

Anno VII, Numero 20
Aprile 2017

INTEGRAZIONE E/O INCLUSIONE. MODE LINGUISTICHE O DIFFERENTI STRATEGIE PEDAGOGICHE, DIDATTICHE E ORDINAMENTALI?

INTEGRATION AND/OR INCLUSION.
LINGUISTIC TRENDS OR DIFFERENT EDUCATIONAL,
DIDACTICAL AND POLICYMAKING STRATEGIES?

SCUOLA DI DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno VII, Numero 20 – Aprile 2017

**INTEGRATION AND/OR INCLUSION. LINGUISTIC
TRENDS OR DIFFERENT EDUCATIONAL,
DIDACTICAL AND POLICYMAKING STRATEGIES?**

**INTEGRAZIONE E/O INCLUSIONE. MODE LINGUISTICHE
O DIFFERENTI STRATEGIE PEDAGOGICHE,
DIDATTICHE E ORDINAMENTALI?**

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Publicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione:

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Eleonora Florio, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico:

Carmen Agut Garcia, Salvatore Arpaia, Pietro Barbetta, Giulio Boccato, Gianluca Bocchi, Ezio Bolis, Federica Burini, Lilli Casano, Letizia Caso, Emanuela Casti, Mauro Ceruti, Angelo Compare, Marco Antonio D’Arcangeli, Claudio De Luca, Emanuele Ferragina, Giuseppe Fornari, Francesca Forno, Claudio Gentili, Alessandra Ghisalberti, Maria Giovannone, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Marco Lazzari, Emmanuele Massagli, Francesca Morganti, Attà Negri, Francesca Giorgia Paleari, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Rossana Adele Rossi, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Adolfo Scotto di Luzio, Elena Signorini, Giuseppe Spadafora, Igor Sotgiu, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Paolo Tomassetti, Stefano Tomelleri, Nicola Trebisacce, Valeria Ugazio.

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell’elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati sei.

INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> (M. Giraldo)	6
<i>A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education</i> (P. Aiello, U. Sharma, D.C. Di Gennaro, D.M. Dimitrov, E.M. Pace, I. Zollo, M. Sibilio)	10
La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti. Dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti <i>The inclusive education for a school of all and for all. From the recognition of Special Educational Needs to the personalization of learning</i> (M. Striano, R. Capobianco, V.P. Cesarano)	25
Scuola inclusiva: una ricerca-azione per la professionalità docente <i>Inclusive school: an action research for teachers' professionalism</i> (G. Sandrone)	37
Didattica e Dislessia: Un uso vicariante dei nuovi media per favorire la lettura <i>Didactics and Dyslexia: A vicariant use of the new media to favour reading competencies</i> (S. Di Tore, M. Lazzari, J. Conesa I Caralt, M. Sibilio)	50
L'inclusione in prospettiva sociale. Oltre le "mura scolastiche" <i>The inclusion in social perspective. Beyond the "school walls"</i> (L. Milani)	69
La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva <i>The teacher's role in developing and promoting for inclusive school</i> (A. Fiorucci)	79
Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i <i>Disability Studies</i> come sviluppo inclusivo <i>The Italian process of educational inclusion in an international perspective: "Disability Studies" as an inclusive development</i> (M. Piccioli)	91
Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale <i>'Integrazione' and/or inclusion: the Italian experience face to international literature</i> (F. Dovigo)	100
Promuovere le competenze dell'alunno con disabilità per un processo di inclusione scolastica e sociale <i>The enhancement of disabled student's skills for a process of school and social inclusion</i> (F. Pedone, R. Domino, F. Iovino)	109

Anche gli insegnanti imparano dalle differenze <i>Also teachers learn from differences</i> (M. Crotti)	120
Arte e disabilità: narrazioni per l’(im)possibilità <i>Art and disability: stories to explore the idea of (im)possibility</i> (C. Ottaviano)	131
DIMENSIONI STORICHE	
Dalla «metafisica illuminista» alle prime esperienze educative per i disabili sensoriali: un’importante eredità pedagogica <i>From «metaphysical Enlightenment» to the first educational experiences for people with sensory disabilities: an important pedagogical heritage</i> (P. Alfieri)	141
Educare gli anormali nella Milano di inizio Novecento: l’esperienza dell’Istituto San Vincenzo <i>Educating the abnormal pupils in Milan at the beginning of the Twentieth Century: the San Vincenzo Institute experience</i> (A. Debè)	149
Sulle tracce della pedagogia speciale in Italia. 1967-1976: la breve, ma significativa, parabola della rivista <i>Didattica Integrativa</i> <i>On the traces of special pedagogy in Italy. 1967-1976: the brief but significant parabola of the journal Didattica Integrativa</i> (M. Giraldo)	158
AUTO-RECENSIONI	
L. d’Alonzo, <i>Marginalità e apprendimento</i>	176
A. Cinotti, R. Caldin (eds.), <i>L’educare dei padri. Teorie, ricerche, prospettive e disabilità</i>	177
R. Dainese, <i>Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l’inclusione</i>	178
A. Cinotti, <i>Padri e figli con disabilità. Incontri generativi, nuove alleanze</i>	179
M. Martinelli, <i>Didattica Speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi</i>	180
M. Martinelli, <i>Collaborare nelle diversità. Cooperative Learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi</i>	181

RECENSIONI

- K. Hunter, *Shakespeare's Heartbeat. Drama games for children with autism*
(M. Giraldo) 184
- M. Pellella Mélega, *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*,
Karnac Books
(B. Galbusera) 188
- K. Gaines, A. Bourne, M. Pearson, M. Kleibrink, *Design for Autism Spectrum Disorders*
(M. Marcarini) 189
- P. Tremblay, *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*
(F. Martinelli) 191
- P. Gaspari, *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*
(M. Montanari) 193
- A. Goussot, *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*
(F. Baroni) 195
- P.C. Morello, *Macchia, autobiografia di un autistico*
(B. Galbusera) 197
- E. Valtellina, *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale*
(B. Galbusera) 199

Introduzione

Integrazione e/o inclusione.

Mode linguistiche o differenti strategie pedagogiche, didattiche e ordinamentali?

Introduction

Integration and/or inclusion.

Linguistic trends or different educational, didactical and policymaking strategies?

MABEL GIRALDO

A quarant'anni dalla Legge n. 517 del 1977 che segnò, in Italia, una svolta culturale con l'abolizione delle classi differenziali per gli alunni con disabilità, non pochi fraintendimenti si celano, ancora oggi, dietro l'impiego di termini come "integrazione" e "inclusione", spesso usati, con disinvoltura terminologica, come sinonimi al di là del contesto culturale, storico e sociale che ne ha contaminato profondamente il significato e, di conseguenza, l'utilizzo. Dai primi tentativi di inizio degli anni Sessanta alle più recenti disposizioni, si sono succeduti nella Penisola almeno quattro paradigmi (medicalizzazione, inserimento, integrazione ed inclusione) che, da altrettanti riferimenti teorici e normativi, solo apparentemente prossimi, hanno cercato di dare una risposta operativa all'incontro con la disabilità nell'aula scolastica.

Il presente numero monografico della Rivista *Formazione, lavoro, persona* esplora le attuali prospettive pedagogiche e didattiche che, in difesa dell'uno o dell'altro termine, sono emerse nel dibattito sulla pedagogia speciale illustrando al lettore la grande varietà di ricerche e temi che rendono sicuramente ricco il sistema educativo italiano. Un sistema che, ancora oggi, pur con le sue criticità e contraddizioni, è guardato con interesse dagli altri Paesi. A questo scopo, il numero monografico è suddiviso in due sezioni.

Nella prima parte trovano un ampio spazio diversi contributi, più di carattere pedagogico generale, che intendono approfondire le questioni emergenti dai processi di integrazione/inclusione scolastica in cui la figura del

docente (disciplinare e di sostegno) gioca un ruolo fondamentale nel garantire lo sviluppo personale e sociale dell'alunno con disabilità (ma non solo) mediante il conseguimento di quelle competenze personali necessarie nei diversi contesti di vita quotidiana. Tali tematiche sono arricchite e confermate, all'interno di questa prima sezione, dall'introduzione e dall'interpretazione di alcune fortunate esperienze educative e didattiche che hanno promosso l'integrazione/inclusione all'interno dei diversi contesti formativi (formali, non formali e informali).

La Rivista si apre, dunque, non casualmente, con la presentazione di alcuni progetti di ricerca volti a indagare le conseguenze che la promozione a livello ordinamentale di una scuola "inclusiva" ha avuto nella didattica e, in particolare, nella formazione degli insegnanti.

Aiello, Sharma, Di Gennaro, Dimitrov, Pace, Zollo e Sibilio, in *A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education*, partendo dall'attestazione della correlazione positiva riconosciuta in letteratura tra la qualità dell'insegnamento offerto e le prestazioni degli studenti, offrono una prima restituzione dei dati emersi da una ricerca empirica condotta su 437 docenti durante un corso di formazione organizzato dal Dipartimento regionale per le Scuole della Regione Campania e consegnato dall'Università di Salerno nelle province di Salerno, Caserta, Avellino e Benevento. Lo scopo dello studio è esplorare, con l'aiuto della scala di valutazione Sacie-R (tradotta per l'occasione), quali atteggiamenti, sentimenti e preoccupazioni verso

l'educazione inclusiva orientano l'azione didattica quotidiana del docente.

Una seconda ricerca è quella presentata da Striano, Capobianco e Cesarano le quali, nel saggio *La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti. Dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti*, che illustra le fasi, i processi, i riferimenti teoretici e gli esiti di un *Corso di Formazione per Referente BES* tenuto tra gennaio e marzo 2015, rivolto ai docenti delle scuole campane e promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale della Campania e dal MIUR in collaborazione con il Centro di Ateneo SInAPSi dell'Università degli Studi di Napoli Federico II e l'Università di Salerno. Il progetto, seguendo il modello di *flipped learning*, aveva il compito di accompagnare e sostenere i docenti-corsisti nello sviluppo di competenze progettuali e metodologiche a supporto dei processi di inclusione che ogni istituzione scolastica è chiamata a realizzare.

Anche il contributo di Sandrone, *Scuola inclusiva: una ricerca-azione per la professionalità docente*, presenta i risultati di una ricerca-azione, dal titolo "Scuola inclusiva", promossa da un gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Bergamo in collaborazione con il GLIP di Bergamo e sette scuole locali. In particolare, l'articolo mostra come il progetto abbia rappresentato un'importante opportunità per ciascuna scuola coinvolta di ripensare se stessa, la sua azione educativa e l'organizzazione interna e di rileggere le proprie pratiche educativo-didattiche a partire dall'incrocio di due concetti pedagogici: inclusione e personalizzazione.

Di Tore, Lazzari, Conesa, Caralt e Sibilio in *Didattica e Dislessia: Un uso vicariante dei nuovi media per favorire la lettura*, mostrano, invece, il ruolo svolto dalle nuove tecnologie nella promozione di un'autentica inclusione scolastica a partire dall'impiego del videogioco "Letter Ninja" sviluppato dall'Università degli Studi di Salerno. Nello specifico, il saggio, dopo aver restituito una prima panoramica sull'uso dei videogiochi come preziosi strumenti didattici che possono potenzialmente favorire i processi sottostanti lo sviluppo delle competenze di lettura tra gli studenti dislessici, presenta i risultati della suddetta ricerca compiuta nel 2016 che aveva l'obiettivo di offrire agli insegnanti una serie di linee guida utili per la selezione e l'utilizzo di questi strumenti nel processo di insegnamento-apprendimento.

Nella prima parte, la Rivista, inoltre, apre al mondo dell'extra-scuola e alle figure educative in esso impegnate grazie al contributo di Milani, intitolato *L'inclusione in prospettiva sociale. Oltre le "mura scolastiche"*. L'autrice, affrontando la tematica dell'integrazione/inclusione delle persone che vivono in situazione di svantaggio socioculturale, difficoltà di apprendimento e disagio/disadattamento, si propone di analizzare, nello specifico, le relazioni micro-macro dell'educazione, i bisogni, le domande educative e i fattori/attori sociali, economici, politici che interrogano la riflessione pedagogica secondo una prospettiva ecologico-sistemica, mutuata dalla pedagogia sociale, interpretando la scuola come "comunità dentro una comunità territorio" e sottolineando, in particolare, le dinamiche scuola-famiglie-territorio.

Fiorucci in *La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva* torna sull'importanza del ruolo svolto dall'insegnante come "leva di cambiamento", "facilitatore" di inclusione sulla quale, a sua avviso, occorre continuare a scommettere. Dopo la presentazione generale e l'analisi critica di alcune iniziative didattiche che, sulla base delle recenti disposizioni ministeriali, hanno proposto in Italia specifici corsi di formazione per docenti, l'autore afferma: «gli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nei processi di inclusione e di tutela e valorizzazione *delle differenze; rappresentano per la scuola, una risorsa preziosa e indispensabile sulla quale bisognerebbe scommettere di più*. All'interno del processo inclusivo tale risorsa non rappresenta solo un regolatore e un ottimizzatore di contesti, ma fa essa stessa parte dello sfondo integratore agendo, così, su un doppio livello: da una parte esercita una funzione di regia (coordinamento, programmazione educativa etc.), dall'altra funge da modello, ossia influenza gli atteggiamenti e le rappresentazioni dei discenti affinché tale sfondo possa non solo realizzarsi nell'*hic et nunc* della realtà scolastica, ma possa divenire un *habitus meta-rappresentazionale* con cui leggere nei contesti di vita la diversità umana» (ivi, p. ??).

La prima parte del numero monografico, inoltre, si completa con due contributi volti a collocare, in chiave teorica e comparativa, il processo di integrazione/inclusione e le questioni pedagogico-educative da esso sollevate all'interno del più generale dibattito internazionale. In particolare, Piccioli, in *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva*

internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo, dopo aver mostrato le caratteristiche specifiche che hanno contraddistinto la promozione di una “cultura della disabilità” nel nostro Paese, mostra come oggi le pratiche didattiche ed educative potrebbero essere, a suo avviso, ulteriormente perfezionate grazie all’apporto di altri approcci, come i *Disability Studies*, che, benché ampiamente dibattuti dalla comunità scientifica internazionale, in Italia faticano a trovare, ancora oggi, una propria collocazione. L’articolo di Dovigo, intitolato *Integrare e/o includere: l’esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale*, si propone, invece, di esaminare, dopo un’ispezione della letteratura internazionale sui temi della pedagogia e della didattica speciale, sia le principali ragioni che, ai giorni nostri, ostacolano ancora l’inclusione degli alunni con disabilità nelle scuole italiane, sia alcune possibili prospettive future per abbattere quella che l’autore definisce l’“industria delle etichette”.

Il contributo di Pedone, Domino e Iovino, *Promuovere le competenze dell’alunno con disabilità per un processo di inclusione scolastica e sociale*, descrive le principali caratteristiche di un processo di inclusione che parte dalla valutazione delle competenze degli studenti con disabilità secondo le disposizioni presenti nel documento di certificazione delle competenze del primo ciclo di istruzione (CM 3 del 13 febbraio 2015), mostrando l’impatto che tale valutazione ha sul processo di insegnamento-apprendimento.

Crotti, invece, nel saggio *Anche gli insegnanti imparano dalle differenze*, presenta una revisione delle attuali ricerche sulle rappresentazioni degli insegnanti verso un modello di scuola inclusiva e riporta anche alcune esperienze dell’autore tratte da una serie di corsi di qualifica post laurea per la formazione dei futuri insegnanti della scuola secondaria (TFA/PAS).

La prima sezione si conclude, infine, con il contributo di Ottaviano, *Arte e disabilità: narrazioni per l’(im)possibilità*, dedicato all’analisi delle possibili intersezioni tra le arti (nel senso più ampio) e le diverse forme di disabilità/vulnerabilità. A partire dalla narrazione di alcune testimonianze raccolte nel Nord d’Italia, l’autrice si interroga sulle dicotomie pedagogiche, culturali e sociali che caratterizzano la realtà della persona con disabilità, così come ogni esperienza umana: produzione-consumo, pigrizia-impegno sociale, visibilità-invisibilità, vulnerabilità-resilienza, processo-prodotto.

La pubblicazione, come anticipato in apertura, è arricchita da una seconda sezione composta da tre saggi dedicati a presentare, in una prospettiva storica, da una parte, alcune esperienze educative del passato che hanno contribuito a far crescere, in Italia e in Europa, una sempre maggiore attenzione nei confronti della persona con disabilità e, dall’altra, la ricezione e la percezione che il mondo della pedagogia speciale italiana ha avuto circa i processi sociali, culturali e politici e le dinamiche scientifiche che hanno favorito la nascita e la conferma di questo progressivo interesse per la disabilità.

Il contributo di Alfieri, *Dalla «metafisica illuminista» alle prime esperienze educative per i disabili sensoriali: un’importante eredità pedagogica*, descrive le esperienze educative per i giovani con disabilità sensoriali svolte da Charles-Michel de l’Epee (1712-1789), Valentin Haüy (1745-1822) e Louis Braille (1809-1852), contestualizzandole all’interno della cultura illuministica del tempo e mostrando come tale prospettiva (culturale, pedagogica, filosofica) abbia inevitabilmente influenzato non solo gli strumenti didattici utilizzati da questi educatori francesi, ma anche le ragioni ideali e le finalità che li hanno ispirati.

Il secondo articolo di Debè, come si evince dal titolo, *Educare gli anormali nella Milano di inizio Novecento: l’esperienza dell’Istituto San Vincenzo*, ricostruisce le attività educative e il profilo pedagogico dell’Istituto San Vincenzo per gli alunni anomali fondato a Milano agli inizi del XX secolo, grazie all’opera prete cattolico Luigi Casanova. L’autrice mostra come l’istituto abbia rappresentato una rilevante esperienza all’interno del mondo cattolico caratterizzata dalla cooperazione tra assistenza ed educazione, scienza e religione, confermando il ruolo che gli ordini religiosi hanno avuto in Italia all’inizio del secolo scorso nell’istruzione e nell’educazione delle persone con disabilità.

Il terzo e ultimo saggio di Giraldo, *Sulle tracce della pedagogia speciale in Italia. 1967-1976: la breve, ma significativa, parabola della rivista Didattica Integrativa*, intende, invece, ripercorrere, a partire dalle posizioni del Gruppo Pedagogico dell’Editrice La Scuola, alcune tracce significative del complesso dibattito storico, culturale, politico, sociale e pedagogico che, tra la fine degli anni Sessanta e Settanta, ha contribuito a far crescere, in Italia, quella cultura integrativa siglata, poi, ufficialmente dalla legge nota n. 517/77. In particolare, all’interno della vasta

produzione della casa editrice, l'articolo analizza il dibattito pedagogico promosso dalla rivista *Didattica Integrativa* in un confronto aperto con altre esperienze editoriali del mondo cattolico bresciano dedicate, a quel tempo, alle questioni della didattica e dell'educazione "speciale" (*Scuola Italiana Moderna* e il suo supplemento *Didattica di Base*, e la *Scuola e Didattica*).

La Rivista, come da abitudine, si chiude, infine, con alcune recensioni. L'aspetto di novità di questo numero monografico, rispetto ai precedenti, consiste nell'aver

aggiunto, in quest'ultima parte, un'ampia sezione dedicata anche alle auto-recensioni degli autori di alcuni volumi selezionati.

MABEL GIRALDO
University of Bergamo

A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education¹

Uno studio sui sentimenti, gli atteggiamenti e le preoccupazioni degli insegnanti italiani verso l'inclusione scolastica

PAOLA AIELLO, UMESH SHARMA, DIANA C. DI GENNARO, DIMITER M. DIMITROV, ERIKA MARIE PACE,
IOLANDA ZOLLO, MAURIZIO SIBILIO

Over the past few decades, with the adoption of an inclusive approach to education, the teacher's role in ensuring the educational success of each and every pupil has become a central theme. Literature on this specific issue highlights that there is a positive correlation between the quality of the teaching offered and students' performance. Research on teachers' attitudes towards inclusive education suggests that the success of this approach is strongly related to the teachers' sentiments, attitudes and concerns toward inclusive education that orient the daily action of each teacher. The SACIE-R scale was translated and administered to 437 teachers during a training course organised by the Regional Department for Schools in the Campania Region and delivered by the University of Salerno in the provinces of Salerno, Caserta, Avellino and Benevento. The aim was to explore the attitudes, sentiments and concerns among those teachers who will be directly involved in promoting the implementation of inclusive practices, as this could be a predictive element of the success of inclusion, notwithstanding the complexity such an approach brings about. Further, this study provided the opportunity to translate and validate the SACIE-R scale in Italy.

KEYWORDS: INCLUSIVE EDUCATION, TEACHER EDUCATION, SACIE-R, ATTITUDES, CONCERNS.

Introduction

In recent years, the pedagogical and didactic scenario, required to embrace and implement an inclusive approach in school contexts, stimulates a reflection on the need for a new and more complex teaching profession able to face the challenge of full inclusion². Indeed, an inclusive approach requires a restructuring of the educational systems that not only takes into account both the physical contexts and the individual teaching-learning processes but has to be able to rethink teacher education in an inclusive perspective³, by identifying new ways to make the coexistence of different teacher profiles feasible; namely the learning support teacher (fully-qualified teacher specialised in special education) and the generalist teacher (in primary school) or specific subject teacher (in lower

and upper secondary schools), hereafter referred to as the teacher, whose collaboration is indispensable.

In this period of transition, where teachers are requested by law to manage the heterogeneity of the pupils' educational needs, it has become clear that, in most cases, teachers have been left alone to face the difficult task of making pedagogical and didactic choices to meet the pressing demands of providing individualised and personalised learning opportunities without sufficient training. This led to a reflection on the role of the learning support teachers, to give value and recapitalise their methodological and didactic competencies and place them at the service of the wider teaching community in order to achieve truly inclusive contexts. In other words, learning support teachers would not only put to use their expertise in facilitating student learning but also offer their support

to the teachers to guarantee high-quality inclusive practices for all students⁴.

The realisation of inclusive schools thus requires a renewed didactic culture which could recognise not only the implications deriving from scientific research, educational policies, and statements made by national and international documents, but also able to acknowledge the centrality of the teachers' role as strategic agents of social and educational processes of inclusive practices⁵. Therefore, it is important to help teachers develop attitudes that will make them «confident and competent in teaching children with diverse educational needs»⁶.

To this aim, the research on teachers' attitudes towards inclusion⁷ suggests that the success of inclusive education requires both the acquisition of competencies as well as instilling values of diversity and human rights. Avramidis and Norwich⁸ that although 65% of more than 10,000 teachers interviewed in various countries around the world have declared that they share inclusive values, only about 30% believe to have received an adequate training or have the skills or resources necessary and appropriate to achieve it. They concluded that resistance to inclusion reduces when teachers have received special training⁹. Many teachers begin their profession with little understanding of the concept of inclusion and without having had a real opportunity to interact with people with disabilities or special needs during the training courses¹⁰.

Therefore, the inclusive approach requires a rethinking of teacher training that takes into account the founding principles of an inclusive perspective¹¹. The development of effective inclusive practices doesn't concern only the development of teachers' skills and knowledge, but it should also consider teachers' opinions, attitudes, beliefs and values towards individual differences and disability¹².

In light of such reflections and starting from the assumption that there are practical and conceptual difficulties in singling out the teacher competencies needed in inclusive schools, the European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE)¹³ delineated the *Profile of Inclusive Teachers*. This document aims to identify the essential competencies, the educational and cultural background, the values and behaviours necessary for inclusive teachers regardless the subject taught, the learners' age or the type of school while taking into consideration all forms of diversity. The *Profile* identifies

four essential values which represent the basis for the realisation of inclusive schools. These values are associated with different competencies which in turn are constituted by three elements: the attitudes and beliefs, the knowledge and understanding, and the skills and abilities.

As outlined in the document, the work is based on Shulman's methodological approach «who describes professional learning in terms of the apprenticeships of the head (knowledge), hand (skill, or doing), and heart (attitudes and beliefs)»¹⁴. This triadic approach proposed also by Florian & Rouse¹⁵ has highlighted that the professional development might be based on the reciprocal triangular relationship between: *knowing, believing and doing*. It inspired the integrated programme of Triad of Inclusive Experiences (TIE)¹⁶, which reflects the need to link the research on teachers' perceptions about inclusion to the real experience within inclusive practices.

The TIE programme describes the testing of a theory on inclusive education implemented among Australian pre-service teachers for more than eight years and culminated in the delineation of practices that can be shared to examine teachers' beliefs and attitudes toward inclusive education and to implement a series of concrete experiences. Throughout this programme people with disabilities are involved with pre-service teachers in a number of different activities. The integrated programme had a positive impact in terms of interaction and relationship between teachers and pupils improving the willingness of teachers to work in inclusive classrooms¹⁷.

The Italian Context

After the ratification by the Italian Parliament of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the Italian Ministry of Education issued a series of regulations and legislative measures aimed at sustaining the inclusive practice in accordance with international standards. The inclusive approach to education, in particular, has required a new professional profile of the agents involved in the school system. This Convention led to a series of educational and training activities aimed at increasing teachers' knowledge and competencies for the realisation of educational paths which could promote the academic achievement of all students.

To this aim, the aforementioned Convention introduced the idea that, through specific in-service training, teachers and administrative staff have to acquire a «preparation that must also cover the knowledge on the issue of disability and the use of innovative measures and alternatives, resources and models of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities»¹⁸. In particular, the Convention has reaffirmed the principle expressed by the work of the World Conference on Inclusive Education held in Salamanca in 1994 «in the context of the systemic change, teacher education programmes, both pre-service and in-service, address the provision of special needs education in inclusive schools»¹⁹.

In line with this re-organisation of the educational training models, Italy has proposed a series of training courses and activities aimed at creating the conditions for sharing the meanings of inclusion at different professional levels. This triggered the need to prepare all teachers for using inclusive approaches, by making them able to elaborate and implement educational projects for students with special educational needs. In response to this need, Italian school policies have promoted the acquisition of teaching skills aiming at breaking down all barriers to learning for all students, by involving in-service teachers and learning support teachers in a series of training activities that are oriented to foster collegiality and co-responsibility for the achievement of full inclusion.

Starting from the academic year 2011/2012, the Ministry of Education, through a Memorandum of Understanding with all the Faculties of Education, promoted advanced training through the implementation of professional development courses and post-graduate courses in “Didactics and educational psychology for Specific Learning Difficulties”, aimed at heads of school and teachers teaching at any level.

The Ministerial Directive of 27th December 2012, “Intervention tools for pupils with special educational needs and the territorial organisation for school inclusion”²⁰, makes reference to a training offer activated in 2012/2013 on specific themes in the field of disability: undergraduate and postgraduate courses concentrated on didactics and educational psychology for children with autism, ADHD, intellectual disabilities, and for inclusive psychomotor education as well as sensory disabilities.

Since year 2011, even in the case of specialisation courses for support teachers, the scenario has changed. Universities were asked to take the full responsibility of this training without having other entities involved. The course comprises of 60 ECTS (European Credit Transfer System) and it is focused on Didactics and Special Pedagogy. In November 2011, a one-year post-graduate teacher training course for teachers in initial training was introduced through the Ministerial Directive 27th December, 2012. This programme is set up by universities and activated for all graduates in different professions and academic sectors and provides course participants with a teaching qualification to teach specific subjects in secondary schools. The change from the past concerns the presence of special didactics and pedagogy together with teaching of specific subjects. This creates conditions for the sharing of issues related to inclusive dynamics between curricular teachers and support teachers, within a process that realises circularity between theory and practice in the proposed activities.

These training courses are undoubtedly a first step towards the development of teachers’ competencies that, when supported by knowledge of the educational policies, are effective for promoting the individual and collective commitment to achieve inclusive practices.

However, this training, which aims at increasing the levels of competencies would be only partial if it does not create the conditions for a change of teachers’ opinions and attitudes towards inclusion, where there are concerns and difficulties that affect the didactic action.

Teachers’ Sentiments, Attitudes and Concerns Towards Inclusive Education - a literature review

An array of studies have explored and analysed teachers’ attitudes towards inclusive education²¹. These studies showed that attitudes influence the daily teachers’ educational practices. If teachers show a negative attitude towards inclusive education, they are less likely to implement inclusive teaching strategies. On the other hand, if they have positive attitudes towards inclusion, they are more likely to engage in behaviour that would facilitate inclusion of students with disabilities in mainstream classrooms²². In fact, teachers’ attitudes and

beliefs about inclusion represent one of the strongest predictors of the success of inclusive culture²³.

Previous research highlights that the efficacy of inclusive practices seem to depend on teachers' sentiments about the nature of disability and their perceived roles in supporting students with special educational needs²⁴. Prior experience and knowledge about students with disabilities could effectively influence teachers' attitudes towards inclusion²⁵. Teachers with apprehensive attitudes tend to exclude students with disabilities more often compared to teachers who have positive attitudes²⁶. On the contrary, teachers who show positive attitudes towards inclusion tend to use teaching strategies that are responsive to different learning styles and accommodate individual differences²⁷. It therefore, safely be assumed that a greater exploration of teachers' attitudes towards inclusion could enhance the structuring of inclusive learning environments²⁸.

With regards to teachers' concerns, research shows that they are negatively correlated with their efficacy in the processes of inclusion. Specifically, studies conducted on this issue highlight a greater willingness of teachers in creating inclusive curricula for students with disabilities or special educational needs in relation to their perceived competence and/or opinions and positive attitudes towards disability²⁹. International research has highlighted that most of the teachers' concerns are related to their lack of competencies to create a truly inclusive learning environment and to the lack of resources and tools that could meet and accommodate individual differences³⁰. Furthermore, scientific literature shows that there is a negative correlation between the teachers' attitudes and their concerns, because teachers who show positive attitudes towards inclusion also show lower degree of concerns about it or vice versa³¹.

In a recent study, Forlin and Chambers³² have further analysed these aspects, by investigating how direct experience with disability and knowledge of local educational policies might affect the attitudes and concerns of teachers in initial training. Research conducted in Australia, Canada, Hong Kong and Singapore showed indeed that, in light of the growing number of students with disabilities who attend regular schools, the lack of adequate training is considered by teachers a significant barrier to the realisation of inclusion, thus generating a

strong sense of inadequacy³³. This study also showed that teachers had a high degree of discomfort towards people with disabilities, as well as a high degree of anxiety and concerns related to the implementation of inclusive practices. Interestingly, these levels of discomfort and concern were higher in Asian territories, where inclusive practices are a relatively new phenomenon, while they were lower in Canada and Australia, where the process of inclusion of people with disabilities within mainstream classes had been implemented for more than two decades and was, and still is, supported and promoted by specific educational policies. Thus, it can be posited that during their training, novice teachers need to be equipped with the competencies necessary to create inclusive contexts³⁴. To highlight this point, Sharma et al.³⁵ emphasise the close relationship between teachers' knowledge about the educational policies of their country and their opinions and attitudes towards the implementation of inclusive practices.

Purpose of the Study

In light of the above reflections and on the basis of international research on inclusive education the present study, conducted during an in-service teacher training course carried out by the Regional Office for Schools in Campania in cooperation with the University of Salerno, aimed at:

- determining the validity of the SACIE-R scale for the Italian context;
- examining attitudes, sentiments and concerns of in-service and learning support teachers in Salerno, Caserta, Benevento and Avellino;
- determining what factors influence their attitudes, sentiments and concerns towards inclusion.

Method

Participants

The study was conducted during an in-service training course aimed at providing teachers and learning support teachers with the knowledge and skills necessary to guide colleagues in their respective schools on inclusive

practices. The course participants were employed in four of the provinces of the Region of Campania and involved 450 teachers from different schools at different levels ranging from nursery to higher secondary schools. The participants were divided into 17 groups of 20 to 30 participants in each group, according to the geographical area in which they taught. The course used a blended approach and included a series of audio, visual and written material made available on a specific online platform and three four-hour workshops over the span of three months. The data were collected during the first workshop organised with every group and all teachers who were present were invited to participate.

Instrument: the SACIE-R Scale (Italian Version)

As outlined by Fiorucci³⁶, studies on attitudes principally avail of scales, in other words, procedures aiming at measuring complex and not directly observable concepts. Among the wide range of instruments used to measure teachers' attitudes towards disability and inclusion, the scales most commonly used are the multidimensional ones.

As previously outlined, the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale was used for the research. This scale was designed with the aim of measuring pre-service teachers' attitudes toward inclusive education, concerns about inclusive education, and sentiments towards persons with disabilities³⁷.

The SACIE-R scale is the result of a validated selection of items from three original scales, namely: the *Attitudes Towards Inclusive Education* scale (ATIES)³⁸; a modified version of the *Interaction with Disabled Persons* (IDP) scale³⁹ (Gething, 1991, 1994); and the *Concerns about Inclusive Education Scale* (CIES)⁴⁰. From the 60 items included in these three pre-existing scales, the first version of the SACIE scale was composed of 19 items⁴¹, while the latest revised version, SACIE-R, includes 15 items. This latter scale was then validated after administering it to 542 pre-service teachers from four countries including Hong Kong, Canada, India and the United States⁴².

The three psychometric constructs identified in this final SACIE-R version underpin aspects of inclusive education which are «considered as central to the rationale underlying a teacher's beliefs and support for and

engagement with inclusive practices»⁴³. The three factors identified as necessary components to this construct were:

- *Sentiments about engaging with people with disabilities* (Factor 1 Sentiments) (SEPD)
- *Acceptance of learners with different support needs* (Factor 2 Attitudes) (ALSN)
- *Concerns about inclusive education* (Factor 3 Concerns) (CIE)

Five items are used as indicators of each of the above three factors. Appendix 1 presents the items and their respective translations into Italian, grouped according to the three factors. The Italian version of the SACIE-R scale included all 15 items but scored on a 6-point Likert scale rather than on a 4-point scale, ranging from strongly disagree to strongly agree. Items in factors 1 (Sentiments) and 3 (Concerns) were negatively geared and required reverse coding, as in the English version. The demographic data requested with the SACIE-R included gender, age, type of and number of years in service, type of school and subjects taught, participation in school committees related to disability and/or special educational needs, as well as detail on education and other training undertaken.

Statistical Analysis

The statistical analysis carried out in this study relate to (a) examining the factor structure of the SACIE-R scale with the study data, (b) testing for effect of teacher's background variables on their scores on the latent factors found to underlie the SACIE-R scale data, and (c) examining the level of teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education on the original metric of the SACIE-R scale. First, a confirmatory factor analysis (CFA) was used to test for data fit of the expected factor structure of the SACIE-R scale. The CFA was performed through the use of the computer programme Mplus⁴⁴. Second, tests for the effects of teachers' background variables on their scores on SACIE-R factors were conducted in the framework of the CFA using MIMIC modelling⁴⁵. Third, descriptive analyses were conducted to examine the level of teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education on the original metric of the SACIE-R scale, using the statistical package SPSS.

Results

Part 1: Demographic Information

The number of questionnaires administered to participants were 437. A large majority of participants in the study (86%) were females and 12% males, while 2% did not provide information on gender. The average age of the participants was 44 years, with 88% of them being between 40 and 59 years old. The participants were evenly distributed among those teaching in higher secondary schools (32%) and elementary schools (32%), while 27% taught in lower secondary schools. Another 7% taught at both elementary and lower secondary schools and only 2% represented the nursery school level. The learning support teachers employed in all levels of schooling accounted for 51% ($n=405$) of the sample, while the remaining 49% were generalist teachers teaching in primary schools (8.5%) or teachers teaching a specific subject (39.5%). A significant majority of the respondents (88%, $n=332$) possessed a graduate or post graduate qualification. The number of years of service, including the current year, ranged from 1 to 40 years, with an average of 20 years ($n = 429$). Most of the participants (75%) took part in groups supporting students with special educational needs and/or disabilities, 21% did not answer the question, while 4% was not involved in such groups.

Factor Structure of the SACIE-R Data

As described earlier, this study used the SACIE-R scale⁴⁶ which was developed to tap on three latent factors (constructs). Following the order of the 15 SACIE-R items presented above, these factors are *Sentiments about engaging with people with disabilities* (SEPD: items 1-5), *Acceptance of learners with different support needs* (ALSN: items 6-10), and *Concerns about Inclusive Education* (CIE: items 11-15). Therefore, a confirmatory factor analysis (CFA) was used first to test the fit of these three factors to the sample data of the target population for this study (in-service teachers and learning support teachers (LSTs) in the region of Campania, Italy) using the computer programme Mplus⁴⁷.

The main goodness-of-fit indexes, reported in Mplus for data fit of CFA models, are (a) *chi-square*, χ^2 , test, (b) *Comparative fit index* (CFI); (c) *Tucker-Lewis Index*

(TLI); (d) *Square root mean square residual* (SRMR), and (e) *Root mean square error of approximation* (RMSEA), with a 90% confidence interval (90% CI). A statistically non significant χ^2 ($p > .05$) indicates a good data fit, but this rule is usually not taken into account as the χ^2 test is very sensitive to sample size. As recommended in the literature, the assessment of model fit is based on the joint evaluation of the fit indexes, with cutting scores as follows: (a) CFI > 0.95 for an excellent fit and CFI > 0.90 for an adequate fit; (b) TLI > 0.95 for an excellent fit and TLI > 0.90 for an adequate fit; (c) SRMR = 0.00 indicates a perfect data fit, but in practice SRMR < 0.06 is used to indicate an adequate fit; and (d) RMSEA = 0.00 indicates a perfect fit, but in practice RMSEA < 0.05 is used to indicate an adequate data fit; using the 90% confidence interval for RMSEA, an excellent data fit is indicated when the lower value of this interval is close to (or includes) zero and its upper value is smaller than .08⁴⁸.

The results for the initial CFA model, with three SACIE-R factors (SEPD, ALSN, and CIES), indicated that this model does *not* fit the data at an acceptable level according to the fit criteria presented here above (see Table 1). An examination of the modification indices, reported with Mplus for possible model improvement, led to splitting the items related to the SEPD factor into two sets of items that represent two factors labelled here as *Discomfort in interacting with disabled people* (SEPD: items 1, 2, and 3) and *Fear of having disability* (FHD: items 4 and 5). The resulting CFA model with four factors (SEPD, FHD, ALSN, and CIE) was then tested for data fit. The values of the goodness-of-fit indexes for this four-factor CFA model indicated a very good data fit (see Table 1). Thus, the four-factor structure of the SACIE-R is more suitable for the sample data from the target population in this study (Italian teachers in the region of Campania). Provided in Table 2 are the standardised factor loadings of all items, which indicate the correlation between the items and the respective latent factors. For each factor loading (λ), provided also are the standard error of that loading, $SE(\lambda)$, and the p -value for its statistical significance. As can be seen, all factor loadings are statistically significant ($p < .001$) and substantial in magnitude, thus providing evidence of the stability of the four-factor structure of the SACIE-R scale for the data in this study.

The CFA-based estimates of the correlations among the four latent factors of the SACIE-R scale (SEPD, FHD, ALSN, and CIE) are provided in Table 3. It is interesting to note that there is *no* relationship between the attitude toward inclusive education (ALSN) and the other three factors (SEPD, FHD, and CIE). The largest statistically significant correlation coefficient is between the factors FHD and CIE ($r = .446$), followed by the correlation between SEPD and CIE ($r = .444$) and the correlation between SEPD and FHD ($r = .284$).

Teachers' Response Scores by SACIE-R Factors on the Original Scale Metric

Descriptive statistics (range, mean, and standard deviation) for the teachers' response scores by factors of the SACIE-R scale on the original scale are provided in Table 5. These statistics are given by factors of the SACIE-R scale to provide more refined information about the level of teachers' responses on each aspect of their sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. Such statistics are not provided for the response scores on all 15 items because this would require (a) unidimensionality of the SACIE-R scale, which is not the case in the presence of four distinct factors, and (b) reversing of the scale scores for the items associated with the SEPD, FHD, and CIE factors, in order to align them with the direction of scaling for items associated with the ALSN factor. The Cronbach's alpha coefficient for internal consistency reliability of the scores by factors of the SACIE-R scale was found to be sufficiently high for the purpose of the analysis in this section, namely: (a) 0.854 for SEPD (3 items), (b) 0.871 for FHD (2 items), (c) 0.874 for ALSN (5 items), and (d) 0.805 for CIE (5 items).

The results in Table 5 indicate that the highest level of teachers' response scores (on a scale from 1 to 6) is on the factor ALSN (*Mean* = 5.36) and that these are also the most homogeneous responses (*SD* = 0.87). That is, the teachers consistently demonstrate a high level of positive attitude toward inclusive education. On the negative dimensions (discomfort, fear, and concerns), the highest level of teachers' responses is on their fear of having disability (FHD: *Mean* = 3.16), followed by their level of concerns about inclusive education (CIE: *Mean* = 2.55) and level of discomfort in interacting with disabled people (SEPD: *Mean* = 1.78). These findings are visualised with

the histograms for the distributions of teachers' response scores on the original metric for the scale of each factor (see Figure 1).

Effects of Teachers' Background Variables on their Factor Scores

In the framework of the CFA model for the SACIE-R scale, each of the four latent factors was regressed on the following background variables of teachers that were considered as potentially relevant to their scores on these factors: sex (1 = female, 2 = male), LSTs (0 = No, 1 = Yes), covering a role related to school committees on disability/inclusion or similar responsibilities (0 = No, 1 = Yes), and years of service. It should be emphasised that the resulting regression coefficients are statistical effects, which do not necessarily imply causality. The results, summarised in Table 4, indicated that *none* of these four background variables of teachers provide statistically significant effects on their scores on the factors of the SACIE-R scale, DIPD, FHD, ALSN, and CIE.

Discussion and Conclusions

The present study highlighted an overall positive positioning towards the inclusion of students regardless of their disability or difficulty. Indeed, the majority of the participants show a positive attitude and inclusive sentiments towards disability and special educational needs. This may not seem so surprising when considering that the sample included learning support teachers and general teachers who form part of school committees and working groups responsible for inclusion or disability.

Moreover, the results also show very low levels of the three "negative" dimensions which were discomfort, fear and concerns. In particular, teachers do not fear the possibility of having a disability (FHD item 4: *I would feel terrible if I had a disability*; item 5: *I dread the thought that I could eventually end up with a disability*) and do not find it difficult to interact with disabled people (SEPD items 1, 2, 3), showing at the same time little concern about the direct contact with disability (CIE items 11-15: for example *I find it difficult to overcome my initial shock when meeting people with severe physical disabilities*).

These results could have been influenced, in part, by the fact that the scale was administered to a convenience sample of teachers who took part in a training course

specifically on Special Educational Needs and who were either learning support teachers with years of experience working with children with disability and learning difficulties or mainstream teachers who are the school referees on inclusion and special educational needs provision. In fact, none of the four variables taken individually (sex, being a learning support teachers, participating in school committees related to disability and/or special educational needs, years of service) produced a significant effect on the participants' scores on the four dimensions of the scale.

These findings are also in line with previous research which highlighted that teachers who show positive attitudes towards inclusion also show lower degree of concerns about it or vice versa⁴⁹. These results may also be attributed to the Italian educational policies which, over the past few decades, have gone through a gradual shift from the perspective of integration to an inclusive approach by promoting the integration of children with special needs into mainstream schools.

In light of this approach, Italian legislation provided training courses for learning support teachers and professional development courses aiming at sustaining and implementing the full inclusion. Within this perspective teacher education represents a fundamental factor which influences teachers' attitudes, sentiments and concerns towards inclusion thus sustaining research which highlights the close relationship between teachers' knowledge about educational policies of their respective countries and their opinions and attitudes towards the implementation of inclusive practices⁵⁰.

The openness to inclusive education shown by the study participants is comforting because the teachers involved are at the core of the school able to serve as promoting agents of the educational system. This is because they are teachers whose role is crucial in directing the actions and

planning the interventions necessary for the implementation of inclusive practices. On the other hand, their participation in the training course shows that the presence of positive attitudes towards inclusion does not necessarily reduce the levels of concern which are still present, even though to a lesser extent. This calls for the need to provide continuous professional development aimed at increasing inclusive competencies.

As highlighted in scientific literature, the beliefs, values, habits and the choice of daily actions within the school community form one's teaching culture, which help give meaning, support and identity to teachers and their work⁵¹. Teachers' beliefs about teaching students with disabilities or different learning needs and beliefs about their roles and responsibilities in meeting and facing up these needs may influence the progress of inclusive education. This is in line with claims in the scientific literature on this specific issue that the culture of inclusion cannot be solved only in the internalisation of inclusive values and principles but it requires the acquisition of methodological and didactic competencies that can make teachers strategic agents within the processes of school inclusion.

Based on these findings, the present study offers a reflection on the profile of the teacher that is required in the current context of inclusive education. Indeed, within the framework of an inclusive approach, teachers take the role of professional figures who are aware of their potential and their competencies and, without denying the objective difficulties that disability and educational needs of each student imply, are able to deal successfully with the challenges of full inclusion. However, further research needs to be conducted with novice and in-service teachers to provide a more detailed and comprehensive framework with respect to sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education of teachers in Campania and Italy.

AUTHOR: PAOLA AIELLO

University of Salerno

CO-AUTHOR: UMESH SHARMA

Monash University, Melbourne, Victoria

AUTHOR OF THE SECTION: TEACHERS’ SENTIMENTS, ATTITUDES AND CONCERNS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION - A LITERATURE REVIEW: DIANA C. DI GENNARO

University of Salerno

RESPONSIBLE FOR THE ANALYSIS OF RESULTS AND AUTHOR OF THE SECTION – RESULTS: DIMITER M. DIMITROV

George Mason University, Fairfax, Virginia - USA

COLLABORATING AUTHORS: ERIKA MARIE PACE, IOLANDA ZOLLO

University of Salerno

SCIENTIFIC CO-ORDINATOR: MAURIZIO SIBILIO

University of Salerno

Appendix 1 – The Italian Version of The SACIE-R scale

Citation of SACIE-R English Version: C. Forlin, C. Earle, T. Loreman, U. Sharma, The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers’ perceptions about inclusion, «Exceptionality Education International», vol. 21, n. 3, 2011, pp. 50-65.

Table 1

Testing for Data Fit of the Three-Factor and Four-Factor CFA Model of the Study Data of the SACIE-R Scale

CFA Model	χ^2	df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	90% CI, RMSEA	
							LL	UL
Three factors ^a	575.926*	87	0.834	0.799	0.083	0.1150.106		0.124
Four factors ^b	200.010*	84	0.961	0.951	0.038	0.057	0.047	0.067

Note. LL = Lower limit, UL = upper

limit (of the 90% CI)

^aSEPD, ALSN, CIES.

^bSEPD, FHD, ALSN, CIES.

* $p < .001$.

Table 2: Factor Loadings. With Their Standard Errors and p -values under the Four-Factor CFA Model of the SACIE-R Scale

Factor/Item	λ	SE(λ)	p -value
SEPD			
Item 1	0.876	0.020	< .001
Item 2	0.799	0.023	< .001
Item 3	0.790	0.024	< .001
FHD			
Item 4	0.894	0.038	< .001
Item 5	0.862	0.038	< .001
ALSN			
Item 6	0.866	0.017	< .001
Item 7	0.856	0.017	< .001
Item 8	0.745	0.025	< .001
Item 9	0.634	0.032	< .001
Item 10	0.734	0.026	< .001
CIES			
Item 11	0.842	0.022	< .001
Item 12	0.746	0.027	< .001
Item 13	0.743	0.028	< .001
Item 14	0.555	0.038	< .001
Item 15	0.469	0.043	< .001

Table 3: Correlations Among the Four Latent Factors of the SACIE-R Scale

Factor	SEPD	FHD	ALSN	CIES
SEPD	1.000	0.284*	-0.099	0.444*
FHD		1.000	0.025	0.446*
ALSN			1.000	-0.026
CIES				1.000

Note. The statistically significant correlation coefficients are in bold.

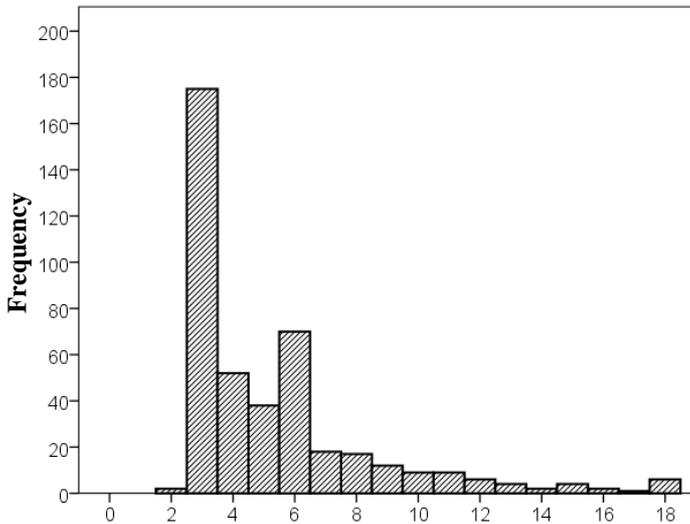
* $p < .001$.

Table 4: Standardised Regressions of the Four Latent Factors of the SACIE-R Scale on Four Teachers' Background Variables

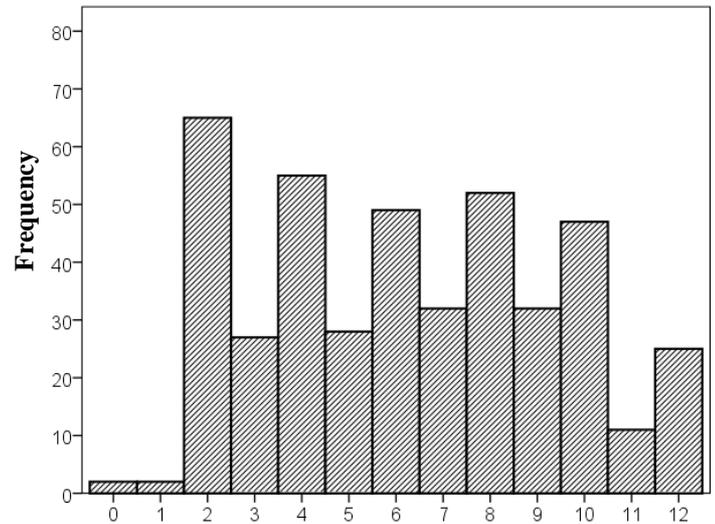
Factor/ Background variables	β	SE(β)	p-value
SEPD			
Sex	-0.029	0.053	0.587
LSA	-0.084	0.054	0.119
Responsibility	-0.017	0.058	0.775
Years of service	-0.009	0.053	0.863
FHD			
Sex	0.093	0.054	0.084
LSA	-0.046	0.054	0.398
Responsibility	0.058	0.057	0.316
Years of service	-0.066	0.054	0.219
ALSN			
Sex	0.045	0.051	0.379
LSA	-0.003	0.053	0.961
Responsibility	-0.068	0.057	0.239
Years of service	-0.069	0.051	0.178
CIE			
Sex	0.039	0.054	0.465
LSA	-0.102	0.054	0.058
Responsibility	0.058	0.058	0.316
Years of service	0.023	0.053	0.667

Table 5: Means and Standard Deviations of the Teachers' Response Scores on the Four Factors or the SACIE-R on the Original Scale Metric

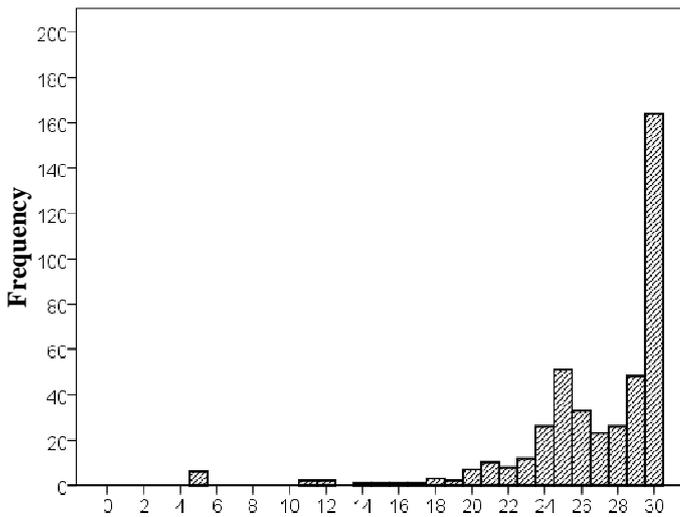
Factor	min	max	Mean	SD
SEPD	0.67	6.00	1.78	1.06
FHD	0.50	6.00	3.16	1.53
ALSN	1.00	6.00	5.36	0.87
CIE	0.20	6.00	2.55	1.12



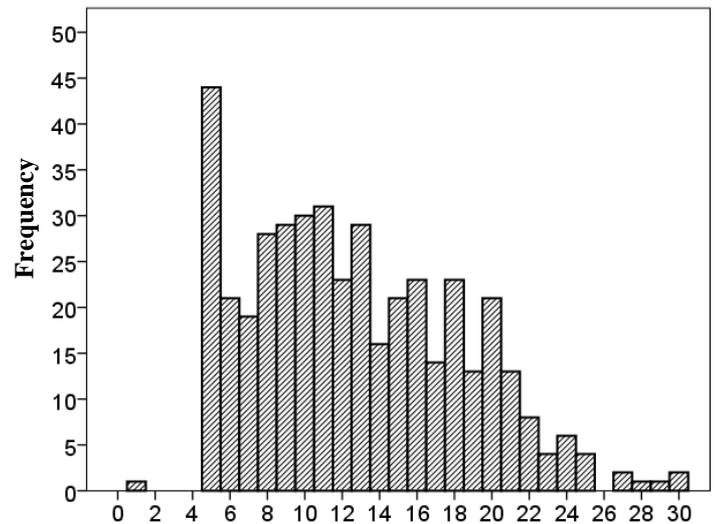
SEP D: Sentiments about engaging with people with disabilities



FHD: Fear of Having a Disability



ALSN: Acceptance of Learners with different Support Needs



CIE: Concerns about Inclusive Education

Figure 1. Histograms of teachers' response scores on the four factors of the SACIE-R on the original scale metric: max = 18 for SEP D, max = 12 for FHD, max = 30 for ALSN, and max = 30 for CIE.

¹ The research was conducted by the Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno.

² P. Mittler, *Working towards inclusive education: Social contexts*, Routledge, London 2012.

³ M. Pavone, *L'inclusione educativa*, Mondadori, Milano 2014.

- ⁴ P. Aiello, F. Corona, M. Sibilio, *A Proposal for a Feasible Evolution of the Role of the Support Teacher in Italy*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, 2014, pp. 21-34, <http://issuu.com/pensamultimedia/docs/sipes2-14> (accessed 10 January 2015).
- ⁵ L. Chiappetta Cajola, A. M. Ciraci, *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti? [Inclusive didactics: which competencies for inclusive teachers?]*, Armando Editore, Roma 2013; R. Caldin, *Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled*, «Pedagogia Oggi», n. 1, 2013, pp. 11-25.
- ⁶ WHO, *World Report on Disability*, World Health Organisation, Geneva 2011, p. 222, http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1 (accessed 30 April 2015).
- ⁷ K. MacFarlane, L. Marks Woolfson, *Teacher attitudes and behaviour toward the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behaviour*, «Teaching and Teacher Education», n. 29, 2013 pp. 46-52; E. Avramidis, B. Norwich, *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 17, n. 2, 2002, pp. 129-147; E. Avramidis, P. Bayliss, R. Burden, *A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*, «Educational Psychology», vol. 20, n. 2, 2000, pp. 191-211; T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, (3rd edn), Centre for Studies on Inclusive Education, UK 2011; T. Booth, M. Ainscow, K. Black-Hawkins, M. Vaughan, L. Shaw, *Index for Inclusion*, Centre for Studies on Inclusive Education, UK 2002.
- ⁸ E. Avramidis, B. Norwich, *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*, cit., pp. 129-147.
- ⁹ *Ibidem*.
- ¹⁰ T. Booth, K. Nes, M. Strømstad, (eds), *Developing inclusive teacher education*, Routledge, London 2003.
- ¹¹ L. Florian, M. Rouse, *The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education*, «Teaching and Teacher Education», vol. 25, n. 4, 2009, pp. 594-601.
- ¹² S. Woodcock, B. Hemmings, R. Kay, *Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion?*, «Australian Journal of Teacher Education», vol. 37, n. 6, 2012, pp. 1-11; C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*, Routledge, New York 2010; U. Sharma, C. Forlin, T. Loreman, C. Earle, *Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher*, «International Journal of Special Education», vol. 21, n. 2, 2006, pp. 80-93; E. M. Miller, L. McCoy, *Teacher Attitudes Towards Inclusion*, Document resume, n. 66, 2000.
- ¹³ European Agency for Development in Special Needs Education, *Profile of Inclusive Teachers*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark 2012 <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>, (accessed 12 February 2015).
- ¹⁴ L. Shulman, *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*, LA, New Orleans 2007 in European Agency for Development in Special Needs Education, *Profile of Inclusive Teachers*, cit., p. 28.
- ¹⁵ L. Florian, *Preparing teachers to work in "school for all"*, «Teaching and Teacher Education», vol. 25, n. 4, 2009, pp. 533-534; L. Florian, M. Rouse, *The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education*, cit., pp. 594-601; L. Florian, K. Young, M. Rouse, *Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 14, n. 7, 2010, pp. 709-722.
- ¹⁶ D. Chambers, C. Forlin, *Initial teacher education and inclusion: A triad of inclusive experiences*, in C. Forlin (Ed), *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*, Routledge, NY, New York 2010, pp. 74-83.
- ¹⁷ *Ibidem*.
- ¹⁸ UNESCO, *Convention on the Rights of Persons with Disability*, New York 2006, article 24.4 (available at: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconve.pdf>).
- ¹⁹ UNESCO, *The Salamanca statement and framework for action on special needs education, Salamanca Declaration. World Conference on Special Needs Education: access and quality*, Salamanca, 7-10 June 1994, UNESCO, Paris 1994, p. X.
- ²⁰ MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) [Ministry of Education], *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 – Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica [Ministerial Directive 27 December, 2012 – Intervention tools for pupils with Special Educational Needs and territorial organisation for inclusive education]*.
- ²¹ T. Loreman, C. Forlin, U. Sharma, *An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education*, «Disability Studies Quarterly», vol. 27, n. 4, 2007, <http://www.dsqrds.org/article/view/53/53> (accessed 10 February 2015); C. Forlin, A. Jobling, A. Carroll, *Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities*, «The Journal of International Special Needs Education», n. 4, 2001, pp. 32-38; T. Loreman, *Teacher Education and Inclusion. Paper presented at the XIII World Congress of Inclusion International*, Melbourne, Australia 2002; P. Subban, U. Sharma, *Teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia*, «International Journal of Special Education», vol. 21, n. 1, 2006, pp. 42-52.
- ²² U. Sharma, C. Forlin, T. Loreman, *Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities*, «Disability & Society», vol. 23, n. 7, 2008, pp. 773-785; J. Campbell, L. Gilmore, M. Cuskelly, *Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion*, «Journal of Intellectual and Developmental

- Disability», vol. 28, n. 4, 2003, pp. 369-379; E. M. Alghazo, H. Dodeen, I. A. Algaryouti, *Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion*, «College Student Journal», vol. 37, n. 4, 2003, pp. 515-522.
- ²³ E. Avramidis, B. Norwich, *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*, cit., pp. 129-147; C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*, cit.
- ²⁴ A. Jordan, E. Schwartz, D. McGhie-Richmond, *Preparing teachers for inclusive classrooms*, «Teaching and Teacher Education», vol. 25, n. 4, 2009, pp. 535-542.
- ²⁵ K. Burke, C. Sutherland, *Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience*, «Education», vol. 125, n. 2, 2004, pp. 163-172.
- ²⁶ U. Sharma, C. Forlin, T. Loreman, *Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities*, cit.
- ²⁷ J. Campbell, L. Gilmore, M. Cuskelly, *Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion*, cit.; C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*, cit.
- ²⁸ R. Ross-Hill, *Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students*, «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. 9, n. 3, 2009, pp. 188-198.
- ²⁹ S. Woodcock, B. Hemmings, R. Kay, *Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion?*, cit.; M. T. Ahsan, U. Sharma, J. M. Deppeler, *Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh*, «International Journal of Whole Schooling», vol. 8, n. 2, 2012, pp. 1-20; U. Sharma, D. Moore, S. Sonawane, *Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India*, «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», vol. 37, n. 3, 2009, pp. 319-331.
- ³⁰ J. Agbenyega, *Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana*, «International Journal of Whole Schooling», vol. 3, n. 1, 2007, pp. 41-56, http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html (accessed 15 March 2015); J. Santos, M. César, G. Hamido, *Teachers and other educational agents' sentiments, attitudes and concerns about inclusion: Portuguese data*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. I, n. 1, 2013, pp. 157-172.
- ³¹ S. Changpinit, D. Greaves, E. Frydenberg, *Attitudes, knowledge, concerns, and coping strategies regarding inclusive education in community of Thai educators*, The 1st International Conference on Educational Reform, Mahasarakham University, Thailand 2007, <http://www.icer.msu.ac.th/ICER2007/paper/CI03.pdf> (accessed 12 January 2015).
- ³² C. Forlin, D. Chambers, *Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns*, «Asia Pacific Journal of Teacher Education», vol. 39, n. 1, 2011, pp. 17-32.
- ³³ U. Sharma, C. Forlin, T. Loreman, C. Earle, *Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher*, cit.
- ³⁴ U. Sharma, J. Ee, I. Desai, *A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education*, «Teaching and Learning», vol. 24, n. 2, 2003, pp. 207-217, <http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream/10497/322/1/TL-24-2-207.pdf> (accessed 15 February 2015).
- ³⁵ U. Sharma, C. Forlin, T. Loreman, C. Earle, *Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher*, cit.
- ³⁶ A. Fiorucci, *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale [Teachers' attitudes towards inclusion and disability: an international outlook]*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. II, n. 1, 2014, pp. 53-66.
- ³⁷ C. Forlin, C. Earle, T. Loreman, U. Sharma, *The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion*, «Exceptionality Education International», vol. 21, n. 3, 2011, pp. 50-65.
- ³⁸ F. L. Wilczenski, *Re-evaluating the factor structure of the attitudes toward mainstreaming scale*, «Educational & Psychological Measurement», n. 52, 1992, pp. 499-504.
- ³⁹ C. Forlin, A. Jobling, A. Carroll, *Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities*, cit.;
- ⁴⁰ U. Sharma, J. Ee, I. Desai, *A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education*, cit.
- ⁴¹ T. Loreman, C. Earle, U. Sharma, C. Forlin, *The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education*, «International Journal of Special Education», vol. 22, n. 2, 2007, pp. 150-159.
- ⁴² C. Forlin, D. Chambers, *Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns*, cit.
- ⁴³ *Ivi*, p. 52.
- ⁴⁴ L. K. Muthén, B. O. Muthén, *Mplususer's guide*, cit..
- ⁴⁵ *Ibidem*.
- ⁴⁶ C. Forlin, C. Earle, T. Loreman, U. Sharma, *The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion*, cit.
- ⁴⁷ L. K. Muthén, B. O. Muthén, *Mplususer's guide*, cit.
- ⁴⁸ L. T. Hu, P. M. Bentler, *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, «Structural Equation Modeling», n. 6, 1999, pp. 1-55; H. W. Marsh, Z. Wen, K. T. Hau, *Structural equation models of*

latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction, «Psychological Methods», n. 9, 2004, pp. 275–300; C. Y. Yu, B. Muthén, *Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA 2002.

⁴⁹ S. Changpinit, D. Greaves, E. Frydenberg, *Attitudes, knowledge, concerns, and coping strategies regarding inclusive education in community of Thai educators*, cit.

⁵⁰ U. Sharma, C. Forlin, T. Loreman, C. Earle, *Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher*, cit.

⁵¹ S. Carrington, *Inclusion needs a different school culture*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 3, n. 3, 1999, pp. 257-268.

La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti.

Dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti

The inclusive education for a school of all and for all.

From the recognition of Special Educational Needs to the personalization of learning

MAURA STRIANO, ROSARIA CAPOBIANCO, VALENTINA PAOLA CESARANO*

The article focuses on a significant cultural shift occurring in education: from integration to inclusion in both national and international contexts. Such a shift is analyzed in the light of the special educational need construct and its repercussions in teaching and teacher training in order to promote learning for all through an inclusive individualized and personalized education.

Accordingly the Italian Ministry of Education, University and Research, has launched a series of training courses for teachers of Italian schools of all levels to better spread the culture of inclusion and to share best practices to respond to Special Educational Needs (BES).

KEYWORDS: INTEGRATION, INCLUSION, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, INCLUSIVE EDUCATION.

1. Dall'integrazione degli alunni in condizione di disabilità all'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali

Nei tempi odierni con sempre più forza si evidenzia la necessità dell'inclusione scolastica quale passo in avanti che deve ancora essere compiuto del tutto dalla Scuola italiana. Per lungo tempo si è ragionato prevalentemente sulla questione dell'“integrazione” di alunni in condizioni di disabilità laddove l'eterogeneità dei bisogni educativi che caratterizza la scuola di oggi era minore: gli studenti di lingua e di culture diverse erano meno di adesso e molti disturbi non venivano né riconosciuti ufficialmente né tantomeno i diritti di chi ne soffriva venivano tutelati.

Integrazione e inclusione non sono affatto sinonimi anche se spesso vengono utilizzati come termini interscambiabili con cruciali ricadute sulle pratiche educative. La strada che porta ad una piena declinazione dell'inclusione nella didattica e nei processi educativi è ancora lunga e complessa in quanto una scuola per potersi definire inclusiva deve essere in grado di riconoscere e valorizzare

pienamente tutte le differenze intese in termini di infinite varietà delle diversità umane (condizioni di disabilità, genialità, differenze di pensiero e di apprendimento, differenze di genere e orientamento sessuale, differenze culturali e linguistiche, familiari, socio-economiche e così via), ciascuna delle quali si traduce in una varietà di Bisogni Educativi Speciali.

Per meglio comprendere la necessità di questo passaggio, appare opportuno declinare gli elementi caratterizzanti: l'integrazione e l'inclusione.

La logica dell'integrazione ha come unico obiettivo di individuare mezzi, strumenti, metodologie finalizzate all'estensione dei servizi educativi, già presenti, a soggetti che ne sono esclusi; non si pone dunque il problema di rivisitare e trasformare servizi e pratiche che hanno prodotto esclusione. Tale logica pone al centro la questione di come assimilare chi è fuori un determinato assetto istituzionale attraverso un insieme di pratiche promuovendo così l'uguaglianza, ma non il rispetto della diversità¹. Alla base della logica dell'integrazione vi è il paradigma dell'assimilazione fondato sull'adattamento

dell'alunno in condizione di disabilità ad un'organizzazione scolastica che è strutturata fondamentalmente in funzione degli alunni "normali", e in cui la progettazione per gli alunni "speciali" svolge ancora un ruolo marginale o residuale. Ciò implica l'uso di strategie per portare l'alunno in condizione di disabilità a essere quanto più possibile simile agli altri. Il livello di integrazione viene misurato a partire dal grado di normalizzazione raggiunto dall'alunno e la qualità di vita scolastica del soggetto in condizione di disabilità viene valutata in base alla sua capacità di colmare il varco che lo separa dagli alunni normali². Differentemente dalla staticità che caratterizza la logica dell'integrazione, la logica dell'inclusione è di tipo processuale in quanto sostiene non solo l'integrazione degli esclusi, ma sollecita la modificazione *in primis* degli stessi sistemi formativi, problematizzando lo *status quo* e promuovendo l'interrogazione, da parte delle istituzioni, concernente alle procedure da trasformare, mediante un'opera di condivisione e co-costruzione con chi è escluso, affinché questa esclusione sia superata. I processi inclusivi pertanto non si limitano a mobilitare solo capacità tecniche (quali quelle previste dalla integrazione), ma un impegno a favorire contesti educativi che sappiano accogliere e promuovere la realizzazione di un progetto di vita indipendente e di una cittadinanza attiva. La logica dell'inclusione si fonda infatti sul paradigma della collaborazione che riconosce la rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti; offre una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità³.

L'inclusione è ciò che avviene quando «ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita»⁴, pertanto la nozione di inclusione non riguarda dunque solo gli alunni in condizione di disabilità, ma investe ogni forma di esclusione che può avere origine da differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali; riconosce che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente e riconosce l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie

organizzative che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti fra gli alunni⁵.

2. L'approccio inclusivo: uno sguardo al quadro normativo internazionale e nazionale

Partendo dal significato originario di inclusione degli studenti con specifiche disabilità – o, come si direbbe nel Regno Unito, con difficoltà di apprendimento – il concetto di inclusione si è notevolmente allargato per riferirsi al soddisfacimento dei bisogni di tutti i bambini, compresi quelli con ritardo, quelli fragili e vulnerabili, quelli appartenenti a culture o gruppi etnici diversi, quelli in condizione di povertà o quelli che per qualsiasi altra ragione trovano particolarmente difficoltoso l'accesso all'istruzione⁶. L'inclusione di tutti gli studenti in percorsi scolastici comuni è il risultato di un'azione internazionale tesa a fornire pari opportunità a tutti gli studenti nelle stesse scuole ogni qualvolta sia possibile.

L'istituzione della prima Conferenza Mondiale sull'Educazione per tutti, la *World Conference on Education for All*, a Jomtein, in Thailandia⁷, seguita dall'Azione Quadro per l'Educazione per Tutti: Portare a Compimento i nostri Impegni Collettivi (*Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*) al Forum Mondiale dell'Educazione⁸ svolta a Dakar, Senegal, e la redazione dell'importante dichiarazione di Salamanca⁹ (*Salamanca Statement*), riaffermano che l'educazione inclusiva rappresenta il modo più corretto per educare la maggioranza dei bambini in tutti gli Stati. In alcuni paesi, l'inclusione è divenuta parte integrante della legislazione; negli Stati Uniti, per esempio, con l'Atto per lo Sviluppo degli Individui con Disabilità (*Individuals with Disabilities Improvement Act*)¹⁰ o come nel Regno Unito con il Codice di Pratica (*Code of Practice*)¹¹. Tuttavia in alcuni Paesi permane una certa riluttanza circa la reale attuabilità del processo inclusivo¹² e, di conseguenza, in alcuni casi c'è poco supporto per l'inclusione¹³.

In Italia, con l'acronimo BES s'identificano quelli che vengono definiti i Bisogni Educativi Speciali. Il termine deriva dall'espressione inglese SEN, ossia "Special Educational Need" apparsa per la prima volta in un documento ufficiale dell'Unesco nel 1997¹⁴. Rientra nella categoria BES qualsiasi difficoltà, in ambito educativo e

dell'apprendimento, espressa in un "funzionamento problematico"¹⁵. Il concetto di BES va oltre i "Bisogni" di quei soggetti con specifiche e certificate disabilità, in quanto include tutti quegli alunni che a scuola hanno delle difficoltà riconosciute come impedimento ad un normale processo di apprendimento¹⁶. Il concetto di Bisogni Educativi Speciali si è affermato nel mondo, anche sulla base dell'evoluzione del concetto di disabilità e di salute, grazie alla presa di coscienza della necessità di proteggere le persone più deboli, i bambini e, in particolare, quelli svantaggiati dal punto di vista bio-psico-sociale¹⁷, più volte ribadita dall'ONU.

La Scuola italiana, nel promuovere e sostenere le iniziative volte a proteggere gli alunni più deboli e svantaggiati, con la direttiva del MIUR del 27.12.2012, fa sue le indicazioni dell'ONU adottando una dimensione "inclusiva"¹⁸.

Il concetto di Bisogni Educativi Speciali si basa su una visione globale della persona che si accompagna efficacemente a quella del modello ICF ed evidenzia il ruolo fondamentale di un'azione didattica ed educativa fondata sulla personalizzazione degli interventi che promuova l'unicità di ogni studente, con le sue peculiari caratteristiche d'apprendimento non standardizzabili e il suo diritto ad essere accompagnato alla piena realizzazione di se stesso, al di là delle specifiche situazioni di difficoltà.

L'attuale normativa italiana, in ambito scolastico, è sicuramente più equa, perché considera degne di attenzione anche i disagi non certificati fondandosi sul modello di *human functioning* dell'ICF¹⁹ che consente una maggiore estensione della protezione. Strumento privilegiato dei BES è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP) che ha lo scopo di definire, di monitorare e di documentare, secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata di tutti i docenti, le strategie di intervento più idonee ai Bisogni Educativi Speciali i criteri di valutazione degli apprendimenti. La Direttiva ben chiarisce come la presa in carico degli alunni con Bisogni Educativi Speciali debba essere al centro dell'attenzione e dello sforzo congiunto della scuola e della famiglia. È necessario che l'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con BES sia deliberata in Consiglio di classe – ovvero, nelle scuole primarie, da tutti i componenti del team

docenti – dando luogo al PDP, firmato dal Dirigente scolastico, dai docenti e dalla famiglia.

Una scuola sempre più inclusiva cerca di comprendere le varie situazioni individuali attraverso un'antropologia complessa, biopsicosociale, non con modelli medici, biostrutturali e riabilitativi, delegati ad altre professionalità, e cerca di capire le situazioni personali attribuendo un ruolo fondamentale ai molteplici fattori di contesto, in un'ottica globale e multidimensionale, come quella che l'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ha portato e diffuso, prevalentemente nella cultura pedagogica, in Italia²⁰.

La traduzione nei contesti scolastici della Direttiva ministeriali sui BES e dei principi teorici dell'inclusione incontra la complessità in classe che può essere percepita in riferimento alle grandi differenze che gli allievi presentano. D'Alonzo²¹ ha cercato di comprendere chi sono questi alunni che sovente mettono in crisi gli insegnanti facendo riferimento:

- agli allievi difficili;
- agli allievi male-educati;
- agli allievi in condizione di disabilità;
- agli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento;
- agli allievi stranieri;
- agli allievi ansiosi, pigri, scansafatiche.

In tutte le classi è possibile incontrare allievi difficili, i quali presentano comportamenti e atteggiamenti di chiusura e indisponibilità alla relazione educativa.

Quando, però, il docente si mostra deciso a superare tutte le resistenze dell'allievo guadagnando la sua fiducia attraverso l'interesse autentico per la sua persona e la costanza nell'intervento educativo, le barriere erette dall'alunno iniziano a sgretolarsi e la forza della relazione educativa produce cambiamenti impensati. Ma un insegnante, in aula, incontra anche altre differenze, come nel caso dei soggetti definiti "male-educati", perché poco abituati ad assumere quei comportamenti che rendono un individuo capace di interagire in pienezza con gli altri in una dimensione sociale e comunitaria. La capacità dell'insegnante di essere soprattutto un educatore emerge con questi allievi. La presenza in classe di allievi in condizione di disabilità costituisce un ulteriore elemento di complessità. È dagli anni Settanta che il nostro Paese ha

fatto sì che tutti debbano e possano frequentare le istituzioni educative. Pertanto una delle *mission* dei docenti riguarda l'attivazione di percorsi educativi e didattici idonei e mirati anche nei riguardi di coloro che presentano una condizione di disabilità. In un clima inclusivo, le differenze trovano espressione in percorsi capaci di dare realizzazione anche ai soggetti con disturbi specifici dell'apprendimento. La progettazione per questi allievi di soluzioni didattiche in linea con le loro peculiarità diventa essenziale e richiede un lavoro preliminare di riconoscimento delle esigenze dei soggetti presenti in classe per offrire loro attività e compiti mirati e calibrati sulle loro specificità. In un contesto caratterizzato da tali fattori di inclusività sia l'allievo straniero che il soggetto "ansioso" o "pigro" o "fannullone" possono inserirsi costruttivamente e trovare adeguate risposte rigenerando la propria spinta motivazionale.

Le peculiarità di apprendimento degli alunni inoltre, possono avere spesso origine congenita e condizionano i procedimenti personali di lavoro, quelle che De La Garanderie indica come abilità evocative. Egli con i suoi studi è arrivato alla conclusione che spesso i risultati negativi che molti soggetti hanno nei confronti di determinate discipline scolastiche sono dovuti non tanto a un'opposizione personale all'impegno e allo studio o a scarse abilità intellettive, ma che il vero motivo risiede nei procedimenti personali di lavoro che ogni persona possiede e che rappresentano, nei confronti dell'insegnamento di determinate materie, una sorta di opposizione metodologica. Le sue ricerche, rivolte sia agli studenti sia agli insegnanti, hanno dato come risultato la conferma di quest'idea iniziale che sta alla base della sua proposta educativa²². Tutti gli allievi, infatti, dispongono di «procedimenti personali di lavoro tanto impliciti da non permettere loro di prenderne coscienza»²³. Questi procedimenti personali di lavoro costituiscono delle vere abitudini mentali da cui dipendono le attitudini personali e che condizionano pesantemente i risultati scolastici. Antoine De la Garanderie è convinto che queste propensioni personali evolvano nell'individuo molto precocemente, per poi diventare abitudini evocative. Ogni allievo, secondo il pedagogista francese, ha una forma fondamentale di abitudine evocativa chiamata "madrelingua pedagogica" che si differenzia dall'altra forma evocativa denominata "seconda lingua pedagogica";

egli è fermamente convinto che le persone utilizzino una propria abitudine evocativa, che può essere uditiva o verbale, per operare nel mondo. I metodi personali che i soggetti mettono in gioco per comprendere il mondo circostante e, quindi, per apprendere le nozioni sufficienti a un inserimento sociale e professionale proficuo non sono molti, anzi, secondo De La Garanderie, si possono ridurre sostanzialmente a due categorie: il metodo uditivo e il metodo visivo. I membri di ciascuna di queste due famiglie pedagogiche utilizzano per apprendere e comprendere, in un caso la interazione verbale sotto forma di linguaggio interiore, nell'altro, la rappresentazione visiva sotto forma di immagini di cose o figure²⁴. Ciascuno di noi, più o meno direttamente, è interessato ai problemi che investono il nostro sistema formativo, al quale sono legati i destini delle future generazioni e, pertanto, le possibilità di crescita e di sviluppo di tutto il Paese. E ciò perché

la scuola è una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo²⁵.

La responsabilità che tale agenzia assume nel processo di sviluppo della persona rappresenta dunque un'evidenza assoluta: è in essa, infatti, che vengono gettate le fondamenta per la costruzione dell'identità personale, non solo attraverso il conseguimento di competenze o di abilità specifiche, ma soprattutto mediante l'acquisizione delle norme civili e degli abiti morali che sono alla base di ogni società democratica²⁶. Pare logico dunque ritenere che il pieno conseguimento di obiettivi così alti possa avvenire solo all'interno di un contesto in grado di garantire, in prima istanza, il benessere di tutte le persone chiamate a prendere attivamente parte al processo di insegnamento-apprendimento. È fondamentale quindi che la scuola

sia pensata come sistema in grado di accogliere e fare integrare istanze e bisogni diversi con l'obiettivo prioritario di realizzare il pieno sviluppo della persona e della sua formazione²⁷.

3. La formazione inclusiva degli insegnanti

Ogni docente è un “docente inclusivo” lo afferma la Costituzione italiana all’articolo 3, in quanto per legge

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Eppure questo concetto fatica a decollare. Sono diversi anni che si parla di inclusione, “tanto” si è scritto e “tanto” il Ministero della Pubblica Istruzione ha prodotto (dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre del 2012, alla Circolare Ministeriale n°8/13, fino alla Nota del 22 novembre del 2013)²⁸.

Le tappe di questo processo di cambiamento verso *inclusion* sono state tante, come già sottolineato nei precedenti paragrafi, e tutto è iniziato qualche anno fa, con la normativa per i DSA, i Disturbi Specifici dell’Apprendimento, quando l’allora Ministro Gelmini firmò il Decreto n. 5669/11, attuativo della Legge n. 170/10²⁹, la quale riconosceva la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come DSA e tutelava il diritto allo studio puntando su nuove metodologie didattiche e valutative e sulla formazione dei docenti. Al decreto attuativo furono allegate le *Linee Guida*, con le indicazioni elaborate in base alle diverse conoscenze scientifiche per realizzare interventi personalizzati. Da allora sono trascorsi quasi sette anni ed è ancora possibile incontrare docenti nei diversi Consigli di classe, di ogni ordine e grado, che lamentano di non essere stati formati in merito ai DSA e richiedono interventi di formazione su tali tematiche.

Ma non è solo “il pianeta DSA”, la grande nebulosa della scuola italiana, ce n’è un’altra, altrettanto confusa e sconosciuta: “la didattica inclusiva”. La confusione aumenta tra i docenti se semplicemente viene posta la domanda “Che cosa sia la didattica inclusiva”. Alcuni evadono la risposta, altri rispondono candidamente che

non avendo in classe alunni BES, loro non fanno una didattica inclusiva, altri ancora, anche se sono numericamente inferiori, rispondono che la didattica inclusiva è quella che mette in atto il docente di sostegno³⁰.

Tutto ciò fa comprendere quanto il disorientamento sia presente nella classe docente e quante siano le difficoltà che frenano l’affermarsi della didattica inclusiva, che altro non è che una didattica per tutti, imparziale, equa e responsabile, che riguarda tutti i docenti e non soltanto i docenti di sostegno, ed è rivolta a tutti gli alunni e non soltanto agli allievi diversamente abili.

Pertanto la didattica inclusiva è la didattica “per” e “di” tutti³¹, che si preoccupa della personalizzazione e dell’individualizzazione attraverso metodologie attive, costruttive e partecipative³². La qualità della didattica inclusiva³³ è, quindi, determinata dalla riflessività³⁴ e dall’intenzionalità educativa³⁵, dalla capacità di cambiare le varie prospettive di significato e di produrre non un tipo di apprendimento informativo, ma bensì un apprendimento trasformativo³⁶, come direbbe Mezirow.

La considerevole documentazione ministeriale, collegata agli aspetti concettuali³⁷, apre la strada ai vari possibili percorsi, ai diversi atteggiamenti, alle innumerevoli strategie che sono in grado di garantire il raggiungimento di una didattica inclusiva che riconosca e valorizzi le differenze di tutti in modo efficiente ed efficace³⁸.

Ma non può esserci una didattica inclusiva senza il “docente inclusivo”, chi è quindi costui?

Tra il 2012 e il 2014 la *European Agency for Development in Special Needs Education*³⁹, ha prodotto due documenti molto importanti e soprattutto funzionali a guidare sia le istituzioni politiche che tutta la comunità educante verso la strada che porta all’inclusione. Si tratta de *La formazione docente per l’inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*⁴⁰, del 2012, e dei *Cinque messaggi-chiave per l’educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*⁴¹, del 2014. La *European Agency for Development in Special Needs Education* ha cercato di dare risposte concrete a domande di questo tipo: Chi è e cosa significa essere un “docente inclusivo”? Quali conoscenze, quali competenze, quali comportamenti, quale “postura” deve avere il docente inclusivo per saper gestire una didattica inclusiva? Cosa dovrebbe fare un docente inclusivo per creare un ambiente scolastico inclusivo?

Le risposte si delineano attraverso i quattro valori di riferimento che focalizzano il profilo del docente inclusivo:

- «valorizzare la diversità degli alunni», cioè considerare la differenza tra gli alunni come una risorsa ed una ricchezza;
- «sostenere gli alunni», in quanto i docenti devono saper coltivare le aspettative degli studenti proiettandoli verso il successo formativo;
- «lavorare con gli altri», vale a dire favorire la collaborazione ed il lavoro di gruppo;
- «sviluppo e aggiornamento professionale», ossia promuovere una formazione permanente in quanto i docenti hanno la responsabilità anche del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita⁴².

In breve è inclusivo il docente in grado di cogliere e di valorizzare le tante diversità presenti nelle sue classi: dalle intelligenze multiple (Gardner, Goleman, Stenberg) agli stili di apprendimento (Cornoldi), dalle difficoltà specifiche di apprendimento alle diversabilità o disabilità, dalle diversità culturali e religiose alle differenze di background cognitivo ed esperienziale, prendendo anche in considerazione eventuali ambienti di vita socio-familiari diversificati e gli stili di attaccamento alle figure parentali. Tutto questo però non è un'acquisizione recente, infatti già nel 1994, la *Dichiarazione di Salamanca*, un autentico manifesto della scuola inclusiva, sosteneva che l'applicazione del modello dell'*Inclusive education* richiedesse una pedagogia centrata sul singolo alunno (*child-centred pedagogy*), in grado di rispondere in modo flessibile alle esigenze di ciascuno⁴³.

Il docente deve, quindi, necessariamente formarsi, ed oggi tale "esigenza" si trasforma in "obbligo" in quanto la Legge n. 107/2015 (la cosiddetta "buona scuola") all'articolo 1, comma 124 definisce la formazione dei docenti di ruolo «permanente, strutturale e obbligatoria». I docenti sanno che la loro professionalità richiede una continua "manutenzione", perché gli alunni cambiano e bisogna migliorare gli strumenti per osservarli, per conoscerli, per capirli, per far partire il processo dai loro "stili" di apprendimento e dalle loro motivazioni. Ma a cambiare sono anche i saperi da proporre, perché c'è un'evoluzione incessante della ricerca e, soprattutto, le attese della società nei confronti della scuola aumentano

vertiginosamente. Inoltre cambiano le tecniche della mediazione didattica e della comunicazione, oggi occorre attivare funzioni di sostegno personalizzato, di tutoring, di orientamento e di altro ancora.

In un periodo di grandi e di profonde trasformazioni del tessuto sociale, culturale ed economico del nostro Paese, la formazione continua in servizio dei docenti costituisce un'importante chiave di volta per poter dare risposte concrete ai bisogni formativi sempre più complessi delle giovani generazioni.

Di seguito viene proposto un modello di formazione sperimentato nella regione Campania, che ha riguardato una categoria ben precisa di docenti: i referenti BES, affrontando numerose tematiche riguardanti l'inclusione ed i Bisogni Educativi Speciali, un corso di formazione svoltosi sia con una modalità *flipped learning*⁴⁴ che laboratoriale in presenza.

4. La formazione del Referente BES

Nel 2015, il Centro di Ateneo SInAPSi dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, che da anni si occupa di interventi volti all'inclusione degli studenti universitari, ha organizzato il *Corso di Formazione per Referente BES*, rivolto ai docenti delle scuole campane⁴⁵. Oltre al Centro SInAPSi, la formazione dei docenti referenti per l'inclusione e per i Bisogni Educativi Speciali delle scuole di ogni ordine e grado della Campania è stata affidata anche all'Università di Salerno. L'intero progetto formativo, monitorato da un gruppo di esperti dell'Ufficio Scolastico Regionale della Campania e dal MIUR, è stato sviluppato seguendo un modello di *flipped learning*, che integrava i contenuti teorici (slides e video-lezioni fruibili attraverso la piattaforma di *e-learning* tipo Moodle, gestita dal Centro SInAPSi) con attività in presenza focalizzate sullo studio di casi, sulla progettazione e sulla validazione di strumenti e di strategie didattiche volte a favorire l'inclusione tra i banchi di scuola.

I destinatari dell'intervento del Centro di Ateneo SInAPSi, che ha interessato l'intera provincia di Napoli, sono stati i docenti di ogni ordine e grado (scuola dell'Infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo e secondo grado), divisi in 17 gruppi, ciascun gruppo era formato da circa 30 docenti, per un totale di 445 corsisti. I docenti-corsisti sono stati accompagnati e sostenuti nello sviluppo di

competenze progettuali e metodologiche a supporto dei processi di inclusione che ogni istituzione scolastica è chiamata a realizzare.

Il SInAPSi con una *équipe* interdisciplinare composta da docenti universitari, da pedagogisti, da psicologi, da bio-ingegneri e con il supporto di un'insegnante di ruolo esperta, ha predisposto un percorso formativo modulare *online* e un percorso di quattro incontri laboratoriali in presenza, che si sono svolti presso le sedi dei CTS (Centri Territoriali di Supporto)⁴⁶, da gennaio a marzo 2015.

4.1. Obiettivi e finalità del Corso di Formazione

Il percorso formativo del *Corso di Formazione per Referente BES*, strutturato secondo un impianto multidisciplinare, era volto a sostenere lo sviluppo di competenze psico-pedagogiche e tecnologiche dei docenti referenti per l'inclusione degli Istituti della Provincia di Napoli, al fine di migliorare la qualità dell'inclusione di alunni con *Bisogni Educativi Speciali* e favorire il successo formativo di tutti⁴⁷.

Gli obiettivi specifici del percorso formativo sono stati i seguenti:

- far acquisire quelle conoscenze che consentissero ai docenti di inquadrare la problematica dei BES all'interno del dibattito nazionale ed internazionale sull'inclusione;
- fornire ai docenti i riferimenti legislativi e concettuali che consentissero di inquadrare la problematica dei BES e dei relativi interventi inclusivi in un quadro normativo chiaro e definito;
- fornire strumenti e competenze utili a progettare interventi didattici che permettessero di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli studenti, con particolare attenzione all'universo degli alunni BES;
- fornire strumenti e competenze utili alla creazione nella classe di un clima inclusivo che favorisse il coinvolgimento di tutti gli studenti nelle attività didattiche;
- promuovere le competenze necessarie a riconoscere le tecnologie più idonee e ad integrare gli ausili tecnologici e gli strumenti compensativi nelle attività didattiche quotidiane;
- favorire l'acquisizione da parte dei docenti di conoscenze e competenze utili a progettare

l'intervento didattico tenendo nella giusta considerazione lo stile di apprendimento dello studente per un più efficace raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici attraverso la realizzazione di percorsi di lavoro metacognitivo;

- predisporre attività di *peer tutoring* ed individuare dei compiti di gruppo in cui inserire l'alunno;
- favorire l'acquisizione di abilità di osservazione e di analisi del problema più efficaci per la progettazione di interventi psico-educativi.

4.2. Struttura del percorso formativo

La formazione, seguendo il modello *flipped learning* ha previsto la realizzazione di:

- un percorso teorico in modalità e-learning che, in 12 learning object (OL) strutturati in videolezioni, slide, dispense e sezioni di *assessment* per un totale di 18 ore di fruizione, ha fornito ai corsisti i contenuti teorici ed i riferimenti normativi fondamentali per prepararsi alle lezioni di tipo laboratoriale;
- un ciclo di quattro incontri dal taglio laboratoriale, per un totale di 12 ore che, attraverso la discussione di casi, la messa in atto di simulazioni e la pratica di esercitazioni, ha dato ai corsisti l'opportunità di calare sul piano didattico ed operativo quanto precedentemente appreso a distanza.

Inoltre attraverso il forum, presente sul sito, e durante i laboratori in presenza è stato possibile chiarire gli eventuali dubbi e sperimentare alcune delle strategie didattiche e degli strumenti presentati.

4.3. La metodologia

Nella realizzazione del progetto si è riflettuto sul complesso scenario socio-culturale delineato dallo sviluppo dei *nuovi media* caratterizzanti la quotidianità e che comporta un necessario ripensamento della formazione e delle strategie educative nella scuola. Pertanto si è scelto di adottare il modello didattico del *flipped learning* che ha permesso ai docenti di essere attori e costruttori della loro formazione sui Bisogni Educativi Speciali. Sulla base del modello del *flipped learning* è stata creata una *flipped classroom*, con attività svolte in

modalità *blended* e, di conseguenza, è stato fondamentale l'uso delle nuove tecnologie per fornire le adeguate risorse ai docenti che hanno avuto a disposizione una ingente quantità di materiale didattico da poter condividere, e su cui lavorare per svolgere alcuni esercizi basati sullo studio di casi riguardanti alunni con Bisogni Educativi Speciali. Fondamentale è stato il ruolo dei *forum* di discussione, all'interno dei quali i docenti hanno potuto confrontarsi con altri colleghi della comunità virtuale attivando processi di riflessione e di condivisione della conoscenza attraverso strategie collaborative, miranti ad arricchire il loro bagaglio conoscitivo e le loro competenze.

Nello specifico i docenti-corsisti hanno potuto visionare materiali e video al fine di avere un'*infarinatura* generale dei contenuti da ampliare e da perfezionare durante i laboratori in presenza. Ciò ha richiesto, da parte dell'equipe interdisciplinare del Centro SInAPSi, un'attenta elaborazione dei contenuti dei vari moduli *online* ed un'accurata selezione delle risorse-video inserite all'interno della piattaforma creata per i docenti-corsisti. Infatti, collegandosi allo spazio virtuale, i partecipanti al corso hanno avuto sempre a disposizione i materiali didattici che il formatore aveva selezionato e/o creato *ad hoc*, materiali utilizzabili e fruibili in qualsiasi momento della giornata.

Il ruolo del formatori è stato quello di "guida" che incoraggiando i docenti-corsisti ha favorito la ricerca personale, la collaborazione e la condivisione dei saperi appresi. Sono stati utilizzati anche i quiz online con feedback per testare il livello di preparazione raggiunto e permettere di imparare dai propri errori.

La scelta di realizzare dei laboratori in presenza nasce dal riconoscimento dell'importanza della dimensione laboratoriale stessa nella formazione dei docenti, in quanto snodo tra la teoria e la pratica e quale luogo "educativo" che prevede sistematicamente il coinvolgimento diretto dei docenti nelle diverse attività in un'ottica interdisciplinare. I laboratori hanno fornito ai docenti-corsisti un vasto repertorio di strumenti didattici e di metodologie per favorire la didattica inclusiva, in particolare durante le attività in presenza sono stati presentati alcuni documenti ufficiali utili per meglio favorire la didattica inclusiva. Tra i tanti, il documento maggiormente utile e necessario, è stato certamente il PDP (Piano Didattico Personalizzato), un piano in cui indicare metodologie, tempi e strumenti

diversificati per l'alunno BES, ma con gli stessi obiettivi. Durante il laboratorio sono state presentate e condivise con i docenti l'analisi dell'iter diagnostico per l'individuazione dei Bisogni Educativi Speciali e la progettazione del PDP. Oggi la scuola svolge il ruolo di osservatore privilegiato nell'identificazione precoce di alunni con Bisogni Educativi Speciali e, attraverso la comunicazione alla famiglia, consente l'attivazione di iter di valutazione e di diagnosi in caso di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). È inoltre opportuno che i docenti possano e sappiano cogliere dalla diagnosi gli elementi funzionali alla stesura del PDP. In quanto strumento di personalizzazione della didattica, il PDP è strutturato in maniera tale da evidenziare le misure dispensative e compensative che rendono accessibili all'alunno i contenuti dei diversi saperi curricolari, mettendolo in condizioni di raggiungere gli stessi traguardi dei compagni. È stato importante illustrare ai docenti i vari passaggi per eseguire una giusta stesura di un PDP, ma soprattutto far comprendere loro che non basta una diagnosi con una frase standard come "Disturbo Specifico dell'Apprendimento" per attivare un percorso di reale e di fattivo di aiuto. La difficoltà per alunni con DSA non è nella capacità cognitiva di apprendere, ma nell'abilità di saper accedere alla conoscenza attraverso i "normali" canali o strumenti⁴⁸. Molto spesso i docenti sono in difficoltà nella stesura dello stesso, infatti durante il corso sono emerse le tante preoccupazioni e le incertezze rispetto alla stesura del documento. Per favorire il compito in piattaforma i docenti-corsisti avevano a disposizione un modello di PDP predisposto dall'equipe del Corso che poteva essere scaricato e compilato agilmente nell'interesse dello studente.

Nel corso dei laboratori è stata utilizzata la tecnica del *roleplaying*, seguita poi dalla visione di un filmato-collage di vari film famosi per stimolare una discussione guidata. Mettersi nei panni di alunni con Bisogni Educativi Speciali e condividere la visione di un cortometraggio sulla scuola inclusiva ha favorito una discussione guidata ed orientata all'inclusione come processo nella sua globalità educativa, sociale e politica, facendo volgere lo sguardo a tutti gli alunni e alle loro potenzialità.

Nel corso del laboratorio di stampo tecnologico è stato evidenziato come la progettualità didattica orientata all'inclusione comporti l'adozione di strategie e di

metodologie che, anche attraverso l'uso di strumenti, di ausili informatici e di sistemi HW e SW specifici, possa favorire la partecipazione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. I docenti-corsisti, durante il laboratorio dedicato alla tecnologia, hanno potuto, infatti, sperimentare, in maniera guidata, l'utilizzo di strumenti e di software che permettono di realizzare una vera didattica inclusiva.

L'ultimo laboratorio del percorso in presenza riguardava la valutazione e la stesura del PAI: per quanto riguarda specificamente il momento valutativo i docenti-corsisti hanno compreso maggiormente la necessità di redigere correttamente il PDP nel quale dovrebbe trovare spazio anche l'esplicitazione dei criteri e delle modalità di valutazione, oltre che la definizione di obiettivi formativi calibrati sui bisogni degli studenti. Ciò significa non solo attivare eventuali misure dispensative o compensative, ma anche precisare gli ambiti disciplinari nei quali le modalità valutative saranno diversificate, definendo criteri di valutazione personalizzati e prevedendo prove e strumenti di rilevazione differenziati. Anche la stesura del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) è stata affrontata durante il laboratorio, in quanto ciascuna scuola ha l'onere di proporlo, relazionando sul processo di inclusività agito, sullo stato dell'arte riguardante gli interventi inclusivi attivati in itinere e soprattutto fornendo una proiezione globale di miglioramento da realizzare attraverso tutte le specifiche risorse che la scuola possiede.

Il corso di formazione ha avuto un esito molto favorevole (è stato alto il gradimento riscontrato con la somministrazione di questionari alla fine del percorso), sicuramente l'aver formato il Referente BES è solo una tessera del puzzle dell'inclusione, bisogna continuare a lavorare in sinergia con i docenti che con la loro didattica inclusiva possono predisporre un terreno fertile, capace di far germogliare 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 del rispetto delle pluralità presenti nelle classi⁴⁹.

5. Conclusioni

Secondo Booth e Ainscow l'inclusione nei contesti educativi si realizza pienamente soltanto se si interviene simultaneamente su tre dimensioni: quella della cultura, quella delle politiche e quella delle pratiche⁵⁰. La formazione iniziale ed in servizio dei docenti si configura come spazio di lavoro privilegiato in cui è possibile intervenire simultaneamente sulle tre dimensioni, nella misura in cui è proprio attraverso di essa che le politiche si concretizzano in pratiche e si attivano processi di riconfigurazione delle narrative e delle rappresentazioni che alimentano la vita della comunità scolastica.

La professionalità docente è un elemento essenziale nei processi di inclusione che si realizzano sulla scorta di nuove forme di impegno, di partecipazione, di interazione tra tutti gli attori coinvolti.

Investire sullo sviluppo professionale è quindi una scelta strategica che ha ricadute significative a molteplici livelli in quanto si traduce non solo sul piano didattico, ma in senso più ampio, su quello educativo andando a sostenere i processi di crescita culturale e personale degli allievi sulla scorta di una riconfigurazione dei contesti nel loro complesso.

Come avvertono Cohen e Siegel⁵¹, attori, scopi, memorie sono gli elementi contestuali che, nella loro complessa "transazione" per dirla in termini deweyani, contribuiscono ad una ridefinizione dei ruoli, delle relazioni, degli obiettivi ma anche dei saperi e delle storie che rappresentano il tessuto culturale condiviso a cui attinge sia la comunità di pratiche professionali dei docenti e degli operatori scolastici, sia la comunità educativa nel suo complesso.

La presenza di un insegnante di ruolo esperto attivamente coinvolto nella progettazione e nella realizzazione del percorso formativo è stata fondamentale per mettere a fuoco i reali bisogni di formazione dei docenti, per tarare le attività ed i materiali di apprendimento sulle aspettative e le esigenze dell'utenza, per definire un curriculum di sviluppo professionale non "calato dall'alto" ma costruito a partire dalla cultura professionale destinataria dell'intervento formativo.

Secondo la prospettiva ecologica delineata da Bronfenbrenner⁵² la scuola è un microsistema definibile come un pattern organizzato di relazioni, attività

condivise, ruoli e regole, che si inscrive all'interno di un mesosistema in cui sono implicate le altre agenzie ed istituzioni presenti sul territorio, insieme alle quali viene a collocarsi in un macrosistema, che comprende le istituzioni politiche ed economiche, le credenze, i comportamenti, i valori caratterizzanti il sistema sociale nel suo complesso.

I processi di inclusione che si attivano all'interno della scuola quindi si riverberano, attraverso cerchi concentrici, sugli altri sistemi ai quali la scuola è strettamente connessa e sul più ampio sistema sociale il che implica significative ricadute in termini di effetti diretti ed indiretti, primari e secondari sulla comunità e sul territorio in senso più ampio.

Una valutazione di impatto culturale e sociale, richiede tempi lunghi ed una molteplicità di metodologie e di strumenti funzionali ad intercettare benefici, elementi di cambiamento e di trasformazione, ricadute e ritorni ma è l'esito finale di ogni processo di inclusione, che non può mai considerarsi definitivamente concluso e va costantemente monitorato a partire dai cambiamenti e delle trasformazioni che si realizzano a livello di microsistema per estendersi via via a successivi livelli attraverso un coinvolgimento attivo dei diversi attori implicati nel processo in oggetto, tra i quali gli insegnanti giocano un ruolo cruciale, al quale devono essere sempre più preparati.

MAURA STRIANO
ROSARIA CAPOBIANCO
VALENTINA PAOLA CESARANO
University Federico II of Napoli

* Valentina Paola Cesarano è l'autrice dei paragrafi 1 e 2; Rosaria Capobianco è l'autrice dei paragrafi 3 e 4; Maura Striano è autrice delle conclusioni.

¹ M. Oliver, *Understanding Disability: From Theory to Practice*, Macmillan, London 1996.

² M. Striano (Ed.), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Franco Angeli, Milano 2010.

³ *Ibidem*.

⁴ Cfr. Centre for Studies on Inclusive Education: <http://csie.org.uk/index.shtml>

⁵ F. Dovigo, *Fare differenze*, Erickson, Trento 2007.

⁶ H.V. Richards, A.F. Brown, T.B. Forde, *Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy*, National Center for Culturally Responsive Educational Systems (NCCRESt), Denver 2004.

⁷ UNESCO, *World Declaration on education for all: Meeting basic learning needs*. Paper presented at the World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand, 1990. Abstract retrieved from: <http://www.un-documents.net/jomtien.htm>

⁸ UNESCO, *Dakar frame work for action, education for all: Meeting our collective commitments*. Paper presented at the World Education Forum, Dakar, Senegal 2000.

⁹ UNESCO, *The Salamanca statement and frame work for action on special needs education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and equità. Author, Paris 1994.

¹⁰ United States Department of Education, *Individuals with Disabilities Improvement Act*, United States Government, Washington DC 2000.

¹¹ Department for Education, *Special Educational needs code for practice*, Department for Education, United Kingdom 2001.

¹² L. Woolfson, K. Brady, *An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties*, in «Educational Psychology», 29(2), 2009, pp. 221-238.

¹³ E.M. Alghazo, E.E.N.Gaad, *General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion students with disabilities*, in «British Journal of Special Education», 31(2), 2004, pp. 94-99.

¹⁴ UNESCO, *International Standard Classification of Education - ISCED*, UNESCO-OECD. Paris 2003; UNESCO, *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision. Conceptual paper. Early Childhood and Inclusive Education Basic Education Division*, Paris, 2000 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e>); UNESCO, *Inclusive Education: "The Way of the Future". International Conference on Education, 48th session, Final Report*, Geneve 2008; UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris 2009 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>).

- ¹⁵ A. Dyson, “*Inclusion and Inclusions*”: *Theories and Discourses in Inclusive Education*, in H. Daniels, P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*, Kogan Page, London, 1999.
- ¹⁶ D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare le risorse*, Erickson, Trento 2005.
- ¹⁷ G.L. Engel, *The Need for a New Medical Model. A Challenge for Biomedicine*, in «Science», 196, 1977, pp. 129-136.
- ¹⁸ United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York 2006.
- ¹⁹ Il modello ICF fornisce un linguaggio standard e unificato, condiviso a livello mondiale da 191 paesi, che consente di descrivere il funzionamento umano. OMS, *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute*. Edizioni Erickson, Trento, 2002.
- ²⁰ D. Ianes, S. Cramerotti (Eds.), *Usare l’ICF nella scuola*, Erickson, Trento 2011.
- ²¹ L. D’Alonzo, *La differenziazione didattica per l’inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento, 2016.
- ²² L. D’Alonzo, F. Bocci, S. Pinelli (Eds.), *Didattica speciale per l’inclusione*, La Scuola, Brescia 2015.
- ²³ A. De La Garanderie, *I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- ²⁴ *Ibidem*.
- ²⁵ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009.
- ²⁶ L. D’Alonzo, S. Maggiolini, E. Zanfroni, *Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2013, pp. 77-89.
- ²⁷ A. Ronzoni, M. Guidi, M. Grasso, *Benessere/malessere a scuola: un’indagine sulla qualità dell’esperienza scolastica*, in «Psicologia Scolastica», VI, 1, 2010, p. 15.
- ²⁸ Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*.
- ²⁹ Legge 170 dell’8 ottobre 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- ³⁰ Alcune di queste categorie sono frutto delle risposte alla domanda ‘Che cos’è la didattica inclusiva?’ rivolta ai diversi docenti partecipanti al *Corso di Formazione per Referente BES* delle scuole della Campania ex DM 821 dell’11 ottobre 2013 (un’attività di formazione rivolte ai docenti referenti per l’inclusione e i Bisogni Educativi Speciali delle scuole campane).
- ³¹ C.J.W Meijer (Ed.), *Inclusive Education and Effective Classroom Practice*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart 2003.
- ³² D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusion*, cit.
- ³³ Nei *Principi Guida* per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva si legge che l’inclusione riguarda tutti gli studenti che rischiano di essere esclusi dalle opportunità scolastiche, a seguito del fallimento del sistema scuola. Cfr. European Agency for Development in Special Needs Education, *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca 2009.
- ³⁴ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
- ³⁵ M.R. Strollo, *I laboratori di epistemologia e di pratiche dell’educazione. Un percorso neurofenomenologico per la formazione degli educatori*, Liguori, Napoli 2008.
- ³⁶ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, trad.it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- ³⁷ F. Armstrong, D. Armstrong, L. Barton (Eds.), *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, David Fulton Publisher, London 2000.
- ³⁸ A. Dyson, “*Inclusion and Inclusions*”, cit.
- ³⁹ L’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva (l’Agenzia, conosciuta in precedenza come Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili) è un ente indipendente e autonomo, sostenuto dai paesi aderenti all’Agenzia e dalle istituzioni europee (Commissione e Parlamento). Cfr.: <http://www.european-agency.org/>
- ⁴⁰ European Agency for Development in Special Needs Education, *La formazione docente per l’inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, Danimarca 2012.
- ⁴¹ European Agency for Development in Special Needs Education, *Cinque messaggi-chiave per l’educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, Odense, Danimarca 2014.
- ⁴² European Agency for Development in Special Needs Education, *La formazione docente per l’inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, cit., p. 8.
- ⁴³ UNESCO, *The Salamanca statement and frame work for action on special needs education*, cit.
- ⁴⁴ B.E. Bennett, J. Bergmann, A. Sams et al., *The Flipped Class Manifest*, in «The Daily Riff», 2013 (<http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php>).
- ⁴⁵ Il corso di formazione (organizzato ai sensi del Decreto del Ministro n. 821 dell’ 11 ottobre 2013 art. 3 com. 1 lettera h.) è nato a seguito di un invito ad avanzare la propria candidatura per la progettazione e lo svolgimento dello stesso ricevuto dal Centro Territoriale di Supporto (CTS), afferente all’Istituto Comprensivo Statale *Cariteo Italico* di Napoli (Protocollo n. 2054/A22 del 6 maggio 2014).

⁴⁶ I Centri Territoriali di Supporto (CTS), istituiti dagli Uffici scolastici regionali in accordo con il Miur, sono collocati presso scuole-polo nel numero di almeno un centro per provincia. Loro compito è attivare reti fra le scuole e fra le stesse scuole e i servizi nell'ottica di una piena inclusione degli alunni con BES nel percorso formativo e di una gestione efficiente delle risorse disponibili sul territorio.

⁴⁷ A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.

⁴⁸ W. Fornasa, R. Medeghini, *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, FrancoAngeli, Milano 2003.

⁴⁹ R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for Some SEN children*, Routledge, London and New York 2007.

⁵⁰ T. Boot, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione*, trad.it., Erickson, Trento 2008.

⁵¹ R. Cohen, A.W. Siegel, *Context and Development*, Psychology Press, New York 2014.

⁵² U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, trad.it., Il Mulino, Bologna, 2002.

Scuola inclusiva: una ricerca-azione per la professionalità docente

Inclusive school: an action research for teachers' professionalism

GIULIANA SANDRONE

The paper presents the results of an action research project, titled “Inclusive School”, promoted by a group of research of the University of Bergamo in collaboration with the GLIP and seven schools based in Bergamo. In particular, the article would like to show how the mentioned project has provided an important opportunity to each school to rethink itself, its educational action and organization, to reread their own choices and teaching practices in light of two powerful concepts: inclusion and personalized learning.

KEYWORDS: INCLUSION, PERSONALIZED LEARNING, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, INCLUSIVE SCHOOL, ACTION RESEARCH IN EDUCATION.

Introduzione

A fronte di un concetto culturale e pedagogico forte come quello di *inclusione*, ormai da anni assunto dalla normativa scolastica italiana e, prima ancora, europea¹, che cosa può far sì che una istituzione scolastica del nostro paese decida di farlo proprio a livello formativo ed organizzativo e che ciascun docente lo assuma come paradigma di riferimento per la propria azione educativa? Detto altrimenti, che cosa favorisce, a scuola, un'azione innovativa che vuole tradurre nella prassi quotidiana il concetto di *inclusione*, inteso come l'elaborazione di risposte formative volte ad affrontare i problemi, le potenzialità, le criticità e tutte quelle situazioni, complesse ed inconsuete, che ciascun allievo porta con sé quando viene accolto nel nostro sistema educativo nazionale, con tutti i suoi vincoli e le sue peculiarità?

Certo, avere un'idea pedagogica forte di riferimento risulta fondamentale, ma spesso non è sufficiente per modificare l'agire quotidiano del docente, la prassi che necessariamente rimanda alla formazione e all'esperienza personale del singolo insegnante; può accadere che dell'idea forte, delle ragioni culturali ed educative che l'accompagnano, il docente sia personalmente convinto, ma che non siano altrettanto solide né la consapevolezza

progettuale rispetto alla strada da seguire, né le competenze metodologiche per realizzarlo nella propria situata e concreta azione educativa. Altrettanto spesso accade, per di più, che troppo grande sia l'incertezza rispetto all'impatto organizzativo che connette l'azione didattica portata avanti nel proprio gruppo classe e l'assetto organizzativo complessivo dell'intera istituzione in cui si opera, troppo flebile la consapevolezza rispetto all'incrocio tra il l'azione del singolo docente e il livello organizzativo generale e complessivo.

Altri due ostacoli, inoltre, possono pararsi di fronte a chi vorrebbe introdurre nella propria prassi educativa un concetto innovativo: il primo è rappresentato da quello strano fenomeno detto *isomorfismo didattico*², che accompagna l'azione dell'insegnamento, specie nei momenti difficili in cui la relazionalità educativa è messa alla prova; si tratta di un meccanismo che esercita un potente freno alla sperimentazione di nuove modalità didattiche, anche quando se ne percepisce la necessità, giacché offre una sorta di via di fuga allo spiazzamento che l'innovazione didattica comporta³; è il ritorno quasi automatico, una sorta di antidoto rassicurante, al modello di insegnamento che si è personalmente vissuto ed interiorizzato non solo come insegnante, ma prima ancora come allievo, molto spesso un modello trasmissivo e poco

coinvolgente che rispunta dal portato esperienziale che inevitabilmente accompagna il docente desideroso di innovazione e di cambiamento. Secondo e importante ostacolo per chi intende innovare le proprie pratiche didattiche è rappresentato dalla eterogeneità sia della formazione iniziale di ciascun insegnante, sia del suo personale investimento professionale nell'aggiornamento rispetto alle strategie e agli strumenti didattici, all'approfondimento epistemologico disciplinare e pedagogico; una dimensione certamente personale, quest'ultima, che rende difficile la condivisione di un linguaggio pedagogico-didattico comune e che solo una coerente ed efficace formazione iniziale del futuro insegnante potrebbe riportare ad interessi e sensibilità condivisi, aperti allo scambio e al confronto professionale. Si osservano dinamiche molto simili a quelle appena descritte di fronte al concetto di personalizzazione, introdotto come perno dello stesso sistema educativo nazionale nella riforma delineata dalla Legge delega n. 53 del 2003 e dai suoi decreti attuativi, ben presto bloccati da reazioni convergenti di tipo politico, sindacale ed amministrativo, certamente preoccupate dell'inevitabile affondo che questa norma avrebbe potuto infliggere all'uniformità gestionale ed organizzativa tradizionale della scuola italiana. Il concetto pedagogico di personalizzazione⁴, lo approfondiremo tra poco, porta, infatti, con sé una pratica formativa costituita da azioni intenzionali, razionali, libere e responsabili⁵, volte a far comprendere a ciascun allievo, attraverso la relazione educativa, che, al di là dei condizionamenti inevitabili che premono su ciascuno di noi (naturali, sociali, istituzionali, ecc.), l'educazione consiste proprio nel riconoscere se stesso e gli altri nella propria singolare originalità, unicità, libertà e unitarietà personale; si tratta di una prospettiva che muove da ciascun allievo in quanto persona e sussidiariamente può scardinare il principio centralistico che da oltre centocinquanta anni impronta la scuola italiana⁶. Qualche docente, qualche dirigente, qualche scuola, affascinati da questa prospettiva innovativa per il nostro paese, con coraggio e fatica ha provato ad impostare *Piani di studio personalizzati*, a favorire lo sviluppo di competenze di ciascuno e progettarne un *Portfolio*, ad individuare docenti *tutor* e così via; ma ben presto si è trovato di fronte alla domanda cruciale: come conciliare tutto questo con normative e risorse

caratterizzate da uniformità, rigidità e centralismo imperanti? Come affrontare il moloch sindacale dell'ugualitarismo tra i docenti, della mancata formazione in servizio, della mai riconosciuta sinergia con le famiglie? Domande a cui è difficile trovare risposta, anche in ragione del fatto che, dal 2006 ad oggi, il concetto stesso di personalizzazione, dopo un periodo di "oscuramento", viene ripreso e sovrapposto al meno complesso (ma non sovrapponibile!) concetto di individualizzazione⁷; è la Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, a riportare in modo improprio all'attenzione dei docenti il concetto di *personalizzazione*, associandolo strettamente a quello di *inclusione*, nel frattempo entrato nel linguaggio e nel dibattito educativo italiano. Molti docenti, sia singolarmente sia a livello di istituzione scolastica, hanno mostrato interesse nell'assumere questi concetti a guida del loro agire educativo, cercando di approfondire le loro basi pedagogiche e culturali, anche se, spesso, non è stato facile trovare la strada metodologica ed organizzativa per renderlo attuale nelle loro azioni educative.

1. Il progetto

Nonostante le difficoltà, qualcuno ci ha provato, come dimostrano le sette scuole di Bergamo che, a partire dal 2014, hanno risposto positivamente alla proposta del GLIP (Gruppo di lavoro inter-istituzionale provinciale per l'integrazione degli alunni con disabilità) che, lanciando il progetto "*Una scuola inclusiva*", ha voluto offrire un'importante opportunità a ciascuna scuola di ripensare se stessa, la propria azione educativa e la propria organizzazione, di rileggere le proprie scelte e pratiche didattiche alla luce dei due concetti forti di cui abbiamo parlato, inclusione e personalizzazione, assunti non certo come mero ed ennesimo dispositivo burocratico centralisticamente dato, ma come "prospettiva di significato"⁸ che, anche facendo sintesi dell'esperienza pregressa e della storia professionale dei docenti di ciascuna di queste scuole, permette di procedere sulla strada non molto frequentata della riflessione sulle proprie pratiche. Si tratta di un percorso proprio di chi ha fatto propria la convinzione per cui l'azione educativa del docente non può essere regno dell'esercizio logico

deduttivo, dell'analisi lineare tra il predittivo e il risultato, bensì regno della razionalità pratica di aristotelica memoria, volta alla ricerca e all'analisi delle strade attraverso cui l'uomo arriva ad agire "bene", portando a compimento nella vita professionale, come nella vita personale, decisioni responsabili, prudenti⁹, certo situazionali, ma non per questo occasionali.

La strada dell'autoriflessione non è facile, né immediata, richiede tempo e studio, ma soprattutto motivazione, pazienza e costanza; queste sono state le disposizioni personali che sempre hanno accompagnato la ricerca dei docenti che hanno partecipato a questo progetto, durante il quale, accompagnati dai ricercatori, si è lavorato al divenire della categoria della «progettazione in un processo di trasformazione di situazioni esistenti in situazioni preferite»¹⁰, avendo condiviso la convinzione che è nell'azione che si conosce, per cui come «il *know-how* di un acrobata consiste nel modo in cui egli compie il suo cammino lungo il filo»¹¹, così è nell'azione educativa del docente e nella riflessione su di essa che possiamo alimentare la conoscenza del nostro essere docenti ed educatori.

Un gruppo di ricercatori dell'Università degli Studi di Bergamo¹², guidati da chi scrive, ha dato la propria disponibilità a lavorare con i docenti nella realizzazione il percorso di ricerca-azione che avrebbe realizzato il progetto. Sei sono state le scuole statali della provincia che hanno dato la loro disponibilità (cinque istituti comprensivi e un istituto secondario di II grado) e ad esse si è aggiunta una scuola paritaria secondaria di I grado. I rispettivi dirigenti hanno presentato al Collegio dei docenti il progetto ed è stato definito il gruppo dei docenti-ricercatori; ogni scuola, ha indagato le proprie pratiche quotidiane ed il loro grado di inclusività e così facendo ha scelto e definito i temi su cui riflettere rispetto al cambiamento realizzato, in tutto o in parte, per costruire un ambiente educativo capace di valorizzare le differenze e aiutare i propri studenti a realizzare se stessi, formando ciascuno secondo le proprie inclinazioni e i propri talenti.

Lo strumento inizialmente utilizzato per definire alcuni indicatori necessari alla valutazione del grado di inclusività delle prassi osservate è stato il *Nuovo Index per l'inclusione*¹³, adattato alla realtà della scuola italiana e con la piena consapevolezza che le differenze rispetto al modello scolastico anglosassone, per il quale è stato

costruito, richiedevano un utilizzo ragionato e situato; si sono successivamente aggiunti alcuni testi di riferimento il cui utilizzo ha reso possibile individuare indicatori che, partendo da alcuni paradigmi pedagogici indispensabili, hanno consentito l'analisi delle diverse situazioni educative individuate¹⁴.

La ricerca-azione ha avuto durata biennale; durante il primo anno, i docenti di ogni istituzione scolastica, dopo aver scelto i contenuti e le attività da osservare ed analizzare, hanno lavorato nel proprio istituto con la supervisione del gruppo di ricerca universitario, utilizzando la tecnica della video-ripresa e della narrazione condivisa. Nel secondo anno, si è scelto di proseguire con lo strumento del laboratorio tematico che, con una parziale supervisione, ha permesso ai docenti ricercatori delle sette scuole coinvolte di confrontarsi, attraverso indicatori comuni, rispetto alle pratiche che erano state oggetto delle loro analisi, interrogandosi sulla validità delle scelte didattiche realizzate in una dimensione di reale *inclusione*. Il laboratorio, vissuto come vero e proprio spazio di confronto in cui ricostruire il significato pedagogico e culturale delle proprie scelte professionali, ha rappresentato, rispetto ai diversi temi affrontati, un momento di forte apprendimento cooperativo. L'adozione reciproca di criteri di riferimento e di indicatori comuni per "leggere" le pratiche innovative messe in campo, la negoziazione dei diversi punti di vista, il desiderio di controllo e valutazione del cambiamento innovativo introdotto, l'assunzione di responsabilità rispetto al percorso di ricerca-azione intrapreso, sono stati tutti elementi che hanno reso coeso il gruppo nella prospettiva di lavoro assunto¹⁵.

2. I paradigmi pedagogici di riferimento

Fin dal primo incontro, tra ricercatori e docenti coinvolti nella ricerca-azione, è risultato necessario esplicitare e condividere il significato attribuito ai due concetti di personalizzazione e di inclusione. Per rispondere a questo bisogno di condivisione semantica, si è scelto di ripercorrere e ricostruire, sia pur sinteticamente e rimandando all'indispensabile studio ed approfondimento personale, l'origine di questi concetti.

Personalizzazione. Il concetto di personalizzazione si basa sul termine di persona, ricco di significati nella nostra tradizione classica e successivamente in quella ebraico-cristiana¹⁶, che sempre rimanda, a partire dall'etimologia,

ad altro da quanto appare nella realtà sensibile (la maschera rispetto all'attore¹⁷). Quanto "si vede davanti" mostrerebbe, dunque, un rinvio a qualcosa che non si vede, ma che pur "stando dietro/sotto", esiste al punto da costituire la condizione stessa della manifestazione¹⁸.

E' evidente, dunque, l'intento di definire una differenza tra questi due livelli, la realtà sensibile e quel che non si vede, da un lato, e la necessità di riconoscerli, dall'altro, senza ridurre il secondo al primo. La dimensione metafisica della persona che consegue da questa prospettiva segnala come essa non possa mai essere ridotta alla molteplicità separata delle sue pur importanti manifestazioni empiriche (psicologiche, biologiche, cognitive, sociali, ecc.), che sempre vengono riunite in una dimensione di unitarietà che accompagna le altre peculiarità ontologiche della persona: l'unicità, la libertà e la responsabilità¹⁹. Evitare qualsiasi riduzionismo biologico, sociologico, storico, ecc., della persona e mantenere l'attenzione sul mai concluso intreccio tra questi elementi e le caratteristiche che la contraddistinguono che cosa comporta nell'azione educativa del singolo docente e nelle scelte dell'azione di sistema di una scuola? Operando un'estrema sintesi, possiamo dire che si agisce in coerenza con il concetto di personalizzazione nella scuola quando, per esempio, non si riduce la progettazione e la programmazione dell'insegnamento

ad adempimenti decisi esclusivamente dai docenti senza coinvolgere la libertà, l'originalità, l'unicità e la responsabilità dei discenti e delle loro famiglie²⁰

ma si accompagnano gli studenti, con apposita azione di tutorato,

nella continua analisi riflessiva di sé in rapporto agli altri e al mondo, al fine di guadagnare livelli sempre più ampi e consapevoli di unità, di integrazione di tutte le proprie dimensioni costitutive»²¹.

La scuola e il docente che intendono improntare la propria azione personale e di sistema al paradigma della

personalizzazione, dunque, condividono e testimoniano nei diversi ruoli e livelli questi principi: a) il patrimonio culturale proprio della scuola è mezzo privilegiato e fecondo per esaltare le qualità buone di ciascuno per cui ci si impegna a costruire itinerari disciplinari attenti all'indispensabile incrocio tra i saperi insegnati e il processo di apprendimento della singola persona, allo scopo di permettere a ciascuno di ri-assumere e fare unitariamente propri quegli stessi saperi²²; b) se non si superano, con responsabile autonomia²³, le uniformità e le rigidità che intendono far passivamente adeguare ciascun allievo e tutti gli allievi, nella loro singolare diversità, a regole e percorsi preordinati e inesorabilmente comuni, è impossibile dare stimoli che consentano a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità e, pur nel rispetto di norme generali comuni, sviluppare competenze indispensabili per vivere "bene", per sé e per gli altri; c) per la crescita educativa personale di ciascuno (e qui occorre ricordare come, nella relazione educativa, sia pur in modo asimmetrico, non cresce solo l'educando!) personalizzare significa agire e far agire riflessività continua

per distinguere e far distinguere sempre meglio, nei comportamenti propri e altrui, quanto è segno di disposizioni da quanto è frutto di azioni vere e proprie²⁴,

di abitudini, di routine, di automatismi spontanei o acquisiti, in modo che ciascuno, secondo le proprie possibilità sviluppi competenze personali che permettono, ai diversi livelli di sviluppo, di leggere, comprendere e valutare la realtà nelle diverse esperienze che si incontrano.

Inclusione. Non è certo un caso che il termine inclusione venga spesso utilizzato in ambiente educativo italiano, ma anche internazionale, in concomitanza con l'espressione *Bisogni Educativi Speciali* (BES); tale espressione proviene dal Regno Unito, dove nel 1971 il professore di Educazione speciale Ronald Gulliford pubblica il testo *Special Educational Need*, auspicandone la divulgazione tra tutti gli insegnanti, e non solo, quindi, tra quelli qualificati che lavorano nelle scuole speciali. Poco dopo, nel 1978²⁵, prende avvio la diffusione di questa espressione in tutti i Paesi in cui si inizia a rivendicare il principio dell'educazione per tutti all'interno di un unico

sistema educativo, a partire dalla pubblicazione del Rapporto Warnock, esito dei lavori della commissione del Ministero dell'Istruzione e delle Scienze britannico. Abolendo il concetto di "handicap" a favore della locuzione "Special Educational Needs" (SEN), tale rapporto rivela una maggiore sensibilità linguistica sulla questione della disabilità e promuove un radicale cambiamento di prospettiva nell'approccio educativo rivolto agli alunni "diversi". Questa espressione, infatti, è strettamente correlata all'urgenza di mettere a punto e concretizzare "attenzioni educative speciali" sia nei confronti di coloro che sono portatori di un *deficit*, riconosciuto a livello sensoriale, fisico e mentale, sia nei confronti di coloro che, per una serie di motivi, anche contingente, faticano a proseguire il proprio percorso formativo e a rispondere alle richieste di una società sempre più complessa. Questo scenario via via influenzerà, nei decenni successivi, tutti i Paesi europei che, pur assumendo a livello locale particolari disposizioni normative e istituzionali, si ritrovano accomunati in una nuova dimensione culturale che vede nella diversità individuale presente nell'eterogeneità delle realtà scolastiche nazionali una ricchezza da valorizzare, da portare oltre la semplice distinzione tra una presunta 'normalità' standard, sempre più improponibile anche da un punto di vista empirico, e una disabilità (fisica, psichica, cognitiva, sensoriale, ecc.) certificata da una diagnosi sanitaria. Le diverse formulazioni linguistiche e semantiche che afferiscono a questa esigenza, pertanto, vengono influenzate dall'assunzione della lingua inglese, strumento internazionale che veicola, in realtà, attraverso un solo significante anche significati molto diversi, specie se riferite a contesti con storie e scelte istituzionali e culturali diverse.

Anche in Italia, a cominciare dai primi anni del 2000, per parlare dell'educazione degli allievi con disabilità, si accavallano locuzioni consolidate (ma non per questo sempre rispettate nella loro realizzazione empirica) ad altre più nuove, che sembrano introdurre concetti nuovi, più rispondenti alle diverse sensibilità educative che vanno maturando. In realtà, l'intento di rivendicare una presunta originalità di una locuzione rispetto ad un'altra ("integrazione", "inclusione", "educazione inclusiva", "disabilità", "diversabilità", "bisogni educativi speciali", ecc.) potrebbe indurre a trascurare il valore originario e

fondante, con cui tutti coloro che si occupano dell'azione educativa e della riflessione su di essa sono costretti a confrontarsi: il principio dell'unicità e dell'inesauribilità di ognuno e la conseguente valorizzazione delle sue singolari specificità. Si tratta di specificità ascrivibili non solo ad una dimensione cognitiva, ma anche fisiologica, affettiva, relazionale, e rilevabili in un contesto di vita complesso, formato dalla famiglia, dalla scuola, dalle amicizie, dal lavoro, dalla comunità di fede, ecc., all'interno del quale ognuno rivela la propria costitutiva singolarità sempre accompagnata dall'apertura all'altro, al diverso. In questo senso, a proposito dell'acceso dibattito sulla frequenza degli studenti con disabilità nella scuola di tutti, Larocca ammette che

non è tanto importante usare il termine '*inclusione*' invece di quello di '*integrazione*', che è certo un intreccio e soprattutto un *incontro* con la diversità, e quindi un dialogo *cogente* con essa, ma è importante andar oltre i nominalismi e cogliere lo spessore antropologico, di antropologia pedagogica, entro la pedagogia speciale, implicito in un termine che lasci intravedere la realtà del superamento d'ogni barriera che anteponga un uomo a un altro uomo²⁶.

Di fatto, a partire dal 1994, anno della Conferenza Mondiale dell'UNESCO *Sull'educazione e sulle esigenze speciali*, a Salamanca, a cui partecipano 92 governi e 25 organizzazioni internazionali si stabiliscono una serie di fondamentali principi:

ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri;
 le persone che hanno bisogni educativi speciali devono poter accedere alle normali scuole che devono integrarli in un sistema pedagogico centrato sul bambino, capace di soddisfare questa necessità;
 le scuole normali che assumono questo orientamento di integrazione costituiscono il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione e raggiungendo l'obiettivo di un'educazione per tutti.

Considerati questi principi, nella Dichiarazione stessa si esortano tutti i governi «ad adottare, come legge o politica,

il principio dell'*educazione inclusiva*, accogliendo tutti i bambini nelle scuole normali» e a

fare attenzione affinché, nel contesto di un cambiamento di sistema, la formazione degli insegnanti, iniziale o durante l'incarico, tratti delle esigenze educative speciali nelle scuole di integrazione.

L'espressione *educazione inclusiva* viene assunta, da questo momento in poi e nel successivo dibattito internazionale, come concetto che va via via allargandosi dalla pedagogia speciale alla pedagogia in generale e all'azione educativa quale si realizza (o dovrebbe realizzarsi) nella quotidianità educativa, nei confronti della diversità personale di ciascuno. Le politiche nazionali di ciascun Paese aderente alle diverse organizzazioni internazionali, si muovono certamente in modo diverso a seconda delle situazioni locali; se una generalizzazione occorre fare, possiamo condividere le più recenti ricerche internazionali²⁷ riguardanti le politiche educative assunte dai vari Paesi europei in materia di educazione delle persone disabili che attestano una situazione molto diversificata a livello nazionale e, addirittura, soluzioni diverse coesistenti all'interno del medesimo territorio²⁸. I fattori responsabili di queste differenze afferiscono, nel complesso, alla specificità del contesto politico, sociale, culturale e scientifico di ogni Stato considerato. Per esempio, ad una considerazione e assunzione fortemente specialistica della disabilità corrisponde, di solito, un intervento riabilitativo e educativo separatorio e settoriale, che inibisce un possibile assetto integrativo della scuola. Oppure, quanto più un sistema scolastico nazionale è centralizzato, tanto più risulta difficile realizzare sistemi educativi flessibili e, quindi, adeguati alle esigenze particolari di ognuno. Appare ormai evidente, infatti, come

la decentralizzazione sia un tema centrale nell'offerta di istruzione destinata agli alunni con bisogni educativi speciali e [...] le responsabilità locali e regionali possano meglio favorire la realizzazione pratica dell'integrazione²⁹.

A tali differenze contestuali, si intrecciano, inevitabilmente, presunte differenze o affinità di natura terminologica, che inducono gli esperti a contestare o a far coincidere espressioni che, spesso, non si possono nemmeno confrontare, perché riferibili alle "nicchie

culturali" specifiche di ogni Paese, perché frutto, quindi, di percorsi culturali propri, o con tempi diversi nell'approcciare le stesse problematiche; da qui si sviluppano espressioni diverse, o significati di varia diversità per uguali espressioni.

Dall'insieme di queste ed altre riflessioni il gruppo di ricerca del progetto *Scuola Inclusiva* di Bergamo ha condiviso due consapevolezza: la prima riguarda il concetto di inclusione e la necessità di un utilizzo attento al contesto normativo e culturale del paese in cui si studiano, osservano, realizzano pratiche educative, per cui, in Italia, rimanda ad un'azione educativa, singola e si sistema, capace di sostenere la diversità di ciascuno intesa come risorsa (e non necessariamente solo mancanza) per garantire a tutti il diritto all'educazione e all'istruzione e a ciascuno il massimo di educazione possibile. L'intreccio con il concetto di personalizzazione, così come poc'anzi definito nel solco della tradizione pedagogica classica, non potrebbe essere più cogente.

3. Il metodo di ricerca e gli strumenti

A partire dalla condivisione di questi concetti pedagogici, il gruppo di ricerca ha individuato il metodo e gli strumenti ritenuti più adatti allo scopo di osservare ed analizzare riflessivamente quelle pratiche educative ritenute, dall' équipe di docenti ricercatori o dall'insieme dell'istituzione scolastica, espressione di una intenzionalità educativa inclusiva e proprio per questo personalizzante. La definizione di questi elementi, la metodologia di ricerca e gli strumenti di indagine, è stata condivisa tra ricercatori "accademici" e ricercatori "pratici" che hanno riconosciuto l'importanza di superare la dicotomia individuata da Schön tra «conoscenza forte» e «conoscenza debole»³⁰, ricomprendendola nella circolarità che sempre lega la teoria e la pratica, lo studio e il lavoro.

La ricerca-azione

Tutta la letteratura ormai classica sulla *ricerca-azione* mette in evidenza alcune caratteristiche fondamentali di questa modalità di ricerca empirica, laddove essa si realizza in ambito scolastico e vede paritariamente coinvolti ricercatori e docenti:

1. il protagonismo dei docenti nella ricerca di approfondimento e comprensione della prassi che

- essi stessi realizzano, ai fini di un miglioramento della conoscenza e della pratica professionale³¹;
2. l'incrocio intenzionale tra teoria e prassi che alimenta la competenza professionale esperta e genera un circolo virtuoso che, partendo dalla pratica, dà una lettura di quanto agito attraverso la teoria, per ritornare ad esercitare una pratica più consapevole e mirata³²;
 3. l'azione riflessiva e/o auto-riflessiva, volontaria e collaborativa che si esercita in modo cooperativo da parte dei partecipanti di una comunità professionale³³.

Si coniugano in modo evidente le due finalità che hanno dato vita, in campo sociale, prima, e in campo educativo subito dopo, a questa prospettiva metodologica dai tratti qualitativi, narrativi ed interpretativi: il miglioramento della qualità dell'azione professionale e la spinta innovativa che può venire alla pratica professionale procedendo in direzione *bottom-up*. In entrambe le finalità la chiave di volta è rappresentata dalla presenza di atteggiamenti riflessivi che cambiano atteggiamento culturale dell'uomo che opera, giacché *reflection in action* e *self reflective enquiry*³⁴, riflessività individuale e cooperativa ed auto-riflessività favoriscono, a livello personale così come cooperativo, i cambiamenti di prospettiva necessari per introdurre innovazione.

Il ricercatore esterno si affianca al gruppo dei docenti protagonisti della ricerca-azione e ne facilita l'azione di indagine riflessiva; nel nostro caso, si è trattato di accompagnare all'utilizzo analitico e riflessivo le video-registrazioni realizzate dai docenti e alla narrazione condivisa delle attività svolte. La video registrazione è stato lo strumento che ha permesso di realizzare una *situated research*, così come viene anticipata da F.V. Tochon alla fine degli anni '90 del secolo scorso³⁵. In molti campi delle scienze umane e certamente anche nell'area di ricerca pedagogica, appaiono in tutta la loro evidenza due assunti fondamentali: il primo rimanda all'impossibilità di 'sezionare' il processo di apprendimento riducendolo ad una lineare acquisizione di conoscenze e abilità; il secondo esalta la necessità di collocare l'osservazione dell'agire dell'insegnante in situazioni reali, capaci di dar conto del complesso intrecciarsi degli aspetti verbali con quelli visivi e di

contribuire ad un processo di costruzione di significato che alimenti il sapere pedagogico e didattico.

Attraverso la metodologia della video-registrazione, la nostra attività di ricerca si è, dunque, definita in una prospettiva di ricerca che ha fatto propria la convinzione di come sia impossibile «fare scienza in base a regole fisse ed universali»³⁶ e di come sia impraticabile, specie in campo educativo, il predominio incontrastato di una razionalità tecnica, intesa come applicazione automatica, esecutiva e aprioristicamente data di regole precedentemente fissate.

Si può, infine, affermare con certezza che si è venuto a creare nell'ambito del nostro percorso di ricerca la situazione tipica della comunità di pratica³⁷. Come noto, parlare di comunità di pratica significa far riferimento ad una struttura che fonda le proprie ragioni nell'impegno libero e reciproco di persone che lavorano ad un'impresa comune con l'esplicito intento di migliorarla. Nella fattispecie della nostra ricerca, si tratta di docenti che, in virtù della loro prossimità nel vissuto professionale quotidiano e del loro senso di appartenenza alla singola istituzione scolastica in cui lavorano, decidono spontaneamente di ampliare e promuovere la propria conoscenza e competenza professionale rispetto al tema della diversità personale e della sua integrazione, a partire dalla pratica quotidiana e dallo scambio di esperienze.

Si tratta, come è evidente, di una situazione che vede persone adulte alle prese con un apprendimento permanente, caratterizzato da un preciso bisogno di significatività, quale definito da Merizov, laddove nomina come apprendimento trasformativo³⁸ la continua necessità dell'uomo di riformulare i propri quadri di significato, riflettendo sulla propria esperienza e modificando gli schemi precedentemente utilizzati. È questa la prospettiva che rende possibile un progetto di innovazione nelle realtà professionali molto strutturate e, spesso poco flessibili, come possono esserlo gli istituti scolastici.

La video-ricerca

Come si connette l'utilizzo della videoregistrazione in una prospettiva di ricerca-azione? L'utilizzo di strumenti visuali (immagini e filmati) nella ricerca sociale è ormai una pratica assodata. La scienza sociale che per prima si è avvicinata a questa metodologia e ha offerto una prima sistemazione teorica nell'utilizzo dei mezzi visivi è stata la sociologia: nate contemporaneamente nella metà del XIX

secolo, sociologia e fotografia hanno da subito prodotto ricerche congiunte, cosicché i cultori della prima spesso si sono scoperti anche cultori della seconda e viceversa, in un clima di interdisciplinarietà diffuso. Dopo una fase di criticità, giustificata da un clima di diffuso positivismo che tendeva a connettere le scienze umane alle scienze dure (matematica e statistica) e ai loro strumenti quantitativi piuttosto che alle scienze semiotiche ed ermeneutiche delle produzioni visuali³⁹, soprattutto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso si è assistito a un nuovo ricongiungimento, favorito anche dalla riscoperta del valore scientifico della ricerca cosiddetta “qualitativa” nelle scienze sociali. Negli Stati Uniti, infatti, in connessione con un periodo di grande cambiamento corrispondente alle “crisi” sociali della fine degli anni ’60, una nuova convergenza di interessi si ristabilisce tra sociologi e fotografi di reportage, interessati a indagare e svelare la realtà quotidiana; testimoniano questo legame D. Arbus e R. Frank che si impegnano a spostare l’attenzione pubblica su fenomeni e temi trascurati dalla sociologia empirica quali la povertà, il razzismo, la guerra, la violenza, ecc. In ambito, continentale, poi, tale riscoperta di profilo scientifico della ricerca qualitativa mette in rilievo come lo studio semiotico sulle fotografie e sui filmati abbia valore anche dal punto di vista della ricerca di senso personale⁴⁰.

L’utilizzo degli strumenti visuali – e in generale di quelli tecnologici – ha aperto anche una serie di discussioni relative alla natura stessa del prodotto che ne consegue, l’artefatto, sulla sua origine e soprattutto sulla sua veridicità come oggetto di studio. In particolare, ci si può riferire agli studi ormai “classici” di Wartofsky⁴¹ che, in una ricerca del 1979 dedicata alla percezione, alla rappresentazione e alle forme d’azione, individuava tre modi dell’artefatto: dopo quello ‘primario’, vero e proprio strumento tecnico orientato verso l’esterno e finalizzato all’azione sulla realtà circostante, individuava artefatti ‘secondari’, ovvero tutti quegli strumenti conseguenti ad una prima rielaborazione concettuale degli artefatti primari, mentre, in ultimo, definiva artefatti di terzo tipo quei sistemi di regole formali, che sembravano non avere più alcun collegamento con i primi due tipi di artefatti, ma che derivavano dall’attività del soggetto con gli strumenti tecnici. Partendo da queste considerazioni, Rabardel, quindici anni dopo, propone una lettura più dinamica della

natura dell’artefatto, sottolineando innanzitutto come esso non possa essere mai considerato “neutro” e che il suo utilizzo non sia mai pienamente strumentale. La scelta del mezzo tecnico nell’ambito della ricerca, ad esempio, la sottopone alle sue leggi interne, ai suoi schemi d’uso, alle dinamiche sue proprie; questa considerazione tipicamente ermeneutica sottolinea che l’utilizzo di mezzi tecnologici ai fini della ricerca – nel nostro caso visuali – determina risultati propri e peculiari, in virtù delle logiche interne del mezzo prescelto⁴². Per questo è necessario tenere in conto, rimanendo al nostro campo di analisi, che l’utilizzo di uno strumento di video-ripresa, ad esempio, rappresenta una scelta metodologica che genera un preciso processo di cognizione e di rappresentazione in tutti coloro che ne sono protagonisti (‘attori’, ‘registi’, ‘ricercatori’, ecc.), dando vita a una vera e propria genesi concettuale determinata dallo strumento e detta, dallo stesso Rabardel, genesi strutturale. In questo modo, gli artefatti tecnologici, da semplici strumenti di “ripresa” della realtà, vengono riconosciuti come strumenti di invenzione di veri e propri modelli concettuali; detto in altri termini, essi si staccano dai loro autori e dalle loro intenzioni, per inaugurare una storia propria, raccontando a chi li utilizzerà molto più di quello che l’autore alla fonte avrebbe voluto dire attraverso di essi.

Ritornando al nostro caso e rispettando queste considerazioni ermeneutiche, la video-ripresa di situazioni educative e didattiche non rappresenta solamente uno strumento attraverso cui raccogliere dati in una situazione precisa e circoscritta, ma il materiale filmato, determinato dalle leggi visuali della videoripresa, rappresenta l’elaborazione di un testo nuovo e indipendente in cui si possono ritrovare elementi differenti rispetto a quelli che la semplice osservazione del ricercatore vi potrebbe trovare. Ciò riguarda anche l’intenzione e la percezione di coloro che sono ripresi; si potrebbe obiettare che tale modificazione è possibile solo a condizione che coloro che vengono ripresi siano consapevoli di ciò che sta loro accadendo; ma oltre alla questione deontologica (è necessario informare per ragioni di correttezza della ricerca che il ricercatore sta video-riprendendo), esiste anche una considerazione più profonda, che rimanda all’esistenza, tra l’occhio del ricercatore e il campo di ricerca, del filtro della lente di videoripresa. Impossibile negare che ciò porta a una sostanziale modifica del campo

che è “generato” attraverso lo strumento⁴³; a ciò occorre aggiungere tutte le considerazioni sulla modificazione del campo di ricerca e della metodologia dell’osservazione partecipante in presenza di un ricercatore che video-riprende.

A questo punto, il problema si sposta dal mezzo al ricercatore e l’uso delle tecnologie influenza la struttura stessa della ricerca in modi differenti. Ci si può riferire a questo riguardo agli studi di Perkins⁴⁴, il quale individua due grandi categorie di effetti che possono modificare l’azione dei ricercatori: una prima tipologia, definita di “primo livello”, è relativa al tempo e allo spazio in cui la ricerca avviene, ha carattere accidentali rispetto al contenuto e allo scopo dell’azione di ricerca; la seconda tipologia, mediata, agisce invece in modo più profondo sull’azione di ricerca stessa e soprattutto influisce sul modo di comprendere ed interpretare i dati raccolti. In estrema sintesi, ogni azione tecnologicamente mediata produce nel tempo effetti di primo e di secondo livello, che si manifestano nella lunga durata e nella consuetudine all’utilizzo sociale dello strumento stesso. Il ricercatore “visuale” nell’ambito delle scienze umane può, quindi, giovare di una duplice modificazione rispetto alla semplice osservazione: in primo luogo, a livello di modificazione primaria della ricerca esso può attingere a dati che, rispetto alla semplice osservazione, hanno modificazioni quantitative relative alla possibilità di godere di alcune peculiarità del mezzo (rallentare, fermo immagine, salto di immagini, ecc.); in secondo luogo, a livello di modificazione secondaria, la sua osservazione assume un livello qualitativo differente dall’osservazione poiché ciò di cui dispone è qualcosa di differente rispetto alla semplice presenza.

Tutte queste considerazioni, in conclusione, ci permettono di dire che l’utilizzo di strumenti visuali nella ricerca delle scienze umane è una forma peculiare e unica di ricerca e non semplicemente un ausilio “aumentativo” alla ricerca basata sulla osservazione in presenza. Hanno certamente confermato questa affermazione i docenti che, partecipando al progetto di ricerca, hanno utilizzato le video-registrazioni realizzate e ne hanno fatto oggetto di analisi riflessiva, riscoprendo la categoria – assai negletta nella scuola – della narrazione sia diretta, orale o scritta, sia mediata dallo strumento tecnologico. E’ così che i docenti-ricercatori hanno vissuto e condiviso l’esperienza

della narrazione, capace di allentare la logica imperante della misurazione della performance cognitiva, ponendosi in una dimensione dialogica e di incontro aperto, ricco di sfumature diverse, come diverse sono state le modalità narrative. Esperienza, inoltre, vissuta a più livelli, da quello denotativo, quando il/i docente/i presentavano il percorso realizzato e l’intenzionalità educativa che lo/i aveva mosso/i, a quello più connotativo quando si trattava di rileggere quella stessa progettualità così come era stata fissata dalla telecamera, attraverso azioni situate che ciascun docente aveva la possibilità di vedere dall’esterno, di commentare, di valutare, di ri-pensare.

4. Gli esiti della ricerca-azione

Come già anticipato, in entrambe le fasi del percorso di ricerca-azione sono stati individuati alcuni indicatori ritenuti importanti per poter definire il percorso educativo realizzato come inclusivo, vale a dire, atto ad elaborare risposte formative congruenti con le diverse potenzialità e criticità personali, con la pluralità di esigenze educative che ciascun allievo porta con sé, sia esso in situazione di disabilità, di bisogno educativo speciale, o semplicemente di qualcuna delle problematiche che, crescendo, ciascun allievo necessariamente incontra. Dovendo fare sintesi rispetto a quanto elaborato, appare opportuno evidenziare come alcuni di questi indicatori che si sono spesso presentati come veri e propri temi centrali di discussione tra i docenti-ricercatori, una sorta di filo conduttore ricorrente in situazioni ed ambienti educativi diversi, in progettazioni eterogenee per contesto, mete formative, saperi utilizzati, mediatori didattici messi in campo, cooperazioni realizzate. Detto in estrema sintesi, definire un’azione educativa innovativa, fondata su di un paradigma inclusivo e, per ciò stesso, personalizzante, ha ripetutamente significato, durante questo percorso, ricercare alcuni caratteri che sono parsi indispensabili, quali l’unitarietà dell’apprendimento, la complessità della valutazione, la flessibilità organizzativa e didattica.

L’unitarietà dell’apprendimento

Le situazioni video-riprese, analizzate e portate alla riflessione condivisa dei partecipanti alla ricerca-azione sono state davvero molte ed eterogenee: dall’azione teatrale utilizzata come sistematico mediatore in gruppi

classe all'interno dei quali convive la disabilità grave, all'attivazione di laboratori interculturali animati, a classi aperte, da docenti e genitori in un contesto di forte immigrazione, alla sistematica adozione del *cooperative learning* in un gruppo classe di scuola primaria che vede la presenza di allievi con disabilità e BES, all'azione didattica che mira all'elaborazione dei primi concetti numerici cardinali ed ordinali con l'apprendimento motorio da parte di allievi di provenienza culturale e geografica assai diversa, alla realizzazione di un progetto interdisciplinare⁴⁵ che, utilizzando discipline apparentemente lontane come la storia, la chimica, l'informatica, la lingua italiana, ecc., intende far fronte ad una serie di importanti problematiche di apprendimento e relazionali di un gruppo classe del primo biennio di un liceo, ecc. Nonostante questa eterogeneità di contesti e di scelte educative, il primo indicatore che ha orientato l'attenzione dei docenti ricercatori è stato quello relativo all'unitarietà dell'apprendimento: detto in sintesi, un percorso educativo presenta carattere di inclusività solo se interpella e tiene in conto tutti i possibili risultati di apprendimento che via via si acquisiscono in termini di saperi disciplinari (quale che sia il livello cognitivo all'interno del quale è possibile muoversi) e si maturano in termini di competenze personali che permettono a ciascun allievo di acquisire/aumentare la propria autonomia nell'affrontare con responsabilità problemi propri della loro vita quotidiana, dentro e fuori della scuola. Partendo, infatti, dal presupposto pedagogico dell'unitarietà della persona, consegue che anche il più mirato intervento d'istruzione, a scuola, non può non coinvolgere aspetti e condizioni educativi molteplici, attinenti alle diverse dimensioni personali, da quella intellettuale a quella emotiva ed affettiva, da quella espressiva a quella operativa, da quella etica a quella sociale, ecc., in una ricorsività continua che vede al centro del processo l'allievo stesso. La separatezza disciplinare propria dei curricula scolastici non può rimanere tale nei processi di insegnamento-apprendimento che necessariamente connettono saperi diversi proponendo situazioni problematiche da risolvere e progetti da eseguire, in cui si intrecciano risorse e motivazioni personali, disposizioni e attitudini diverse che si intrecciano nell'agire dell'allievo, intenzionalmente accompagnato dall'educatore. Si definisce, senza dubbio, uno scenario di antropologia

pedagogica che può far proprie sia le più attuali prospettive di derivazione costruttivista-cognitivista⁴⁶, con l'elaborazione diretta dell'apprendimento da parte dell'allievo ricco della sua storia e della sua esperienza, sia i principi fondativi della prospettiva personalista, la cui esigenza educativa possiamo riassumere nel mouneriano *éveiller la personne*⁴⁷ sintesi relazionale tra il valore ontologico dell'allievo e l'azione intenzionale di chi educa.

Ma l'azione così riconosciuta inclusiva, in quanto attenta all'unitarietà della persona e alla molteplicità delle sue dimensioni, non può non porsi il problema della valutazione di tutti i diversi risultati di apprendimento perseguiti e ciò non solo in riferimento al doveroso compito istituzionale ed amministrativo, ma anche e soprattutto in riferimento alla dimensione orientativa e formativa della valutazione stessa.

La complessità della valutazione

La valutazione è apparsa come altro concetto pedagogico centrale non solo nel sostenere, ma anche nel legittimare come criterio dirimente una progettualità didattica capace di valorizzare le differenze personali; la valutazione si è qui intesa non certamente come mera verifica o misurazione dell'acquisizione di saperi da parte dell'allievo, ma come processo reiterato e complesso, atto a favorire una vera e propria "attribuzione di valore" rispetto ai diversi risultati di apprendimento, articolati in conoscenze ed abilità disciplinari e in competenze personali, trasversali e disciplinari. Accogliere questa differenziazione rispetto agli scopi perseguiti nell'azione educativa è risultato essere, a partire dall'analisi di molte delle situazioni video-registrate, elemento risolutivo per dare evidenza e tracciabilità non solo alla diversità dei risultati ottenuti dai singoli allievi, ma anche ai loro personali processi di apprendimento, cesellati da momenti di criticità e da momenti di grande fermento, da fatiche e da rapide intuizioni. Un doveroso omaggio alla diversità di ciascuno, dunque, che permette una pluralità di osservazioni e di riscontri impossibili da incasellare esclusivamente nell'acquisizione quantitativa di saperi, ma bisognosi di essere osservati in modo qualitativo e diacronico nell'agire situato di ciascun allievo, di fronte a problemi da risolvere, a progetti da realizzare, a compiti da portare a termine. Una pluralità di risultati, ancora, assai

evidenti nelle molte situazioni di didattica laboratoriale testimoniate nelle video-riprese: didattica laboratoriale intesa come potente momento generatore di senso, «metodologia comune a tutte le discipline (...), funzionale allo sviluppo unitario delle competenze personali dell'allievo attraverso l'utilizzo dei saperi specifici di un determinato percorso di istruzione» che diventano così «mezzo di lettura e della realtà che lo circonda»⁴⁸, strumento di intervento personale, autonomo e responsabile nelle diverse situazioni che gli si presentano. Siamo in quella prospettiva che Dewey descriveva come indivisibile, tra metodo e contenuto; prospettiva che spinge l'allievo all'uso intelligente e situato dei saperi acquisiti, lontano dalla «trascuratezza di situazioni concrete d'esperienza»⁴⁹. Non è semplice per il docente di qualsivoglia grado di scuola approntare strumenti quantitativi e qualitativi che permettano una valutazione diacronica e corrispondente ai diversi risultati di apprendimento dell'allievo, certo; ma è indispensabile ed ineludibile, secondo tutti i docenti che partecipano al progetto di ricerca, se si vuole davvero restituire, a ciascuno dei propri allievi, una rendicontazione ad alto potenziale formativo ed orientativo rispetto ai saperi acquisiti e alle competenze maturate.

La flessibilità organizzativa e didattica

Un terzo aspetto di riflessione è stato fortemente condiviso dai docenti partecipanti al progetto: la necessità di assumere e di irrobustire sempre più la consapevolezza del rapporto che lega la pratica didattica del singolo docente o di un *team* di docenti con l'organizzazione complessiva dell'istituzione scolastica. Sia pur senza addentrarsi in un'analisi dettagliata, è emerso come la scuola, intesa

come organizzazione sociale, manifesti capacità di reagire a stimoli sia interni che esterni, di adattarsi a nuove situazioni, di interfacciarsi con variabili diverse⁵⁰, manifestando, dunque, livelli diversi di flessibilità. A questo punto è stato necessario, per i docenti che lavoravano in alcuni laboratori del percorso di ricerca, assumere una definizione condivisa di flessibilità che possiamo così sintetizzare: si ritiene flessibile il modo di operare di un docente, di un gruppo di docenti, di un'intera istituzione scolastica che è finalizzato ad assicurare la miglior formazione personale, sociale, culturale e professionale a ciascun allievo, in un'ottica di personalizzazione e di garanzia di pari opportunità per tutti e per ciascuno. Data questa condivisione di significato non è stato difficile individuare due generi distinti di flessibilità necessaria all'interno della scuola, quella organizzativa e quella didattica, strettamente connesse tra di loro: la prima utilizza gli spazi, struttura il tempo e gli orari, costituisce, secondo determinati criteri, i gruppi di allievi e i docenti, gestisce le risorse professionali e finanziarie, ecc.; la seconda, la flessibilità didattica, vede realizzati da ciascun docente o da gruppi di docenti percorsi didattici disciplinari e/o interdisciplinari che si collocano, più o meno coerentemente, nelle dimensioni della flessibilità organizzativa. Impossibile non riconoscere, hanno concluso i docenti-ricercatori, come l'una rimandi all'altra e come la consapevolezza di questo rimando sia aspetto indispensabile della professionalità docente che intenzionalmente connette le scelte didattiche con quelle organizzative, ben sapendo che sempre le seconde sono funzionali alle prime, se davvero si intende lavorare in un'ottica inclusiva, capace di valorizzare la diversità di ciascuno.

GIULIANA SANDRONE
University of Bergamo

¹ G. Sandrone, *Integrazione dei disabili e personalizzazione. La prospettiva pedagogica*, in G. Sandrone (Ed.), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che «integra»*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 76-84

² M. Altet, *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia 2003, p. 76

³ E. Nigris, *Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita*, in L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano 1988, pp. 141-145

⁴ G. Sandrone, (voce) *Personalizzazione*, in G. Bertagna, P.Triani (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 292-294

⁵ G. Bertagna, (voce) *Azione*, in G. Bertagna, P.Triani (eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 55-71

- ⁶ Cfr. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.
- ⁷ G. Sandrone, (voce) *Individualizzazione*, in G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 209-220
- ⁸ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* [1991], tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, pp. 47-48
- ⁹ M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2002, p. 57
- ¹⁰ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], tr. it., Edizioni Dedalo, Bari 1993, p. 73
- ¹¹ *Ivi*, p. 77
- ¹² Oltre a me, hanno partecipato al gruppo di ricerca le dott.sse Annalisa Bonazzi, Mabel Giraldo, Francesca Soli, Marisa Vicini. Per l'USR ambito di Bergamo, ha coordinato le attività la prof.ssa Antonella Giannellini, responsabile dell'Area D (Supporto alle scuole-Integrazione Disabili-Stranieri-BES-CTP)
- ¹³ T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione* [2011], tr. it., Carocci, Roma 2014
- ¹⁴ Ha rappresentato un punto di riferimento teorico importante per tutti i docenti il testo di G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit.
- ¹⁵ Gli esiti della ricerca-azione sono stati raccolti nella pubblicazione, voluta dall'USR- Lombardia Ufficio di Bergamo : AA.VV., *Una Scuola Inclusiva. I risultati di una ricerca azione*, Editrice Velar, Bergamo 2016.
- ¹⁶ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»*, in G. Bertagna (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 17-74
- ¹⁷ Nell'antica Grecia, il termine *prósopon* significava “ciò che si vede davanti”, successivamente venne utilizzato per indicare la “maschera teatrale” e per estensione “il personaggio teatrale” che la maschera rappresentava
- ¹⁸ G. Sandrone, (voce) *Personalizzazione*, cit., p. 284
- ¹⁹ *Ivi*, pp. 285-286
- ²⁰ *Ivi*, p. 291
- ²¹ *Ibidem*.
- ²² A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola, Brescia 2012, p. 43.
- ²³ Per avere un quadro degli spazi di autonomia possibili per la scuola italiana, si veda : G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit.
- ²⁴ G. Sandrone, (voce) *Personalizzazione*, cit., p. 290.
- ²⁵ Vale la pena ricordare come, in questi anni, l'Italia avesse già compiuto e normato (a partire dalla L. 517/77) la scelta straordinariamente innovativa dell'*opzione unica*, vale a dire la frequenza nelle scuole ordinarie, ad iniziare dal primo ciclo in quegli anni, da parte di tutti gli allievi con disabilità certificata. Era una scelta assolutamente isolata, come testimonia la vicenda dell'intervento di Skov Jørgensen, capo del Dipartimento per l'istruzione speciale del Ministero della Pubblica Istruzione danese, durante la Conferenza di Roma promossa dalla Comunità Europea nel 1978, che era stato incaricato di stendere per l'occasione un rapporto sull'organizzazione dell'educazione speciale nei Paesi della Comunità europea. La possibilità, contemplata nel documento, che i disabili frequentino le scuole ordinarie viene dichiarato un traguardo ancora lontano per molti Paesi europei, dove permangono gli istituti speciali e, anche se in misura minore, le classi speciali. Pertanto, nel rapporto di Skov Jørgensen non figura alcuna analisi comparata sull'integrazione dei disabili nella scuola di tutti, dal momento che in quegli anni solo l'Italia sceglie questa strada.
- ²⁶ F. Larocca, *Integrazione/inclusione in Italia*, in A. Canevaro (Ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007
- ²⁷ Cfr. R. Eurydice, *Enseignement spécial en Europe, structures, historiques, formation des enseignants*, in «Nouvelle revue de l' AIS», n. 13, 2001, pp. 157-171; MIUR, *L'integrazione dei disabili in Europa*, in «I quaderni di Eurydice», n. 23, 2004 (http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=828); A. Lascioli (Ed.), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007.
- ²⁸ E. Magazzini, *Integrazione scolastica: uno sguardo all'Europa*, in «La mediazione pedagogica», anno II, n. 1, febbraio 2001, Edizioni Liber Liber.
- ²⁹ MIUR, *L'integrazione dei disabili in Europa*, cit., p. 29.
- ³⁰ A.D. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* [1987], tr. it., Franco Angeli, Milano 2006
- ³¹ D. Ebbut, *Educational Action Research: Some General Concerns*, in R.G. Burgess (Ed.), *Issues in Educational: Qualitative Methods*, The Falmer Press, London 1985
- ³² C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005
- ³³ C. Henry, S. Kemmis, *A Point, by Point to Action Research for Teachers*, in «Australian administrator», vol. 6, n. 4, 1985, pp. 1-4
- ³⁴ U. Beck, A Giddens, S. Lash, *Modernizzazione riflessiva* [1994], tr. it., Asterios, Trieste 1999
- ³⁵ F.V. Tochon, *The situated researcher and the narrative reference to lived experience*, in «International Journal of Applied Semiotics», 1, 1999, pp. 103-114

³⁶ A.D. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit.

³⁷ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* [1999], tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2006

³⁸ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* [1991], tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 86

³⁹ U. Eco, *La struttura assente*, Bompiani, Milano 1985

⁴⁰ R. Barthes, *La camera chiara. Nota sulla fotografia* [1980], tr. it., Einaudi, Torino 2003

⁴¹ M. Wartofsky, *Perception, representation and the forms of action: towards an historical epistemology*, in Id., *Models Representation and the scientific understanding*, Reidel, Dordrecht 1979

⁴² P. Rabardel, *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris 1995

⁴³ Per riprendere un'argomentazione classica, ci si potrebbe riferire alla questione del cielo di Galileo, osservato attraverso il suo cannocchiale, già ampiamente sottoposta ad analisi, tra gli altri, dal filosofo Gadamer. Cfr. H.G. Gadamer, *La responsabilità di pensare: saggi ermeneutici* [2000], tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2002

⁴⁴ D. N. Perkins, *The fingertip effect: How information processing technology changes thinking*, in «Educational Researcher», 14 (7), 1985, pp. 11-17

⁴⁵ L'articolo che presenta il progetto è consultabile on-line sul sito della rivista *Nuova Secondaria Ricerca*: <http://www.edu.lascuola.it/riviste/NS/NsRicerca/15-16/1601-05/Feroldi.pdf>

⁴⁶ Il riferimento è ad alcuni autori che hanno indagato entrambe queste direzioni, come E. von Glasersfeld, H. Von Foerster, H. Maturana, D. Ausubel, J.S. Bruner

⁴⁷ E. Mounier, *Qu'est-ce que le personnalisme?*, in «Œuvres», t. III, Seuil, Paris, p. 521

⁴⁸ G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale?*, in G. Bertagna (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 185

⁴⁹ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* [1916], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1965, p. 222

⁵⁰ G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione* [1999], tr. it., Franco Angeli, Milano 2002

Didattica e Dislessia: Un uso vicariante dei nuovi media per favorire la lettura

Didactics and Dyslexia: A vicariant use of the new media to favour reading competencies

STEFANO DI TORE, MARCO LAZZARI, JORDI CONESA I CARALT, MAURIZIO SIBILIO

The objective of this paper is that of providing an overview of the use of videogames as valuable didactic tools that can potentially foster the underlying processes in the development of reading competencies among students with dyslexia. The research results conducted in 2016 are presented. This study aimed at offering teachers a series of guidelines useful for the selection and use of these tools in the teaching-learning process.

KEYWORDS: DIDACTICS, DYSLEXIA, VIDEOGAMES, SIMPLEXITY

Introduzione

Il “Saper leggere, scrivere e far di conto” è uno dei principali obiettivi formativi del primo ciclo del nostro sistema di istruzione nazionale. Più nello specifico, fra gli obiettivi di apprendimento da raggiungere al “termine della classe terza della scuola primaria”, presenti all’interno delle linee guida nazionali per il primo ciclo di istruzione del 2012, è riportato l’obiettivo «Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l’espressione, sia in quella silenziosa»¹. L’obiettivo in questione fa esplicito riferimento alla lettura “decifrativa”, “strumentale” o di “decodifica”², ovvero alla capacità di riconoscere i grafemi della lingua italiana scritta e nominarli ad alta voce accoppiandoli con i rispettivi fonemi della lingua italiana orale. La lettura “decifrativa” costituisce in questo senso un’importante conquista per lo studente poiché rappresenta una “*conditio sine qua non*” per lo sviluppo delle dimensioni più complesse della competenza di lettura stessa. La comprensione semantica del testo, la capacità di sintesi e di astrazione delle informazioni, la gestione di testi complessi costituiscono infatti componenti della competenza di lettura, che, in mancanza di un adeguato sviluppo della lettura decifrativa, difficilmente possono essere acquisite e maturate. La letteratura riporta infatti che, sebbene l’accesso al contenuto semantico di un testo e

la lettura ad alta voce costituiscano processi cognitivi virtualmente indipendenti, essi sono fra di loro profondamente connessi³. In altre parole, sebbene sia possibile che un individuo possa comprendere un testo e non riuscire a leggere ad alta voce in modo fluente o, viceversa, che un individuo sia in grado di leggere in modo fluente ma non di comprendere il contenuto di quanto letto, questo accade raramente in mancanza di deficit o lesioni specifiche (come ad esempio l’iperlessia, il Deficit da Comprensione del Testo, ecc). Spesso, infatti, chi legge in modo poco fluente ha anche scarsa comprensione del testo, viceversa chi legge in modo fluente ha spesso una maggiore comprensione del testo. In tale ottica il mancato raggiungimento nei tempi prestabiliti dell’obiettivo formativo ministeriale prima descritto può rappresentare un grave impedimento per il successo formativo. La gestione dei maggiori carichi didattici, dei testi più lunghi e complessi, del maggior numero di consegne, che caratterizzano gli anni scolastici seguenti, può infatti risultare problematico, scoraggiante e snervante per lo studente che non ha ancora maturato tale competenza, influenzando negativamente sulla sua autostima e demotivandone lo studio⁴.

La definizione della competenza di lettura

Prima di descrivere la sperimentazione condotta, è necessario esplicitare cosa si intenda, in questa sede, con la

locuzione “competenza di lettura”. Nel paragrafo precedente si è fatto accenno a come la “lettura” sia in realtà una competenza estremamente complessa, “sistemica”⁵ ovvero dotata di più dimensioni complementari e interagenti. Non stupisce quindi che il processo di lettura sia stato al centro di studi condotti nell’ambito di differenti discipline scientifiche (dalla psicologia alla didattica, dalla filosofia alla neurologia). La considerevole mole di studi realizzati all’interno dei diversi domini scientifici ha prodotto un insieme di definizioni eterogenee della competenza oggetto di studio. In effetti il termine “lettura” risulta essere un termine polisemico, ricco di possibili interpretazioni, e non esiste una definizione univoca ed unanimemente accettata di “competenza di lettura”. Piuttosto, esistono differenti modelli e definizioni che, a secondo di vari fattori (età, classe frequentata, cultura di appartenenza, ecc), vengono applicati per definirla e valutarne il livello di sviluppo (ne costituiscono esempio le diverse definizioni di competenza di lettura adottate nelle indagini internazionali OCSE PISA⁶ e IEA PIRLS⁷). In questa sede il termine “lettura” sarà utilizzato in riferimento alla capacità di un soggetto di interagire con i testi scritti.

Ancora però il termine lettura può essere interpretato in riferimento a due connotazioni differenti:

- lettura come capacità di identificare e nominare lettere e parole di un testo in modo corretto e veloce (lettura strumentale o decodifica);
- lettura come capacità di comprendere il contenuto di un testo scritto.

Nel presente articolo si farà riferimento principalmente alla prima di queste due accezioni. L’acquisizione della lettura strumentale rappresenta, come precedentemente illustrato, un passaggio di fondamentale importanza per l’iter scolastico e sociale dell’individuo. Il motivo di tale importanza è ascrivibile al modo attraverso cui la lettura viene acquisita ed alle funzioni cognitive che entrano in gioco durante la sua esecuzione. Il modello “a doppia” via⁸ ed il modello di acquisizione della competenza di lettura di Uta Frith⁹ illustrano infatti come una “lettura fluente” rappresenti un buon indice del grado di sviluppo dell’automatismo di lettura stesso, ovvero dell’automatismo di matching fonema-grafema¹⁰. In mancanza di quest’ultimo, “leggere” costa al soggetto fatica e gli impedisce di concentrare l’attenzione sul

contenuto semantico di quanto letto. Inoltre è di particolare importanza sottolineare come attraverso lo stadio della lettura “alfabetica” vengano sviluppate le rappresentazioni grafo-fonetiche delle parole che consentono, in seguito, un adeguato sviluppo della lettura “semantica-diretta” o “predittiva”. In altri termini, durante il primo periodo di acquisizione delle competenze di lettura le sequenze di lettere, se ben discriminate ed elaborate, potranno essere associate alle corrispondenti parole del linguaggio parlato ed immagazzinate nel lessico fonologico, o portare alla creazione di una nuova traccia (una nuova parola). Nei primi anni di scolarizzazione sarà quindi questa competenza a essere costantemente sfruttata e allenata durante la lettura, ad alta voce e silente¹¹, per la decodifica di migliaia di termini¹². Ancora più nello specifico la lettura decifrativa o la fluenza di lettura viene valutata attraverso due parametri:

- rapidità: numero di sillabe lette al secondo (sill/sec) o numero di secondi impiegati per la lettura di una sillaba (sec/sill). Si tratta in effetti della stessa variabile, la letteratura sembra però essere discorde su quale dei due indici sia più preciso ed affidabile¹³;
- Accuratezza: numero e tipologia di errori commessi nella lettura ad alta voce (gli errori generalmente hanno peso diverso, possono valere 1 o 0,5 a seconda della loro tipologia. A titolo esemplificativo, esistono errori di omissione o inversione di sillabe, penalizzati con 0,5 punti, ed errori di omissione di frasi o di “attesa prolungata” penalizzati con 1 punto)¹⁴.

Fra questi due indici sembra inoltre rivestire una particolare importanza il primo. La letteratura ha infatti mostrato che, in media, quanto più un individuo legge rapidamente tanto meno commette errori e tanto più comprende il testo¹⁵. Il motivo per cui questo accade è, in relazione a quanto riportato in precedenza, di facile intuizione. Se un individuo legge in modo rapido, vuol dire che avrà già sviluppato l’automatismo di matching grafema/fonema e, attraverso di esso, la lettura semantica-diretta o predittiva. In questi termini, il processo di transcodifica (la conversione di forme grafiche “grafemi” in forme fonetiche “fonemi”) non gli richiederà tempo o attenzione, liberando, per così dire, risorse cognitive per la comprensione del testo. L’indice della rapidità appare

quindi come un buon indicatore del livello di sviluppo dell'automatismo di lettura e delle componenti più elementari della competenza di lettura stessa, nonché come un buon predittore del futuro livello di sviluppo delle dimensioni più complesse della lettura. Purtroppo tale automatismo non sempre si sviluppa, anche in seguito ad adeguati interventi didattici, in modo "spontaneo" o "naturale", è questo il caso della dislessia¹⁶. Si precisa che il presente paragrafo non ha inteso, per motivi di spazio e di coerenza, fornire una definizione esaustiva della competenza di lettura, del suo funzionamento o del suo processo di acquisizione. Il paragrafo ha inteso solo esplicitare l'accezione con la quale il termine "lettura" verrà utilizzato in questa sede e il motivo per il quale l'attenzione all'interno del presente lavoro si sia concentrata principalmente sul parametro di rapidità di lettura.

Dislessia, definizioni e inquadramento scolastico

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento rientrano nella macrocategoria dei Bisogni Educativi Speciali. Più in particolare, la Legge 8 ottobre 2010, n. 170 «riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana»¹⁷. La Legge predispone inoltre la presa in carico dello studente con DSA, affidandone il percorso educativo e didattico all'insegnante curricolare, il quale potrà avvalersi del Piano Didattico Personalizzato (P.D.P.) per progettare l'implementazione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi atti a favorirne il successo formativo. È opportuno precisare che il P.D.P. è uno strumento realizzato per la personalizzazione del percorso didattico e non prevede, di conseguenza, la possibilità di modificare gli obiettivi di apprendimento¹⁸. La Legge inquadra quindi la dislessia all'interno dei DSA e la definisce come «un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura». La valutazione di questi due parametri consente di rilevare se è presente una

discrepanza significativa tra la fluency di lettura del soggetto e quella dei suoi pari. Tale discrepanza può essere rilevata attraverso l'utilizzo di test standardizzati, come ad esempio le Prove di Lettura MT, utilizzate nel presente lavoro, o le prove DDE-2¹⁹. La Consensus Conference²⁰ precisa inoltre che i DSA «coinvolgono uno specifico dominio di abilità (il dominio dell'apprendimento), lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale. Essi, infatti, interessano le competenze strumentali degli apprendimenti scolastici» e perché sia possibile emettere diagnosi il disturbo deve essere presente da almeno 6 mesi ed essere resistente all'intervento terapeutico. L'ICD-10²¹ definisce, coerentemente con la legge 170 e con la CC, la dislessia (identificata con il codice F.81.0 che accompagna le certificazioni) come un disturbo nella lettura connotato dalla difficoltà «nell'imparare a mettere in corrispondenza le lettere con i suoni della propria lingua» (p. 79) che si manifesta in una «lettura delle parole imprecisa o lenta e faticosa (per es., legge singole parole ad alta voce in modo errato o lentamente e con esitazione, spesso tira a indovinare le parole, pronuncia con difficoltà le parole)». In accordo con la legge 170 con la CC e con l'ICD-10, il DSM-V²² riporta come caratteristica principale del disturbo «una specifica e significativa compromissione nello sviluppo della capacità di lettura, che non è spiegata solamente dall'età mentale, da problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica. La capacità di comprensione della lettura, il riconoscimento della parola nella lettura, la capacità di leggere ad alta voce e le prestazioni nei compiti che richiedono la lettura possono essere tutti interessati. Difficoltà nella compilazione sono frequentemente associate con il disturbo specifico della lettura e spesso persistono nell'adolescenza anche dopo che qualche progresso è stato fatto nella lettura». In sintesi la dislessia appare configurarsi come un deficit imputabile al mancato sviluppo dell'automatismo di lettura. Di particolare interesse didattico risulta inoltre essere il concetto di finestra evolutiva²³. Sebbene il disturbo di lettura (e con esso gli altri DSA) costituisca una condizione clinica insuperabile, l'intervento terapeutico e didattico può attenuarne i sintomi in modo significativo. Infatti, in caso di un profilo lieve di dislessia e con un intervento didattico/terapeutico mirato è possibile ricondurre la performance di lettura all'interno dei parametri di normalità (tuttavia anche in questo caso, il

disturbo non viene superato. Le risorse cognitive e l'impegno che un soggetto dislessico dovrà infatti impiegare per raggiungere una performance media di lettura non sono equivalenti a quelli impiegati da un soggetto normolettore)²⁴. Il concetto di «finestra evolutiva» rimanda al periodo in cui l'intervento didattico e terapeutico è mediamente più efficace nell'attenuare i sintomi del disturbo. Generalmente il periodo della finestra evolutiva copre dal secondo anno della scuola primaria (periodo in cui può essere effettuata la diagnosi) alla fine della scuola secondaria di primo grado, terminato questo periodo, mediamente, gli interventi didattici e terapeutici tendono a perdere di efficacia. In realtà è possibile supporre che l'intervento didattico terapeutico possa essere efficace a partire dai primi contatti del soggetto con il linguaggio scritto fino ad arrivare al momento in cui le strategie di interazione con il testo scritto si consolidano (mediamente con la fine della scuola secondaria di primo grado). In altre parole, l'intervento didattico/terapeutico è tanto più efficace quanto più è precoce, perché un intervento precoce può essere implementato per veicolare lo sviluppo di tali strategie di adattamento. Sulla base della letteratura scientifica è inoltre possibile suddividere la dislessia in due categorie principali:

- dislessia acquisita: una forma di dislessia imputabile alla presenza di patologie neurali o sviluppata in seguito alla contrazione di danni cerebrali;
- dislessia evolutiva: un disturbo evolutivo congenito che può evolvere in modo differente nell'arco dello sviluppo dell'individuo.

In relazione a queste due categorie di dislessia, è possibile individuare 3 sottotipi del disturbo²⁵:

1. dislessia fonologica: caratterizzata da difficoltà nella lettura di non parole (stringhe composte da sillabe casuali, come ad esempio «praratasm»);
2. dislessia di superficie: caratterizzata da difficoltà di lettura relative a parole irregolari, parole omofone, parole omofone non omografe (ad esempio c'era - cera, l'uva - luva);
3. dislessia mista: costituisce la forma di dislessia più comune ed è caratterizzata dalla presenza di sintomi tipici di entrambi i sottotipi precedenti.

Si specifica inoltre che i DSA comprendono solo dislessia evolutiva, mentre la dislessia acquisita non rientra

all'interno della categoria. La dislessia può inoltre presentarsi in forma lieve, medio/lieve, grave o severa, cioè con caratteristiche non accomunabili e con diversa intensità. La presenza di profili diversi, la natura "evolutiva" del disturbo e la presenza di sottotipi, rende inoltre estremamente complesso identificare le cause eziologiche della patologia e, di conseguenza, l'individuazione di strumenti adeguati per il suo trattamento didattico-terapeutico.

Dislessia e risorse attentive

Sebbene, come mostrato nel paragrafo precedente, esista un largo accordo in letteratura sul modo in cui la dislessia venga definita e identificata, non si può dire lo stesso sulle sue cause. Allo stato attuale, esiste infatti un acceso dibattito sull'eziologia del disturbo. Nella piena coscienza che questa non rappresenta una sede idonea per una trattazione esaustiva dell'argomento, saranno qui citati solo i filoni eziologici principali quali:

- teoria del deficit fonologico²⁶;
- teoria del deficit visivo-uditivo (magnocellulare)²⁷;
- teoria del deficit di automatizzazione (cerebellare)²⁸;
- teoria del deficit attentivo²⁹.

Fra questi, in relazione alla presente trattazione, assume particolare rilievo il filone del deficit attentivo. La teoria del deficit attentivo, considerata uno spin-off della teoria magnocellulare, ipotizza che il core-deficit del disturbo di lettura risieda all'interno di un inadeguato funzionamento di specifici meccanismi attentivi. In relazione alla lettura, diversi studi hanno infatti mostrato come la funzione esecutiva della "attenzione" costituisca una delle abilità di base necessarie al corretto sviluppo dell'automatismo di lettura³⁰ e come essa sia intaccata all'interno dei DSA. Gli studi condotti all'interno del filone magnocellulare e attentivo hanno messo in evidenza come una specifica componente dell'attenzione, l'attenzione selettiva visuo-spaziale (AVS), sia compromessa in soggetti dislessici. Quest'ultima può essere descritta come la capacità di un soggetto di concentrare la propria attenzione su piccole porzioni del campo visivo dette «spotlight attentivi»³¹ (vedi Immagine 1).

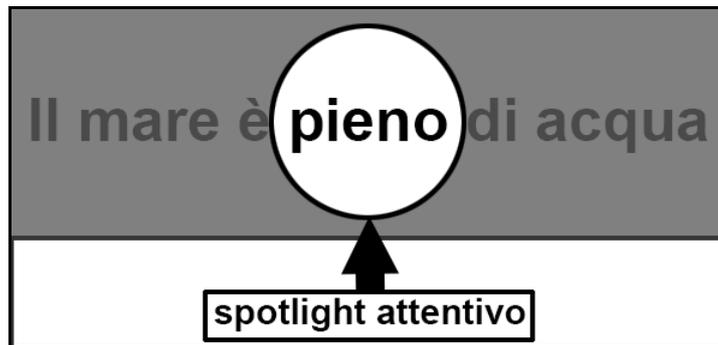


Immagine 1: esempio di spotlight attentivo

Quando un normolettore è intento a leggere, la sua attenzione visiva si concentra su piccole aree del campo visivo (principalmente su quelle che cadono sotto l'azione della fovea, dove l'acuità visiva è massima), lo stesso non accade in soggetti affetti da disturbo di lettura. Infatti, in compiti di ricerca visiva, i soggetti dislessici presentano mediamente performances di basso livello. Tale anomalia dello sviluppo dell'AVS incide in modo significativo sulla

capacità di decodifica dei grafemi, impedendo il normale sviluppo dei diversi stadi di acquisizione della competenza di lettura prima descritti. Particolarmente esplicitivi sono, in questo senso, gli studi di eye-tracking condotti da Stanley et al.³² su soggetti normolettore e soggetti dislessici. Negli studi veniva richiesto ai soggetti (normolettore e dislessici) di seguire con lo sguardo lo sviluppo di percorsi grafici (vedi figure seguenti).

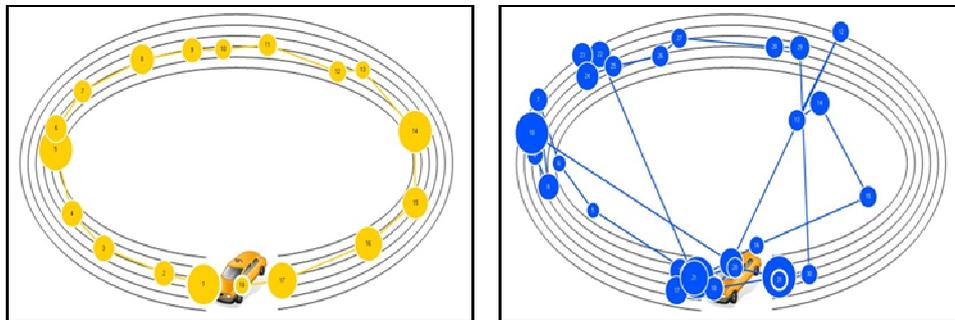


Immagine 2: Traiettorie dello sguardo e tempi di fissazione di un soggetto normolettore (a sinistra) e di un soggetto dislessico (a destra).

I risultati di tali ricerche supportano l'ipotesi che l'inadeguato sviluppo dell'attenzione selettiva visuo-spaziale renda difficile la corretta identificazione delle lettere (causando il tipico fenomeno delle "lettere che ballano" percepito da differenti soggetti dislessici) impedendo quindi lo sviluppo dell'automatismo di lettura e, di conseguenza, la maturazione dei differenti stadi di acquisizione della competenza.

Dislessia e videogames

La possibilità, da un punto di vista didattico, di favorire lo sviluppo della competenza di lettura in presenza di

studenti dislessici, dipenderebbe dalla capacità dell'insegnante di creare esercizi mirati "volti a esercitare alcune delle abilità coinvolte" nei processi di lettura e di scrittura³³ senza implicare lo svolgimento di attività dirette della competenza in oggetto. In tale prospettiva si inquadra un'interessante serie di studi neuroscientifici volti a valutare la possibilità che particolari tipologie di videogiochi (AVG - Action Video-Games) possano, in virtù delle forme di interazione e delle meccaniche di gioco sulle quali sono basati (gameplay), favorire lo sviluppo di abilità coinvolte nel processo di lettura³⁴. Di particolare interesse risultano, a tal proposito, gli studi

effettuati da Dye e Green³⁵, che hanno mostrato come gli AVG possano influire sullo sviluppo della AVS e gli studi di Franceschini, Gori e Facchetti³⁶, che hanno verificato la possibilità di favorire lo sviluppo dell'AVS, e con essa della rapidità di lettura, attraverso l'utilizzo di AVG, in presenza di soggetti dislessici (l'immagine 3 mostra uno *screenshot* del AVG "Raving Rabbids" utilizzato nello studio del 2013).

Il gameplay degli AVG analizzati nelle ricerche menzionate presentava:

- task ed eventi a rapida transizione;
- task di tracciamento simultaneo di oggetti multipli;
- task di individuazione e puntamento di bersagli di differente grandezza, statici e in movimento;
- task di analisi e scansione del contesto digitale per l'individuazione di informazioni essenziali;
- task basati su tempi di reazione.



Immagine 3: Raving Rabbids - AVG utilizzato nella sperimentazione

Le forme di interazione elencate sono tipiche di diversi AVG, quindi, in sintesi, videogiochi commerciali che presentano gameplay equipollenti potrebbero essere utilizzati dall'insegnante come strumenti compensativi per l'attuazione di una didattica personalizzata in presenza di studenti dislessici. Partendo da questo background di ricerca, l'Università degli Studi di Salerno, l'Università degli Studi di Bergamo e l'Università degli Studi Oberta di Catalunya hanno avviato nel 2015 un progetto volto alla realizzazione di un AVG freeware (battezzato Letter Ninja), basato sulle forme di interazione prima descritte, e specificamente progettato per favorire lo sviluppo della rapidità di lettura in soggetti dislessici frequentanti la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Il principale vantaggio offerto dal progetto consisterebbe nel poter mettere a disposizione degli insegnanti uno strumento gratuito, flessibile e progettato appositamente per i fini didattici educativi prima esposti. Il presente

lavoro si prefigge di valutare l'efficacia dell'AVG realizzato in relazione a differenti classi scolastiche.

Letter Ninja

Il videogioco Letter Ninja si propone di favorire lo sviluppo dell'attenzione spaziale visiva (AVS). Il videogame realizzato presenta forme di interazione progettate per favorire lo sviluppo delle abilità di:

- identificazione di bersagli visivi;
- tracciamento di bersagli visivi in movimento;
- tempi di reazione.

Si è inoltre optato per un ambiente grafico spoglio (privo di eccessive stimolazioni grafiche) al fine di non saturare le abilità di analisi visiva e le capacità attenzionali dell'utenza cui l'AVG si rivolge.

Descrizione

Letter Ninja è un videogioco 2d realizzato sulla base del gameplay del videogame "Fruit Ninja". Il gameplay del

gioco è stato ristrutturato per essere efficace nel favorire lo sviluppo delle abilità target. Nel gioco una serie di “lettere” viene “lanciata” in modo randomico sullo schermo. L’utente deve colpire solo quelle indicate nell’angolo in alto a destra (lettera stimolo). Se l’utente non colpisce la lettera bersaglio o colpisce altre lettere, perde una vita. Il giocatore ha a disposizione 3 vite. Ogni

lettera target colpita dà 1 punto. La difficoltà del gioco aumenta progressivamente con l’aumentare del punteggio ottenuto (il gioco diventa più veloce e le lettere “lanciate” aumentano di numero). Nell’ultima versione sono stati introdotti differenti tipologie di bonus (ad esempio, decremento della velocità, punti bonus).



Immagine 4: Letter Ninja



Immagine 5: Fruit Ninja

Il gioco presenta inoltre un modulo di reportistica automatico. Il software attualmente registra, per ogni partita, i seguenti dati:

- punti: il numero di lettere bersaglio colpite;
- mancate: il numero di lettere bersaglio non colpite;
- errori: il numero di lettere non bersaglio colpite;
- livello: il livello raggiunto;
- tempo: la durata (in secondi) della partita;



Immagine 6: fine partita

Al termine di ogni partita il modulo chiede se si desidera visionare il report o continuare a giocare. Selezionando il pulsante Report Excel il software lancia il programma Microsoft Excel e genera un foglio di calcolo con i dati

registrati. All’interno del foglio di calcolo sono presenti i report delle partite effettuate (con i relativi dati). Il foglio genera inoltre una tabella contenente la statistica descrittiva delle partite (la tabella contiene Media, Moda,

Mediana, Dev.St, Minimo, Massimo e Range per ogni parametro registrato) e dei grafici a linee spezzate che forniscono un feedback visivo sull'andamento delle

partite. Il videogioco funziona, allo stato attuale, su sistemi operativi Windows.

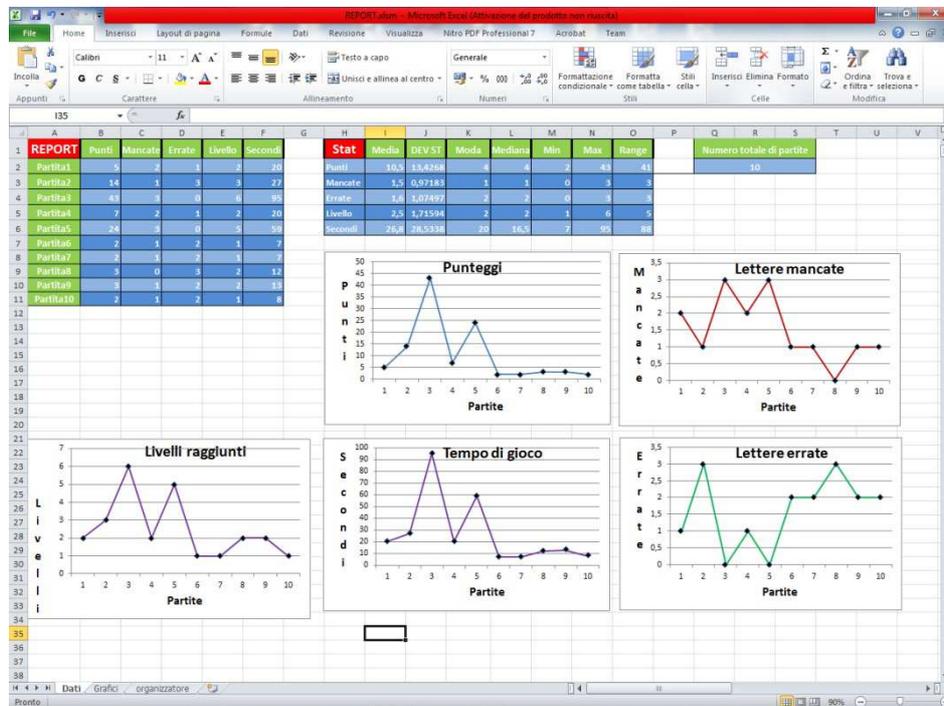


Immagine 7: esempio di report Excel

Il modulo di reportistica costituisce una peculiarità di fondamentale importanza didattica perché consente al docente di valutare l'andamento delle performances di gioco del soggetto nel tempo. I videogiochi commerciali non sono infatti dotati di moduli di reportistica simili e non consentono un'analisi dettagliata dell'evoluzione del modo in cui l'utente si approccia al videogioco. La ricerca è stata condotta con il supporto di risorse scientifiche interne al progetto "TIN2013-45303-P" - "ICT-FLAG" (*Enhancing ICT education through Formative assessment, Learning Analytics and Gamification*). Per una maggiore comprensione del gameplay di Letter Ninja è possibile visionare il video di una sessione di gioco al link <https://www.youtube.com/watch?v=5muvYqzQolI>

La sperimentazione

Il presente lavoro riporta i risultati di uno studio esplorativo condotto fra il mese di ottobre ed il mese di dicembre 2016. Lo studio ha coinvolto 6 studenti con certificazione di dislessia, di cui:

- 2 appartenenti alla prima classe della scuola secondaria di primo grado (entrambi di 11 anni);
- 2 appartenenti alla quarta classe della scuola primaria (entrambi di 9 anni);
- 2 appartenenti alla prima terza classe della scuola primaria (entrambi di 8 anni);

I sei soggetti sono stati scelti in base all'omogeneità del profilo presentato.

Obiettivo del lavoro è stato quello di verificare se l'impiego del videogioco "Letter Ninja", precedentemente descritto e sviluppato dall'Università degli Studi di Salerno, potesse produrre un effettivo miglioramento delle performances di lettura nei soggetti coinvolti. Si precisa che nel disegno di ricerca non è stata prevista la selezione di un gruppo di controllo a causa della difficoltà di rinvenire un numero adeguato di profili equipollenti. Per valutare l'effettivo miglioramento dei soggetti si è quindi fatto ricorso agli standard di sviluppo della rapidità di lettura per soggetti dislessici italiani presenti in letteratura³⁷.

Strumenti

Gli strumenti utilizzati sono:

- il videogame Letter Ninja;
- le prove MT. Sono state utilizzate prove di rapidità e accuratezza della batteria MT differenziate, come previsto dal manuale, a seconda della classe frequentata dai soggetti e del periodo dell'anno in cui la somministrazione delle prove è stata effettuata.

Metodologia

La ricerca ha previsto i seguenti step:

1. somministrazione delle prove MT in ingresso;

2. è stato richiesto ai soggetti di “giocare” con il videogioco prodotto per 12 sessioni di gioco, ciascuna di un’ora, distribuite in un arco temporale di 3 mesi. La durata complessiva dell’intervento è stata progettata sulla base dei risultati ottenuti negli studi precedentemente descritti³⁸;
3. somministrazione delle prove MT in uscita;
4. analisi dei dati.

Analisi dei dati

La Tabella 1 riporta l’evoluzione media della rapidità di lettura in soggetti dislessici e normolettori dalla II classe della scuola primaria alla III classe della scuola secondaria di I grado secondo vari autori³⁹.

Rapidità di lettura di un brano (Sill/Sec)					
	Classe	Dislessici		Normolettori	
		Campanini e Iozzino (2006)	Stella et al. (2001)	Tressoldi (1993)	
Primaria	II	M	0,77	0,69	2,1
		DS	0,38	0,51	0,56
	III	M	1,00	1,21	3
		DS	0,36	0,59	0,76
	IV	M	1,38	1,59	3,35
		DS	0,51	0,76	0,68
V	M	1,58	1,91	3,8	
	DS	0,49	0,68	0,97	
Sec. Primo Grado	I	M	2,13	2,06	4,2
		DS	0,77	0,72	1,06
	II	M	2,24	2,54	4,92
		DS	0,75	0,78	1,12
	III	M	2,46	2,57	5,32
		DS	0,93	1	0,71

Tabella 1

Il grafico 1 riporta l’andamento dello sviluppo della rapidità di lettura relativamente a soggetti normolettori e

dislessici con profilo medio nel periodo di tempo della finestra evolutiva.

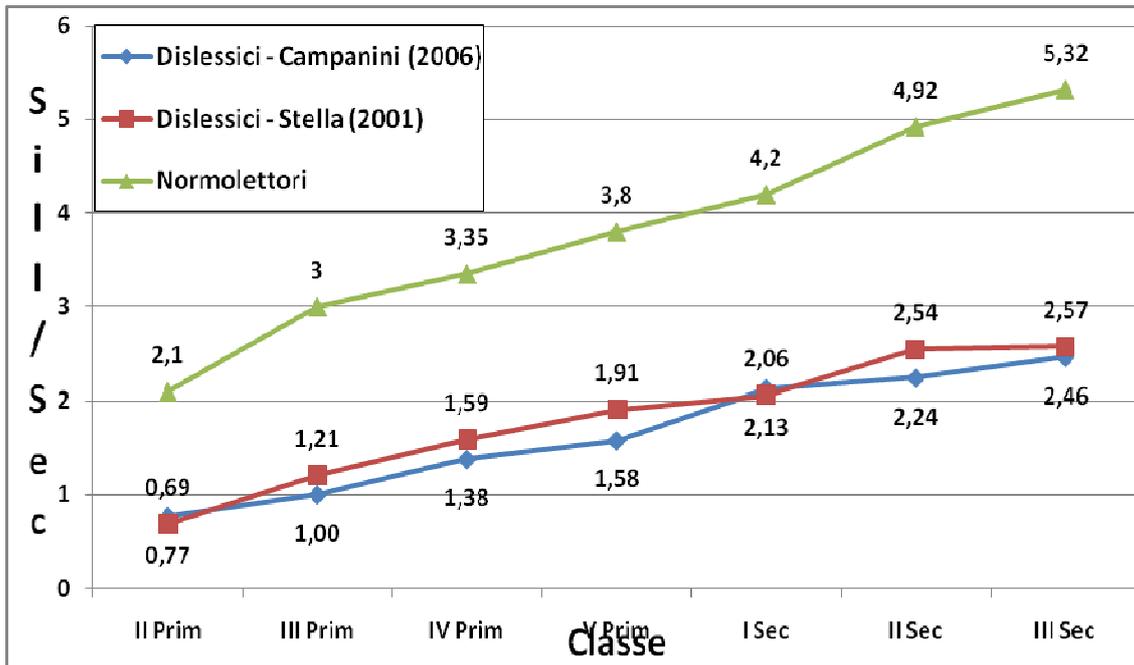


Grafico 1

Nel presente articolo i dati rilevati saranno paragonati agli standard relativi agli studi del 2006 perché più recenti, i dati relativi al 2001 sono stati riportati per esaustività. La tabella 2 riporta i punteggi di rapidità ed accuratezza e i

relativi ranghi percentili ottenuti dai due soggetti frequentanti la prima classe della scuola secondaria di primo grado nelle prove di lettura MT.

Prove ingresso - Titolo prova: Sogni a Hiroshima - 592 sillabe.				
	Soggetto 1		Soggetto 2	
	Punt.	Percentile	Punt.	Percentile
Rapidità (Sill./sec.)	1,35	<5°	1,002	<5°
Accuratezza (P. err)	4	40°	18	5-10°
Prove uscita - Titolo prova: Nel campo di sterminio - 520 sillabe.				
	Soggetto 1		Soggetto 2	
	Punt.	Percentile	Punt.	Percentile
Rapidità (Sill./sec.)	1,42	<5°	1,11	<5°
Accuratezza (P. err)	5	30°	11	5-10°

Tabella 2

La tabella 3 riporta l'incremento di rapidità atteso secondo gli standard, l'incremento di velocità ottenuto e la differenza fra i due.

	Soggetto 1	Soggetto 2
	Incremento sill/sec	Incremento sill/sec
Incremento standard	0,11	0,11
Incremento rilevato	0,07	0,09
Delta	-0,04	-0,02

Tabella 3

La tabella 4 riporta le statistiche descrittive della prima e dell’ultima sessione di gioco in relazione al punteggio ottenuto.

Prima sessione di gioco “Letter Ninja”		
	Soggetto 1	Soggetto 2
Media	10,6	22,06
Dev st.	8,8	14,06
Coeff. Variazione	83,3%	63,75%
Min	1	3
Max	28	50
Range	27	47
Moda	7	32
Mediana	7	26
Dodicesima sessione di gioco “Letter Ninja”		
	Soggetto 1	Soggetto 2
Media	6,26	41,2
Dev st.	5,57	8,09
Coeff. Variazione	88,94%	19,66%
Min	0	31
Max	18	55
Range	18	24
Moda	13	34
Mediana	5	39

Tabella 4

I grafici 2 e 3 riportano l’andamento del punteggio ottenuto dai soggetti al gioco nell’arco delle 12 sessioni.

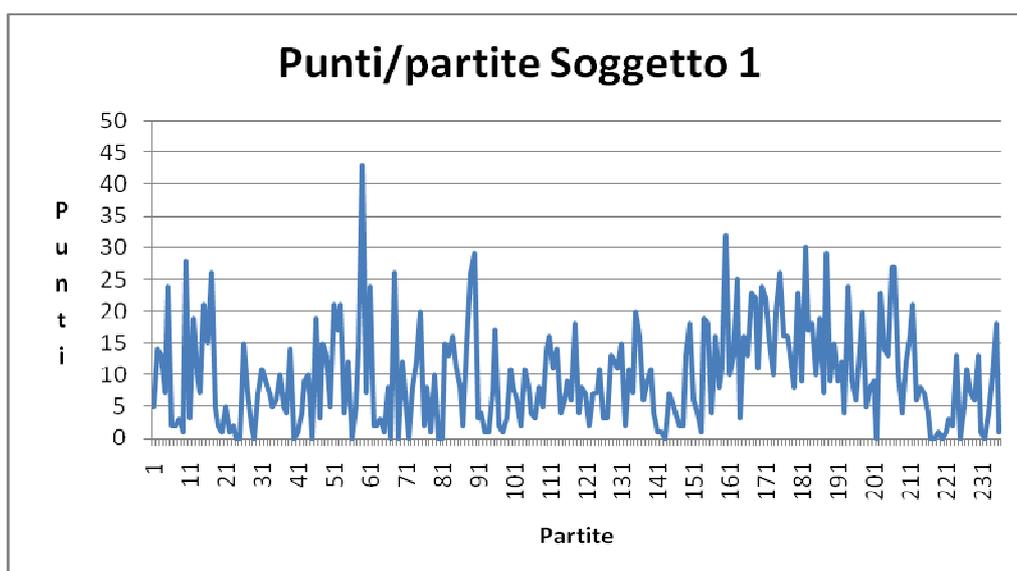


Grafico 2

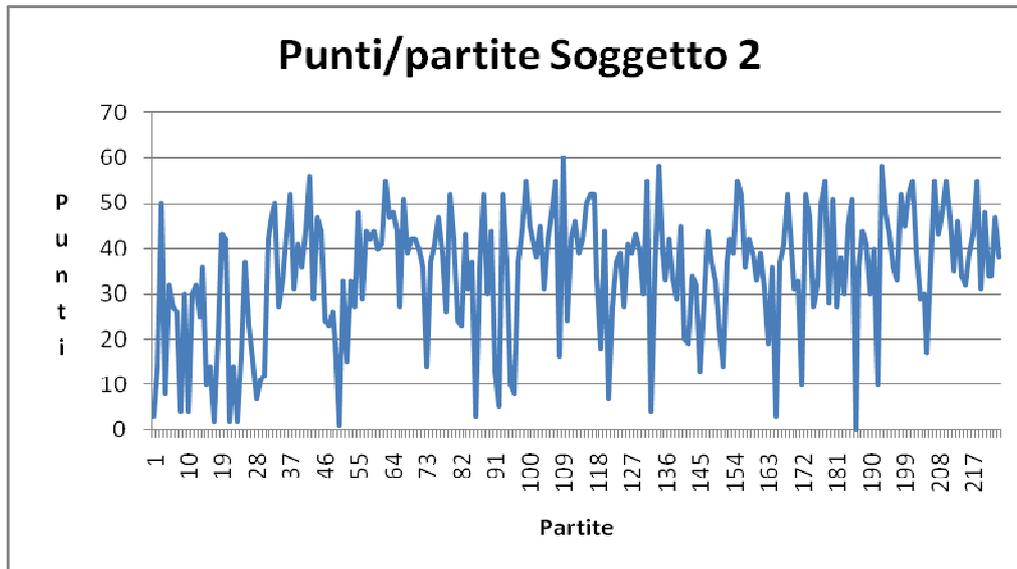


Grafico 3

Come è possibile notare dai grafici 2 e 3, i soggetti hanno avuto un andamento altalenante nelle performances di gioco. È stato quindi condotto un test d'ipotesi (T-test) per valutare la presenza di un significativo miglioramento nelle performances di gioco ottenute dai due soggetti relativamente alla prima ed all'ultima sessione. Le performances di gioco del primo soggetto non presentano

una differenza significativa in termini di punteggio fra il primo e l'ultimo incontro ($p=0,059$). Nel secondo caso invece i risultati del test indicano la presenza di un miglioramento significativo ($p=0,045$).

La tabella 5 riporta i punteggi di rapidità ed accuratezza e i relativi ranghi percentili ottenuti dai due soggetti frequentanti la quarta classe della scuola primaria.

Prove ingresso - Titolo prova: l'indovina che non indovinò - 297 sillabe.				
Soggetto 3			Soggetto 4	
	Punt.	Percentile	Punt.	Percentile
Rapidità (Sill./sec.)	1,003	<5°	1,17	<5°
Accuratezza (P. err)	18	2,4°	4	52,9
Prove uscita - Titolo prova: un occhio, due occhi - 430 sillabe.				
Soggetto 3			Soggetto 4	
	Punt.	Percentile	Punt.	Percentile
Rapidità (Sill./sec.)	1,36	<5°	1,48	<5°
Accuratezza (P. err)	11	6,5°	4	25,6°

Tabella 5

La tabella 6 riporta l'incremento di rapidità atteso secondo gli standard, l'incremento di velocità ottenuto e la differenza fra i due.

	Soggetto 3	Soggetto 4
	Incremento sill/sec	
Incremento standard	0,2	0,2
Incremento rilevato	0,35	0,31
Delta	+0,15	+0,11

Tabella 6

La tabella 7 riporta le statistiche descrittive della prima e dell'ultima sessione di gioco in relazione al punteggio ottenuto.

Prima sessione di gioco "Letter Ninja"		
	Soggetto 3	Soggetto 4
Media	17,6	18
Dev st.	9,2	8,1
Coeff. Variazione	52,56%	45,04%
Min	2	4
Max	31	32
Range	29	28
Moda	7	22
Mediana	18	19
Dodicesima sessione di gioco "Letter Ninja"		
	Soggetto 3	Soggetto 4
Media	39	38,4
Dev st.	15,16	11,6
Coeff. Variazione	38,83%	30,45%
Min	12	13
Max	58	57
Range	46	44
Moda	36	42
Mediana	39	38

Tabella 7

I grafici 4 e 5 riportano l'andamento del punteggio ottenuto dai soggetti al gioco nell'arco delle 12 sessioni.

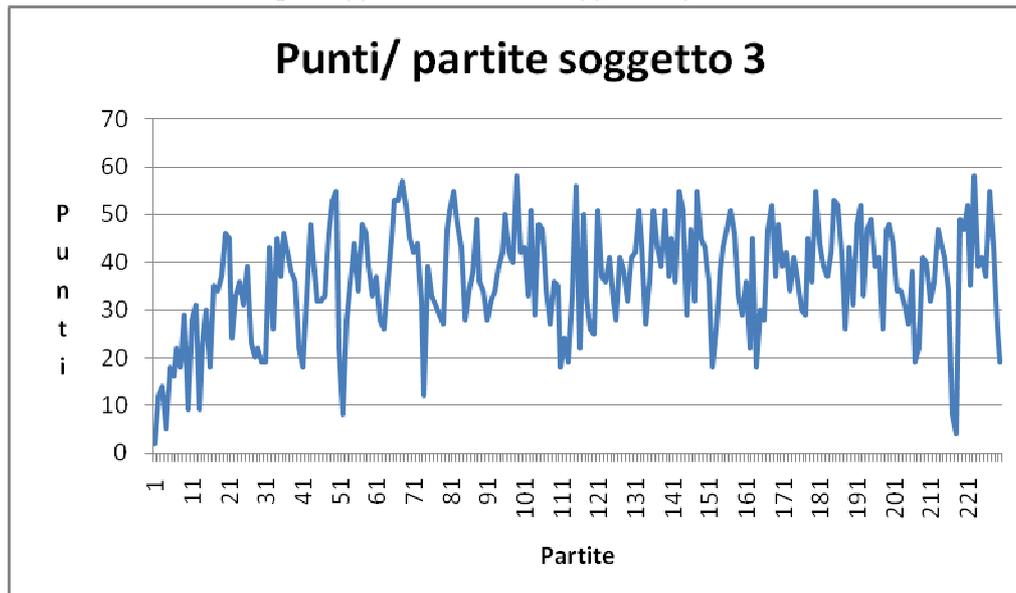


Grafico 4

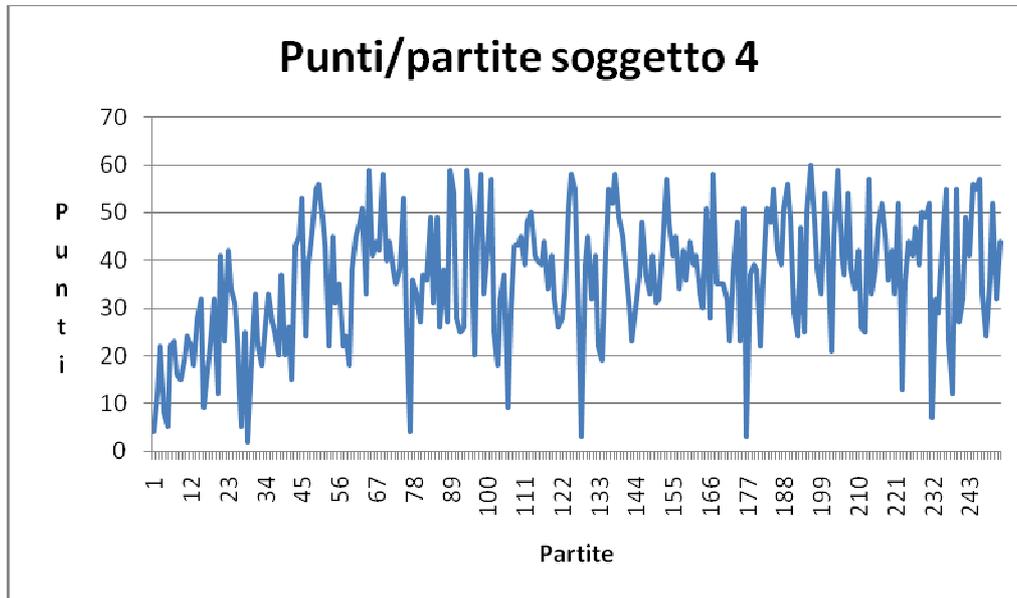


Grafico 5

Come è possibile notare dai grafici 4 e 5, i soggetti hanno avuto un andamento altalenante nelle performances di gioco. È stato quindi condotto un test d'ipotesi (T-test) per valutare la presenza di un significativo miglioramento nelle performances di gioco ottenute dai due soggetti relativamente alla prima ed all'ultima sessione. Le

performances di gioco di entrambi i soggetti presentano una differenza significativa in termini di punteggio fra il primo e l'ultimo incontro ($p=0,000095$; $p=0,000103$).

La tabella 8 riporta i punteggi di rapidità ed accuratezza e i relativi ranghi percentili ottenuti dai due soggetti frequentanti la terza classe della scuola primaria.

Prove ingresso - Titolo prova: tra il dire e il fare - 305 sillabe.				
Soggetto 5			Soggetto 6	
	Punt.	Percentile	Punt.	Percentile
Rapidità (Sill./sec.)	0,61	<5°	0,68	<5°
Accuratezza (P. err)	37	2,4°	27	52,9
Prove uscita - Titolo prova: L'idea più semplice - 189 sillabe.				
Soggetto 5			Soggetto 6	
	Punt.	Percentile	Punt.	Percentile
Rapidità (Sill./sec.)	1,12	<5°	1,19	<5°
Accuratezza (P. err)	34	6,5°	21	25,6°

Tabella 8

La tabella 9 riporta l'incremento di rapidità atteso secondo gli standard, l'incremento di velocità ottenuto e la differenza fra i due.

	Soggetto 3	Soggetto 4
	Incremento sill/sec	Incremento sill/sec
Incremento standard	0,38	0,38
Incremento rilevato	0,512	0,516
Delta	+0,132	+0,136

Tabella 9

La tabella 7 riporta le statistiche descrittive della prima e dell'ultima sessione di gioco in relazione al punteggio ottenuto.

Prima sessione di gioco "Letter Ninja"		
	Soggetto 5	Soggetto 6
Media	18,06	20,13
Dev st.	9,6	11,43
Coeff. Variazione	53,15%	56,81%
Min	5	3
Max	36	35
Range	31	32
Moda	22	25
Mediana	16	22
Dodicesima sessione di gioco "Letter Ninja"		
	Soggetto 5	Soggetto 6
Media	37,8	39,93
Dev st.	14,03	13,03
Coeff. Variazione	37,12%	33,47%
Min	15	22
Max	57	61
Range	42	39
Moda	21	30
Mediana	39	35

Grafico 6

I grafici 6 e 7 riportano l'andamento del punteggio ottenuto dai soggetti al gioco nell'arco delle 12 sessioni.

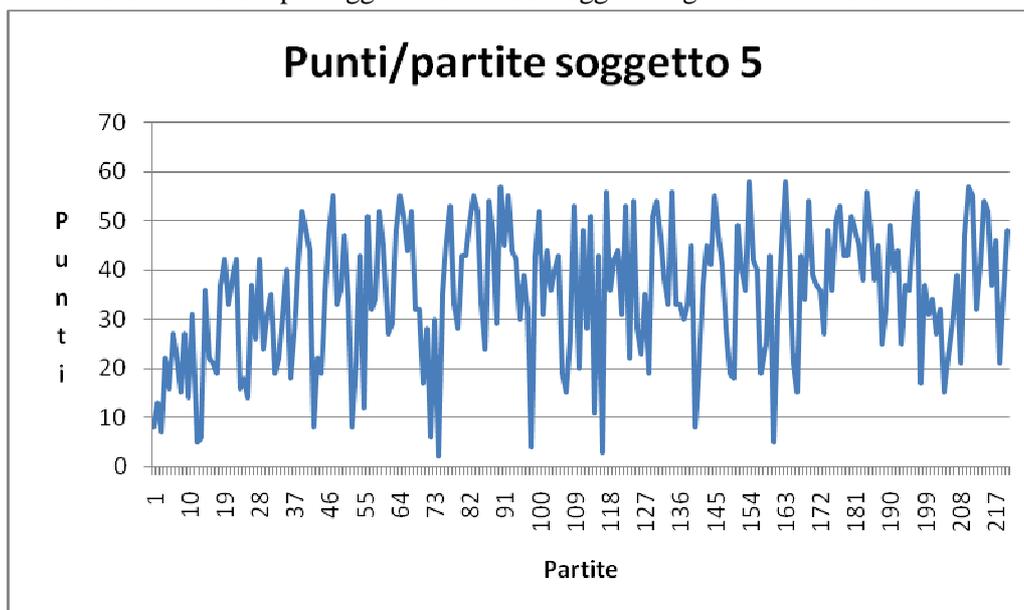


Grafico 7

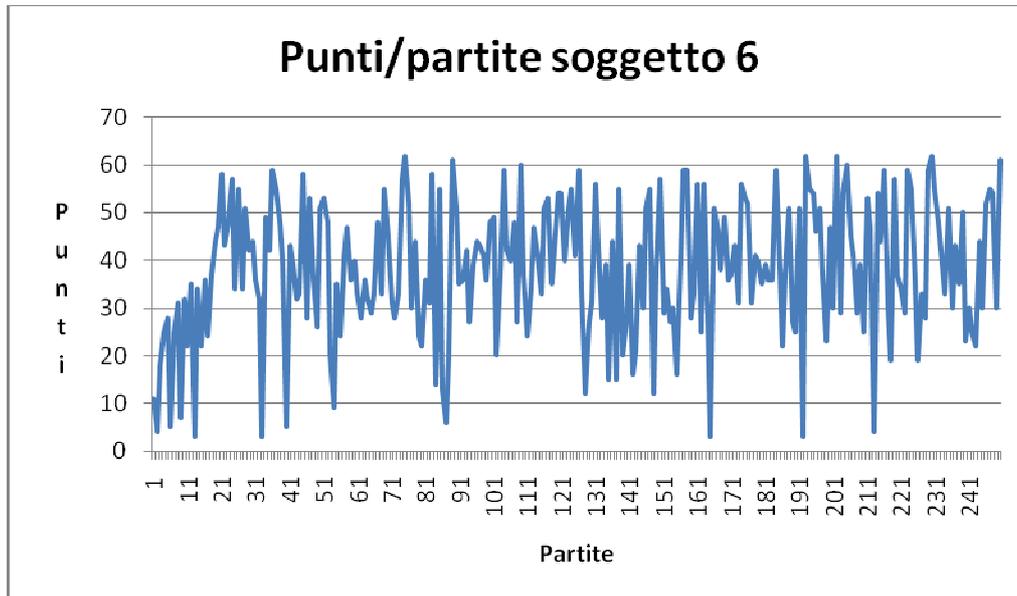


Grafico 8

Come è possibile notare dai grafici 7 e 8, i soggetti hanno avuto un andamento altalenante nelle performances di gioco. È stato quindi condotto un test d'ipotesi (T-test) per valutare la presenza di un significativo miglioramento nelle performances di gioco ottenute dai due soggetti relativamente alla prima ed all'ultima sessione. Le performances di gioco di entrambi i soggetti presentano una differenza significativa in termini di punteggio fra il primo e l'ultimo incontro ($p=0,000048$; $p=0,000903$).

I dati relativi alle performances di gioco dei 6 soggetti sembrano presentare delle differenze di andamento in base all'età. Sono stati quindi condotti 3 test d'ipotesi (T-test) per valutare un eventuale differenza fra le performances di gioco ottenute dai soggetti suddivisi per classe frequentata. Dalle analisi condotte sembra essere presente una differenza significativa nei punteggi ottenuti dai soggetti frequentanti la I classe della scuola secondaria di primo grado rispetto ai soggetti frequentanti la IV e la III classe della scuola primaria ($p<0,0001$ in entrambi i casi), mentre non sembra essere presente alcuna differenza significativa nei punteggi ottenuti dagli studenti frequentanti la IV e la III classe della scuola primaria ($p=0,3643$). È stata quindi condotta un'ANOVA utilizzando come between factor la classe frequentata dagli studenti. I risultati mostrano che la classe frequentata incide in modo significativo sulle performances di gioco ($f=<0,0001$).

Discussioni

Come è possibile notare dall'analisi dei dati, tutti e sei i soggetti hanno ottenuto dei miglioramenti nella rapidità di lettura. Si precisa che i miglioramenti sono stati ottenuti nell'arco della durata della sperimentazione (3 mesi), mentre l'incremento atteso, come mostrato nel grafico 1, ha una base annuale. Si rilevano inoltre delle differenze relative all'incremento di rapidità ottenuto nelle diverse classi, con gli studenti della scuola secondaria di primo grado che hanno ottenuto un incremento minore rispetto a quelli della primaria. L'incremento ottenuto dagli studenti della secondaria (0,07 e 0,09 sill/sec), sebbene inferiore a quello atteso per la fine dell'anno scolastico (0,11), in considerazione della durata dell'intervento sembra comunque essere in linea, se non leggermente al di sopra, dell'incremento che si ci sarebbe potuto attendere nei 3 mesi della sperimentazione. I risultati ottenuti dagli studenti della primaria appaiono invece sorprendenti (con un incremento medio di 0,33 sill/sec nella IV rispetto allo 0,2 previsto per fine anno e lo 0,514 per la III rispetto allo 0,38 previsto per fine anno). I soggetti frequentanti la III e la IV hanno infatti ottenuto, in tre mesi, un incremento leggermente superiore a quello atteso in 12 mesi. I dati rilevati appaiono, per le classi della scuola primaria, in linea con i dati ottenuti in altri studi che hanno utilizzato videogames commerciali simili⁴⁰. Inoltre i dati relativi alle performances di gioco sembrano dimostrare che

all'incremento di rapidità di lettura sia corrisposto un incremento nelle performance di gioco (l'unico caso in cui l'incremento in termini di punteggio al gioco proposto non è risultato significativo è quello del soggetto 1. Tuttavia è importante precisare che il p value rinvenuto 0,059 è di poco superiore al livello di significatività b di 0,05). I dati rilevati sembrano quindi accreditare l'ipotesi che il videogame realizzato (e con esso il videogame con *gameplay* analogo) possa produrre dei miglioramenti nella rapidità di lettura in presenza di soggetti dislessici, attraverso il training dell'attenzione visuo-spaziale. Il modulo di reportistica presente nel videogioco ha consentito lo sviluppo e l'elaborazione della presente analisi dei dati, dimostrandosi efficiente e stabile. In tal senso, il modulo di reportistica potrebbe essere impiegato efficacemente, da un punto di vista didattico, nella valutazione dello sviluppo delle competenze di gioco degli studenti. Si precisa inoltre come l'andamento altalenante dei grafici sia dovuto principalmente al fatto che, gli studenti, una volta presa dimestichezza con il *gameplay* del videogioco, quando una partita "iniziava male" con una lettera mancata o con un colpo sbagliato nei primi livelli, perdevano in modo intenzionale al fine di poter giocare una nuova partita con la speranza di poter battere il loro "record personale". Tale fenomeno è stato osservato in numerosi casi durante la sperimentazione. Gli studenti si sono inoltre mostrati tutti interessati e coinvolti nell'utilizzo del videogame realizzato. È infine degna di nota la differenza riscontrata sia in termini di performances di gioco che di incremento di rapidità nei due gradi di scuola esaminati. Nella piena coscienza dei diversi modi in cui il disturbo può presentarsi ed evolvere a livello individuale e dell'impossibilità di trarre inferenze statisticamente significative dal esiguo campione analizzato, le differenze riscontrate nei parametri rilevati induce comunque ad ipotizzare che l'utilizzo di questi strumenti sia maggiormente efficace nei primi anni della scuola primaria e vada scemando gradualmente negli anni successivi. Si demanda la verifica di tale ipotesi ad indagini future.

Conclusioni e prospettive

Sulla base di quanto esposto, sembra lecito sostenere che il videogioco realizzato, e con esso altri videogiochi action

basati su forme di interazione analoghe, possano costituire per il docente un importante "strumento compensativo" per favorire lo sviluppo della rapidità di lettura in presenza di studenti dislessici. È importante inoltre precisare che tutti i soggetti coinvolti nello studio facevano già quotidianamente uso di videogiochi. I videogiochi costituiscono oggi sicuramente uno strumento largamente conosciuto ed utilizzato dai ragazzi, tale utilizzo potrebbe, in casi come quelli trattati, essere veicolato e guidato dal docente o dei genitori (attraverso una scelta oculata ed attenta dei videogiochi da utilizzare) per favorire lo sviluppo di importanti competenze scolastiche come quella della lettura. I dati rilevati sembrano inoltre supportare la tesi che l'impiego di tali sussidi possa essere particolarmente efficace soprattutto nella scuola primaria, mentre è ipotizzabile che la loro efficacia vada scemando negli anni seguenti. Si intende inoltre terminare il presente lavoro riportando come spesso, durante la sperimentazione, diversi insegnanti abbiano lamentato "l'assenza di strumenti adeguati" per la realizzazione di una didattica personalizzata efficiente ed efficace per studenti con DSA. I videogiochi, anche dopo il coinvolgimento diretto degli insegnanti nella sperimentazione, non sembrano comunque aver trovato un "posto" all'interno della loro *azione didattica*⁴¹ quotidiana. Terminata la sperimentazione, infatti, nonostante i dati positivi rilevati, i videogames action, non sembrano aver lasciato alcuna traccia nella loro attività didattica. Il fenomeno non stupisce, dato che la ricerca ha già dimostrato che la semplice immissione di tecnologie in ambito scolastico, se non inquadrata in metodologie didattiche già strutturate, non basta per produrre un cambiamento significativo nella didattica dei docenti⁴². Nella piena consapevolezza che gli strumenti trattati nel presente articolo non rappresentano "sussidi didattici tradizionali" e che un loro impiego quotidiano nella didattica richiede all'insegnante una faticosa "deviazione"⁴³ dalle routine consolidate, si è scelto di indirizzare le prossime ricerche verso il tentativo di sistematicizzarne l'utilizzo all'interno di una metodologia didattica che sia in grado di recepirne e capitalizzarne le potenzialità sul piano educativo e formativo. Più in particolare, la didattica semplice⁴⁴, è apparsa, in tale ottica, una scelta del tutto naturale per tale finalità.

AUTORE: STEFANO DI TORE

University of Salerno

CO-AUTORE: MARCO LAZZARI

University of Bergamo

CO-AUTORE: JORDI CONESA I CARALT

Universitat Oberta de Catalunya

DIRETTORE SCIENTIFICO DELLA RICERCA: MAURIZIO SIBILIO

University of Salerno

¹ Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, MIUR 2012, http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.

² R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, Edizioni Erickson, Trento 2001.

³ *Ibidem*.

⁴ G. M. Fulgeri, E. Ghidoni, I. Morlini, G. Stella, *La percezione della dislessia*, «Dislessia», vol. 11, n. 1, 2014, pp. 45-73.

⁵ M. Sibilio, *La didattica semplice*, Liguori, Napoli 2014.

⁶ Invalsi, *Rapporto nazionale OCSE 2012*, Retrieved from (19/02/2017): http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf.

⁷ Invalsi, *Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*, Retrieved from (19/02/2017): http://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2011/documenti/Rapporto_PIRLS_TIMSS.pdf.

⁸ R. Job, G. Sartori, *Morphological decomposition: Evidence from crossed phonological dyslexia*, «The Quarterly Journal of Experimental Psychology», vol. 36, n. 3, 1984, pp. 435-458; L. Cottini, *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Morlacchi Editore, 2008.

⁹ U. Frith, *Beneath the surface of developmental dyslexia*, «Surface dyslexia», vol. 32, 1985, pp. 301-330.

¹⁰ G. Stella, E. Savelli, *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*, Edizioni Erickson, 2011.

¹¹ S. Franceschini, S. Gori, M. Ruffino, K. Pedrolli, A. Facchetti, *A causal link between visual spatial attention and reading acquisition*, «Current Biology», vol. 22, n. 9, 2012, pp. 814-819.

¹² D. L. Share, *Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition*, «Cognition», vol. 55, n. 2, 1995, pp. 151-218; L. Sprenger-Charolles, P. Colé, *Lecture et dyslexie: Approches cognitives*, HAL, NY 2003.

¹³ C. Cornoldi, P. E. Tressoldi, N. Perini, *Valutare la rapidità e la correttezza della lettura di brani. Nuove norme e alcune chiarificazioni per l'uso delle prove MT*, «Dislessia», n. 7, 2010, pp. 89-100.

¹⁴ C. Cornoldi, G. Colpo, *Prove di lettura MT per la scuola elementare-2: 1o e 2o elementare*, Giunti, 2004.

¹⁵ R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, cit.

¹⁶ G. Stella, M. Faggella P. Tressoldi, *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria*, «Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza», vol. 68, 2001, pp. 27-41.

¹⁷ Retrieved From (19/02/2017): <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-10-18&task=dettaglio&numgu=244&redaz=010G0192&tmstp=1288002517919>.

¹⁸ F. Fogarolo, *Costruire il Piano Didattico Personalizzato: Indicazioni e strumenti per una stesura rapida ed efficace*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2014.

¹⁹ Le Prove di Lettura MT consentono di verificare, in diversi momenti dell'anno, la correttezza, la rapidità e la comprensione della lettura dalla prima classe della scuola primaria alla terza classe della scuola secondaria di secondo grado. La DDE2 (Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva) valuta il livello di competenza acquisita sia nella lettura che nella scrittura.

²⁰ Consensus Conference, *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, CC Press Milano 2007.

²¹ D. Kemali, World Health Organization (Eds.), *ICD-10: decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali: descrizioni cliniche e direttive diagnostiche*, Masson 1993.

- ²² American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*, American Psychiatric Pub, 2013.
- ²³ G. Stella, *Disturbi Specifici di Apprendimento: un'introduzione. La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento*, «Annali della Pubblica Istruzione», 12, IV, 2010.
- ²⁴ *Ibidem*.
- ²⁵ P. H. Seymour, *Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis*, in M. Coltheart, G. Sartori, R. Job (eds.), *The cognitive neuropsychology of language*, 1987, pp. 351-395.
- ²⁶ H. W. Catts, *Defining dyslexia as a developmental language disorder*, «Annals of Dyslexia», vol. 39, n. 1, 1989, pp. 50-64; M. Snowling, *Dyslexia as a phonological deficit: Evidence and implications*, «Child Psychology and Psychiatry Review», vol. 3, n. 1, 1998, pp. 4-11; F. R. Vellutino, J. M. Fletcher, M. J. Snowling, D. M. Scanlon, *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?*, «Journal of child psychology and psychiatry», vol. 45, n. 1, 2004, pp. 2-40.
- ²⁷ P. Tallal, M. Piercy, *Developmental aphasia: Impaired rate of nonverbal processing as a function of sensory modality*, «Neuropsychologia», vol. 11, n. 4, 1973, pp. 389-398; J. Stein, *The magnocellular theory of developmental dyslexia*, «Dyslexia», vol. 7, n. 1, 2001, pp. 12-36.
- ²⁸ C. Rae, J. A. Harasty, T. E. Dzendrowskyj, J. B. Talcott, J. M. Simpson, A. M. Blamire, A. J. Richardson, *Cerebellar morphology in developmental dyslexia*, «Neuropsychologia», vol. 40, n. 8, 2002, pp. 1285-1292; F. Ramus, S. Rosen, S. C. Dakin, B. L. Day, J. M. Castellote, S. White, U. Frith, *Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults*, «Brain», vol. 126, n. 4, 2003, pp. 841-865.
- ²⁹ A. Facoetti, M. Zorzi, L. Cestnick, M. L. Lorusso, M. Molteni, P. Paganoni, G. G. Mascetti, *The relationship between visuo-spatial attention non word reading in developmental dyslexia*, «Cognitive Neuropsychology», vol. 23, n. 6, 2006, pp. 841-855.
- ³⁰ L. Marotta, P. Varvara, *Funzioni esecutive nei DSA. Disturbo di lettura: valutazione e intervento*. Edizioni Erickson, 2013.
- ³¹ S. Franceschini, S. Gori, M. Ruffino, S. Viola, M. Molteni, A. Facoetti, *Action video games make dyslexic children read better*, «Current Biology», vol. 23, n. 6, 2013, pp. 462-466.
- ³² G. Stanley, G. Smith, E. A. Howell, *Eye-movements and sequential tracking in dyslexic and control children*, «British Journal of Psychology», vol. 74, 2009, pp. 181-187.
- ³³ C. Cornoldi, D. Giofrè, A. Martini, *Problems in deriving Italian regional differences in intelligence from 2009 PISA data*, «Intelligence», vol. 41, n. 1, 2013, pp. 25-33.
- ³⁴ P. Aiello, D. C. Di Gennaro, S. Di Tore, M. Sibilio, *Dislessia e complessità didattica della lingua inglese nei contesti scolastici italiani: proposta di un approccio multisensoriale ed interattivo*, *Italina Journal of Special Education for inclusion*, vol. 1, n. 2, 2014, pp. 107-122; S. Franceschini, S. Gori, M. Ruffino, S. Viola, M. Molteni, A. Facoetti, *Action video games make dyslexic children read better*, cit.
- ³⁵ M. W. Dye, C. S. Green, D. Bavelier, *Increasing speed of processing with action video games*, «Current directions in psychological science», vol. 18, n. 6, 2009, pp. 321-326; C. S. Green, D. Bavelier, *Action video game experience alters the spatial resolution of attention*, «Psychological Science», vol. III, n. 18, 2007, pp. 88-94.
- ³⁶ S. Franceschini, S. Gori, M. Ruffino, K. Pedrolli, A. Facoetti, *A causal link between visual spatial attention and reading acquisition*, cit.; S. Franceschini, S. Gori, M. Ruffino, S. Viola, M. Molteni, A. Facoetti, *Action video games make dyslexic children read better*, cit.; A. Facoetti, M. Zorzi, L. Cestnick, M. L. Lorusso, M. Molteni, P. Paganoni, G. G. Mascetti, *The relationship between visuo-spatial attention non word reading in developmental dyslexia*, cit.
- ³⁷ S. Campanini, R. Battafarano, R. Iozzino, *Evoluzione naturale della lettura del brano, delle liste di parole e non parole e della comprensione del testo in dislessici mai trattati*, «Dislessia», n. 7, 2010, pp. 165-179.
- ³⁸ M. W. Dye, C. S. Green, D. Bavelier, *Increasing speed of processing with action video games*, cit.; S. Franceschini, S. Gori, M. Ruffino, S. Viola, M. Molteni, A. Facoetti, *Action video games make dyslexic children read better*, cit.
- ³⁹ G. Stella, M. Faggella P. Tressoldi, *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria*, cit.; P. Tressoldi, *L'evoluzione della lettura e della scrittura dalla 2a elementare alla 3a media*, «Età evolutiva», 1993, pp. 43-55; S. Campanini, R. Iozzino, *Evoluzione naturale della lettura del brano, delle liste di parole e non parole, comprensione del testo e dettato ortografico in dislessici mai trattati*, Relazione presentata al «XV Congresso nazionale AIRIPA», Roma, 20-21 Ottobre 2006.
- ⁴⁰ S. Franceschini, S. Gori, M. Ruffino, S. Viola, M. Molteni, A. Facoetti, *Action video games make dyslexic children read better*, cit.
- ⁴¹ P. G. Rossi, P. C. Rivoltella, *L'agire didattico: manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2013.
- ⁴² M. Fantin, P. C. Rivoltella, *Cultura digital e scuola*, Campinas, SP, 2013; P. C. Rivoltella, *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2015.
- ⁴³ M. Sibilio, *La didattica semplice*, cit.; M. Sibilio, *Una didattica semplice per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento. DSA, Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*, Etas, RCS Libri, Milano 2013.
- ⁴⁴ M. Sibilio, *La didattica semplice*, cit.

L'inclusione in prospettiva sociale. Oltre le "mura scolastiche"

The inclusion in social perspective. Beyond the "school walls"

LORENA MILANI

This contribute wants to offer a look on the question integration/inclusion considering the topic in connection with those students whose biography is characterized by social, cultural and migrant disadvantaged past. In effect, the legislation since the beginning has constituted a "matrix" with wide possibilities of application and a trace/way for experiment new pedagogical and didactic paths to cope with different types of development problems, in other words the Special Educational Needs (SEN). In this perspective, this contribute will try to respond, with a look between past, present and future, to the sense directions of integration and inclusion nowadays, focusing on the centrality of the school in the circularity between school, family, community for promoting inclusion.

KEYWORDS: SOCIAL INCLUSION, SOCIAL INTEGRATION, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, CITIZENSHIP, SOCIAL EMPOWERMENT, PROXIMITY.

Premessa

Il punto di vista dal quale vogliamo offrire un contributo critico sulla questione integrazione/inclusione è quello della pedagogia sociale che, per statuto epistemologico, interpreta in una logica ecologico-sistemica e con un'attenzione specifica alle questioni socioculturali, comunitarie e territoriali la lettura delle relazioni micro-macro dell'educazione, dei bisogni e delle domande educative e dei fattori/attori sociali, economici, politici che interrogano la riflessione pedagogica. Nello specifico di questo articolo, intendiamo leggere la questione integrazione/inclusione considerando l'apporto scientifico e normativo con uno sguardo rivolto alla collocazione della scuola nel contesto comunitario, interpretando e leggendo la scuola come comunità dentro una comunità territorio, sottolineando anche le dinamiche scuola-famiglie-territorio per l'integrazione e l'inclusione. Inoltre, la prospettiva si focalizzerà soprattutto su quello che riguarda lo svantaggio socioculturale, le difficoltà di apprendimento e il disagio/disadattamento, ossia la vasta categoria di soggetti oggi denominata BES: le questioni

pedagogico-didattiche, culturali e legislative dei BES si intrecciano con quelle legate agli alunni disabili. È il fronte di una scuola che vuole accogliere la *sfida del diritto all'educazione per tutti*.

Le radici

Dal punto di vista dell'integrazione/inclusione dei soggetti disabili, la Legge 5 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*¹, marca indubbiamente una data importante che costituisce un *turning point* che segnerà in modo significativo il volto della scuola, della vita e dell'organizzazione scolastica e l'impegno della pedagogia e della didattica. L'acquisizione del diritto allo studio da parte dei minori con disabilità, già affermato nella *Costituzione della Repubblica Italiana*, 1 gennaio 1948², in particolare all'art. 38 che al comma 3 recita: "Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale", e la garanzia

dell'inserimento nelle classi "normali", anticipato dalla Legge 30 marzo 1971, n. 118, *Conversione in Legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme a favore dei mutilati e invalidi civili*, costituiscono un vero proprio passaggio di progressiva conquista della *cittadinanza* di una categoria di minori che era "un mondo a parte", chiusa tra segregazione e oblio, e che conquista il diritto "a far parte del mondo", diritto reso esigibile e garantito a partire dalla scuola proprio grazie alla Legge 517/77 e, successivamente, alla Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

Questo traguardo, che sarà, di fatto, un nuovo punto di partenza, non sarebbe stato raggiunto, però, se non ci fosse stato un *background* culturale, sociale, politico e pedagogico che ha le sue origini, oltre che nella pedagogia attiva (nei suoi sviluppi successivi al II Dopoguerra³) e in quella speciale, anche nella pedagogia sociale, che, già negli anni Sessanta⁴, aveva promosso il diritto all'alfabetizzazione per tutti, la ricerca di una scuola garante di uguaglianza delle opportunità e di giustizia educativa⁵, una pedagogia della liberazione⁶ e della promozione della persona⁷ sia nella situazione di disagio o di svantaggio e di insuccesso scolastico⁸ sia nella situazione di disabilità⁹. Le istanze di giustizia, di uguaglianza, di difesa e di sviluppo della persona nella sua integralità, di attenzione a sostenere l'accesso alla cultura e al diritto all'istruzione insieme al bisogno di incoraggiare una scuola più aperta, attenta alle esigenze di tutti, capace di integrare e socializzare ogni allievo, avevano già trovato spazio ed erano state messe alla prova dalla problematicità determinata da una scuola che doveva rispondere a due questioni centrali: da una parte, consentire di raggiungere l'alfabetizzazione di base a tutti i bambini e i ragazzi di tutte le classi sociali e, dall'altra, favorire la socializzazione, l'inserimento e l'integrazione dei figli dei migranti del Sud che, a partire dagli anni Cinquanta, affluirono nelle classi scolastiche del Nord Italia o a quelli provenienti da una migrazione dalla campagna alla città. Per certi versi, questo processo migratorio, costituito da masse di cittadini che provenivano, per la maggior parte, da territori dell'entroterra meridionale, con genitori spesso analfabeti e che conoscevano solamente il dialetto, ha rappresentato, in realtà, il primo banco di prova dell'integrazione scolastica - e *sottolineo scolastica* -,

ossia, in qualche modo, l'antesignano del "modello" dell'integrazione, ma anche, purtroppo, come la storia ci ricorda, il primo problematico, doloroso e, talvolta, tragico esempio della difficoltà di costruire un tessuto sociale che rompa lo schema dell'opposizione tra estraneo/straniero e autoctono e che generi comunità.

L'impatto con una popolazione scolastica così eterogenea, con difficoltà di inserimento sociale, con problemi linguistici, con alcune difficoltà determinate dalla deprivazione sociale e culturale, talvolta generata e aggravata dalla scuola stessa, incapace di accogliere la diversità e di riconoscere la cultura altr¹⁰ e gli alfabeti dell'alterità, ha prodotto un generale spaesamento educativo e didattico cui ne è corrisposto uno pedagogico. Questo momento di crisi ha generato, però, un pensiero e una cultura della ricerca e della sperimentazione pedagogico/didattica¹¹ che hanno promosso una legislazione che per anni ha portato la scuola italiana a spingersi in direzioni di avanguardia e di innovazione, fino a divenire modello per altri Paesi. Si tratta della normativa legata all'introduzione del Tempo Pieno nella scuola elementare e materna e di quella relativa alla sperimentazione. La Legge 820 del 1971, *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e della scuola materna statale*, introduce il Tempo Pieno nella scuola: al di là dell'innovazione nel campo del tempo-scuola¹², la scuola a Tempo Pieno rispondeva pienamente ai bisogni di integrazione che avevano come contraltare la necessità di una scuola che offrisse l'uguaglianza delle opportunità educative attraverso la possibilità di organizzare il tempo scolastico su un arco più ampio della giornata e della settimana al fine di promuovere un maggior numero di attività didattiche e di interventi compensativi per gli allievi con difficoltà di apprendimento e in svantaggio socio-culturale. L'organizzazione a Tempo Pieno, infatti, ha prodotto nuove sperimentazioni didattiche come, ad esempio, l'introduzione della lingua straniera, la moltiplicazione dei linguaggi espressivi, corporei e artistici, la didattica attiva e sperimentale delle scienze, una serie di attività esplorative/conoscitive sul territorio e in collaborazione con il territorio e ha anticipato l'organizzazione anche a gruppi di classi differenti, in seguito definita a "classi aperte"¹³, prevista dalla Legge 517/77 all'art. 2. Inoltre, a partire dalla Legge 820 del

1971, sono state spesso attivate sperimentazioni tra scuola e territorio, nelle sue molteplici espressioni¹⁴.

Va ricordato anche che in quegli anni uscirono anche i cosiddetti Decreti Delegati del 1974, D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416, 417, 418, 419, 420¹⁵. In particolare, va ricordato il D.P.R. n. 416/74 per l'apertura alla partecipazione collegiale che diverrà l'ossatura dell'organizzazione scolastica e sulla quale sarà determinata anche la possibilità di strutturare il lavoro collettivo come elemento di efficacia della programmazione educativa e didattica. Accanto a questo è necessario richiamare il D.P.R. n. 419/74 per la sperimentazione e la ricerca educativa che ha consentito di generare il fermento dell'innovazione, aprendo a molteplici interessanti esperienze didattiche che hanno arricchito la pratica educativa scolastica.

L'eredità per il futuro: verso la L. 517/77 e oltre

Per uno sguardo sul futuro, vogliamo ricordare, non in un'ottica celebrativa, ma di interesse critico, che il periodo che intercorre tra la Legge 820/71 e la Legge 517/77, ha avuto alcune valenze specifiche nella sperimentazione pedagogico-didattica sulle quali sarebbe opportuno riflettere per una prospettiva futura dell'integrazione/inclusione:

- un'attenzione al clima scolastico di classe e dell'intera scuola nella visione della comunità educativa come comunità educante in una "società educante"¹⁶;
- un approccio plurilinguistico/comunicativo, espressivo e artistico che consentiva a tutti, disabili, svantaggiati sul piano socio-culturale, bambini in disagio o con difficoltà di apprendimento, ma anche ad allievi dotati o superdotati intellettivamente, di moltiplicare conoscenze, abilità, competenze e apprendimenti e di sentirsi competenti, alimentando, con una terminologia attuale, il senso di autoefficacia e quello di autostima¹⁷;
- un'attenzione alla corporeità, quale dimensione diacronica e sincronica di sviluppo¹⁸, e al corpo come originaria apertura al mondo della vita¹⁹ e quindi alla conoscenza del mondo e come, quindi, "strumento" per esplorare la realtà, per conoscerla e per apprezzarla;
- una progettualità trasversale sia sul piano dello spazio/tempo didattico sia sul piano dei percorsi (es. laboratori di teatro, cinema, fotografia, giornalismo,

scienze, arte...)²⁰ che, attivando le capacità dei bambini e facendoli protagonisti dei processi di apprendimento e di scoperta, promuovevano, usando un linguaggio contemporaneo, le *molteplici intelligenze*²¹, nella consapevolezza che un apprendimento tramite una tipologia di linguaggio o di disciplina, tipica di una intelligenza, ha effetti positivi sullo sviluppo anche di altre intelligenze;

- una declinazione degli interventi didattici rivolta a personalizzare gli interventi senza separare o segregare, grazie ad attività pensate per gruppi di livelli di apprendimento o per gruppi di interesse;
- una forte connotazione verso l'innovazione e la sperimentazione pedagogico-didattica con un legame stretto tra associazionismo, scuole e università, mettendo al centro il modello della ricerca-azione e promuovendo gli insegnanti come singoli, come équipe e come corpo docente a sensibilizzarsi verso una responsabilità creativa didattico-pedagogica e a non appiattirsi su soluzioni standardizzate;
- un modello organizzativo che pone al centro la pluralità degli insegnanti, delle loro competenze e la centralità dei gruppi di lavoro degli insegnanti e del lavoro di gruppo dai livelli micro (team) a quelli macro (Collegio dei Docenti);
- una tensione pedagogico-sociale tesa a rispondere ai bisogni del territorio e della comunità sociale, promuovendo azioni educative e formative *nel, con e per* il territorio e coinvolgendo genitori e realtà sociali e politiche.

Alcune di queste linee, verranno in qualche modo mandate a regime con la L. 517/77, soprattutto la possibilità di organizzare le "classi aperte", ma anche la personalizzazione degli interventi, ben rappresentata dalla scheda di valutazione, la necessità di lavorare in gruppo, di favorire il confronto e la programmazione condivisa (Collegio dei docenti, team, gruppi di lavoro tematici).

La legge 517/77 dà organicità a questa eredità, ampliandola e portandola verso un'ulteriore evoluzione, la pone come condizione per l'integrazione delle persone "handicappate". Infatti, l'art. 2 recita: "Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la

programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps".

L'espressione "forme di integrazione" fa pensare, pertanto, a soluzioni educativo-didattiche scolastiche per favorire l'inserimento nel gruppo classe della persona con disabilità e la sua socializzazione. Le "forme di integrazione", però, sono attinenti anche all'"attuazione del diritto allo studio" e alla "promozione della piena formazione della personalità degli alunni". Questo significa che l'integrazione è determinata da creare condizioni che generino opportunità di apprendimento, educative e di socializzazione.

Si afferma, inoltre, il diritto a poter usufruire di insegnati specializzati, gli insegnanti di sostegno, (art.7) per poter attuare forme di integrazione e di sostegno. Sempre all'art.7 si dice: "Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni". Si istituiscono quelle che, nel gergo scolastico, vengono definite le "classi aperte", già anticipate con la L.820/71.

L'integrazione, inoltre, sembra corrispondere anche alla necessità di individualizzare gli interventi, tenendo conto dei bisogni, dei livelli di maturità e di competenza, delle difficoltà di ciascun studente. La visione è quella personalistica dello sviluppo globale e integrale della persona e della promozione della sua personalità. L'individualizzazione, però, si esprime anche in forme di lavoro di gruppo e non in modo isolato, ma sempre nella possibilità di favorire la socializzazione, il confronto e la cooperazione.

Infine, si recupera il valore della collegialità, del confronto e della programmazione/progettazione collettiva, nelle sue diverse forme organizzative, anche interdisciplinare/interprofessionale (équipe psico-medico-

pedagogica)²²: si rendono obbligatorie le riunioni ai fini della programmazione, della progettazione dei percorsi, dell'analisi dei bisogni e/o della verifica delle abilità, delle conoscenze e degli apprendimenti degli allievi, con un particolare attenzione per gli alunni "portatori di handicaps".

È a partire dalle L. 517/77, quindi, che si insiste sulla parola "integrazione" che ha lungamente interrogato i teorici della pedagogia speciale e anche della pedagogia sociale.

Dalla lettura della normativa, si evince, in sintesi, che l'integrazione è soprattutto determinata da "forme" che hanno però lo scopo di promuovere il diritto allo studio e lo sviluppo della personalità dell'allievo.

La Legge 517/77 non parla mai dello svantaggio socioculturale, in quanto effettivamente ha interesse soprattutto per la disabilità, ma, di fatto, toccherà anche quegli allievi con problemi di apprendimento e talvolta con disturbi del comportamento. Sarà negli anni Ottanta-Novanta che si svilupperà una maggiore coscienza dei diversi problemi legati alla scolarizzazione e all'apprendimento, come si evince, ad esempio, dai *Programmi della scuola elementare del 1985* e dagli *Orientamenti della Scuola dell'Infanzia del 1991*. Sono questi, infatti, gli anni in cui si svilupperà lo studio sullo svantaggio²³ e la deprivazione socioculturale, sui disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), su alcuni disturbi del comportamento e dell'attenzione.

Svantaggio "scolastico": disabilità, disturbi evolutivi specifici e svantaggio socioeconomico

La storia dell'integrazione scolastica dei disabili e quella dei soggetti ora denominati come alunni BES si intrecciano, si confondono, si rinforzano e, talvolta, si elidono, a causa di una logica che, nell'exasperazione della differenziazione, di fatto, porta a un rischio di appiattimento delle riflessioni e a una frammentazione delle normative e degli interventi pedagogico-didattici.

Si rincorrono, nel corso di questi ultimi anni, le normative o gli orientamenti o le direttive del MIUR, che, talvolta, producono difficoltà interpretative nei docenti e negli esperti del settore.

Entrando nelle questioni dello svantaggio socioculturale/linguistico, della deprivazione, dei disturbi dell'apprendimento o del comportamento, il termine

inclusione è entrato a pieno titolo con la Direttiva Ministeriale del MIUR del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

A riprova dell'intreccio culturale, legislativo ed evolutivo tra disabilità e svantaggio culturale, è interessante riportare la definizione di BES, Bisogni Educativi Speciali, data nella direttiva MIUR del 27/12/2012:

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

Si può fare una prima osservazione: si parla di “svantaggio scolastico” a sottolineare il fatto che *l'allievo potrebbe essere svantaggiato, ipoteticamente, solamente nell'istituzione scolastica* e non necessariamente in tutti gli altri contesti²⁴. Questa non è una considerazione di poco conto perché sottolinea la possibilità che sia il contesto con le sue modalità, i suoi obiettivi, la sua strutturazione e le sue stesse finalità a favorire lo svantaggio anziché evitarlo e/o colmarlo. Allo stesso modo si parla di “*inclusione scolastica*” quasi a delimitare l'azione dell'istituzione e rafforzare l'idea che è all'interno della scuola che deve realizzarsi l'inclusione dell'alunno.

Si riconosce, inoltre, che c'è una pluralità di problemi dovuti all'apprendimento, alla socializzazione e all'adattamento al contesto scolastico. Si definisce una vasta gamma di possibili “problematiche diverse”, ma nello stesso tempo si delineano tre sotto-categorie:

- disabilità;

- disturbi evolutivi specifici (DSA, i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, disturbi dell'attenzione e l'iperattività);
- svantaggio socioeconomico.

Rimarchiamo che, purtroppo, queste categorie possono intrecciarsi e possono complessificare le azioni didattiche ed educative (ad esempio, il minore immigrato può avere difficoltà linguistiche e culturali, ma anche problemi di apprendimento e svantaggio socioeconomico...).

È interessante notare come in tutto il documento la parola “inclusione” compaia ben 19 volte, ma non viene mai definita, mentre vengono indicate strutture per l'inclusione, possibili processi organizzativi interni alla scuola e i soggetti sul territorio, in collaborazione con i Centri Territoriali di Supporto (CTS) e con i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI), ma anche con i Centri di Ricerca e con le Università per lo sviluppo della formazione specifica.

Certamente, quest'area dei BES rimette in gioco una necessità culturale e scientifica²⁵ prima che pratica e organizzativa: occorre, infatti, esplorare meglio il rapporto tra svantaggi differenti (economico, sociale, linguistico, culturale...) e vederne le reciproche influenze e occorre rilanciare gli studi sullo svantaggio e la deprivazione anche in relazione alla necessità di rileggere il rapporto gerarchico fra le culture e ridisegnare il senso proprio dello svantaggio: l'etnocentrismo culturale rischia spesso, infatti, di definire deprivato chi ha sviluppato altri modelli culturali e altri apparati di conoscenze.

Accanto a queste problematiche, occorre porre attenzione a letture pedagogiche, educative ed evolutive di alcuni disturbi che potrebbero essere spiegati anche a partire da forme di disagio e di disadattamento transitorie di cui, però, nelle raccomandazioni non si fa cenno. Il bambino che non riesce a stare fermo e a concentrarsi, ad esempio, è sempre un bambino con deficit di attenzione o con iperattività o forse è un allievo con un carico di disagio, di sofferenza e di difficoltà?

Certamente l'attenzione ai suoi Bisogni Speciali è un punto focale, ma il rischio è che tutto si traduca in una lettura burocratica, medicalizzata e classificatoria, anziché in un processo di accoglienza della diversità e promozione delle specificità e delle potenzialità della persona e di attenzione alle sue fragilità. In questo *si rischia*,

paradossalmente, *che la personalizzazione perda la persona.*

Riflessioni per un paradigma pedagogico-sociale: integrazione come “condizione” e inclusione come “cittadinanza”

Abbiamo fissato alcuni punti che costituiscono una lettura critica e, al tempo stesso, un’analisi culturale che consente, ora, di provare a tracciare una definizione di integrazione e, parallelamente, una definizione di inclusione dal punto di vista della pedagogia sociale.

In questa riflessione, i punti focali saranno dati dalla *persona*, come soggetto avente dignità valore e diritti, dal concetto di *giustizia* e di *cittadinanza* e dal *ruolo della scuola* come comunità al centro della *comunità-territorio educante*. Si profila l’ipotesi di una *scuola* come *soggetto capace di promuovere* non solo integrazione e inclusione “scolastiche”, ma *integrazione e inclusione “sociali”*.

Una suggestione ci arriva dal pensiero di G. Vico che, partendo da una prospettiva personalista, parla di integrazione sociale e personale e afferma: “Integrare vuol dire, quindi, promuovere la persona dell’altro ad essere se stessa, a mantenere la sua identità e ad espandersi progressivamente verso un rapporto di intimità, di amore e di collaborazione”²⁶. Quindi, un primo passo è riconoscere il valore persona, promuovendo una cultura della diversità²⁷ e facilitando l’espansione della personalità: integrare è prima di tutto riconoscere l’integralità della persona e sostenerla.

In questo senso, Vico ricorda che l’integrazione ha: a) un *carattere pratico*, cioè ha un preciso significato morale, un dover essere al quale deve orientarsi; b) un *carattere pragmatico*, quindi orientato all’operatività, all’organizzazione di interventi mirati e un modalità educative relazionali; c) infine, un *carattere prassico* ossia fortemente ancorato al contesto che deve consentire e agevolare il diritto-dovere dell’integrazione²⁸, agendo, quindi, come ambiente “ecologicamente” accogliente.

Queste *tre direttrici di senso*, rimangono, a nostro avviso, *paradigmatiche* per parlare di integrazione della persona e, al medesimo tempo, interrogano sull’inclusione, su ciò che la caratterizza in relazione all’integrazione. Pensiamo, quindi, al processo d’integrazione e inclusione come una prospettiva pedagogica che deve orientare il *sensemaking*

*organizzativo*²⁹ della scuola e non, unicamente, come una questione di didattica di aula o di relazione con l’insegnante di sostegno e neppure meramente di strategie didattiche. Si tratta di indirizzare e progettare la vita comunitaria scolastica a partire da una costruzione di senso dell’agire educativo come *agire sensato*³⁰ che permea tutti i livelli dell’organizzazione scolastica. *Integrazione e inclusione possono essere visti come due facce di una stessa medaglia: l’integrazione, infatti, costituisce la condizione per l’inclusione intesa come possibilità per la cittadinanza.* È possibile rimarcare anche l’aspetto dell’integrazione come processo bidirezionale attraverso il quale l’Io e il Tu³¹ si integrano. Con le parole di A. Canevaro, possiamo affermare: “L’integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco, un processo aperto e correlato con il riconoscimento e l’assunzione delle identità e delle conoscenze «incorporate»”³².

Dal punto di vista della pedagogia sociale, possiamo definire l’*integrazione sociale* come l’implementazione e la cura delle *condizioni* che consentano al soggetto di sentirsi parte di un gruppo classe, di una comunità scolastica, di una rete sociale e di una comunità; l’integrazione, quindi, trasforma l’inserimento di un bambino con difficoltà in gruppo classe in un’opportunità di apprendimento, di relazione per tutti e trasforma il contesto in luogo accogliente, in cui la persona si senza a proprio agio; tra le condizioni che favoriscono l’integrazione possiamo evidenziare come indispensabili: la valorizzazione del soggetto e delle sue capacità espressive e comunicative, l’incentivazione della socializzazione in forme interattive e non passive e la promozione di una cultura della diversità.

Se ci atteniamo al dizionario, includere significa: 1) inserire, mettere dentro; 2) comprendere in una serie costituita in vista di un determinato fine; 3) contenere più o meno implicitamente³³. È evidente che viene accentuata il significato di permettere che la persona sia parte di in un gruppo/contexto, ma anche di una cultura, di una realtà sociale in cui possa sentire di *appartenere*. Senso di appartenenza che è possibile solo se si sono create le condizioni attraverso l’integrazione affinché la persona venga valorizzata. A questo proposito M. Pavone scrive: “L’essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla

comunità. Così intesa, l'inclusione può avvenire non solo nella scuola ma in molteplici ambienti: lavoro, gioco, ricreazione³⁴.

L'*inclusione* è anche un *diritto di giustizia sociale*: non è una concessione o solamente una possibilità, ma deve essere un diritto che crei giustizia, equità³⁵, consentendo a tutti di essere riconosciuti a pieno titolo cittadini con il *diritto a esigere i diritti* e il dovere di risponderne responsabilmente. Nella prospettiva di una "società giusta"³⁶, l'*inclusione* è la possibilità di rendere sempre più civile una società e pertanto non è mai un traguardo raggiunto, ma piuttosto una *idea regolativa*.

Nella prospettiva della pedagogia sociale, possiamo definire l'*inclusione sociale come un processo* che, aprendo tutti i soggetti alla piena accettazione dell'altro in quanto persona e soggetto dotato di dignità, mira a rendere i soggetti attivi e partecipi nella comunità (da quella scolastica a quella del territorio), attraverso strategie *empowering* che favoriscono la conquista della piena *cittadinanza* e l'esercizio della *cittadinanza attiva*. In questo senso, *il processo non può che essere sociale e non unicamente scolastico*: la scuola diventa il centro propulsore di strategie sociali atte a promuovere intrecci e interazioni tra gruppi e associazioni, legami nel territorio, a favorire capitale sociale³⁷ e a promuovere solidarietà e prossimità per una società inclusiva.

Il circolo virtuoso dell'inclusione

Includere, nella prospettiva della pedagogia sociale, è pensare alla *scuola come promotrice di cultura* e di trame per promuovere una *comunità solidale* e la *cittadinanza attiva*³⁸. L'integrazione ci sollecita a creare le condizioni, ma queste condizioni devono trovarsi anche all'esterno della scuola. Integrare un bambino Rom, che potrebbe avere uno svantaggio socioculturale, significa alimentare una cultura che elimini il pregiudizio, che si ponga in dialogo e in ascolto, che intenda intessere trame di reciprocità. In questa direzione, la scuola che promuove e sollecita dibattiti culturali, coinvolgimento dei genitori, solidarietà e prossimità, dà senso e pregnanza all'inclusione, non ripiegandola solo all'interno delle mura scolastiche, ma consentendo la conquista di spazi di cittadinanza e di protagonismo dei cittadini. Allo stesso tempo, il *ciclo della reciprocità*, aumenta consapevolezza

e cittadinanza attiva in color che si attivano per favorire l'inclusione: non si è inclusi davvero, infatti, finché non si può essere cittadini attivi. Questo processo, quindi, genera solidarietà e cittadinanza nella reciprocità, dove solidarietà è dare spessore e solidità alla cura dell'altro e cittadinanza è capacità di ricreare interazione tra diritti e responsabilità sia di chi accoglie sia di chi riceve. Si tratta di un processo che dovrebbe essere promosso attraverso la condivisione di esperienze e progetti per la costruzione di buone prassi non ancora del tutto esplorate, ma in qualche contesto attivate per far fronte all'inclusione non solo i bambini nella scuola ma anche degli stessi adulti, genitori, nel contesto scolastico, nella comunità-territorio e nella società³⁹.

Il *circolo virtuoso dell'inclusione*, nella prospettiva della pedagogia sociale, immagina perciò la scuola al centro di una rete di relazioni ed interazioni tra famiglia, associazionismo, territorio ed altre agenzie educative⁴⁰.

La ricchezza del circolo virtuoso dell'inclusione è data da un processo circolare e nello stesso tempo retroattivo in cui chi dà riceve e viceversa: in questo senso l'inclusione è reciproca, di chi include e di chi viene incluso perché saper includere vuol dire essere "incluso due volte". In questa direzione, quindi, anche l'azione di *empowerment*⁴¹ è un'azione che dà potere sia a chi lo promuovere sia a chi lo riceve, potere inteso in senso "politico", di cittadinanza.

La scuola ha il dovere, in quanto promotrice di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza⁴², di essere anche soggetto attivo e facilitatore di una rete territoriale, a partire dalle famiglie fino alle associazioni e alle agenzie educative del territorio. In questa prospettiva, il punto chiave può essere dato dalla *prossimità* come atteggiamento e direzione di senso delle possibili azioni tra scuola, famiglie, territorio e agenzie educative. La *prossimità* è, infatti, necessaria nell'inclusione perché riduce le distanze e consente la scoperta e il valore dell'altro nella reciprocità. La *prossimità* ci chiede uno sforzo di responsabilizzazione perché è a misura del mio "sguardo", della "mia mano", del "mio cuore". La *prossimità*, allora, esce dalla logica burocratica e burocratizzante delle etichette, delle interpretazioni, dell'*indifferenza* per accedere all' "I care", *facendo la differenza*.

L'operazione sviluppata a partire dal circolo virtuoso dell'inclusione non è una logica della "carità", un atteggiamento di buonismo, ma una operazione culturale,

un paradigma dell'impegno e della responsabilità sociale e diretta che crea spazi per una società conviviale⁴³ e costruisce trame di possibilità per una inclusione piena e reciproca.

produttività si coniuga in termini di avere, la convivialità in termini di essere⁴⁴

La società conviviale è una società che dà all'uomo la possibilità di esercitare l'azione più autonoma e creativa, con l'ausilio di strumenti meno controllabili da altri. La

LORENA MILANI
University of Torino

¹ Prima della Legge 517/77, va ricordata la fase in cui è iniziato l'interesse per i disabili, seppur con le classi speciali e differenziali. Un primo passo si ebbe nel 1923, con la nascita delle prime scuole speciali organizzate da enti comunali che divennero in seguito statali con il R.D.L. 786/1933. Due documenti risulteranno particolarmente significati nel periodo fascista: 1) il R.D.L. 5 febbraio 1928 n. 577, *T. U. delle leggi sull'istruzione elementare*, con il quale si determina l'ampliamento dell'assistenza scolastica, che fino ad allora era prevista solo per i ciechi e i sordomuti, anche ad altre categorie di disabili; 2) il R.D.L. 26 aprile 1928, n. 1297, *Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare*, che fissava i criteri per l'inserimento dei disabili nelle classi differenziali e stabiliva la differente durata dei corsi di studio elementari le diverse tipologie di disabili. Cfr. N. Capaldo, S. Neri, L. Rondanini, *Il manuale della nuova scuola elementare. Problemi e motivi culturali, pedagogici, metodologici-didattici, organizzativi e giuridici*, Fabbri Editori, Milano 1994, pp. 57-58.

² Ricordiamo che nella *Costituzione della Repubblica Italiana*, 1948, gli artt. ricollegabili al diritto all'educazione all'istruzione sono gli artt. 2, 3, 33 e 34.

³ Se il Movimento dell'Attivismo e delle Scuole Nuove si può far risalire alla fine del XIX secolo, con un momento storico apicale tra la I e la II Guerra Mondiale, la maggior diffusione delle opere di Dewey in Italia si ha nel II Dopoguerra. Pertanto, l'Attivismo influenzerà notevolmente in particolare la scuola elementare a partire dagli anni Sessanta e verrà rivalutato in particolare a partire dal Sessantotto, che fu periodo di grande fermento pedagogico ed educativo, anche con contraddittorietà e contrasti, durante il quale si accentuerà la libera espressione, il protagonismo del soggetto, la cooperazione, la sperimentazione, capisaldi, appunto dell'Attivismo. In questa prospettiva, per una lettura storica, si veda: F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995; G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.

⁴ Siamo consapevoli che il fervore educativo, formativo, istituzionale, di giustizia sociale e politico che ha attraversato gli anni Settanta e Settanta meriterebbe un'ampia analisi e che ciascuno dei punti richiamati aprirebbe ulteriori sviluppi e riflessioni. Con questa consapevolezza, per l'economia del saggio, faremo qualche riferimento bibliografico nelle note a titolo esemplificativo, non certamente esaustivo.

⁵ L. Milani – Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, Libreria Ed. Fiorentina 1968.

⁶ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino (1968) 2002, tit. orig. *Pedagogia de oprimido*.

⁷ In Italia nel II Dopoguerra l'influsso degli scritti di E. Mounier, J. J. Maritain, ma anche di M. Scheler, R. Guardini e P. Ricoeur darà impulso all'affermazione del valore e della dignità della persona, alimentando il dibattito culturale, scientifico, scolastico e giuridico sull'educazione dei "subnormali" e degli svantaggiati. In particolare, nell'ambito della pedagogia sociale, possiamo ricordare: A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, Vita e Pensiero, Milano 1969; *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Vita e Pensiero, Milano 1975; F. D'Arcais, *La scuola per la persona*, La Scuola, Brescia 1960.

⁸ P. Bertolini (a cura di), *Delinquenza e disadattamento minorile. Esperienze rieducative*, Laterza, Bari 1964; ID., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965; A. Canevaro, *Ragazzi scomodi. Disadattamento dei ragazzi o della società?*, Dehoniane, Bologna 1970; H. Passow, M. Goldberg, A. J. Tonnenbaum, P. P. Ausubel (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, F. Angeli, Milano (1967)1971, tit. orig. *Education of disadvantaged*; G. Avanzini, *L'insuccesso a scuola*, Dehoniane, Napoli 1972.

⁹ A. Brauner, F. Brauner, *Educazione del fanciullo subnormali. Guida per i genitori e gli educatori*, A. Armando, Roma (1965)1966, tit. orig. *Pour élever un enfant déficient mental*; M. Sauro, *Nati non foste a viver come bruti. Esperienze di educazione e pedagogia dei subnormali psichici*, Tipografia F. Sanseverino, Roma 1966.

¹⁰ L. Milani – Scuola di Barbiana, op. cit.; P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano (1967) 1973, tit. orig. *Educação como prática de liberdade*.

¹¹ È di questi anni anche un interesse vivace e plurale sulle tematiche della sperimentazione e dell'innovazione. Ricordiamo qui alcuni contributi: L. Calonghi, *La sperimentazione pedagogica*, in M. Peretti, *Questioni di metodologia e didattica*, La Scuola, Brescia 1974; M. Reguzzoni – C. Scurati, *Innovazione e sperimentazione*, Comune di Milano, Ripartizione Educazione, Centro per l'innovazione educativa, Milano 1975; L. Calonghi, *La sperimentazione nella scuola*, Armando, Roma 1977. Ricordiamo anche l'impegno del MCE – Movimento di Cooperazione Educativa, fondato nel 1951 da C. Freinet che anche in Italia darà un contributo fattivo alla sperimentazione e all'innovazione didattica, contributo ancora oggi attivo e vivace e che negli anni Settanta e Ottanta ha sostenuto il cambiamento e l'innovazione.

¹² Per alcune riflessioni sul tempo scolastico, si veda: L. Guasti (a cura di), *Modelli organizzativi e aree curriculari nel tempo pieno*, Il Mulino, Bologna 1982; E. Damiano, *Il tempo per insegnare*, IRSSAE Lombardia, 1992. Per un'analisi del Tempo Pieno: A. Gente (a cura di), *Per una scuola a tempo pieno*, Centro di servizi culturali e Cassa del Mezzogiorno, Latina, 1969; F. Izzi, *Per una scuola a tempo pieno: contributi del quartiere Chiesa Rossa*, Marzorati, Milano 1970; F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano 1972; E. Damiano, *Adro a tempo pieno*, La Scuola, Brescia 1974; S. Federici, *Rho a tempo pieno*, La Scuola, Brescia 1977; L. Bellomo, S. Vigetti Finzi, *Bambini a tempo pieno*, Il Mulino, Bologna 1978.

¹³ E. Fontanazza, *Didattica in azione con gruppi interclassi. Esperienze con le attività espressive nelle scuole di plesso*, San Marco, Trescore Balnearo 1967; A. De Rossi, *Partecipazione studentesca. Introduzione ad un metodo di lavoro per gruppi promozionali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1971; S. Sansuini, *Classi aperte e interclasse. Principi, organizzazioni e metodi di una scuola che si rinnova*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

¹⁴ Si veda in merito alla cooperazione tra scuola e territorio, ad esempio, il seguente volume: [s.a], *La Scuola a tempo pieno*, Atti del Convegno di studio, Bologna 15-15-17 marzo 1968, Consiglio cittadino comitati Scuola-Società (già genitori-scuola), Sezione Arti Grafiche Aldini-Valliani, Bologna, 1968.

¹⁵ Ricordiamo, qui, i titoli dei D.P.R.:

- D.P.R. 416/74, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica*;
- D.P.R. 417/74, *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*;
- D.P.R. 418/74, *Corresponsione di un compenso per lavoro straordinario al personale ispettivo e direttivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*;
- D.P.R. 419/74, *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*;
- D.P.R. 420/74, *Norme sullo stato giuridico del personale non insegnante statale della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*.

¹⁶ A. Agazzi, *La pedagogia sociale come teoria e prassi della «società educante»*, La Scuola, Brescia 1968.

¹⁷ A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, (1997) 2000, tit. orig. *The Self-Efficacy. The exercise of control*.

¹⁸ L. Milani, *Corporeità. Per una pedagogia del corpo*, in ID. (a cura di), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*, Mondadori Università, Milano 2010, pp. 8-9.

¹⁹ U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1983; Balduzzi (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

²⁰ Non è possibile non ricordare, ad esempio, il grande contributo di M. Lodi e, successivamente, di B. Munari alla didattica espressiva linguistico-artistica, in numerose forme, e alla prospettiva del laboratorio come organizzazione didattica efficace e aperta, capace di sviluppare creatività, coinvolgimento, espressività, capacità comunicative e abilità manuali. Ricordiamo in particolare: M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970; B. Munari, *Il laboratorio dei bambini a Brera*, Zanichelli, Bologna 1981.

²¹ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano (1983) 1987, tit. orig. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*.

²² Le équipes psico-medico-pedagogiche, in realtà, tranne in qualche rarissimo caso, sono rimaste lettera morta. L'intento era quello di dotare le scuole di una équipe, ma di fatto questa modalità, vera e propria "forma dell'integrazione" non è mai stata attuata.

²³ Si veda: R. Luccio, N. Borroni, *Disadattamento e svantaggio sociale. Modelli di comportamento e tecniche di intervento*, Le Monnier, Firenze 1979; G. Zaniello, *Metodologie didattiche e svantaggio culturale: la didattica dell'italiano*, «Pedagogia e Vita», 191, 3, pp. 293-312; A. Canevaro, *Gli svantaggiati*, in B. Vertecchi (a cura di), *La scuola italiana verso il 2000*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1984, pp. 474-490; P. Sclafani, *Disadattamento e svantaggio sociale*, (s.e), Palermo 1984; N. Leotta, E. Margelli (a cura di), *Immigrazione, svantaggio sociale e diritti umani*, ACRA, Milano 1991.

²⁴ A questo proposito si veda: Mangano, A., Cambareri, S., *I processi selettivi nella scuola: fenomenologia e motivazioni*, Peloritane, Messina 1976; R. Gay, *Dallo svantaggio all'insuccesso: condizionamenti socio-culturali e responsabilità del sistema scolastico*, Fabbri, Milano 1982.

²⁵ Si moltiplicano, infatti, gli studi e le ricerche in questa direzione. Ricordiamo, a titolo esemplificativo e non esaustivo, i seguenti volumi, segnalando anche l'impegno di molte riviste soprattutto dell'area speciale ma anche di quella generale e sociale: F. Dovigo, *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2007; L.

- D'Alonzo (a cura di), *DSA: elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*, ETAS, Milano 2013; D. Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento 2013; D'Alonzo, *Bisogni educativi speciali e scuola*, in P. Federighi, V. Boffi (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità*, University Press, Firenze 2014, pp. 53-59; D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2014; D. Pegoraro, *Bisogni educativi speciali. Per una scuola a misura dell'allievo*, SEI, Torino 2014; M. Pratelli, F. Rifiuti, *I bisogni educativi speciali. Diagnosi, prevenzione e intervento*, Franco Angeli, Milano 2016.
- ²⁶ G. Vico, *Handicappati*, La Scuola, Brescia 1984, p. 83.
- ²⁷ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 171-173.
- ²⁸ G. Vico, *Handicappati*, La Scuola, Brescia 1984, pp. 82-83.
- ²⁹ K. E. Weick, *Il senso e il significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano (1995)1997, tit. orig. *Sensemaking in Organisations*.
- ³⁰ L. Milani, *CollettivaMente. Competenze e pratica per le équipe educative*, SEI, Torino 2013, pp. 142-163.
- ³¹ M. Buber, *Io e Tu*, in ID., *Il principio dialogico ed altri saggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1993, pp. 47-158.
- ³² A. Canevaro (a cura di), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1993, p. 16.
- ³³ G. Devoto, G. C. Oli, *Il dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze, 1995, voce "Includere".
- ³⁴ M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Mondadori Università, Milano 2010, p. 142. Si vedano anche: ID., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014; ID., *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori Università, Milano 2015.
- ³⁵ M. Santerini, *Giustizia in educazione. Svantaggio scolastico e strategie educative*, La Scuola, Brescia 1990.
- ³⁶ Z. Bauman, K. Tester, *Società, etica e politica. Conversazioni con Zygmunt Bauman*, Raffaello Cortina, Milano (2001) 2002, tit. orig. *Conversations with Zygmunt Bauman*, p. 66. Riportiamo qui l'idea di "società giusta": "Una «società giusta» è una società che non pensa mai di essere abbastanza giusta, che mette in discussione ogni livello di giustizia raggiunto e crede sempre che la giustizia sia un passo più in là. È soprattutto una società che reagisce con rabbia a ogni esempio di ingiustizia e si mette subito al lavoro per correggerla" (ibidem).
- ³⁷ R.D. Putnam, *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna 2004, tit. orig. *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, 2000; J. Field, *Il capitale sociale. Un'introduzione*, Erickson, Trento 2004, tit. orig., *Social Capital*, 2003.
- ³⁸ R. Deluigi, Y. Logashenko, P. Toropov, *Active Citizenship and Prosocial Cooperation. Theory and Practices of Inclusive Education*, ARAS, Fano (PU) 2015.
- ³⁹ Un buon esempio di questa prospettiva qui proposta è rintracciabile nell'esperienza condotta presso le Scuole Elementari intorno a via Rubattino a Milano con un progetto condiviso con i volontari della Comunità di sant'Egidio e i Padri Comaschi nell'intervento di inclusione di bambini Rom a scuola e con il complesso processo che ne è scaturito di coinvolgimento della cittadinanza nel promuovere azioni contro lo sgombero, nel fornire aiuto e accoglienza alle famiglie Rom fino alla costruzione di un progetto di inserimento lavorativo per alcuni adulti Rom. L'esperienza è raccontata in: G. Giunipiero, F. Robbiati, *I rom di via Rubattino. Una scuola di solidarietà*, Paoline, Milano 2011; l'esperienza è raccontata anche in un video reperibile in internet: «*Seminateci bene*», video prodotto da Fondazione Scuole Civiche di Milano, Scuola di Cinema, Televisione e Nuovi Media, scritto e diretto da E. Cucca, F. Picchi, R. Midili, S. Fasulo: <https://www.youtube.com/watch?v=Iuekq55km0w> [estratto il: 24/02/2017].
- ⁴⁰ In questa prospettiva, inoltre, ricordiamo che, ad esempio, a partire dagli anni Ottanta, in Francia il Ministero della Pubblica Istruzione ha perseguito con le ZEP (*Zones d'éducation prioritaires*) un'analogia intenzionalità progettuale ed educativa. A questo proposito si veda: M. Caputo, *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 121-135; M. Santerini, op. cit., p. 36.
- ⁴¹ M. A. Zimmerman, *Empowerment Theory: Psychological Organizational and Community Levels Analysis*, in J. Rappaport, E. Seidman (a cura di), *Handbook Of Community Psychology*, Kluwer Academic-Plenum Publish, New York 2000, pp. 44-63; J. Rappaport, *Studies in Empowerment: Introduction to The Issue*, in «Prevention in Human Services», 3, 1984, pp. 1-7.
- ⁴² L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, op. cit., pp. 163-170.
- ⁴³ I. Illich, *La convivialità*, A. Mondadori Editore, Milano 1974, tit. orig. *Tools for Conviviality*, 1973.
- ⁴⁴ Ivi, p. 46.

La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva

The teacher's role in developing and promoting for inclusive school

ANDREA FIORUCCI

Inclusion is a process through which schools can develop their educational policies and contexts to include all pupils. Teachers play a central role in this process, they can become, according to ICF perspective, “barriers” or “facilitators” to the development of successful inclusive education. The paper suggests that, for this purpose, is necessary bet on the asset teacher reconsidering its roles, responsibilities and identity. One of the most important element is to improve teachers to deal with diversity in their classrooms

KEYWORDS: INCLUSION, TEACHERS, SCHOOL, INCLUSIVE EDUCATION AND TRAINING.

1. Una scuola aperta a tutti. Dall'integrazione all'inclusione

Il lungo e sterrato cammino verso l'inclusione racconta le trasformazioni che la scuola ha subito e agito, in un doppio ruolo che l'ha vista al tempo stesso specchio e iniettore della società. La scuola non è solo il riflesso della società. Ne costituisce una parte preminente con le sue regole e le sue rappresentazioni.

L'aspetto, forse il più importante, è che essa rappresenta un'esperienza che accomuna tutti. Ogni persona ha il diritto e il dovere di andare a scuola. L'articolo 34 della «Costituzione Italiana» non lascia spazio a fraintendimenti o libere interpretazioni: «La scuola è aperta a tutti [...] è obbligatoria e gratuita». Qui sorge il problema. Dire “tutti”, equivale a dire “nessuno escluso”.

L'asserto è molto impegnativo. Se ruotassimo il capo per voltarci verso il passato, sicuramente penseremmo che sia stato un diritto ampiamente disatteso. Difatti, l'apertura indiscriminata della scuola verso tutti non ha implicato solo un'accoglienza o un inserimento – non bastava “aprire i cancelli” o prevedere qualche sedia in più –, ma la riorganizzazione dei contesti e delle risorse necessarie affinché quel diritto, sancito dalla Costituzione Italiana, fosse realmente esperibile da tutti.

La legge 118 del '71¹ e la successiva legge 517 del '77² hanno così avviato un lungo processo di inserimento delle persone con disabilità nei contesti scolastici comuni. La chiusura della maggior parte delle scuole speciali³ e delle classi differenziali da una parte ha contribuito a dare concretezza al diritto di istruzione, dall'altra, però, ha rappresentato, al tempo stesso, una delle pagine più belle, ma poco piacevoli, dell'educazione speciale in Italia. Più belle perché ha avviato un processo continuo che ha portato la scuola a emanciparsi e ad affrancarsi da logiche separatiste e medicalizzanti che, di fatto, discriminavano i più deboli. Poco piacevoli, invece, perché tale processo, sebbene avesse buone intenzioni, ha ripristinato, almeno in un primo momento, le stesse logiche in contesti comuni e non ha tutelato le diversità che, di fatto, venivano “inserite” non in contesti accoglienti, pre-ordinati, oggi diremo inclusivi, ma in vere e proprie arene sociali nelle quali la “creatività” e la sensibilità dei docenti – non di tutti – rappresentavano gli unici strumenti culturali con i quali il mondo della scuola cercava, spesso a tentoni, di offrire delle risposte formative ed educative a bisogni che, in quel tempo, erano molto di più che speciali, erano bisogni educativi emergenti.

L'accostamento, la compresenza, il contatto con il mondo della diversità non hanno prodotto inclusione ma

“emergenza” intesa nella doppia accezione, ossia col significato di emersione, affioramento e con quello di circostanza imprevista, improvvisa.

È il mondo della scuola, infatti, che ha dato visibilità e statuto di esistenza alle innumerevoli diversità umane che sino a quel momento sembravano non esistere o, meglio, erano relegate in un mondo parallelo, differenziato. Erano vite “impensate”, inesistenti.

La presenza (emersione) dei disabili ha scoperto un vero e proprio vaso di Pandora: la diversità diventava intellegibile. Così le vite “opache” delle persone repute diverse acquisivano sempre più luce fino a diventare delle vite manifeste, “scintillanti”. Infatti, è stata proprio la disabilità come presenza incarnata ed “eccentrica” a sollecitare le istituzioni educative a interessarsi delle e alle diversità.

La scuola non era pronta, qui l'emergenza come inatteso, ma era disponibile a raccogliere la sfida culturale rappresentata dall'integrazione, influenzando e favorendo anche le scelte del legislatore.

Tuttavia, le risposte educative e formative ai bisogni delle persone con disabilità, spesso, erano frutto di deduzioni inerenti all'attività svolta sul campo. Erano conoscenze incerte e ancora poco sedimentate, con un'intenzionalità educativa molto fragile.

Quello che oggi definiamo “inserimento selvaggio” e che, forse, agli albori fu semplicemente un accostamento e una compresenza, diede avvio alla più grande sperimentazione pedagogica in campo scolastico e sociale di tutti i tempi, ossia il processo di integrazione che fece da volano per diverse trasformazioni sociali che spinsero il mondo della scuola e, di riflesso, la società a una piena riorganizzazione non solo dal punto di vista gestionale e delle risorse, ma, soprattutto, dal punto di vista etico e sociale. Veniva riconosciuto il diritto all'istruzione e a questo diritto corrispondeva il dovere da parte delle istituzioni sociali e scolastiche di rispondere ai bisogni educativi, oggi diremmo speciali.

Ma l'accesso alle scuole comuni rappresentava una conquista ancora più grande: il riconoscimento dei diritti umani e sociali.

La chiusura progressiva delle scuole speciali, così come la rivoluzionaria Legge Basaglia⁴, hanno rappresentato l'indebolimento dei confini reali e sociali che fino a quel

momento dividevano il mondo della normalità da quello della diversità.

La cosiddetta «via italiana all'integrazione»⁵ ha scelto di scommettere sull'incontro, sulla relazione, su un modello di scuola, e quindi, di società basato sull' “io voglio fare come gli altri, con gli altri”, dove la congiunzione “come”, con valore comparativo-relativo, schiude il senso e il valore che la pedagogia speciale attribuisce all'educabilità umana, ossia la possibilità di riconoscere alle persone con difficoltà, disabilità e svantaggio il diritto allo sviluppo e alla crescita personale e culturale del Sé, così come avviene per le altre persone.

Il *come gli altri* significa riconoscere a tutti il diritto all'educabilità che è ancora più antico del diritto all'educazione e all'istruzione. Educabilità è il processo grazie al quale la vita umana non si ferma a osservare ciò che è alla sua nascita, ma è sollecitata a riflettere, qui interviene l'educazione, su ciò che può e vuole diventare valicando, così, anche i confini del possibile e dell'imposto.

Il possibile non indica un traguardo, ma piuttosto la direzione verso cui tutti devono tendere. Invita a «considerare l'Altro più capace di quello che il suo passato»⁶ e, si potrebbe aggiungere, la natura fanno supporre.

Così, il mondo della diversità ha preso sempre più piede nell'immaginario collettivo e reclamato attenzioni sempre più mirate e risposte sempre più competenti finendo, così, per diventare oggi un tema di grande rilievo sociale per tutti.

Gli ultimi cinque anni, dopo quasi un ventennio di quiete legislativa dalla Legge quadro n.104 del 1992⁷, sono stati una fucina culturale che ha prodotto disposizioni legislative innovative destinate ad aprire un nuovo capitolo della storia dell'inclusione scolastica, nella quale, questa volta, entrano a pieno titolo e dalla porta principale anche gli insegnanti curricolari.

La Legge n. 170 del 2010⁸ in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), la Direttiva Ministeriale del 2012⁹ e la successiva Circolare Ministeriale del 2013¹⁰ sui Bisogni Educativi Speciali (BES) hanno colmato un vuoto legislativo che, sino a quel momento, non aveva considerato altri aspetti della diversità a scuola.

L'espressione *Special Educational Needs* (SEN), dalla quale deriva la traduzione italiana BES, non appartiene

alla tradizione linguistica del nostro Paese, ma a quella anglofona ed è esempio, scrive Pinnelli, di come «l'importazione selvaggia di definizioni estere non rendano giustizia di un percorso e di un traguardo già consolidato in contesto nazionale»¹¹. Comparve per la prima volta nel Regno Unito, all'interno del noto Rapporto Warnock de 1978¹², con l'intento di riconoscere a tutti i soggetti in età evolutiva il diritto all'educazione, anche in presenza di disabilità o di difficoltà di altro genere.

Nel *Rapporto* si rendeva evidente l'inadeguatezza del termine *handicap*, troppo legato ad una visione diagnostico-medica dello svantaggio e riduttivo perché non consentiva di leggere le diverse difficoltà di apprendimento, anche slegate dalla "pericolosa" relazione causale deficit-bisogno.

Negli ultimi anni, in ambito internazionale, il dispositivo concettuale BES è diventato sempre di più il *framework* di riferimento per accogliere e significare, secondo una visione positiva e prospettica, il tema delle differenze in educazione¹³. Lo attesta il moltiplicarsi dei pronunciamenti e delle raccomandazioni a favore del riconoscimento dei SEN: le linee guida UNESCO¹⁴, i rapporti dell'OECD¹⁵, le pubblicazioni della *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*¹⁶ e la crescente, quanto estesa letteratura internazionale di riferimento¹⁷.

Nell'ordinamento italiano, i BES non sono definiti in nessuna normativa primaria, si tratta, infatti, di una categorizzazione pedagogica con valore politico-culturale¹⁸, che cerca di richiamare l'attenzione delle istituzioni educative sui bisogni espressi dai soggetti più fragili e vulnerabili.

Così, oltre agli alunni con disabilità o deficit definibili in termini medico-sanitari che hanno diritto all'insegnante specializzato nel sostegno (L.104/1992), a scuola diventano "visibili" gli alunni con difficoltà emotive e comportamentali o specifiche difficoltà di apprendimento (L.170/2010) e gli alunni che con continuità o per determinati periodi, possono manifestare BES, ossia alunni cui per «motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali [...] è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta»¹⁹. Tuttavia, il concetto di BES non è clinico, né fa riferimento ad una chimerica terza tipologia di svantaggio: è una macro

categoria che comprende tutte le possibili difficoltà educative e apprenditive degli alunni, anche quelle legate ad una disabilità o a un disturbo specifico dell'apprendimento.

Oggi possiamo affermare che l'integrazione scolastica, nonostante le difficoltà e le carenze evidenziate dalle ricerche sul campo²⁰, ha avviato un processo di accoglienza e sensibilizzazione verso una pluralità di differenze sinora invisibili e impensate trasformando, così, la classe in un luogo di incontro e di riflessione, non sulla dicotomia normalità/diversità, ma sulla costruzione partecipata di un'identità che, seppur in controtendenza, appare sempre speciale.

L'integrazione scolastica *made in Italy*²¹ ha permesso di contrastare il dominio valutativo della norma (lità), di dare a tutti la possibilità di esperire la propria diversità come possibilità di essere differenti dagli altri pur conservando gli stessi diritti e gli stessi doveri.

Questo, però, non era e non è, tuttora, sufficiente. Sono i contesti educativi e processi di insegnamento a sentire la necessità di connettersi al bisogno speciale, non il contrario. La diversità non deve essere tollerata, accettata o accolta, ma inclusa. Includere è un processo che riguarda e avvantaggia tutti, porta a una radicale ristrutturazione del contesto formativo e sociale, nonché a un cambiamento di paradigma: dall'Integrazione all'Inclusione. In primis, mette in crisi il dominio incontrastato di una normalità ipotetica e imperante.

La normalità non è uno status acquisibile una volta per tutte o il raggiungimento di uno standard di *performances* o capacità decise a tavolino, sarebbe ingiusto e iniquo. Nessun alunno parte dallo stesso livello, quindi anche il traguardo deve prevedere un largo spettro di possibilità, deve pluralizzarsi nei traguardi.

L'ingresso della diversità a scuola, pertanto, ha consentito prima di tutto di tirare un sospiro di sollievo, ha permesso anche a chi, pur rientrando nel largo spettro della normalità, sentiva il bisogno di procedere con passo a volte più lento e incerto.

In tal senso, la macro categoria dei bisogni educativi speciali, ha consentito di porre l'occhio di buca sugli alunni smarriti, rimasti indietro e su quelli lenti, su quelli in pericolo di dispersione. L'inclusione "interessa" tutti e a tutti, dove quel "tutti" non si riferisce alla totalità di coloro

che presentano una disabilità o una difficoltà, bensì tutti gli alunni, nessuno escluso.

Così la diversità talora si connota come disabilità, altre come semplice bisogno educativo, altre volte ancora come espressione della biodiversità umana, ma cambiando gli ordini degli addendi il risultato non cambia: la diversità a scuola è normalità.

Uscendo, infatti, dal paradigma dell'integrazione ed entrando in quello dell'inclusione è possibile pensare all'educazione all'Altro non solo in risposta alla presenza di una differenza e una diversità incarnata – quella del disabile, del migrante che, di volta in volta, viene integrata –; ma, soprattutto, essa deve rappresentare un modello di progettazione educativa che caratterizza i contesti e soprattutto che ri-guarda, nella polisemia che questo verbo comporta, tutte le alterità.

Non si tratta, scrive Cottini, di «includere gli allievi nella classe, sostituendo in questo modo solo il termine integrazione con uno maggiormente accattivante, ma rendere inclusivi i contesti, i metodi, gli atteggiamenti per tutti»²². Significa porre nuove sfide alla didattica curricolare, invitandola a ripensarsi, significa che l'inclusione, come uno sfondo integratore, non si attiva solo quando si incontra una difficoltà, ma diviene parte costitutiva e permanente dell'educazione stessa.

L'educazione inclusiva presuppone che la scuola sia, sempre e comunque, pre-parata e non intimorita dall'inquietante figura dell'inatteso²³.

Si presenta come un processo interattivo, situato e co-costruito, finalizzato a rendere i contesti privi di barriere fisiche, sociali e simboliche mettendo a nudo ciò che i *Disability Studies*²⁴ definiscono i “processi disabilitanti” che la cultura, in questo caso la scuola, determina nei confronti delle persone con specifici bisogni.

L'inclusione, pertanto, non si rivolge esclusivamente alle disabilità, ma a chi ha necessità, o meglio, a chi potrebbe avere necessità di rallentare o di proseguire per strade diverse o parallele, senza sentirsi escluso. Intercetta i bisogni al di là della certificazione medica o dell'etichetta e cerca, attraverso la personalizzazione didattica e l'individualizzazione educativa, di rispondere ai bisogni educativi degli alunni senza mai, però, dimenticare che, *in primis*, occorre operare sulla modifica e l'adattamento dei contesti e dei contenuti didattico-educativi comuni. La scuola inclusiva riconosce «innanzitutto una persona e poi

il deficit, prima l'appassionata condivisione *dell'umana esistenza* e dopo la carrozzina del disabile»²⁵.

Oggi l'educazione inclusiva rappresenta una possibilità per tutti. Permette, disabili e no, di ridefinire, nel loro continuo influenzarsi, la stessa normalità, affinché più che un imperativo o un modello costrittivo diventi un modo per dirsi e rappresentarsi diversi, ma ugualmente titolari degli stessi diritti e doveri.

2. L'insegnante: una barriera/facilitatore per l'inclusione

Gli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nei processi di inclusione e di tutela e valorizzazione *delle differenze; rappresentano per la scuola, una risorsa preziosa e indispensabile sulla quale bisognerebbe scommettere di più.*

All'interno del processo inclusivo tale risorsa non rappresenta solo un regolatore e un ottimizzatore di contesti, ma fa essa stessa parte dello sfondo integratore agendo, così, su un doppio livello: da una parte esercita una funzione di regia (coordinamento, programmazione educativa etc.), dall'altra funge da modello, ossia influenza gli atteggiamenti e le rappresentazioni dei discenti affinché tale sfondo possa non solo realizzarsi nell'*hic et nunc* della realtà scolastica, ma possa divenire un habitus meta-rappresentazionale con cui leggere nei contesti di vita la diversità umana.

Utilizzando i qualificatori dei fattori ambientali dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*²⁶, gli insegnanti possono diventare un facilitatore oppure una barriera al funzionamento bio-psico-sociale dello studente, poiché essi possono influenzare in modo positivo o negativo sia le capacità dell'individuo di eseguire azioni o compiti che il suo funzionamento generale. Questo significa che, al di là dello svantaggio o del deficit, il loro apporto e la loro presenza può agevolare o inibire il processo di inclusione e di tutela della diversità oppure può corroborare esperienze negative e discriminanti finalizzate a rimarcare l'esclusione (ad esempio stigmatizzazione, stereotipizzazione e marginalizzazione).

La rivoluzione socio-culturale agita dall'ICF consiste proprio in questi aspetti, ossia nella valorizzazione degli elementi contestuali quali strumenti di facilitazione o di barriera all'*empowerment* e allo sviluppo della persona.

Nella Classificazione la figura dell'insegnante si colloca all'interno dei fattori ambientali (codice e), precisamente nel sotto-capitolo dedicato alle relazioni e sostegno sociale (codice e3) e in quello degli atteggiamenti (codice e4).

In realtà, nei sottocapitoli, non è specificatamente menzionata tale figura, poiché essa è presente all'interno di un contenitore culturale e semantico più vasto: persone in posizione di autorità (codice e330 ed e430). Come tutti i fattori ambientali, anche la risorsa insegnante può essere definita sulla base dei qualificatori che indicano la sua influenza positiva (facilitatori) o quella negativa (barriere) sul funzionamento della persona, in questo caso, dell'alunno.

È molto difficile pensare che una relazione e un sostegno possano rappresentare una barriera. Eppure è molto facile constatare quanto molti dei rapporti tra insegnante (di sostegno)-alunno con disabilità siano animati da visioni medico-nosografiche ed assistenzialistiche, quanto ricordino più una relazione di assistenza che una relazione educativa.

Tali relazioni sono altamente lesive e deleterie per lo sviluppo dell'alunno con disabilità, poiché identificano la persona con il suo deficit. Non basta sostenere, o ancora peggio, sostituire, anche quando non serve, chi non ce la fa. Sovente, sono le soluzioni più facili e che eticamente sembrano più corrette, ma remano in senso contrario allo sviluppo della persona e all'inclusione.

Invece, una relazione facilitante parte sì dalle caratteristiche deficitarie della persona, ma si focalizza sull'adattamento e sulla personalizzazione del *setting* di apprendimento cercando, così, di minimizzare il *gap* esistente tra capacità e *performance*, tra ciò che il *deficit* impone e ciò che una persona, se sostenuta, può potenzialmente fare.

Gli insegnanti possono diventare, usando la bellissima metafora di Canevaro, delle "pietre che affiorano"²⁷, ossia delle figure che, come semplici sassi che offrono appoggio e sostegno a chi vuole attraversare un corso d'acqua per raggiungere l'altra sponda, permettono di costruire collegamenti e di superare i problemi.

La relazione con gli alunni con disabilità, in ogni caso, disorienta e genera nei docenti paura e fragilità, nonché sentimenti di compassione/evitamento o di iperprotezione/ingerenza²⁸.

Purtroppo, la non linearità della correlazione tra l'impegno profuso dai docenti e i risultati/progressi raggiunti dal discente sono le maggiori cause che incidono negativamente sullo stato emotivo e sull'efficacia didattica del docente generando, in certe circostanze, abbandono o trasferimenti, oltre che transiti verso il ruolo curricolare. Relazionarsi al "diverso/disabile" intimidisce e atterrisce. L'imbarazzo, la paura dell'incomprensione e del fallimento la soggezione sono sensazioni e meccanismi che si attivano naturalmente nella relazione. Entrare in relazione con gli altri, nello specifico con una persona diversa da noi, significa negoziare parti di sé, mettersi in gioco, riconoscere i propri limiti e le proprie fragilità.

Molti docenti, anche i più aggiornati, ritengono di non possedere le competenze necessarie e idonee per rispondere alle differenti esigenze degli studenti con disabilità²⁹ e, sovente, denunciano una mancanza di supporto da parte dell'istituzione scolastica (dirigenti, insegnanti e personale scolastico)³⁰.

Anche gli atteggiamenti degli insegnanti giocano un ruolo importante e significativo all'interno dei processi di sviluppo e di inclusione della persona con disabilità influenzandone il funzionamento e l'identità³¹.

Gli atteggiamenti incoraggianti e positivi possono agevolare le *performances* e le capacità agendo positivamente sulle attività e sulla partecipazione, ma anche sull'immagine del Sé. Essi esercitano una funzione molto importante: acuire le differenze (nel senso di disuguaglianze), oppure tutelarle sostenendo la persona e, soprattutto, agendo sull'inclusività del contesto.

Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano i processi inclusivi, mentre quelli di chiusura e rinuncia, spesso, determinano una ferita nella relazione educativa³², generando nel discente con bisogni specifici scoraggiamento e sentimenti di rifiuto, oltre che di disconferma e di demotivazione; rendono meno efficaci le strategie didattiche e compromettono gli apprendimenti, alimentando un clima di segregazione ed esclusione.

Ciò significa che gli insegnanti possono predisporre contesti culturali di accoglienza agendo sulla rimozione degli ostacoli; ma soprattutto che, in relazione alla figura di mediatore e di modello che svolgono, possono

agevolare l'inclusione avviando percorsi di conoscenza dell'alterità e di educazione alle differenze.

Questo aspetto è molto significativo e va preso in considerazione, perché l'asimmetria che connota la relazione educativa tra discente e docente assegna a quest'ultimo un ruolo di modello normativo e, a volte, prescrittivo.

Ciò non significa che gli studenti siano spugne passive e che non abbiano altri modelli di riferimento, ma significa riconoscere agli insegnanti un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'identità e delle rappresentazioni dei propri allievi.

Gli insegnanti, a prescindere dal ruolo (sostegno o curricolare) possono e devono diventare degli animatori e dei sostenitori dell'incontro educativo esercitando una funzione di mediazione e di accompagnamento relazionale. Spetta loro l'arduo compito di esercitare una funzione di regia educativa, ossia di predisporre contesti inclusivi e interazionali nei quali gli stessi discenti partecipano indistintamente alla co-produzione dei significati e alla co-evoluzione del proprio e dell'altrui apprendimento.

La scuola inclusiva ha bisogno di insegnanti competenti e coraggiosi, che non hanno paura di soccombere al cambiamento, ma che invece si alleano con esso, insegnanti che possono rappresentare quella risorsa necessaria che serve al contesto per fare quel passo in avanti verso l'inclusione, verso una scuola che contribuisce a costruire, riprendendo le parole di Canevaro³³ «un mondo più giusto».

3. Una *vexata quaestio*: la contitolarità didattico-educativa del “sostegno”

Nel lungo e complesso percorso verso l'inclusione gli insegnanti occupano un posto preminente. Purtroppo, però, quando si parla di inclusione e disabilità ancora oggi viene subito alla mente la figura dell'insegnante di sostegno, quale unico “custode” e riferimento della diversità in classe.

In realtà, già la normativa degli anni '70 (Legge n. 820 e n.118 del 1971, DPR. n. 970 del 1975, Documento Falcucci 1975, Legge 517 del 1977) ribadiva che l'insegnante di sostegno rappresenta una risorsa non solo

per l'alunno con disabilità, ma per l'intero contesto scolastico.

La Legge n. 104 del '92 è molto chiara: «Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti»³⁴.

I principi della legge sono tuttora disattesi, perché tale figura, sovente, diventa una risorsa “dedicata”, l'unico medium tra la diversità e il contesto classe.

Nelle classi dove è presente un alunno con disabilità, spesso, si assiste a una riattivazione di logiche segreganti e speciali, cambia il contesto, ma la logica è la stessa: alla scuola speciale o classe differenziale va pian piano sostituendosi il banco – sempre in prima fila – speciale e differenziale dove l'insegnante di sostegno e l'alunno con disabilità, in un rapporto assistente-assistito, intessono relazioni perimetrate e solipsistiche costruendo, così, un mondo nel mondo, un cantuccio relazionale che somiglia sempre di più a una inespugnabile fortezza.

Questa relazione duale corrobora l'isolamento relazionale che nella scuola non si esaurisce nella negazione del contatto, ma nell'estromissione dalla vita e dall'esperienza dell'altro come fonte di arricchimento e di apprendimento.

Affermano efficacemente Canevaro e Malaguti:

Il compito del sostegno affidato “per sempre” a una persona, magari specializzata, rischia di operare una sorta di esproprio e requisizione del riconoscimento relazionale – che verrebbe attribuito a una sola persona, interrompendo, o impedendo che si crei, un circuito di reciprocità e che si sviluppi una rete relazionale costituita da diversi caratteri, sia benevoli e simpatici, che irruenti e forse poco simpatici³⁵.

Questo aspetto attiene tanto allo studente con disabilità, quanto all'insegnante di sostegno. L'insegnante di sostegno subisce/agisce l'estromissione dalla regia della didattica curricolare per diventare una risorsa a uso “esclusivo” dell'alunno con disabilità; finisce con l'identificare l'alunno stesso, così, a differenza degli altri insegnanti ai quali tutti si rivolgono utilizzando il cognome (la prof.ssa Rossi) o la disciplina insegnata (la prof.ssa di geografia), egli diventa una figura senza

cognome e senza disciplina, è solo l'insegnante di ... (la prof.ssa di Gianni, il ragazzo disabile).

È evidente, scrive d'Alonzo³⁶, «come questa figura sia ancora indeterminata, eterea e per molti versi inconsistente nelle nostre scuole».

Purtroppo, l'insegnante di sostegno è la punta dell'*iceberg* di una cultura scolastica che, sempre di più, ricorre al meccanismo della delega e della deresponsabilizzazione. Un meccanismo che appartiene sia all'insegnante curricolare quanto a quello di sostegno.

Ciò che spesso accomuna queste due figure non è un lo stesso obiettivo formativo, ma piuttosto un'implicita spartizione del lavoro educativo che, sempre e comunque, appare parziale e incompleto, ma che, allo stesso tempo, assicura alle due figure un'autonomia d'azione rispettosa dei confini invalicabili che dividono l'intervento educativo curricolare da quello speciale, ossia la normalità dalle diversità.

Occorre ribadire, come fa notare Piazza³⁷, che il sostegno «non può più ricadere solo sulle spalle (dell'insegnante di sostegno) e non solo *de jure*, a seguito dell'affermazione giuridica della sua contitolarità, ma anche *de facto*, in una sorta di conquista del territorio che prima gli era negato».

Ciò significa che l'insegnante di sostegno deve uscire dall'ombra e deve fattivamente contribuire allo sviluppo di tutti gli alunni e dell'inclusività dei contesti favorendo, attraverso il suo ruolo di mediazione, incontri proficui e significativi tra e con le diversità.

Allo stesso modo, l'insegnante curricolare non può mantenere un atteggiamento di ritrosia e di delega nei confronti della diversità, poiché il diritto all'istruzione appartiene incondizionatamente a tutti, senza nessun tipo di esclusione o, ancora peggio, di esclusività. Questo, purtroppo, avviene raramente. Alcune volte per paura, altre volte perché distratti da programmi scolastici "odisseici" che prosciugano ogni tipo di risorsa e inibiscono la socialità. Quest'ultimo aspetto, non di poco conto, caratterizza la vita scolastica e, oltretutto, la vita professionale degli insegnanti curricolari che sembrano sempre di più affetti dalla sindrome del Bianconiglio: il coniglio con l'orologio a cipolla che nel romanzo *Alice nel paese delle meraviglie* di Carroll ha sempre fretta e grida di «è tardi, è tardi!». Corre, senza sapere precisamente dove va. Ma questo aspetto, sovente,

rappresenta più un alibi che la reale causa della delega e del disinteressamento verso il mondo della diversità.

La scuola, in questa corsa, rischia di perdere parti importanti di sé. Di smarrire nel procedere distratto e affannoso l'obiettivo verso cui deve tendere e dal quale essa stessa è animata: l'educare, ossia il *tirar fuori (ex-ducere)* da tutti i discenti il loro potenziale senza però mai dimenticare quell'*unitas multiplex* di cui ci parla Morin (2001).

4. La leva del cambiamento (?). La formazione degli insegnanti

L'inclusione scolastica è un processo complesso, connesso a tantissime variabili, prima fra tutte la formazione. È da essa che dipende la qualità e il futuro della scuola³⁸. Una formazione che accompagna, non solo avvia, la funzione docente e che si rivolge a tutte le professionalità coinvolte nel processo educativo. «La scuola inclusiva – scrive Pinnelli – richiede formazione e aggiornamento permanente e obbligatorio per l'insegnante e anche per il corpo dirigenziale, il quale, da troppo tempo, risulta esonerato o esclusivamente formato su competenze gestionali e amministrative»³⁹.

Un punto fondamentale delle nuove disposizioni legislative in materia di inclusione è proprio la formazione dei docenti. Formazione che coinvolge direttamente anche l'Università. Nello stesso anno di attuazione della Legge n. 170 sui DSA, in accordo con la Conferenza nazionale permanente dei presidi di Scienze della formazione, il Ministero ha promosso percorsi di alta formazione attraverso l'attivazione di Corsi di Perfezionamento e Aggiornamento/Master in Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento rivolti a dirigenti e docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

Successivamente, così come ribadisce la stessa Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 sui BES, il MIUR ha predisposto una offerta formativa «su alcune specifiche tematiche emergenti in tema di disabilità, con corsi/master dedicati alla didattica e psicopedagogia per l'autismo, l'ADHD, le disabilità intellettive e i funzionamenti intellettivi limite, l'educazione psicomotoria inclusiva e le disabilità sensoriali»⁴⁰.

Una moltitudine di docenti, *in primis* curricolari, ha partecipato ai master/corsi di perfezionamento sui DSA

e sulle differenti disabilità al fine di potenziare le conoscenze e di acquisire maggiori competenze rispetto a strumenti didattici e metodologie per rendere la propria didattica disciplinare più funzionale ai bisogni di tutti e, quindi, più inclusiva, ma, soprattutto, di diventare, all'interno dei contesti formativi che maggiormente accolgono i discenti nei periodi significativi di sviluppo evolutivo, dei professionisti che possono intercettare (non diagnosticare) degli specifici bisogni che interferiscono con i normali processi di apprendimento e di socializzazione.

Si prospettava un modello di «formazione a staffetta»⁴¹ finalizzato, cioè, a formare dei formatori con il compito di mettere a disposizione della scuola il proprio bagaglio conoscitivo ed esperienziale, una sorta di virtuoso contagio formativo.

Inoltre, anche il dispositivo per l'abilitazione all'insegnamento curricolare per la scuola secondaria (Tirocini Formativi Attivi, TFA o di istituti analoghi, PAS) ha previsto un percorso costituito da (soli) 6 crediti formativi e da 75 ore tirocinio sui temi della disabilità e dell'inclusione scolastica.

In aggiunta, la recentissima e controversa Legge n. 107⁴², nonostante nella sua ultima e definitiva versione appaia poco attenta al tema dell'inclusione⁴³, stabilisce la previsione «dell'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica»⁴⁴ e «dell'obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base e sugli aspetti organizzativi ed educativo-relazionali relativi al processo di integrazione scolastica»⁴⁵.

La stessa legge, com'è noto, ha affidato al Governo la delega relativa alla formazione dei docenti specializzati nel sostegno.

Ad oggi, il dispositivo di acquisizione dell'abilitazione al sostegno⁴⁶, giunto al III ciclo, è un corso organizzato dalle Università che consiste in una formazione sui temi dell'inclusione e delle disabilità da destinare agli aspiranti insegnanti già abilitati alla didattica curricolare.

Ma la vera rivoluzione che aleggia sul mondo della scuola è la proposta di Legge C-2444 – «Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con

disabilità e con altri bisogni educativi speciali» – sostenuta dalle Federazioni FISH e FAND⁴⁷ e presentata nel giugno del 2014 dall'on. Fossati e da altri parlamentari. La proposta è stata assegnata, nell'ottobre dello stesso anno, alla Camera dei Deputati, ma, di fatto, è ancora in attesa di essere esaminata.

La proposta, già al nascere, è stata criticata a più voci – in prima linea dall'Accademia e dalla Scuola – a causa delle logiche separatiste che la animano. Essa, senza entrare nel dettaglio, prospetta percorsi di formazione universitaria per gli insegnanti di sostegno profondamente diversi (separati) da quelli dell'insegnante curricolare, creando a una specifica classe di concorso per il sostegno.

Di fatto, da un punto di vista culturale, verrebbe ad acuirsi il clima di trincea che già da anni caratterizza le classi. Questa proposta rischierebbe di trasformare questa contrapposizione, che spesso si risolve con il buon senso e la sensibilità dei docenti, in un indirizzo di comportamento professionale legittimato dalla legge.

Come afferma Ianes⁴⁸, la proposta FISH-FAND ha dei buoni obiettivi, ma dei mezzi sbagliati.

Essa, infatti, è animata, anche se sembra un paradosso, dalla necessità di dare risposte concrete, efficaci e soprattutto competenti ai bisogni educativi speciali delle persone con disabilità e svantaggio che ponga argine e rimedio ai fenomeni di micro-esclusione, di *Push/pull out* dalla classe e, soprattutto, alla vaghezza e a-specificità della formazione dell'insegnante di sostegno che, di fatto, appare tutto meno che specializzato: una formazione polivalente che, spesso, sembra fare rima con il “tutto e il niente”.

La proposta, in realtà, ha una forte coerenza interna ed è frutto di un lavoro articolato di critica verso il sistema scuola. Si configura come una vera e propria azione sindacale, che da una parte dà voce al disappunto sociale dei disabili e delle loro famiglie, ma che dall'altra scardina del tutto la figura dell'insegnante di sostegno che, ancora di più, si configura come una risorsa dedicata, parallela, una figura più vicina allo “specialista” che allo “specializzato”.

Il pregio della proposta risiede nel manifestare i bisogni di un'utenza speciale e fragile. Il mondo dell'associazionismo, però, come è giusto che sia, ha una visione più partecipata e diretta dei bisogni. Li fa emergere. Al mondo della ricerca e della formazione,

invece, spetta il ruolo di riflettere criticamente, sempre secondo una prospettiva culturale, al di là dell'emergenza del bisogno.

Pensare al bisogno, in questo caso, speciale, come a un semplice meccanismo stimolo-risposta/causa-effetto è molto pericoloso, perché chi legge e analizza il bisogno rischia di esserne fagocitato e di offrire risposte più vicine a un piano di reazione che di accoglienza e di elaborazione.

La riflessione pedagogica sui bisogni educativi speciali rimarca proprio questo ultimo aspetto: la razionalizzazione e la decantazione dei bisogni, secondo un'ottica socio-culturale, piuttosto che individualistica.

Questo significa che i bisogni delle persone sono soprattutto e prima di tutto istanze situate e collocate in un territorio simbolico-culturale che non le recepisce, ma le genera e le significa. Pertanto, al mondo della scuola non spetta solo il compito di soddisfare, come accade per uno sportello *front office*, i bisogni che l'utenza speciale manifesta, ma spetta il compito di intercettare i bisogni e di accompagnarne l'accoglienza e la progettualità.

Quest'idea di scuola tradisce la sua stessa identità e gli obiettivi per la quale è stata concepita, quale agenzia educativa.

L'educazione scolastica – scrive Trisciuzzi – [...] comprende anche aspetti del comportamento sociale, relativi alla partecipazione, integrazione e trasformazione culturale di una data società. Ebbene, è proprio su questo particolare campo educativo che la scuola gioca il suo prestigioso ruolo di "agenzia" culturale, di specchio della società⁴⁹.

Il merito, forse il più grande, della proposta FISH-FAND è di aver animato il dibattito sull'inclusione scolastica.

In questo acceso dibattito, oltre alla già citata proposta, è possibile intravedere altre tre posizioni dominanti⁵⁰.

- La oramai nota, quanto dibattuta proposta sull'«evoluzione dell'insegnante di sostegno», formulata da Ianes⁵¹, che punta all'evoluzione dell'attuale organico di sostegno in due direzioni: la maggior parte diventerebbe organico curricolare finalizzato a realizzare compresenze qualificate, mentre il resto assumerebbe il «nuovo ruolo di "specialista", un tutor esperto itinerante che fornisce supporto tecnico educativo-didattico

a tutti i colleghi curricolari, con profili diversi di competenze legati ai processi di didattica inclusiva»⁵².

- La proposta delle "cattedre miste", sostenuta dal Coordinamento degli Insegnanti bis-abili (curricolari e di sostegno)⁵³, presuppone un ruolo misto, ossia destinato a interventi di sostegno, ma, allo stesso tempo, curricolari.
- La proposta della Società di Pedagogia Speciale (Sipes)⁵⁴ mira a ribadire l'identità di un "insegnante" che, nel ruolo e nella formazione, si specializza nel sostegno. Un insegnante che diventa un tecnico delle pratiche di mediazione e di osservazione pedagogica⁵⁵, una figura di sistema con funzione di perno della rete dei sostegni attivati in specifiche classi⁵⁶, una risorsa contestuale del processo educativo⁵⁷ ma, soprattutto, come scrive de Anna, un «insegnante specializzato che faccia parte integrante della classe, che abbia la responsabilità dei contesti di apprendimento insieme all'insegnante curricolare»⁵⁸.

Dopo quarant'anni di integrazione scolastica, stiamo per assistere ad una altra rivoluzione culturale: la formazione nel campo dell'inclusione e dei bisogni educativi speciali.

Un percorso formativo che, a prescindere dalle proposte di cambiamento prospettate, rappresenta sempre di più un capitale culturale che non appartiene solo al docente di sostegno, ma che interessa tutte le professionalità coinvolte nel processo di cura educativa. Una formazione che eredita la storia di un percorso educativo e sociale assai arduo e, per molti versi, temerario qual è quello dell'integrazione scolastica, ma che, in aggiunta, sollecita i futuri docenti a fare un ulteriore passo in avanti: diventare registi e promotori, a prescindere dal ruolo professionale (sostegno/curricolare) e dalla presenza di una disabilità/difficoltà in classe, di una didattica flessibile sia nelle metodologie, sia nell'organizzazione dei contesti di apprendimento. Una didattica che preveda, secondo le specificità degli allievi, l'individualizzazione o la personalizzazione delle attività formative ed educative, ma soprattutto di agire sui contesti per offrire a tutti, scrive Gardou, «un luogo in cui sentirsi a casa»⁵⁹.

Come è chiaro, l'inclusione presuppone un processo di mutamento culturale che parte e si propaga dalla e con la scuola. Allo stesso tempo, però, scrive Bocci⁶⁰:

È difficile immaginare che la scuola cambi se non si cambia la visione dell'insegnante che la deve/dovrà abitare e la formazione di quest'ultimo non può cambiare se non si modifica l'immagine della scuola che egli va/andrà ad abitare e a sostanziare con il proprio apporto di innovazione derivante da una formazione significativa.

Pertanto, occorre continuare a scommettere sulla risorsa insegnanti quale leva di cambiamento e di sviluppo. La posta in gioco è alta, ma se si sceglie la strada giusta, l'inclusione, il risultato avvantaggerà tutti, nessuno escluso. È da qui che bisogna (ri)partire.

ANDREA FIORUCCI
University of Salento

¹ Legge del 30 marzo 1971, n. 118, «Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili».

² Legge del 4 agosto 1977, n. 517, «Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico».

³ La normativa italiana, dalla legge n. 118 del 1971 alla legge n. 517 del 1977, in realtà non ha mai abolito definitivamente le scuole speciali, ha semplicemente invitato le istituzioni formative affinché l'istruzione avvenisse nelle classi "normali" e delle scuole comuni, vietando, di fatto, le classi differenziali all'interno del sistema scolastico ordinario e istituendo la figura dell'insegnante di sostegno. Così, le scuole speciali sono sopravvissute, dal nido alle superiori fino ai corsi di formazione professionale. Le più numerose sono le primarie e, soprattutto, sono specializzate nel sostegno delle disabilità sensoriali. Molte si appoggiano a un centro di riabilitazione o a una comunità alloggio, soprattutto, quelle per persone con pluridisabilità gravi. Per un approfondimento mirato si veda l'inchiesta «L'altra istruzione» presente nella rivista «SuperAbile Inail. Il magazine per la disabilità», 4, 2015, pp. 8-17 e il recentissimo libro di G. Merlo, *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*, Maggioli editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2015.

⁴ Legge del 13 maggio 1978, n. 180, «Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori».

⁵ A. Lascioli, *Dalla scuola dell'integrazione alla scuola dell'inclusione*, «L'educatore», 2, 2011.

⁶ J. Gaudreau, *L'assunzione di educabilità a scuola: necessità e limiti*, «L'integrazione scolastica e sociale», VIII, 2, 2009, pp. 127-134.

⁷ Legge del 5 febbraio 1992, n. 104 «Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate».

⁸ Legge dell'8 ottobre 2010, n. 170 «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico».

⁹ Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica».

¹⁰ Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8 «Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative».

¹¹ S. Pinnelli, *Scuola e alunni BES: tra buone e cattive tentazioni*, «Educazione Democratica», V, 9, 2015, p. 72.

¹² M. Warnock, *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Majesty's Stationery Office, London 1978.

¹³ L. Terzi, *Special Educational Needs. A New Look*, Continuum, London 2010.

¹⁴ Cfr. UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994; Id., *International Standard Classification of Education (ISCED)*, 1997; Id., *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 2005; Id., *Education For All Global Monitoring Report*, 2006; Id., *Inclusive Education: the Way of the Future*, 2008; Id., *Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)*, 2011.

¹⁵ Cfr. OECD, *Access, Participation and Equity*, Document, Paris, 1993; Id., *Inclusive Education at Work: Including Students with Disabilities in Mainstream Schools*, Paris, 1999; Id., *Special Needs Education – Statistics and Indicators*, Paris, 2000, Id., *Investing in Competencies for All*, Communiqué of the Education Committee at Ministerial Level, Paris, 2001; Id., *Education at a Glance: OECD Indicators*, Paris, 2001; Id., *Students with Disabilities, Difficulties and Disadvantages, Statistics and Indicators for Curriculum Access and Equity*, Paris, 2007; Id., *Creating Effective Teaching and Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*, Paris, 2009; Id., *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, 2012.

- ¹⁶ Cfr. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education in Europe: thematic publication*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middlefart 2003; Id. *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middlefart 2004; Id., *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense 2015; Id., *Participation of Learners with Special Educational Needs and/or Disabilities in Vocational Education and Training*, Odense, 2015.
- ¹⁷ Cfr. D. R. Mitchell, *Special Educational Needs and Inclusive Education: Systems and contexts*, Routledge, USA, 2004; B. Norwich, *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives*, Routledge, London; F. Dovigo, (Eds.) *Special Educational Needs and Inclusive Practices: An International Perspectives*, Sense Publishers, Rotterdam 2017.
- ¹⁸ D. Ianes, *Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali*, in D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2013.
- ¹⁹ *Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, «Premessa»*, p. 1.
- ²⁰ Cfr. Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, *Rapporto Alunni con Disabilità. Bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011; A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011; A. Mura, A. L. Zurru, *Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*, «L'integrazione scolastica e sociale», XV, 2, 2016, pp. 150-160; D. Camedda, M. Santi, *Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*, «L'integrazione scolastica e sociale», XV, 2, 2016 141-149; A. Fiorucci, *L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», XVI, 3, pp. 20-34.
- ²¹ S. D'Alessio, *Made in Italy: Integrazione scolastica and the new vision of inclusive education*, in L. Barton e F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Crosscultural reflections on inclusive education*, Springer Science, London 2007, pp. 53-72.
- ²² L. Cottini, *Il paradigma dell'inclusione scolastica: un inquadramento*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», I, 1, pp. 32-50.
- ²³ A. Fiorucci, *Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IV, 1, 2016, pp. 49-68.
- ²⁴ R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013.
- ²⁵ R. Caldin, *Dove va la Pedagogia Speciale?*, in U. Margiotta (a cura di) *La pedagogia scienza prima della formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, p. 123.
- ²⁶ OMS, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2002.
- ²⁷ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson, Trento 2006.
- ²⁸ C. Daane, M. Beirne-Smith, D. Latham, D., *Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades*, «Education», 121 (2), 2000, pp. 331-339.
- ²⁹ S. Lohrmann, L. M. Bambara, *Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors*, «Research & Practice for Persons with Severe Disabilities», 31, 2006, pp. 157-173.
- ³⁰ R. F. Snyder, *Inclusion: A qualitative study of in service general education teachers' attitudes and concerns*. «Education», 120, 1999, pp. 173-182.
- ³¹ A. Fiorucci, *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, «Italian journal of special education for inclusion», II, 1, 2014, pp. 53-66.
- ³² S. Sze, *A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities*, «Education», 130 (1), 2009, pp. 53-56.
- ³³ A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.
- ³⁴ Legge del 05 febbraio 1992, n. 104, cit. art. 13.
- ³⁵ A. Canevaro, E. Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, pp. 105.
- ³⁶ L. d'Alonzo, *Editoriale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, p. 7.
- ³⁷ V. Piazza, *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*, Erickson, Trento 2009, p. 12.
- ³⁸ S. Pinnelli, *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*. «L'integrazione scolastica e sociale», XIV, 2, 2015, p. 183.
- ³⁹ Ivi, pp. 185-186.
- ⁴⁰ *Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 cit.*, punto 1.6., p. 4.
- ⁴¹ S. Pinnelli, *La formazione all'Inclusione nell'insegnante in servizio: dall'esperienza sul campo Unisalento, linee di intervento per l'azione didattica*, in L. Perla, M. Tempesta (a cura di), *Teacher education in Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, pp. 217-225.
- ⁴² Legge del 13 luglio 2015, n. 107 «*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*».

- ⁴³ S. Nocera, N. Tagliani. *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla “buona scuola”*, Key Editore Vicalvi (FR) 2015.
- ⁴⁴ Legge del 13 luglio 2015, n. 107, cit. paragrafo n. 181, c), punto 7.
- ⁴⁵ Ivi, punto 8.
- ⁴⁶ Cfr. Decreto del 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell’articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»; Decreto del 30 settembre 2011, «Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249».
- ⁴⁷ Rispettivamente Federazione Italiana per il Superamento dell’Handicap e Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità.
- ⁴⁸ D. Ianes, *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2015.
- ⁴⁹ L. Trisciuzzi. *Manuale di didattica per l’handicap*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 213.
- ⁵⁰ D. Ianes. *Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine*, «L’integrazione scolastica e sociale», XV, 2, 2016, pp. 178-194.
- ⁵¹ D. Ianes, *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno*, cit.
- ⁵² D. Ianes, *Insegnanti di sostegno: un’evoluzione necessaria*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, p. 36.
- ⁵³ G. Giani, P. Fasce, *Orizzonte cattedra mista. Dai limiti della Proposta di Legge C-2444 alle potenzialità della cattedra mista*, in D. Ianes (a cura di), *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno*, cit.
- ⁵⁴ L. Cottini, *Editoriale - Promuovere l’inclusione: l’insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion» II, 2, 2014, pp. 10-20.
- ⁵⁵ A. Goussot, *Quale evoluzione per il sostegno? L’insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti?*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, pp. 55-66.
- ⁵⁶ L. Cottini, *Editoriale - Promuovere l’inclusione: l’insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, cit.
- ⁵⁷ M. Santi, *Se l’inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, pp. 191-210.
- ⁵⁸ L. de Anna, *La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, p. 122.
- ⁵⁹ C. Gardou, *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Mondadori, Milano 2016, p. 14.
- ⁶⁰ F. Bocci, *Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell’attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies*, «L’integrazione scolastica e sociale», XIV, 2, 2015, p. 105.

Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i *Disability Studies* come sviluppo inclusivo

The Italian process of educational inclusion in an international perspective: “Disability Studies” as an inclusive development

MARIANNA PICCIOLI

In an international review, the Italian educational inclusion system stands out high. This system can be brought back within the characterizations of numerous methods of approach to educational inclusion just from an historic-regulatory point of view: based on keeping unchanged its founding original criteria. This specific condition promoted a thought and detailed study of some among these methods of approach. At the same time, some other methods of approach such as the “Disability Studies” have been neglected even though, late in Italy, they seem to have future inclusive progression of our school system.

KEYWORDS: INCLUSIVE EDUCATION APPROACH, ITALIAN METHOD, SCHOOL SYSTEM, DISABILITY STUDIES, INCLUSIVE DEVELOPMENT

Premessa

Nella nostra prospettiva di approfondimento l’inclusione risulta essere, come sostenuto da Tony Booth e Mel Ainscow, un processo e non un fine¹. In questa visione i molteplici orizzonti inclusivi e le conseguenti differenti prospettive educative diventano necessarie nel cammino verso l’inclusione. Così, in ottica di processo, l’automiglioramento diviene il motore trainante dell’inclusione e non stupirà individuare in prospettive poco indagate nel nostro Paese occasioni di nuovi orizzonti di sviluppo inclusivo. L’educazione inclusiva è stata oggetto, infatti, di innumerevoli approfondimenti, alcuni dei quali in antitesi l’uno con l’altro, condotti nell’arco di alcuni decenni e spesso derivanti da orizzonti molto distanti.

Gli approcci scaturiti a livello internazionale vengono descritti in diversi modi.

Alcuni autori ne identificano fino a sedici tipologie², altri ne individuano almeno cinque che Peter Clough e Jenny Corbett chiamano «rotte per l’inclusione»³: l’eredità psico-medica, la risposta sociologica, gli approcci curricolari, le

strategie di miglioramento della scuola e i *Disability Studies*⁴. Inoltre, i dati pubblicati dalla EADSNE nel 2012⁵ evidenziano che gli approcci all’educazione inclusiva si traducono nei vari Paesi nell’adozione di diversi sistemi scolastici in cui gli alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali frequentano tre tipologie di scuola: ordinaria, speciale all’interno di scuole ordinarie e speciale in scuole speciali.

I Paesi dell’Unione si collocano però in modo molto differenziato all’interno di queste tre tipologie di sistemi scolastici evidenziando le diverse scelte di *policy* di educazione speciale. Così il numero di alunni con disabilità e BES che effettuano il percorso scolastico in contesti speciali, sia in scuole ordinarie che speciali, varia significativamente dallo 0.96% dell’Italia al 100% della Svezia⁶.

«La via italiana all’inclusione scolastica»⁷ è ancora oggi una singolarità se paragonata ai sistemi educativi di altri Paesi avendo operato scelte di uguaglianza, equità e pari opportunità fin dalla nascita della Repubblica secondo i principi fondamentali sanciti nella nostra Costituzione⁸. Queste scelte collocano il sistema scolastico italiano in

maniera atipica all'interno degli approcci all'educazione inclusiva presenti a livello internazionale e alle "rotte per l'inclusione" che esamineremo più dettagliatamente ponendole in relazione ai vari sistemi scolastici con particolare riferimento al processo italiano.

1. L'eredità psico-medica e la risposta sociologica

L'eredità psico-medica si è tradotta in un approccio di tipo speciale ed è riferibile a tutti quei contesti nei quali si ritiene che l'inclusione passi tramite azioni di abilitazione e riabilitazione dei singoli individui in relazione ai loro deficit o alla loro patologia. Questo approccio è fortemente legato ad una visione medico-specialistica e sfocia in azioni educative di tipo individualizzato, differenziato e separato. In quest'ottica la norma, intesa come direzione verso cui tendere in ottica di normalizzazione, è il riferimento sul quale fondare le azioni di progettazione e di sviluppo di abilità, di conoscenze e di competenze da acquisire in un percorso educativo⁹.

I sistemi scolastici che derivano da questa prospettiva vedono gli alunni con disabilità e con BES in contesti educativi speciali e molti paesi dell'Unione sembrano prediligere questo approccio distinguendosi solo dal punto di erogazione del servizio scolastico collocato dentro oppure fuori dalle scuole ordinarie.

Prendendo a riferimento i Paesi che manifestano significativamente questa tipologia di scelta e mettendo in evidenza il punto di erogazione del servizio saranno evidenti le differenti *policy* scolastiche adottate, per cui gli alunni con disabilità e BES risultano così distribuiti:

- Svezia: contesti speciali 100% di cui 3.97% in scuole speciali;
- Germania: contesti speciali 78.7% interamente in scuole speciali;
- Francia: 74.7% in contesti speciali di cui il 21.1% in scuole speciali e il 78.9% in scuole ordinarie;
- Regno Unito: 50.7% in contesti speciali di cui l'84.8% in scuole speciali e il 15.2% in scuole ordinarie;
- Finlandia: 45.5% in contesti speciali di cui il 30.1% in scuole speciali e il 69.9% in scuole ordinarie¹⁰.

L'Italia vede solo lo 0.96% di alunni con disabilità e BES frequentare contesti speciali in scuole speciali distinguendosi nel contesto internazionale per il suo

particolare sistema scolastico che si è sviluppato in relazione al contesto storico, politico e normativo contingente. Questa tipologia di scuole era presente nel nostro Paese in due periodi storici che possiamo identificare nel nostro ambito di interesse con la fase dell'esclusione e quella della separazione.

La fase dell'esclusione comprende tutti quegli atti normativi adottati prima della promulgazione della Costituzione italiana. A guerra appena conclusa gli alunni con disabilità sono sostanzialmente esclusi dai processi di istruzione salvo qualche riferimento per le disabilità sensoriali. Questa fase si chiude con l'emanazione della Costituzione della Repubblica che sancisce uno dei principi cardine dell'inclusione scolastica ovvero che «la scuola è aperta a tutti»¹¹.

La fase della separazione è caratterizzata dal funzionamento sia di classi differenziali organizzate all'interno delle scuole ordinarie sia di scuole speciali. Questa fase nasce all'indomani della dolorosa esperienza della seconda guerra mondiale che lascia dietro di sé una scia di distruzione e morte veramente impressionante. L'emergenza della ricostruzione post bellica deve fare i conti anche con la presenza di moltissimi invalidi ed è indubbia la necessità che tutti possano dare il loro contributo. Nascono così luoghi specializzati per il trattamento medico delle menomazioni riportate dalla popolazione ma anche istituti e collegi per orfani, disabili e invalidi.

In questa fase la diversità è intesa come malattia e gli interventi si ispirano a principi che derivano da un paradigma di tipo bio-medico in linea con la rotta per l'inclusione denominata dell'eredità psico-medica, prospettiva che vede gli alunni con disabilità o con altre forme di difficoltà all'interno di scuole speciali o classi differenziali. In questa prospettiva l'attenzione viene centrata sul deficit che finisce per definire la persona, trasformandola in un singolo caso di studio e, in ambito educativo, l'intervento specialistico deresponsabilizza l'azione dell'insegnante.

La risposta sociologica considera l'inclusione come strumento per poter giungere ad una modifica dei sistemi di istruzione percepiti come escludenti. Questo approccio vede l'istruzione confinata in sistemi di valutazione e finanziamento standardizzati, al cui interno male si collocano quelle situazioni troppo distanti dalla norma, in quanto rischiano di inficiare il raggiungimento di livelli di

eccellenza. L'idea della specializzazione viene rafforzata per giustificare l'esclusione di alcune persone dal sistema ordinario, creandone uno compatibile ma parallelo, così da non incidere negativamente sul sistema principale¹². Questo sembra essere il caso della Finlandia che risulta un'eccellenza nei risultati scolastici collocandosi nei primi tre posti nelle performance indagate dall'indagine PISA¹³ ma che accoglie in percorsi inclusivi solo il 54.5% degli alunni con disabilità e con BES.

Nel nostro Paese, invece, questo approccio inclusivo è reso protagonista della fase dell'inserimento che abbraccia circa trent'anni di storia della scuola andando dall'istituzione della Scuola Media Unificata del 1962¹⁴ all'emanazione della Legge 104/92¹⁵. Durante questa fase la frequenza scolastica è garantita a tutti, indipendentemente dalle condizioni dei singoli bambini e alunni, andando così ad attuare il principio costituzionale richiamato precedentemente.

L'inizio di questa fase coincide con una forte spinta sociale che caratterizza la storia e la politica del nostro Paese a partire dai primi anni Sessanta e che porta alla registrazione del fenomeno detto "scuola di massa". L'approccio politico-sociale, proprio di questa fase, sfocia in alcuni dei più importanti processi di trasformazione della scuola: l'istituzione della Scuola Media Unificata tramite la Legge 1859/62, l'istituzione della Scuola Materna Statale con la Legge 444/68¹⁶, l'istituzione del tempo pieno con la legge 820/71¹⁷ e l'approdo della società civile all'interno della gestione della scuola con i Decreti Delegati del 1974¹⁸.

L'accelerato processo di sviluppo della scuola italiana ci consegna un docente in forte crisi di identità essendo venuto meno il suo ruolo così com'era stato inteso per tanto tempo. È in questo periodo che si registra negli insegnanti una carenza di quella cultura pedagogica capace di affrontare i problemi degli alunni con disabilità o con disadattamento scolastico senza dover ricorrere alle consuete vie della selezione tramite la bocciatura o del dirottamento verso scuole speciali o classi differenziali¹⁹. Non a caso proprio dal mondo scolastico sorge il movimento di contestazione giovanile del Sessantotto che ha un forte riverbero sulla classe operaia e su tutta la società.

Le rinnovate visioni e concezioni costituiscono il pilastro politico-culturale che dà una scossa all'assetto burocratico dello Stato, al sistema scolastico e ai saperi disciplinari

adagiati in un dogmatismo ormai superato. Le teorie medico-specialistiche subiscono un'aspra critica essendo ritenute responsabili dell'emarginazione delle persone con disabilità, isolate dal contesto socio-politico-culturale. Viene messa in discussione la distinzione tra soggetti normali e anormali mettendo in secondo piano le condizioni fisiche e fisiologiche a favore della riscoperta dell'importanza del fattore sociale e ambientale, giungendo a misconoscere il concetto stesso di handicap. Il diverso è comunque una persona, come membro della comunità è parte integrante del sistema sociale e non può essere relegato ai suoi margini.

Naturale risultato di questa visione è la Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati del 1975²⁰ e la successiva emanazione della Legge 517/77²¹. Questi restano ancora oggi due documenti fondamentali per comprendere la "via italiana all'inclusione scolastica" sui quali si basa il nostro processo di inclusione. È infatti dalla loro promulgazione che tutti i bambini e gli alunni, indipendentemente dalla loro condizione, vengono inseriti nelle classi ordinarie e vengono abolite le classi differenziali mentre sopravvivono le scuole speciali che ritroviamo, seppur marginalmente, attive ancora oggi.

La lunga fase dell'inserimento trova una precisa corrispondenza con la rotta della risposta sociologica. Infatti, il sistema di istruzione subisce sostanziali modifiche in funzione dell'accoglienza all'interno dei percorsi ordinari degli alunni con disabilità e di quelli con disadattamento scolastico, giungendo allo scardinamento del sistema di separazione e selezione di quei soggetti che non risultano in linea con i normali standard di apprendimento.

2. Gli approcci curricolari, le strategie di miglioramento e i *Disability Studies*

Gli approcci curricolari mettono al centro la progettazione delle attività didattiche e le metodologie adottate. Così, l'attenzione è diretta ai processi di adattamento e di differenziazione della progettazione, nell'ottica di trovare punti di contatto tra curricolo, programmi della classe e piani individualizzati²².

Le strategie di miglioramento della scuola producono due approcci che mettono al centro da un lato il sistema scuola

e dall'altro la didattica. L'approccio istituzionale concentra il proprio *focus* sulla modifica del sistema tramite il cambiamento strutturale del funzionamento ordinario in relazione alle culture, alle pratiche e alle politiche adottate. L'obiettivo è quello di consegnarci una scuola ordinariamente capace di rispondere a tutte le esigenze formative²³. Il secondo approccio è incentrato sull'*Evidence Based Education* (EBE) che individua come elementi fondamentali le modalità di applicazione, l'efficacia e l'effetto degli interventi didattici al fine di poter implementare quelli con esito oggettivamente positivo²⁴.

I *Disability Studies* prendono l'avvio nel Regno Unito fin dalla metà degli anni Sessanta dello scorso secolo dal movimento di autodeterminazione delle persone con disabilità e dal loro impegno nella politica finalizzato ad ottenere il riconoscimento dei loro diritti. Questa prospettiva vede l'educazione inclusiva come un diritto umano²⁵ realizzabile tramite lo sviluppo di contesti e comunità inclusive e critica i processi di integrazione ideati per singoli alunni; inoltre, non si limita alla sola sfera scolastica ma si interessa ai vari ambiti della vita in una visione olistica dell'individuo come persona e come prodotto della società²⁶. Appare singolare quindi che nel Paese di esordio di questo approccio solo il 49.3% degli alunni con disabilità e BES segua percorsi di educazione inclusiva in contesti ordinari a fronte dell'83.5% della Spagna, del 90.3% della Norvegia, del 94.1% dell'Islanda fino ad arrivare al nostro primato del 99.04%

In Italia queste tre rotte interessano due differenti fasi, quella dell'integrazione e quella dell'inclusione.

La fase dell'integrazione nasce con l'emanazione della Legge 104/92 e si caratterizza per la diffusione, in ambito scolastico, della riflessione pedagogica e didattica di tipo speciale. L'azione educativa è rivolta verso processi di accoglienza e integrazione di tutti gli alunni con disabilità o con qualsiasi altra forma di disagio all'interno delle classi.

Durante questa fase vediamo la nascita di una nuova stagione caratterizzata da un susseguirsi di studi e approfondimenti in ambito pedagogico e didattico che portano ad una profonda analisi e riflessione sulla questione dell'integrazione scolastica. Assistiamo ad una vasta produzione letteraria sia di natura teorica sia didattica, nel tentativo di fornire agli insegnanti metodi, strategie e strumenti ritenuti di volta in volta risolutivi.

Questa fase si può ricondurre principalmente alla rotta curricolare internazionale che incentra la propria azione verso l'adattamento delle proposte didattiche ideate appositamente per l'alunno con disabilità nell'ottica dell'individualizzazione²⁷ espressa da Massimo Baldacci. Questa rotta, nel nostro contesto, è riscontrabile anche nella fase dell'inclusione con una curvatura diversificata che intercetta i principi della personalizzazione²⁸ così come espressi dallo stesso autore. La visione di Baldacci appare fondamentale in quanto mette in evidenza la differenza di significato dei termini integrazione e inclusione quando conclude che «mentre nell'individualizzazione i traguardi sono uguali per tutti, nella personalizzazione i traguardi sono differenti per ognuno»²⁹.

La fase dell'inclusione, all'interno dei testi normativi, prende avvio con l'emanazione, nel 2009, delle Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità³⁰. Questo è infatti il primo atto di normativa scolastica che contiene un esplicito riferimento all'ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute³¹ e alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità³². In un *focus* normativo però, questa fase si caratterizza quasi esclusivamente per l'attenzione ai livelli qualitativi sia della didattica in classe sia dell'organizzazione scolastica, anche in relazione al contenuto dell'impianto normativo sui Bisogni Educativi Speciali³³. Pochi, infatti, sono i riferimenti ad una vera e propria modifica dell'agire quotidiano rispetto alla precedente fase dell'integrazione. Il linguaggio della recente normativa scolastica infatti tende ad utilizzare i termini integrazione e inclusione in modo sinonimico³⁴ introducendo però una rinnovata attenzione al contesto che può rappresentare, in ottica ICF, sia un facilitatore sia un ostacolo all'inclusione.

In sintesi, la fase italiana dell'inclusione definita dalla normativa, si concretizza in:

- prassi di integrazione in ottica di individualizzazione riscontrabili a livello internazionale nella rotta curricolare e in quella delle strategie di miglioramento con *focus* rivolto agli interventi didattici (EBE);
- prassi di inclusione in ottica di personalizzazione presenti a livello internazionale nell'approccio dei *Disability Studies* e nella rotta delle strategie di miglioramento del sistema scuola.

Così nel nostro Paese le ultime tre rotte per l'inclusione coesistono, al punto che l'approccio curricolare e quello dei *Disability Studies*, all'interno dei quali si dissolvono anche i due approcci relativi alla rotta delle strategie di miglioramento, sembrano essere due facce della stessa medaglia in dialogo e ascolto reciproco.

3. Prospettive inclusive: i *Disability Studies Italy*

Abbiamo fin qui evidenziato che nel nostro Paese possiamo individuare due diverse prospettive che si contendono il primato dell'uso del termine inclusione.

La prima prospettiva sembra essere molto vicina alla rotta curricolare, sensibile ai processi di adattamento della didattica in funzione della presenza o meno di alunni con Bisogni Educativi Speciali, inserita in processi di valutazione tesi alla normalizzazione, attenta alle strategie di miglioramento legate alla *Evidence Based Education* e a sistemi di monitoraggio dell'attivazione dei dispositivi previsti dalle vigenti normative³⁵.

La seconda appare riconducibile alla rotta dei *Disability Studies* che vede l'inclusione come un diritto umano realizzabile tramite lo sviluppo di contesti e comunità educanti inclusive, capaci di produrre curricoli e adottare metodologie funzionali a tutti gli alunni. Le strategie di miglioramento saranno sistemiche, di contesto e di processo, non solo rivolte alla didattica ma all'intero sistema scolastico³⁶.

Appare chiaro che queste due rotte, in Italia afferiscono a due visioni diverse a cui corrispondono due diversi approcci all'educazione: quello individuale e quello sociale³⁷. Senza sottovalutare che solo l'interazione delle due prospettive porta a quella che viene codificata da Lucia de Anna e Alessio Covelli come «inclusione e pari opportunità di accesso e partecipazione in tutti gli ambiti di vita»³⁸, non possiamo non sottolineare che la Conferenza di Salamanca del 1994 affonda le proprie radici sul modello sociale e basa su di esso il costrutto dell'*inclusive education*, dando origine al successivo modello bio-psico-sociale dell'ICF e alla Convenzione ONU³⁹.

Andando a recuperare gli aspetti educativi delle due prospettive individuate, appare evidente che in Italia una faccia della medaglia, quella curricolare e dell'EBE, sia sicuramente più indagata e la relativa visione educativa individuale goda di una maggiore visibilità. Viene

spontaneo chiedersi i motivi di questo fenomeno, soprattutto se lo si considera in relazione al livello di responsabilità a cui prioritariamente si rivolge, ovvero le singole classi e gli insegnanti che vi operano, platea certamente vastissima.

L'idea di orientarsi alle singole situazioni e soggettività appare in linea con quanto espresso da Fabio Dovigo in relazione all'approccio individuale in cui il deficit, oltre a identificare quelli che definisce "scarti", si trasforma in un *business* in relazione ai trattamenti individuali da dover mettere in atto⁴⁰. La prospettiva di derivazione sociale si muove invece a livello di collettività, di comunità, di istituzione e quindi di sistema, nel tentativo di sottrarre alla casualità e alla buona volontà dei singoli ciò che dovrebbe essere garantito per tutti in egual misura. Così, come sostiene Simona D'Alessio, l'inclusione passa per «la capacità del sistema scolastico di trasformarsi per garantire la partecipazione e il successo scolastico di tutti gli alunni in contesti regolari, in quanto persone e non perché appartenenti a specifiche minoranze»⁴¹.

È all'interno di quest'ultima prospettiva che si possono collocare i *Disability Studies* nati dal movimento di emancipazione delle persone con disabilità che ha interessato il Regno Unito fin dalla metà degli anni Sessanta dello scorso secolo. Questi si connotano fin dagli albori come «ambito settoriale [di] studi culturali»⁴² per la marcata pervasività di tipo interdisciplinare in molteplici ambiti di sviluppo del pensiero stesso: sociologico, pedagogico, antropologico, filosofico, storico-giuridico, sociale, letterario e artistico. Questa corrente di pensiero si sviluppa negli Stati Uniti e nel Nord Europa mentre risulta quasi totalmente assente nel nostro Paese.

Il processo di sviluppo di questo approccio, pur prendendo avvio da principi comuni, intraprende percorsi differenziati⁴³ che permangono comunque accomunati dal riconoscimento del principio per cui la disabilità è un costrutto sociale. Inoltre vengono mantenute trame comuni caratterizzate:

- dalla spinta di emancipazione e autoaffermazione di natura sociale delle persone con disabilità;
- dal posizionamento antitetico rispetto al modello medico-individuale;
- dallo studio di cause, sviluppi ed effetti dei presupposti teorici e culturali in relazione al termine disabilità;

- da una visione critica dell'uso del linguaggio comune nelle prassi sociali e educative;
- dalla percezione del contesto come elemento causale di disabilitazione⁴⁴.

L'ingresso nel dibattito italiano dell'approccio dei *Disability Studies*, pur essendo tardivo, ci consente di non tralasciare, almeno nella sua fase embrionale, né i suoi molteplici campi di approfondimento né le visioni di natura marginale come i *Critical Disability Studies*. Questi si distinguono per il marcato interesse che hanno sulla persona con disabilità e sulla sua esperienza di costruzione identitaria in relazione al proprio corpo e alla relazione tra questo, lo specifico deficit e la soggettività⁴⁵.

L'approccio dei *Disability Studies* consegna al nostro Paese una rinnovata visione della diversità e delinea un nuovo paradigma non più legato all'individualità ma alla soggettività intesa come diversità. Così i *Disability Studies* mirano all'identificazione delle molteplici condizioni discriminanti che producono l'esclusione dalla cittadinanza attiva e causano la dipendenza di specifici gruppi poiché non corrispondenti alle aspettative: la povertà, la disoccupazione, le politiche educative e sociali disabilitanti, le barriere architettonico-comunicative e culturali e gli atteggiamenti sociali⁴⁶.

In questa prospettiva i costrutti di norma e normalità verso cui dover tendere impedirebbero di fatto l'esistenza stessa della diversità e quindi della soggettività⁴⁷. Questa nuova visione risulta essere in antitesi con quella della «speciale normalità»⁴⁸ che fa riferimento ad una normalità all'interno della quale è lecito incontrare la diversità ma come speciale forma della normalità stessa. Invece nel paradigma che potremmo definire della "normale diversità", è la diversità a diventare normale e divenire quindi norma.

È in relazione a questa visione che ci si interroga su cosa sia la normalità⁴⁹ e in questo contesto fa riflettere l'operazione compiuta da Musiskie, una persona con autismo che nel 1998 affida ad un sito la definizione di tipo diagnostico di neurotipicità affermando che «la sindrome neurotipica è un disturbo neurobiologico caratterizzato da preoccupazioni sociali, manie di superiorità e l'ossessione per la conformità»⁵⁰.

L'approccio italiano ai *Disability Studies* si distingue nel contesto internazionale per essere principalmente rivolto all'ambito educativo che ci vede in posizione più avanzata

rispetto ai *Disability Studies in Education* proprio in virtù del processo di evoluzione in ottica inclusiva compiuto dalla scuola nel nostro Paese⁵¹.

Infatti, l'approccio dei *Disability Studies in Education* vede concentrato il dibattito sul superamento dell'ottica specialistica e quindi delle scuole speciali come forma di esclusione⁵² anche là dove sono collocate all'interno di scuole ordinarie. Questo *escamotage* viene infatti adottato da alcuni Paesi nel tentativo di dare una risposta positiva al Rapporto di ricerca sull'integrazione dei disabili in Europa⁵³ che contiene l'indicazione precisa di compiere modifiche dei sistemi di istruzione in quegli stati che non hanno politiche educative inclusive. Le diverse concezioni categoriali tra Paesi⁵⁴ fanno emergere inoltre la non comparabilità di dati a livello internazionale in mancanza di un quadro di riferimento univoco⁵⁵.

I *Disability Studies Italy* invece, concentrano la riflessione intorno all'inclusione scolastica partendo proprio dal concetto di inclusione stesso. Così, a differenza dell'integrazione, il costrutto dell'inclusione «non pone l'accento sugli alunni con disabilità ma su come questi ultimi vengano resi disabili da strutture, organizzazioni e metodologie deficitarie, incapaci cioè di fornire una risposta adeguata alla diversità della popolazione»⁵⁶.

Con questa rinnovata visione sono i contesti, i meccanismi, i sistemi a dover essere modificati e non più semplicemente adattati per favorire la presenza di un alunno con disabilità. Siamo di fronte alla necessità di una totale metamorfosi che va ad impattare con l'idea di scuola che vogliamo: se destinata alla normalità, all'interno della quale si agisce in relazione alla norma e dove l'alunno con disabilità necessariamente non partecipa ad azioni di misurazione della stessa ma comunque si accoglie adattando ciò che è possibile, oppure pensata, progettata, programmata, organizzata e gestita per la "normale diversità", dove la disabilità non sarà altro che una tra le tante diversità⁵⁷.

L'auspicio è che l'approccio dei *Disability Studies* venga maggiormente indagato nel nostro Paese e che ci si diriga verso la messa a sistema di una prospettiva che per il momento interessa pochi studi e approfondimenti in ambito educativo/pedagogico. Prospettiva questa che, oltre a consegnarci uno sfondo culturale di riferimento, è stata capace di produrre strumenti rivolti al miglioramento dell'educazione inclusiva come l'*Index for inclusion*⁵⁸,

ideato e dedicato al miglioramento dei processi e dei livelli qualitativi dell'inclusione scolastica.

Come si può ben notare dalla dimensione polimorfa delle proposte educativo/pedagogiche, ci troviamo di fronte a

uno scenario complesso e al tempo stesso necessario in quanto fondamentale per meglio interpretare il lungo viaggio verso il riconoscimento di ogni persona come soggetto di valore.

MARIANNA PICCIOLI
University of Firenze

¹ T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol 2011.

² Cfr. D. R. Mitchell, *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*, Routledge Falmer, London 2005.

³ Cfr. P. Clough, J. Corbett., *Theories of inclusive education: a students' guide*, Paul Chapman, London 2000.

⁴ Cfr. L. de Anna, *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva*, in P. Crispiani (a cura di), *Storia della pedagogia. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016, pp. 636-654; P. Clough, J. Corbett., *Theories of inclusive education: a students' guide*, cit.; S. D'Alessio, C. Balerna, M. Mainardi, *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*, in «Scuola ticinese verso l'inclusione», Anno XLIII, Serie IV, n. 2; M. Ainscow, I. Kaplan, *Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges*, in «Australasian journal of special education», vol. 29, n. 2, 2006, pp. 106-116; M. Ainscow, D. Muijes, M. West, *Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances*, in «Improving Schools» vol. 9, n. 3, 2006, pp. 192-202; M. Ainscow, M. West, *Improving urban schools: leadership and collaboration*, Open University Press, Buckingham, 2006; M. Ainscow et al., *Improving schools, developing inclusion*, Routledge, London 2006.

⁵ Cfr. European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education Country Data 2012*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense 2012.

⁶ Ivi.

⁷ Titolo di un seminario MIUR svoltosi in data 6 dicembre 2012 che ha fatto propria un'espressione utilizzata per distinguere il nostro sistema di inclusione in ambito internazionale. Per approfondimenti <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/disabilita/inclusione-scolastica>, data di ultima consultazione: 04/06/2016.

⁸ Cfr. C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins (edited by) *Special needs education in Europe*, European Agency for Development in Special Needs Education, Eurydice, 2003, trad. it., *L'integrazione dei disabili in Europa*, I quaderni di Eurydice, n. 23, MIUR, INDIRE, 2003.

⁹ Si veda la nota n. 4.

¹⁰ Dati elaborati in relazione al rapport European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education Country Data 2012*, cit.

¹¹ Costituzione della Repubblica Italiana, 1 gennaio 1948, articolo 34.

¹² Si veda la nota n. 4.

¹³ Cfr. OECD, *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris 2016.

¹⁴ Legge n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, 31 dicembre 1962.

¹⁵ Legge n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, 5 febbraio 1992.

¹⁶ Legge n. 444, *Ordinamento della scuola materna statale*, 18 marzo 1968.

¹⁷ Legge n. 820, *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale*, 24 settembre 1971.

¹⁸ D.P.R. n. 416, 31 maggio 1974, ora in D.Lgs. n. 297, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, 16 aprile 1994.

¹⁹ Il periodo può essere meglio compreso tramite la lettura di Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

²⁰ Cfr. MIUR, *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975. Un estratto del documento è reperibile nella C.M. n. 227, *Interventi a favore degli alunni handicappati*, 8 agosto 1975.

²¹ Legge n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, 4 agosto 1977.

²² Si veda la nota n. 4.

²³ Ivi.

²⁴ Cfr. L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015; G. Vivianet, *Che cos'è l'evidence based education*, Carocci Faber, Roma 2014; A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012.

²⁵ Anticipando di trent'anni i principi riportati nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, ratificata in Italia con Legge 3 marzo 2009, n. 18.

²⁶ Si veda la nota n. 4.

²⁷ «L'individualizzazione in senso stretto si riferisce alle procedure didattiche finalizzate ad assicurare a tutti gli studenti le competenze comuni (o di base) del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi d'apprendimento», M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005, p. 19.

²⁸ «La personalizzazione indica invece le procedure didattiche che hanno lo scopo di permettere a ogni studente di sviluppare le proprie peculiari potenzialità intellettive, differenti per ognuno, sempre attraverso forme di differenziazione degli itinerari d'apprendimento». *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Cfr. MIUR, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009, I Parte, *Il nuovo scenario. Il contesto come risorsa*.

³¹ Cfr. OMS, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson Trento, 2001; OMS, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione breve*, Erickson, Trento 2004; OMS, *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2007.

³² Cfr. ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, ratificata in Italia con Legge 3 marzo 2009, n. 18.

³³ Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012; la C.M., 6 marzo 2013, n. 8; Nota Ministeriale del 22 novembre 2013, n. 2563.

³⁴ Nella Relazione Illustrativa dello Schema di Decreto Legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, n. 378 del 16 gennaio 2017, si legge, nella presentazione dell'art. 1, «L'inclusione scolastica, inizialmente denominata "integrazione"» confermando che per il legislatore il termine inclusione sia preferibile solo all'interno di un processo temporale che lo vede in sostituzione del termine integrazione.

³⁵ La valutazione coincide con la rilevazione quantitativa degli elementi che la norma indica come necessari. Confermato dall'art. 4 dello Schema di Decreto Legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, n. 378 del 16 gennaio 2017.

³⁶ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol 2002; T. Booth, M. Ainscow, traduzione italiana E. Valtellina, edizione italiana F. Dovigo, D. Ianes (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008; T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, cit.; T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana F. Dovigo (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci Faber, Roma 2014; R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Brescia 2006; MIUR, C.M., 6 marzo 2013, n. 8.

³⁷ Cfr. L. de Anna, *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali*, cit.

³⁸ Ivi, p. 645.

³⁹ Ivi, p. 647.

⁴⁰ Cfr. F. Dovigo, *Prefazione all'edizione italiana*, in T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit. pp. 9-28.

⁴¹ S. D'Alessio, *Researching disability in inclusive education: Applying the social model of disability to policy analysis in Italy*, in S. Symeonidou, K., Beauchamp-Pryor (edited by), *Purpose, Process and Future Direction of Disability Research*, Sense Publishers, Rotterdam 2013, p. 105.

⁴² E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, in R. Medeghini R., et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013, p. 23.

⁴³ Cfr. D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, Sage, London, 2011; E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, cit.

⁴⁴ Cfr. R. Medeghini, S. D'Alessio, G. Vadalà, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013; R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento 2015.

- ⁴⁵ Cfr. S. D'Alessio, *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam, 2011.
- ⁴⁶ Cfr. M. Oliver, *The politics of Disablement*, Macmillan, Basingstoke 1990.
- ⁴⁷ Cfr. L. J. Davis, *Normalità, potere e cultura*, in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità*, cit., pp. 41-64.
- ⁴⁸ Cfr. D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2015.
- ⁴⁹ Cfr. R. Medeghini *Introduzione*, in R. Medeghini, *Norma e normalità*, cit., pp. 11-38.
- ⁵⁰ <http://erikengdahl.se/autism/isnt/index.html> data di ultima consultazione 26/05/2016.
- ⁵¹ Cfr. R. Medeghini, S. D'Alessio, G. Vadalà, *Disability studies e inclusione*, in R. Medeghini, et al., *Disability Studies*, cit., pp. 191-227.
- ⁵² Cfr. S. D'Alessio, *Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, in R. Medeghini, et al., *Disability Studies, Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, cit., pp. 89-124.
- ⁵³ Cfr. C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins (a cura di), *Special needs education in Europe*, cit.
- ⁵⁴ A livello internazionale il termine inclusione viene utilizzato con diversi significati. Durante il meeting promosso dalla Commissione Europea "Great Start in Life" (Bruxelles dal 30 novembre al 1 dicembre 2016) uno dei workshop era dedicato all'accesso e all'inclusione ma, in coerenza con la situazione internazionale, il focus della discussione era principalmente rivolto a come far accedere tutti i bambini ai sistemi di istruzione ordinari.
- ⁵⁵ Cfr. L. de Anna, A. Covelli, *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali*, cit., pp. 636-654.
- ⁵⁶ S. D'Alessio, *Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, cit., p.70.
- ⁵⁷ Cfr. R. Medeghini, S. D'Alessio, G. Vadalà, *Disability studies e inclusione*, cit., pp. 191-227.
- ⁵⁸ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, cit.; T. Booth, M. Ainscow, traduzione italiana E. Valtellina, edizione italiana F. Dovigo, D. Ianes (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, cit.; T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, cit.; T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana F. Dovigo (a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit.; R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, cit.

Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale

'Integrazione' and/or inclusion: the Italian experience face to international literature

FABIO DOVIGO

After the fundamental breakthrough represented by the insertion of disabled students in mainstream schools a few decades ago, we can say that at present Italian schools are witnessing a sort of half-done inclusion. Through a survey of international literature on the topic, the paper clarifies the main reasons behind this problematic process and possible future perspectives.

KEYWORDS: INCLUSIVE EDUCATION, SCHOOL, LEARNING, PARTICIPATION, COMMUNITY

Due generi di discorso

Due importanti generi di discorso colonizzano oggi la maggior parte dei ragionamenti sull'educazione e la scuola, concorrendo a fornire analisi, spiegazioni, parole d'ordine e orientamenti verso le pratiche. Sorprendentemente, nessuno dei due appare particolarmente interessato ad ascoltare la voce di chi in quel territorio è nato, ossia la pedagogia. Quest'ultima appare oggi rinchiusa in una sorta di riserva indiana, ossia fondamentalmente tollerata con atteggiamento benevolo a patto che si dedichi ad attività folcloristiche e non disturbi lo sfruttamento dei nuovi pascoli.

Il primo discorso appartiene all'ambito dell'economia, e in particolare all'indirizzo di pensiero neoconservativo che sembra permeare in modo esclusivo buona parte delle politiche sociali ed educative degli ultimi decenni. A lungo si è creduto che il prevalere delle spinte alla globalizzazione rispetto ai confini tradizionali delle culture e politiche locali sarebbe stato accompagnato da un'apertura verso nuove forme di interpretazione e governo dei fenomeni economici, in grado di ridurre le disparità diffuse e produrre maggiore benessere. Viceversa, si è assistito alla diffusione di una sorta di monocultura - il neoliberismo - che ha pervaso anche l'ambito educativo in nome di un riduzionismo che

certamente non è in grado di risolvere i problemi complessi di oggi, ma in cambio ci offre la confortevole illusione di poterli padroneggiare grazie a una serie di semplicistiche parole d'ordine (Burbules, Torres 2003; Artiles, 2003). Anziché affrontare il compito di rafforzare la varietà necessaria intrinseca all'esperienza educativa, l'ideologia neoliberista ha proposto così di tornare a una lettura unidimensionale della scuola basata su individualismo, competizione, mito del più dotato, darwinismo sociale, etichettamento dei più deboli, e così via (Ball, 2010; Gandin, 2006).

La favola della 'società della conoscenza' di cui attualmente saremmo parte ha fornito un'approssimativa ma, proprio per questo, flessibile cornice in cui attuare questo programma. Così come in anni recenti abbiamo assistito al tentativo della finanza di imporsi sull'economia attraverso la promessa di una ricchezza facile e immediata per tutti, in modo analogo è stato dipinto uno scenario in cui l'acquisizione di competenze immateriali e altamente specializzate avrebbe dovuto eliminare la formazione professionale legata ai lavori manuali di basso profilo in via d'estinzione. Come sappiamo, non è andata così. Alla fine, pochi sono diventati più ricchi, molti si sono impoveriti; i 'lavori sporchi' non sono scomparsi, ciò che è aumentato è solo il divario tra chi frequenta scuole di serie A e corsi di serie B, insieme alla paura di rimanere

comunque disoccupati (Tomlinson, 2013). Gli evidenti insuccessi tuttavia non impensieriscono il discorso economicista sull'educazione, che anzi continua a rilanciare facili ricette: basta frequentare le scuole 'giuste' per garantirsi il successo in quanto «chi ha avuto una buona istruzione scolastica e un buon orientamento è più probabile che ottenga buoni risultati universitari» (Fondazione Agnelli, <http://www.eduscopio.it/>).

In breve, dopo decenni di mitologia della 'libera scelta' e della scuola come 'libero mercato' siamo ancora in attesa di vedere i benefici reali del prevalere del discorso dell'economia sull'educazione. I guasti sono invece evidenti: chi ha puntato sul modello neoliberista continua a scendere nelle classifiche comparative sull'istruzione stilate annualmente dall'OECD - ironia della sorte, un'altra istituzione economica. Ciò che invece sale è il numero degli studenti che in tale prospettiva risultano 'inadatti' alla scuola, e sono quindi soggetti a crescente emarginazione ed espulsione. Ed è proprio di questi che si occupa il secondo discorso, che andiamo ora ad esaminare.

Discriminazione funzionale

La scuola neoliberista è programmata per generare disagio, emarginazione e dispersione, ossia per produrre 'scarti di lavorazione'. In una prospettiva che riduce la qualità a *ranking*, la mediocrità è talmente indispensabile che va accuratamente coltivata. La nozione di standard, introdotta nelle scuole sotto gli auspici dei ministeri nazionali dell'educazione, ha esattamente questo scopo. Uno standard esiste proprio per definire ciò che non è standard, e senza casi devianti lo standard stesso è inutile. Così ad esempio dire che una scuola è ottima ha senso solo se ce ne sono di buone o discrete. Ma nel momento in cui ogni scuola afferma di essere ottima, qualcuna a quel punto pretenderà di essere eccellente, ossia migliore delle altre (Slee, 2001, 2014).

Se dunque la produzione di scarti educativi è necessaria per assicurare questa sorta di graduatorie, occorre trovare chi si occupa di crearli. È qui che entra in campo il discorso psicomédico. Una lunga tradizione che risale ai primi decenni del secolo scorso ha rafforzato l'idea che gli esseri umani possano essere discriminati sulla base di alcuni tratti specifici. Se nell'Ottocento tali tratti venivano identificati con alcune caratteristiche corporee (come le

dimensioni del cervello o il colore della pelle), successivamente essi sono stati collocati all'interno delle persone (Gould, 1996; Richardson, Powell, 2011). Supporre che all'interno degli individui siano presenti elementi come l'intelligenza o la predisposizione alla lettura ha svincolato così la psicomètria dalla necessità di provarne l'esistenza, per passare direttamente alla misurazione e classificazione delle persone sulla base di tali ipotetici fattori. Diagnosi e test si sono incaricati di fornire una cornice di credibilità scientifica a questa attività attraverso forme di classificazione che si sono precisate e intensificate nel corso di tempo. Sono state create in tal modo nuove patologie che hanno contribuito a rafforzare l'idea della necessità di identificare, anche nella scuola, gli alunni 'non standard', così da instradarli verso gli opportuni trattamenti psicomédici. Nonostante le numerose critiche indirizzate a questa pratica, l'edizione più recente del noto Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali continua imperterrita a proporre di leggere il disagio scolastico in termini di sindromi arbitrarie quali il 'funzionamento intellettuale limite' o il 'disturbo dell'attenzione e iperattività' (APA, 2013; Frances, 2013). Di fatto, ciò rischia di produrre una nuova deriva eugenetica, volta a selezionare i 'meno adatti' in modo da separarli dalla parte 'sana' della popolazione scolastica (alla cui carriera potrebbero arrecare disturbo) e a indirizzarli benevolmente verso le attività scolastiche, e successivamente lavorative, per loro più consone (Thomas, 2012; Cassata, 2006).

L'aura di tecnicità di cui si è circondata la classe professionale che si occupa di questi interventi di identificazione e trattamento dei diversi è parte essenziale di tale processo di medicalizzazione forzata (Conrad, 2007; Morel, 2014). Ad esso dobbiamo lo scoppio di inverosimili 'epidemie' di autismo o ADHD, che risultano stranamente concentrate in alcune aree geografiche e sono evidentemente frutto della contaminazione dovuta essenzialmente all'iperattività diagnostica (Batstra et al. 2012; Gnaulati, 2013). Questa progressiva espansione del disabilismo rappresenta in realtà l'esigenza del discorso psicomédico di anettere territori di intervento sempre più ampi, con un duplice obiettivo: da un lato garantire l'espansione continua dell'ormai enorme settore professionale che si occupa del trattamento di coloro che non risultano adeguati alla scuola neoliberista; dall'altro

fornire al mercato del lavoro quella crescente quantità di candidati al ‘lavori sporchi’ di cui la società cosiddetta della conoscenza ha costante bisogno.

L’industria delle etichette

L’incontro tra discorso neoliberista e psicomedeo ha dunque offerto una motivazione e un vocabolario specifico all’attività di etichettamento del diverso, che in questi ultimi anni ha conosciuto uno sviluppo sempre più intenso anche nelle scuole. Il modello del sostegno agli alunni disabili è stato applicato in misura scalare, prima al più ampio gruppo di alunni con difficoltà di apprendimento (nel frattempo diventate ‘disturbi’ dell’apprendimento), poi a quello potenzialmente illimitato di alunni con ‘bisogni educativi speciali’. Benché com’è noto in molti casi di disabilità non sia possibile arrivare a una diagnosi precisa, quest’ultima è rimasta comunque il perno dell’assegnazione di risorse aggiuntive, e questo modello è stato poi esteso ai DSA attraverso l’uso della certificazione (Slee, Allan, 2001; Thomas, Loxley, 2007). Non è chiaro cosa accadrà, almeno in Italia, riguardo ai BES, ma è facile prevedere che anche in questo caso verrà presto introdotta la necessità di un’attestazione tecnica.

Tutto ciò richiede ovviamente un intervento specialistico sia in fase di definizione che di trattamento degli alunni segnalati, che ha portato alla creazione di quella che è stata definita ‘l’industria dei BES’, un comparto produttivo frutto della spinta congiunta di amministrazioni, famiglie, insegnanti e professionisti che per motivi diversi vedono in questo genere di intervento la soluzione dei loro problemi (Tomlinson, 2012). Per gli amministratori infatti l’etichettamento degli alunni ‘con problemi’ e il loro affidamento individuale ai servizi rappresenta un agevole espediente per dimostrare il proprio interessamento, e al contempo permette di evitare di affrontare in maniera strutturale le questioni che sono alla radice del problema. Viceversa alle famiglie l’etichetta consente di non addossarsi colpe, in una società in cui lo svantaggio è vissuto come negligenza personale, e al tempo stesso di ricevere risorse aggiuntive per il sostegno. Dal canto loro gli insegnanti vedono nelle etichette un modo immediato per delegare ai colleghi di sostegno la cura degli alunni ‘difficili’, così da potersi dedicare tranquillamente alle attività ordinarie con il resto della classe. Per i consulenti,

infine, esse rappresentano un vasto e remunerativo ambito di espansione del proprio intervento professionale.

Questa corsa all’applicazione sempre più indiscriminata di etichette sembra ridurre progressivamente il margine di riflessione sul loro reale significato. Tuttavia va sottolineato come nei paesi che per primi hanno adottato la dizione di ‘bisogni educativi speciali’ l’utilità di tale etichetta è stata messa in dubbio anche da coloro che erano stati inizialmente tra i suoi sostenitori più convinti (Warnock, 1982). Del resto non è un caso che un paese come la Finlandia, che nelle famose classifiche OECD si colloca stabilmente ai primi posti, sia sempre riuscita a fare tranquillamente a meno dei bisogni educativi speciali (Graham, Jahnukainen, 2011). In effetti il termine ‘speciale’ si può applicare a un alunno solo se siamo convinti che esista un alunno ‘normale’, rispetto al quale l’alunno speciale avrebbe un deficit di qualche tipo. In realtà è proprio l’uso del termine ‘speciale’ ad essere la causa principale di deficit. Nel momento in cui accettiamo che le persone possano essere descritte in termini - binari bianco/nero, italiano/straniero, normale/speciale - costringiamo infatti noi e gli altri in una logica dell’esclusione. Al contrario la logica dell’inclusione è un pensiero che accoglie e valorizza la differenza (Deleuze, 2003). Altrettanto critico, inoltre, è anche l’accento sui bisogni (Hart, 1996). Gli alunni non sono solo portatori di bisogni, ma anche di desideri e progetti sulla loro vita dentro e fuori la scuola. I due aspetti sono strettamente connessi, e trascurare la dimensione progettuale porta inevitabilmente a sminuire la capacità degli alunni stessi di farsi portatori dei cambiamenti che desiderano per la loro vita. I bisogni si colmano, i progetti si realizzano. I bisogni portano a interventi sugli alunni, i progetti a interventi con gli alunni (Dovigo, 2016).

Anziché utilizzare un’etichetta vuota come quella di BES con i nostri alunni, varrebbe la pena di riabilitare il concetto di svantaggio, che è molto più flessibile, graduale, e non si riferisce alla condizione interna del singolo studente. Svantaggio non è essere *down*, dislessico o non madrelingua, ma trovarsi in una situazione in cui si è sempre costretti a doversi adattare per sentirsi adeguati e pienamente accettati. Modificare il contesto, eliminare gli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione significa accogliere la differenza come valore educativo.

L'esperienza italiana

In Italia siamo stati testimoni di una modifica sostanziale del contesto nel momento in cui, alla fine degli anni Settanta, gli alunni con disabilità hanno potuto frequentare le scuole normali. Ciò che poteva sembrare un azzardo si è rivelato una grande conquista, innanzitutto perché tutti hanno imparato che la disabilità è parte comune e significativa dell'esperienza di vita di ciascuno, disabile o no (Booth, 1982; D'Alessio, 2011; Giangreco et al., 2012). Con l'estendersi dell'obbligo scolastico gli alunni disabili hanno poi iniziato ad essere presenti nelle scuole superiori, e sebbene il processo di accoglienza sia lungi dall'essere pienamente realizzato possiamo dire che ciò ha ulteriormente rafforzato l'idea che le persone con disabilità sono prima di tutto persone. Per questo motivo si è sostenuto che la via italiana all'inserimento degli alunni con disabilità (integrazione) incorporava già in buona parte i principi ispiratori di ciò che, a livello internazionale, si intende per inclusione (Canevaro, De Anna, 2010).

Tuttavia, a qualche decennio di distanza, si può affermare che quella che oggi è presente nelle scuole italiane è una sorta di inclusione a metà, per vari motivi: la spinta sociale originaria che in nome di un principio di equità aveva consentito di includere gli alunni disabili nelle scuole normali non è stata adeguatamente coltivata ed è, in buona parte, evaporata, lasciando come residuo il diritto di ogni persona disabile ad avere accesso alla scuola dell'obbligo e ad ottenere risorse aggiuntive in tal senso. Questo spostamento d'attenzione dal sociale all'individuale ha comportato un arretramento nella percezione dell'alunno disabile, per cui si tende a minimizzare il ruolo del contesto e delle relazioni sociali nel produrre un'esperienza scolastica positiva, e a enfatizzare invece le caratteristiche intrinseche del soggetto disabile in termini di deficit da colmare (Ainscow, Sandill, 2010). Di conseguenza, nella situazione odierna, lo sforzo richiesto all'alunno disabile per adattarsi al contesto è generalmente molto maggiore di quello volto ad adattare il contesto stesso così da garantire una sua piena partecipazione alle attività quotidiane con gli altri alunni; tale accento sull'individuo, spesso contrabbandato per individualizzazione o personalizzazione, si traduce abitualmente in nuove forme di segregazione. È vero che nelle scuole italiane alunni normali e speciali convivono

nello stesso edificio, ma la separatezza si ripropone nuovamente al loro interno, sotto forma di un'alienazione che riguarda sia gli spazi che le attività svolte (D'Alessio, 2012). Il contesto viene sì modificato, ma per favorire la separazione, non l'inclusione. Ciò avviene tanto più di frequente quanto più si sale di grado scolastico: se nelle scuole d'infanzia la condivisione di spazi e attività comuni è molto ampia, in quelle secondarie di secondo grado gli alunni con disabilità vengono regolarmente portati fuori dalla classe, ufficialmente per svolgere attività 'più adatte' a loro, ma in molti casi per non 'rallentare' il programma di lavoro dei compagni. Questa segregazione si riflette a sua volta in una diffusa separazione dei ruoli professionali: anche se la norma prevederebbe che l'insegnante di sostegno affianchi quello curricolare nella gestione della classe, di fatto molto spesso il primo si occupa dell'alunno disabile, così da lasciare il secondo libero di svolgere il programma previsto con gli alunni normali. A ciò si aggiunge poi la frequente delega ai tecnici esterni (neuropsichiatria, psicologo, logopedista...) delle decisioni rispetto alle attività appropriate da svolgere a scuola con l'alunno disabile, il cui effetto è creare un'ulteriore forma di separazione con gli altri docenti e alunni.

Al di là di questi limiti, ciò che sembra mancare nell'attuale situazione italiana è soprattutto il riconoscimento che l'epoca gloriosa dell'integrazione, in cui il mondo sembrava potersi chiaramente dividere in categorie nette come disabili e non, si è conclusa. L'approccio della pedagogia speciale, ancora focalizzato sull'individuo disabile, appare ignorare il problema principale che gli insegnanti si trovano oggi ad affrontare quotidianamente a scuola, ossia l'eterogeneità presente nelle classi. La richiesta sempre più pressante dell'ambiente circostante verso il raggiungimento di standard fa sì che le differenze degli alunni siano interpretate in modo prevalentemente negativo, fomentando la corsa a disabilitare porzioni crescenti di studenti che risultano 'inadatti' sul piano cognitivo, linguistico, comportamentale, emotivo, e così via. Il trend attuale è etichettare tutte queste minoranze, col risultato di trasformare lo svantaggio in disagio e la maggioranza degli alunni in potenziali pazienti. Anche se le scuole rimangono nominalmente aperte a tutti, di fatto la segregazione è in pieno sviluppo: le scuole di serie A garantiscono (ovviamente a pagamento) un ambiente

‘sano’ ed eccellenti risultati scolastici, mentre in quelle di serie B restano i figli di migranti, i disabili e altri paria. Appare dunque quanto mai necessaria anche in Italia una riflessione non solo sul modello di scuola, ma anche sul tipo di società che vorremmo si riflettesse nel contesto educativo.

Comunità e riconoscimento

Come abbiamo osservato, la connotazione sociale che inizialmente ha dato impulso al movimento per l’integrazione in Italia ha lasciato da tempo il posto a una prospettiva centrata prevalentemente sull’individuo. In questo modo ha trovato sempre più spazio l’idea che lo svantaggio sia l’espressione di un deficit, ossia di una condizione interna al soggetto che rappresenta una sorta di ‘tragedia’ personale derivante dalla situazione di anormalità in cui esso si trova (Oliver, Barnes, 2011; Swain, French, 2008). In anni recenti tuttavia questa prospettiva è stata vivacemente criticata, ed è stata proposta un’interpretazione diversa dello svantaggio come fenomeno che scaturisce invece essenzialmente dal contesto, sotto forma di ostacoli che impediscono l’apprendimento e la partecipazione dei più deboli. Si è venuto così configurando un modello sociale che, in contrapposizione a quello individuale, analizza l’esclusione come componente di una biopolitica del diverso, come processo di costruzione attiva di meccanismi di emarginazione di coloro che deviano da una definizione sempre più stringente e diffusa di normalità (Barnes, Mercer, 2010; Shakespeare, 2006).

Riportando l’attenzione sulle dimensioni materiali ed esterne che concorrono a creare esperienze disabilitanti per i soggetti, l’approccio sociale ha avuto il grosso merito di mettere in questione la visione psicomédica attualmente prevalente, che tende a leggere ogni difficoltà, anche a scuola, in termini di caratteristiche squisitamente personali, siano esse fisiche o cognitive. Tuttavia è stato giustamente notato che tale approccio ha saputo esprimersi più a livello di critica astratta che di effettivo cambiamento delle pratiche in uso (Allan, 2014). Ciò può essere in parte spiegato considerando le resistenze politiche che questa prospettiva critica incontra presso i diversi attori che hanno interessi al riguardo: come abbiamo osservato, amministratori, insegnanti, genitori e consulenti

preferiscono continuare ad affrontare lo svantaggio in termini di trattamento del singolo alunno, anziché mettere mano a cambiamenti strutturali che coinvolgono in modo più ampio l’organizzazione scolastica. Al tempo stesso però questa difficoltà a lasciare una traccia concreta nelle pratiche può essere ricondotta anche alla stessa contrapposizione tra visione individuale e sociale del problema. Dire che l’esclusione è esito di un processo la cui responsabilità è in primo luogo sociale non comporta infatti negare necessariamente l’esistenza di una dimensione dello svantaggio anche in termini di esperienza soggettiva, che è vissuta da ciascuno in modo diverso e personale. Come direbbe Vygotskij, l’interpsichico diventa intrapsichico, ed entrambe le dimensioni concorrono a costruire il modo in cui l’esclusione a scuola viene prodotta ed esperita.

A nostro parere, occorre in questo senso superare la contrapposizione tra componente individuale e sociale dello svantaggio per ricomprendere entrambe all’interno di una visione culturale e di comunità, che permetta di tenere conto delle dimensioni di intersoggettività e interazione che caratterizzano tanto la sfera identitaria quanto quella biopolitica (Booth, Ainscow, 2011; Remedios, Allan, 2010). Ripensare il tema dell’inclusione in termini di comunità consente di comprendere e accogliere il significato che l’impatto con l’esclusione ha per coloro che ne fanno esperienza, e insieme assumerlo come elemento essenziale per operare in funzione di un cambiamento rispetto alle barriere presenti nel contesto e nelle pratiche quotidiane. Per quanto siano temi cruciali, non si tratta solo del benessere del singolo e della rimozione delle barriere che disabilitano vaste fasce della popolazione rispetto al pieno accesso all’educazione. In gioco è anche (in modo più profondo) il conflitto rispetto al riconoscimento, ossia la decisione su chi vada considerato realmente parte della comunità, e al contempo la capacità della comunità stessa non solo di definirsi, ma anche trasformarsi utilizzando l’inclusione come strategia attiva per il proprio cambiamento evolutivo (Habermas, Taylor, 2002).

Come hanno opportunamente messo in luce le ricerche sul capitale sociale, vi sono passaggi diversi attraverso cui questo processo di costruzione di legami di appartenenza può svilupparsi (Allan, Catts, 2014; Woolcock, 2002). Il livello più immediato, quello del *bonding*, è caratterizzato

da legami che riguardano la cerchia stretta di coloro vivono situazioni simili alla nostra, ad esempio la famiglia o gli amici. Ad un livello successivo (*bridging*) la cerchia si amplia a comprendere persone con cui condividiamo qualcosa benché esse vivano situazioni diverse, come è il caso ad esempio dei colleghi di lavoro o altri conoscenti. Vi è però anche un terzo importante livello, quello del *linking*, dove si sviluppa una connessione con coloro che sono dissimili da noi per lingua, interessi, condizioni socioeconomiche, abilità, esperienze, e così via. È proprio a questo livello, certamente il più complesso, che la scuola rappresenta un'occasione irripetibile per costruire e rinsaldare legami basati non solo su un'ovvia condizione di similarità, ma anche sulla differenza, e in tal modo convertire l'esperienza educativa in una possibilità di partecipazione e crescita per l'intera comunità.

Molto tempo fa, agli inizi dell'epoca democratica, questa idea di partecipazione e crescita comune venne riassunta in modo semplice ma efficace in un insieme di principi: libertà, uguaglianza, fraternità. Spesso si dimentica che la tensione tra i primi due principi non può essere risolta che facendo riferimento al terzo. È la fraternità - oggi diremmo la solidarietà - che consente di percepire la differenza come ricchezza anziché come minaccia. Ed è l'inclusione che permette di trasformarla in un progetto educativo in cui ognuno può trovare spazio.

Che tipo di inclusione?

La centralità che il tema dell'inclusione sta acquisendo per l'educazione si riflette nella considerazione crescente che esso riscuote a livello di indagini internazionali. Vale la pena di notare in questo senso come persino l'OECD - l'organizzazione economica che abbiamo già menzionato e che da tempo detta l'agenda delle linee sviluppo anche in ambito educativo a livello mondiale - nell'editoriale di un suo recente rapporto lo mette per la prima volta al centro delle proprie riflessioni (OECD, 2016). Uno dei motivi per cui la tematica dell'inclusione ha tardato ad affermarsi come elemento centrale per la ricerca educativa è la pluralità di definizioni e voci che appaiono far riferimento a tale termine, una pluralità che trova riscontro anche nelle pubblicazioni sull'argomento (Ainscow et al., 2006; Armstrong et al., 2011). Anche a rischio di semplificare, possiamo individuare due approcci fondamentali rispetto

all'educazione inclusiva, uno legato all'idea di specialità, l'altro a quella di comunità. Nel primo caso la riflessione sull'inclusione ha come punto di riferimento il lavoro che da anni viene condotto nell'area della disabilità, e che viene assunto come modello di intervento per affrontare le sfide emergenti dei DSA e, più recentemente, dei BES. Usando la terminologia italiana, si tratta di estendere l'approccio utilizzato sin qui per l'integrazione degli alunni disabili, in modo da riconoscere le difficoltà di apprendimento e i bisogni speciali, e provvedere adeguate risorse e strumenti di supporto a tale riguardo. Viceversa la proposta che promuove l'inclusione secondo una prospettiva di comunità assume come elemento cardine dello sviluppo della scuola la piena partecipazione di tutti gli *stakeholders*, e la necessità di rimuovere gli ostacoli che si frappongono in tal senso. Anziché fornire al singolo alunno strumenti per adattarsi al contesto, l'obiettivo è trasformare quest'ultimo rendendolo ricco e flessibile in modo tale da poter accogliere e valorizzare le differenze di cui sono portatori gli alunni (Booth, Ainscow, 2011).

I due approcci differiscono in modo sostanziale non solo sul piano concettuale, ma anche su quello delle pratiche. L'orientamento speciale, anche quando rivendica un maggiore spazio al discorso educativo, tende a vedere l'alunno in modo isolato e in riferimento a specifiche categorie (dislessia, disturbo del comportamento, inadeguatezza del linguaggio...) che inevitabilmente mettono al centro il deficit e postulano un intervento che assume la prospettiva psicomédica come condizione per la sua integrazione. L'orientamento di comunità riconosce le problematiche che derivano da una condizione di disabilità o di difficoltà di apprendimento, ma anche quelle legate a condizioni di difficoltà socioeconomica, alla provenienza da un diverso contesto culturale e linguistico, alla diversità di genere, e più in generale alle situazioni di fragilità di cui ciascuno può essere esposto nei diversi passaggi che caratterizzano l'esperienza scolastica. Pertanto evita di etichettare gli alunni e fa piuttosto leva su tutte le risorse disponibili dentro e fuori la scuola per migliorare gli spazi, i curricoli, le forme di collaborazione, in modo che tale esperienza possa essere pienamente soddisfacente per tutti. Come abbiamo notato, il rischio evidente insito nell'orientamento speciale, in particolare nel momento in cui esso mira ad ampliare la sua area di intervento anche agli alunni con DSA e con cosiddetti bisogni educativi

speciali, è di medicalizzare porzioni crescenti della popolazione scolastica etichettando i singoli alunni in riferimento a una fantomatica nozione di normalità. Se si adotta tale prospettiva è facile immaginare che in una classe il gruppo di alunni ‘non normali’, perché etichettati come disabili/DSA/BES, possa tranquillamente raggiungere il 20 e il 30% del totale. Il buon senso dovrebbe suggerire che non possiamo considerare un quarto delle nostre classi (di fatto un quarto delle future generazioni) come anormale. Meglio allora rivedere la nostra idea di normalità e di classe. Anche perché le ricerche mostrano che gli alunni per i quali vengono utilizzate queste etichette sono coloro che appartengono a famiglie svantaggiate sul piano economico, sociale o culturale (Artiles, Trent, 1994; Ferri, Connor, 2005). Insistere sugli investimenti ‘tecnici’ sul singolo non solo fraintende tale svantaggio leggendolo come una carenza personale dell’alunno sul piano cognitivo o comportamentale, ma orienta anche gli investimenti di risorse comunque limitate verso la direzione sbagliata, favorendo l’intervento a pioggia anziché lo sviluppo della capacità della scuola di rispondere in modo differenziato ai diversi alunni in termini di comunità.

È bene allora ricordare che alla base di un approccio democratico all’inclusione vi è innanzitutto l’idea che l’esclusione consiste essenzialmente in ostacoli

all’apprendimento e alla partecipazione, che possono essere rimossi con successo nel momento in cui la scuola stessa come comunità si pone come obiettivo la piena accettazione e il successo scolastico di tutti gli alunni. Un’ampia letteratura mostra come le scuole dispongano in tal senso di un importante sapere tacito, ossia di un prezioso bagaglio di conoscenze e competenze sommerse che possono essere fatte emergere e divenire in tal modo risorse essenziali per la realizzazione di percorsi inclusivi (Ainscow, 2005; Nind, Thomas, 2005). Ciò è possibile nel momento in cui la scuola assume il cambiamento come parte vitale della propria attività, adottando un atteggiamento di ricerca volto a individuare le aree di trasformabilità organizzativa e didattica, in particolare per quanto riguarda il curriculum.

Così facendo si moltiplicano le opportunità di scelta per tutti coloro che prendono parte all’esperienza scolastica, e diviene allora possibile realizzare quelle spinte alla partecipazione e alla promozione che rappresentano il cuore della proposta inclusiva in quanto processo di *empowerment* aperto e democratico.

FABIO DOVIGO

University of Bergamo

Bibliografia

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2005), Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 2, 109-124.
- Ainscow, M., Sandill, A. (2010), Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 4, 401–416. doi:10.1080/13603110802504903
- Allan, J. (2014), Inclusive education and the arts, *Cambridge Journal of Education*, 44, 4, 511-523.
- Allan, J., Catts, R. (2014), Schools, social capital and space. *Cambridge Journal of Education*, 44, 2, 217-228.
- APA (American Psychiatric Association) (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (5th ed.), Washington, DC: American Psychiatric Pub. (trad. it. American Psychiatric Association (2014), *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano: Cortina).
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., Spandagou, I. (2011), Inclusion: by choice or by chance?, *International Journal of Inclusive Education*, 15, 1, 29–39. doi:10.1080/13603116.2010.496192
- Artiles, A.J., Trent, S.C. (1994), Overrepresentation of minority students in special education: A continuing debate, *The Journal of Special Education*, 27, 410-437.

- Artiles, A. J. (2003), Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space, *Harvard Educational Review*, 73, 164-202.
- Ball, S. (2010), New States, New Governance and New Education Policy in M.W. Apple, S. Ball, L.A. Gandin (eds), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, London, UK: Routledge, 155-166.
- Barnes, C., Mercer, G. (2010), *Exploring Disability* (2nd Edition), Cambridge: Palgrave.
- Batstra, L., Hadders-Algra, M., Nieweg, E., Van Tol, D., Pijl, S.J., Frances, A. (2012), ^[1]Childhood emotional and behavioral problems: reducing overdiagnosis without risking undertreatment, *Dev Med Child Neurol*, 54 (6), 492-4.
- Booth, T. (1982) Integration Italian Style, in C. Gravell, J. Pettit (eds.), *National Perspectives: Unit 10*, Milton Keynes: Open University Press, 71-90.
- Booth, T., Ainscow, M. (2011), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE. (trad. it., Booth, T. and Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma: Carocci).
- Burbules, N., Torres, C. (eds) (2000) *Globalization and Education: critical perspectives*, New York: Routledge.
- Canevaro, A., De Anna, L. (2010), The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations, *ALTER, European Journal of Disability Research*, 4, 3, 203-216.
- Cassata, F. (2011) *Building a New Man. Eugenics, Racial Science and Genetics in Twentieth Century Italy*. Budapest: Central European University Press. (orig. it. Cassata, F. (2006), *Molti, sani e forti. L'eugenetica in Italia*, Torino: Bollati Boringhieri).
- Conrad, P. (2007), *The Medicalization of Society: On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Ainscow, M., Sandill, A. (2010), Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 5, 401-416. doi:10.1080/13603110802504903
- D'Alessio, S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2012), Integrazione scolastica and the development of inclusion in Italy: does space matter? *International Journal of Inclusive Education*, 16, 9, 519-534. doi:10.1080/13603116.2012.655495
- Deleuze, G. (2003) Préface à l'édition américaine de *Différence et répétition*, 282-283, in Id., *Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995*, Minuit: Paris, 280-283. (trad. it. Deleuze, G., Prefazione all'edizione americana di *Differenza e ripetizione*, in G. Deleuze (2010), *Due regimi di folli e altri scritti*, Einaudi, Torino).
- Dovigo, F. (2016) (Ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Practices. An International Perspective*, Dordrecht, (NL): Sense Publishers.
- Ferri, B. A., Connor, D. J. (2005), Tools of exclusion: Race, disability, and (re)segregated education. *Teachers College Record*, 107, 453-474.
- Frances, A. (2013), *Saving normal: an insider's revolt against out-of-control psychiatric diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the medicalization of ordinary life*. New York: William Morrow (trad. it. Frances, A. (2013), *Primo, non curare chi è normale*, Bollati Boringhieri, Torino).
- Gandin, L.A. (2006) Creating real alternatives to neoliberal policies in education: the citizen school project, in M.W. Apple and K.L. Buras (eds) *The subaltern speak: curriculum, power, and educational struggles*, New York: Routledge, 217-241.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., Suter, J. C. (2012), Demographic and personnel service delivery data: Implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 15, 1, 97-123.
- Gnautati, E. (2013), *Back to normal: why ordinary childhood behavior is mistaken for ADHD, bipolar disorder, and autism spectrum disorder*. Boston: Beacon Press
- Gould, S. J. (1996), *The mismeasure of man: revised edition*. New York: W.W. Norton & Co. (trad. it. Gould, S. J. (1998), *Intelligenza e pregiudizio*, Milano: Il Saggiatore).

- Graham, L. J., Jahnukainen, M. (2011), Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26, 10, 263–288. doi:10.1080/02680939.2010.493230
- Hart, S. (196), *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*, London: Paul Chapman Publishing.
- Morel, S. (2014), *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris: La Dispute.
- Nind, M., Thomas, G. (2005) Reinstating the value of teachers' tacit knowledge for the benefit of learners: Using Intensive Interaction, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5, 3, 97-100. doi: 10.1111/J.14713802.2005.00048.x
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Oliver, M., Barnes, C. (2011), *The New Politics of Disablement*, Tavistock: Palgrave Macmillan.
- Remedios, R., Allan, J.A. (2006), New Community Schools and the measurement of transformation, *International Journal of Inclusive Education*, 10, 6, 615-625.
- Richardson J.G. and Powell J.J.W. (2011), *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Shakespeare, T. W. (2006), *Disability Rights and Wrongs*. London: Routledge.
- Slee, R. (2001). Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31, 3, 385-397.
- Slee, R. (2014), Evolving theories of student disengagement: a new job for Durkheim's children? *Oxford Review of Education*, 40, 9, 446–465. doi:10.1080/03054985.2014.939414
- Slee, R., Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 2, 173-192.
- Swain, J., French, S. (2008), *Disability on equal terms*. London: Sage.
- Thomas, G. (2012), A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39, 3, 1–18. doi:10.1080/01411926.2011.652070
- Thomas, G., Loxley, A. (2007), *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press. (2nd edition)
- Tomlinson, S. (2012), The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38, 3, 267–286. doi:10.1080/03054985.2012.692055
- Tomlinson, S. (2013), Social justice and lower attainers in a global knowledge economy, *Social Inclusion*, 1, 2, 102-113.
- Warnock, M. (1982) Children with special educational needs in ordinary schools: integration revisited, *Education Today*, 32, 3, 56–61.
- Woolcock, M. (2002), Social Capital in Theory and Practice: Where Do We Stand? in Jonathan Isham, Thomas Kelly, Sunder Ramaswamy (eds) *Social capital and economic development: well-being in developing countries*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Promuovere le competenze dell'alunno con disabilità per un processo di inclusione scolastica e sociale

The enhancement of disabled student's skills for a process of school and social inclusion

FRANCESCA PEDONE, ROSALIA DOMINO, FULVIA IOVINO

This paper focuses on the assessment of disabled student's skills, referring to his personal and social development and to the achievement of those skills required in ordinary life contexts (Guidelines for the integration of students with disabilities, 2014), in order to really fit the project of life as an integral part of the Individualized Education Plan. The paper, containing the results of a specific education action structured according to the backward design model, describes a process aimed at assessing skills of disabled students, based on the skills certification of the first school cycle (C.M. 3 of 13 February 2015) and on the assessment of knowledge and skills (DPR 122/09). Planning the steps had a double impact on the teaching-learning process: on the one hand, an impact on teachers who plan systematically and highlight the process, as a key element of the inclusion concept, providing useful tools to optimize every student's learning potential; on the other hand, an impact on learners who use their knowledge with a projection of usability in the social context, feeling competent in any significant achievement. All this process aims to put all disabled students, without exceptions, into the social dimension of citizenship's rights in order to make them feel part of a community where they truly have their own role and identity.

KEYWORDS: INCLUSION, SKILLS, DISABILITY, ASSESSMENT, SCHOOL SYSTEM

La scuola inclusiva

Il dibattito italiano degli ultimi cinquanta anni sugli alunni con bisogni educativi speciali si è articolato intorno a tre parole chiave: inserimento, integrazione e inclusione¹. Tali termini descrivono non solo il percorso compiuto a livello nazionale dal punto di vista pedagogico e didattico, ma anche normativo². Il passaggio dall'inserimento all'integrazione e poi, da questa all'inclusione, non implica un semplice cambiamento semantico³, ma si configura come un percorso formativo, un processo che l'intera comunità scolastica deve concretizzare in modo trasversale soffermandosi, in particolare, sui valori che il concetto di inclusione porta con sé: la libertà, la dignità, la solidarietà, l'uguaglianza, il diritto, la partecipazione, la sostenibilità, la non violenza, la fiducia, l'onestà, il rispetto per la diversità e la valorizzazione della diversità stessa, l'enfasi sullo sviluppo delle comunità scolastiche, il sostegno al

senso di appartenenza di ciascuno, la riduzione dell'esclusione, della discriminazione e delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione⁴.

Il concetto di inclusione ha a che fare con le persone, con le diversità e con il superamento delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, sottintende un processo dinamico in continua evoluzione. Il suo raggio di azione a partire dalla disabilità e dai bisogni educativi speciali, va oltre e abbraccia l'isolamento o le esclusioni derivanti dalla classe sociale, dallo svantaggio socio-economico, dalla razza, dal sesso e da altri fattori. La logica inclusiva ha come obiettivo la creazione di una "nuova cultura", aperta e democratica, in grado di valorizzare le peculiarità e le differenze, concepite come ricchezza da condividere.

Grazie alla valorizzazione della diversità, ogni persona trova un terreno fertile per esprimere i propri e speciali "talenti", contro ogni forma di discriminazione. È per

questa ragione che negli ultimi decenni l'inclusione è diventata uno dei principali temi di interesse anche delle Nazioni Unite nell'ambito dei diritti civili e sociali. Il termine inclusione appare nei documenti ufficiali dell'Unesco nel 1994⁵ che fanno seguito alla Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali secondo cui l'educazione deve essere per tutti. La Dichiarazione di Salamanca, nonostante la sua incompletezza legata ai tempi, «segna l'avvio di un cambiamento e di un rinnovamento, spostando l'attenzione dall'educazione speciale, in senso stretto, alla diversità intesa come valore in sé, e al suo riconoscimento in una scuola per tutti»⁶.

Più di dieci anni fa l'UNESCO⁷ ha definito l'educazione inclusiva come un processo che si rivolge e risponde ai differenti bisogni di tutti gli alunni, finalizzato allo stesso tempo a promuovere la partecipazione di ciascun alunno ai processi educativi e alla riduzione dell'esclusione. Oggi l'analisi degli accordi internazionali per i diritti umani e della legislazione vigente nel nostro Paese offre una concezione del concetto di inclusione che da una parte pone l'accento sui concetti di equità, accessibilità, opportunità e diritti⁸, dall'altra implica una riflessione ed un impegno per la promozione intenzionale di azioni positive volte a contrastare le disuguaglianze⁹. L'inclusione è stata dunque considerata come una questione etica¹⁰, come una questione di giustizia sociale¹¹, relativa a tutti gli studenti di fronte a fenomeni di esclusione dalla partecipazione piena e significativa nella vita della scuola, intesa quest'ultima come *learning organization*¹².

L'inclusione è il processo attraverso il quale la scuola risponde alle esigenze di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background¹³: tale processo implica per chi si occupa di educazione una riflessione continua e un impegno concreto, nell'ambito di una prospettiva ecosistemica ampia¹⁴. L'educazione inclusiva, lungi dall'essere uno slogan, una moda, una tendenza, si configura come un processo di trasformazione della scuola volto ad eliminare l'esclusione sociale, per favorire, invece, relazioni di collaborazione tra e con tutte le componenti della comunità educativa. In questa direzione la realizzazione di processi inclusivi sollecita la scuola nella sua complessità e implica la necessità di una rinnovata cultura della didattica¹⁵.

Se le scuole vogliono essere più inclusive e offrire una risposta educativa in base alle caratteristiche eterogenee e

diversificate degli studenti è necessario riflettere su aspetti quali l'organizzazione e il funzionamento, l'esistenza o meno di un coordinamento e di lavoro collaborativo tra gli insegnanti, la partecipazione di tutta la comunità, l'uso delle risorse e le pratiche educative¹⁶. In altri termini la trasformazione delle scuole in contesti inclusivi implica un'attenzione specifica alle esigenze degli alunni e lo sviluppo di proposte didattiche in grado di migliorare e incoraggiare la partecipazione di tutti gli alunni. È chiamata pienamente in causa la responsabilità dei sistemi scolastici che non si dovranno più limitare a constatare le capacità reali e sostenere l'apprendimento degli allievi con difficoltà: l'invito rivolto alle scuole è quello di «organizzare e organizzarsi perché anche ad essi sia reso possibile acquisire *capabilities*, cioè desiderare e conquistare il più possibile una vita dignitosa, soddisfacente e *fiorente*»¹⁷.

La scuola inclusiva è un diritto di tutti, pertanto è dovere del sistema scolastico adeguarsi in modo da dare risposte significative ed efficaci alle necessità di tutti gli studenti. Pertanto compito della scuola è orientare gli alunni, in modo proattivo, sia verso obiettivi da raggiungere e competenze da sviluppare, sia verso l'autonomia e l'indipendenza, la consapevolezza di sé e della propria identità, nonché del proprio progetto di vita.

Valutare per promuovere le competenze in prospettiva inclusiva

La dimensione dell'inclusione fin qui indicata non è quella di una pedagogia dell'emergenza, che nasce ipotizzando i bisogni di un alunno "ideale" per poi adeguarsi all'alunno "reale", bensì è concepita come una pedagogia della consapevolezza in cui la progettazione guarda a tutti gli alunni sin dall'inizio, non nascondendo le differenze ma osservandole con attenzione, al fine di offrire a ciascuno le migliori opportunità di crescita personale.

Come abbiamo anticipato sopra, la scuola ha un compito specifico che la differenzia dalle altre istituzioni educative. Tale compito consiste nell'individuare e promuovere quelle competenze che tutti gli alunni dovrebbero possedere per essere in grado di orientarsi nel mondo reale, di decodificare e di costruire discorsi, di attribuire significato all'esperienza, di comprendere e risolvere i problemi. Oltre ai contenuti bisogna, però, rivolgere l'attenzione alla metodologia, cioè al come insegnare tali contenuti. Il rinnovamento della metodologia di

insegnamento-apprendimento è un elemento fondante per la simultanea valorizzazione degli aspetti cognitivi, sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento e per sviluppare nei giovani sia l'autonomia (imparare a fare da soli), sia la capacità di collaborazione con gli altri, la pianificazione della soluzione dei problemi concreti e la realizzazione di progetti¹⁸. In questa prospettiva la scuola si configura non solo come luogo in cui apprendere nozioni, ma anche e soprattutto come luogo in cui crescere «attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione»¹⁹.

Da più parti, nell'ultimo decennio, nel mondo dell'istruzione e della formazione è stata sottolineata la necessità di promuovere in tutti gli studenti un apprendimento significativo volto a creare competenze più che conoscenze. La complessità del mondo in cui viviamo non si può esprimere in prassi educative lineari e decontestualizzate. Il singolo studente si interfaccia nell'arco della stessa giornata con microsistemi che adottano culture, linguaggi e regole differenti e richiedono approcci multipli e dinamici: nella famiglia, nella classe, nelle associazioni, nello sport, nelle attività ricreative la scuola deve creare le condizioni, affinché ogni studente trovi una sua coerenza nell'attraversare le diversità ed elabori una sua identità²⁰. Alla scuola si richiede, oggi, di proporre ai suoi studenti situazioni complesse e problematiche tratte dalla vita reale.

La valutazione, secondo la prospettiva che vuole delineare in queste pagine, si pone come strumento di conoscenza e valorizzazione personale e, pertanto, deve essere dettata da un interessamento autentico nei confronti dello studente che apprende, mantenendo sempre vivo il rapporto tra educatore ed educando. In altri termini la valutazione non si identifica più con il *control*, ma si configura come *improvement*²¹.

È, dunque, un modello di valutazione che non si dirige verso la standardizzazione omologante e sostiene l'accettazione di sé. L'obsolescenza di una valutazione, intesa come ratifica sanzionatoria della quantità di apprendimento, si configura come registrazione pedissequa dei contenuti trasmessi; il che non è in linea né con il grande problema della padronanza e della competenza, né con il tema dell'inclusione²². Invece di valutare gli esiti raggiunti da un ragazzo, che risponde a

prove tipificate (valutazione statica dei traguardi raggiunti), è più opportuno sondare come egli apprende per concludere con una valutazione dinamica delle sue potenzialità, della sua capacità d'apprendimento²³.

La valutazione dinamica²⁴ è caratterizzata sia da elementi interattivi (di insegnamento, di *guidance*, di esercizio) che vengono posti dagli insegnanti nella situazione di valutazione²⁵, sia dal fatto che le risposte o le reazioni degli studenti a questi elementi interattivi sono considerate come indicatori del potenziale di apprendimento del soggetto, della sua modificabilità educativa, della sua efficacia di apprendimento. Pertanto la valutazione dinamica è centrata sulle capacità e sulle competenze emergenti²⁶ dell'alunno che apprende, nella convinzione che «se l'assessment è considerato come parte integrante dell'intervento didattico, e non come fine a se stesso, diventa indispensabile comprendere la natura dei processi che producono il cambiamento cognitivo»²⁷. Questa valutazione si può considerare affine alla valutazione formativa sviluppata in una prospettiva di interazione, in quanto entrambe sono integrate nelle situazioni di insegnamento-apprendimento nell'ambito delle quali vengono intercalate valutazioni, aiuti per guidare, spronare, stimolare. È una valutazione che prende in considerazione l'insieme del percorso dell'alunno disabile (e non solo) nonché le caratteristiche specifiche dei suoi bisogni, consentendo una maggiore comprensione di come accompagnarlo ed aiutarlo ad orientarsi nelle sue scelte. «Sapere osservare il profilo potenziale, le modalità e le strategie che usa l'alunno per rispondere alle sfide e alle difficoltà che incontra è fondamentale per comprendere come intervenire sia sul piano didattico che educativo»²⁸. La valutazione formativa aiuta a comprendere meglio la dinamica delle competenze che si stanno costruendo e, allo stesso tempo, ne orienta la costruzione²⁹. In questa stessa direzione nell'ambito della valutazione scolastica le ricerche di Black e Wiliam³⁰ e di Hattie³¹ hanno dimostrato come la valutazione formativa (definita anche valutazione *per* l'apprendimento) sia uno strumento particolarmente efficace per migliorare i risultati scolastici degli studenti. Nelle pagine seguenti si descriverà un'esperienza condotta nell'a.s. 2015-2016 in una classe seconda di scuola secondaria di primo grado, che ha visto agire in sinergia scuola ed università, affinché si implementasse un percorso incentrato sullo sviluppo delle competenze in grado di promuovere nei ragazzi, anche coloro che presentano una disabilità, atteggiamenti di tipo strategico

nei confronti dello studio, allontanandoli da comportamenti di esercizio automatico.

Il percorso documentato più avanti segue l'iter classico della progettazione a ritroso³², per cui si è partiti dai risultati desiderati e poi si sono ricavate le evidenze di apprendimento (le prestazioni) richieste perché gli alunni dimostrassero di saper utilizzare conoscenze e abilità, ed infine si è predisposto il percorso da fare, per raggiungere i risultati e realizzare le prestazioni. Si è scelto il modello della progettazione a ritroso perché permette un'analisi del compito finalizzata a chiarire quali scopi perseguire e come fare per dare evidenza del loro raggiungimento; permette di chiarire quali obiettivi di insegnamento e apprendimento perseguire; consente maggiore coerenza tra risultati desiderati, prestazioni fondamentali ed esperienze di apprendimento e insegnamento. Si è scelto di promuovere un apprendimento che deriva dall'esperienza, con una rilevanza orientativa, poiché sviluppa «nella persona la consapevolezza circa le sue prerogative, il progetto personale e il percorso intrapreso»³³. Per questa ragione con le insegnanti opportunamente formate, si è deciso di progettare attività che simulassero situazioni in grado di attivare un autentico processo di apprendimento. Risolvere problemi, prendere decisioni, affrontare una situazione poco nota si configurano come occasioni, intenzionalmente predisposte dai docenti, che mettono l'alunno nelle condizioni di "misurarsi" con il proprio apprendimento e generano competenza.

Nella progettazione dell'intervento si è tenuto conto di alcune indicazioni, individuate dalla ricerca³⁴, che contribuiscono a rendere efficace la didattica inclusiva. In primo luogo l'azione didattica è stata impostata in modo da garantire a tutti gli studenti del gruppo classe l'opportunità di esplorare e di applicare i concetti chiave delle discipline studiate per raggiungere il successo. In secondo luogo, sono state effettuate frequenti valutazioni formative per monitorare il percorso degli studenti verso il successo. In terzo luogo, si è fatto in modo che gli alunni, a seconda dei casi, lavorassero da soli, in piccolo gruppo o con l'intero gruppo classe, per sfruttare nel modo migliore le opportunità create attraverso raggruppamenti flessibili degli alunni. Inoltre si è fatto in modo che gli alunni fossero coinvolti in modo attivo nell'esplorazione e nell'apprendimento. Infine si è ritenuto opportuno, in un'ottica propriamente inclusiva, che la valutazione di tutti gli alunni fosse relativa ai progressi effettuati e agli obiettivi raggiunti rispetto alla situazione di partenza.

L'intervento educativo

Il lavoro di progettazione dell'intervento educativo ha preso avvio dalla consapevolezza che ogni alunno, nessuno escluso, può raggiungere importanti traguardi di competenze attraverso la trasposizione di contenuti di conoscenze in compiti significativi³⁵. Questa convinzione ci ha portato, anche attraverso la lettura dei profili delle competenze europee, a scegliere competenze disciplinari e trasversali indispensabili per l'acquisizione dell'autonomia sociale, chiave di volta per la promozione del senso di appartenenza alla comunità³⁶. Con questo lavoro abbiamo voluto promuovere un percorso educativo e formativo centrato sullo sviluppo globale e integrale della persona che sia in grado di ottimizzare l'acquisizione dei saperi.

Il lavoro di progettazione è stato guidato da alcune domande di fondo cui si è cercato di trovare risposta attraverso una specifica intenzionalità educativa. In particolare, ci si è chiesti quale fosse una via privilegiata per promuovere le competenze nell'alunno con disabilità. Questo lavoro documenta quanto fatto in merito alla C.M. n° 3/15, nella quale si fa riferimento esplicito alle "competenze chiave" individuate dall'Unione Europea, così come recepite nell'ordinamento italiano. Il documento, come è noto, sottolinea l'importanza della connessione con tutte le discipline del curriculum, evidenziando però l'apporto specifico delle discipline³⁷ alla costruzione di ogni competenza. Si è scelto collegialmente di lavorare in particolare modo sulle competenze relative alla comunicazione nella madrelingua, alla matematica, ad imparare a imparare e alla competenza sociale e civica, poiché considerate nuclei fondanti e trasversali per l'acquisizione dell'autonomia sociale. Non potendo documentare la varietà delle azioni compiute per ragioni di spazio, in queste pagine si esplicherà quanto sviluppato in classe sulla competenza "imparare ad imparare".

Il percorso progettato³⁸ è stato attivato all'interno di una classe seconda della scuola secondaria di primo grado del capoluogo siciliano con la presenza di un alunno con disabilità CODICE ICF F84.1.

All'inizio dell'anno scolastico 2015-2016, l'alunno presenta disturbi della personalità, non cerca la relazione con i pari, ma si riferisce di preferenza agli adulti. Nelle attività di gruppo non si inserisce spontaneamente, ma ha bisogno della mediazione del docente. Mostra affettività nei confronti del docente attraverso il contatto fisico. Non rispetta le regole, non tollera di stare seduto a lungo, si

oppone, talora, di fronte all'esecuzione di una consegna richiedendo opportuni stimoli per eseguirla. Presenta aspetti di rigidità nei confronti dei cambiamenti, il calendario delle attività deve essere pianificato al suo ingresso a scuola e l'imprevisto innesca in lui comportamenti aggressivi, di non accettazione che ne rendono difficile, sovente, la gestione. Il contesto classe in cui l'alunno è inserito si mostra eterogeneo per provenienza sociale e per livelli di apprendimento. Queste problematiche hanno gravi ripercussioni nella relazione con i pari, anche se la classe, attraverso una efficace mediazione, si mostra collaborativa: ad esempio, nelle ore in cui non è prevista la presenza dell'insegnante di sostegno, i compagni mettono in atto tecniche e strategie adottate dalle insegnanti per contenere l'insorgenza di qualche comportamento-problema. A fronte di questi problemi comportamentali l'alunno possiede sufficienti prerequisiti di base, sa leggere, sa scrivere sotto dettatura, discrimina i fonemi, mostra, tuttavia, difficoltà nell'uso della punteggiatura. Comprende semplici testi. Comprende l'aspetto lessicale dei numeri, invece per quanto riguarda i fatti numerici sa incolonnare ed eseguire semplici operazioni entro il numero mille. L'alunno, pur possedendo sufficienti abilità di base, presenta un apprendimento di tipo meccanico e inconsapevole legato all'*hic et nunc*.

Tenuto conto della situazione generale dell'alunno, l'intervento è stato finalizzato ad un percorso orientato alla promozione della flessibilità e all'uso di strategie per eseguire le consegne in modo consapevole e autonomo. Il percorso ha preso avvio dall'elaborazione di rubriche di valutazione relative alle diverse competenze, che si è inteso promuovere. Tali strumenti si sono configurati come un elemento chiave non solo per il momento della valutazione degli apprendimenti, ma anche per il momento della progettazione, poiché attraverso l'elaborazione delle rubriche si è esplicitato il quadro dei risultati attesi su cui impostare la progettazione nel suo insieme. Tale iniziativa è nata dall'esigenza di potere monitorare i livelli di competenza conseguiti dall'alunno con disabilità, per garantirne una maggiore inclusione scolastica e sociale. In altri termini si è inteso porre l'alunno con disabilità nella dimensione sociale del diritto di cittadinanza, per consentirgli di sentirsi parte di una comunità in cui gli venga riconosciuto un ruolo e una propria identità.

All'inizio dell'anno scolastico sono stati strutturati test d'ingresso per accertare i livelli posseduti dall'alunno in

riferimento alla competenza "imparare ad imparare" che, come abbiamo detto sopra, è stata scelta per esemplificare in questa sede l'intero percorso. L'alunno presenta il livello base per ciò che concerne la comprensione: comprende semplici testi misti autonomamente, sa evidenziare parzialmente le parole-chiave e tutte quelle rappresentate da mediatori iconici. Si pone ad un livello iniziale relativamente all'elaborazione di un semplice testo continuo: opportunamente guidato, risponde in modo sintetico, ma adeguato, e rielabora il testo mettendo in successione cronologica le risposte date al questionario proposto. Presenta un livello intermedio nell'utilizzo delle mappe concettuali: di fronte ad una mappa concettuale ne discrimina gli elementi peculiari. Rispetto alla decodifica della mappa concettuale si colloca ad un livello iniziale: opportunamente guidato, la utilizza per rispondere ad un questionario. Presenta il livello iniziale relativamente all'autoregolazione: opportunamente guidato, manifesta parzialmente comportamenti positivi rispetto alla nuova esperienza conoscitiva. Si colloca ad un livello iniziale anche relativamente alla trasposizione delle conoscenze acquisite: di fronte ad un compito reale, se opportunamente guidato, è in grado di utilizzare solo poche conoscenze acquisite per eseguire la consegna.

Seguendo il modello della progettazione a ritroso, ci si è interrogati in primo luogo su quali fossero gli obiettivi più importanti che si intendevano raggiungere con la pianificazione per il raggiungimento delle competenze. Contestualmente si è condiviso il percorso con l'intero gruppo classe, facendo leva sul coinvolgimento dei compagni e, dunque, sugli aspetti affettivo motivazionali.

Il secondo passaggio si è concretizzato nella determinazione delle evidenze: prima di progettare le attività e le lezioni, si è pianificata la valutazione.

Ne è seguita una progressione ordinata delle attività, specificamente progettate per soddisfare gli obiettivi individuati nella fase precedente. In questa fase sono state strutturate le rubriche quali strumenti di valutazione delle suddette competenze e risorse per contribuire al cambiamento in senso inclusivo.

Si riporta di seguito, a titolo esemplificativo, la rubrica di valutazione³⁹ relativa alla competenza "Imparare ad imparare" (Figura 1). Si tratta di una rubrica olistica⁴⁰, strutturata su tre dimensioni che identificano determinati processi chiave che caratterizzano la manifestazione della suddetta competenza: comprensione, elaborazione, transfer della conoscenza. Tali dimensioni sono poi state articolate

in criteri che definiscono i parametri di qualità in base ai quali si valuta una determinata competenza. Gli indicatori specificano il significato dei diversi criteri in termini di comportamenti osservabili e permettono, così, di disporre di elementi effettivamente rilevabili, perché più concreti, per descrivere i diversi livelli di padronanza. La formulazione degli indicatori ci ha inoltre permesso di analizzare la competenza presa in esame, effettuando il passaggio da un livello astratto ad un livello di maggiore

concretezza. Gli indicatori sono stati, infine, declinati su una scala a quattro livelli utilizzando gli stessi aggettivi previsti dal modello di certificazione delle competenze (iniziale, base, intermedio, avanzato), poiché si è ritenuta la soluzione più adeguata in relazione alla valutazione delle competenze trasversali e rispecchia la dimensione promozionale e proattiva che la certificazione assume nel primo ciclo⁴¹.

IMPARARE AD IMPARARE					
DIMENSIONE 1 Possesso di conoscenze di base, funzionali alla comprensione		Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
CRITERIO 1.1 Sistematicità	INDICATORE 1.1.1 <i>Individua informazioni essenziali, funzionali alle richieste in testi continui e non.</i>	In un semplice testo continuo, autonomamente, sottolinea, con colori diversi, tutte le parole chiave.	In un semplice testo continuo, autonomamente, sottolinea in prevalenza con colori diversi, le parole chiave.	In un semplice testo misto autonomamente cerchia parzialmente le parole chiave, con colori diversi e tutte quelle, rappresentate da mediatori iconici.	In un semplice testo misto, opportunamente guidato, cerchia le parole chiave, rappresentate da mediatori iconici.
	DIMENSIONE 2 Elaborazione di un semplice testo	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
CRITERIO 2.1 Elaborazione e Pianificazione	INDICATORE 2.1.1 <i>Elabora e produce la risposta adeguata alla richiesta.</i>	In un semplice testo continuo, autonomamente, partendo dalla domanda, produce risposte complete ed adeguate.	In un semplice testo continuo, autonomamente, partendo dalla domanda, produce in prevalenza risposte adeguate e complete	In un semplice testo continuo, autonomamente, partendo dalla domanda, produce alcune risposte adeguate, ma non complete.	In un semplice testo continuo, opportunamente guidato, risponde in modo sintetico, ma adeguato.
	INDICATORE 2.1.2. <i>Rielabora il testo, partendo dalle risposte di un questionario, utilizzando le parole gancio e segni di interpunzione</i>	Sa rielaborare, in modo autonomo, un testo, unendo le risposte, attraverso semplici parole gancio.	Sa rielaborare, in modo autonomo, un testo, unendo le risposte, utilizzando in prevalenza, semplici parole gancio.	Sa rielaborare, in modo autonomo, un testo, unendo le risposte utilizzando parzialmente le parole gancio.	Opportunamente guidato, rielabora un semplice testo, mettendo in successione cronologica le risposte date.
CRITERIO 2.2 Utilizzo di mappe concettuali	INDICATORE 2.2.1 <i>Sa riconoscere il concetto sovraordinato, i concetti subordinati, le frasi legame e le linee di collegamento.</i>	Di fronte ad una mappa concettuale, sa discriminare ed indicare, autonomamente, con colori diversi, il concetto la parola-frase legame e le linee di collegamento.	Di fronte ad una mappa concettuale sa discriminare, in modo autonomo prevalentemente gli elementi della mappa concettuale.	Di fronte ad una mappa concettuale sa discriminare autonomamente alcuni elementi della mappa concettuale.	Di fronte ad una mappa concettuale, attraverso la mediazione dell'insegnante, riesce a discriminare, solo alcuni elementi della mappa concettuale.
	INDICATORE 2.2.2 <i>Decodifica la mappa concettuale, attraverso la lettura, dall'alto in basso, per produrre un semplice testo</i>	Sa leggere autonomamente la mappa concettuale e la usa come strumento, per produrre un semplice testo, completo e coerente.	Legge la mappa concettuale autonomamente rispettando il verso dall'alto in basso per produrre un testo in prevalenza completo.	Legge la mappa concettuale autonomamente rispettando il giusto verso e la utilizza per rispondere ad un questionario.	Opportunamente guidato, si orienta all'interno della mappa concettuale, per utilizzarla a rispondere ad un questionario.
CRITERIO 2.3 Autoregolazione	INDICATORE 2.3.1 <i>Sa regolare i propri</i>	Manifesta autonomamente,	Manifesta, in modo autonomo,	Autonomamente, manifesta parzialmente	Se opportunamente guidato, manifesta

	<i>comportamenti in relazione alla nuova esperienza conoscitiva</i>	comportamenti di attenzione ed interesse, rispetto alla nuova esperienza conoscitiva.	prevalentemente comportamenti di attenzione ed interesse, rispetto alla nuova esperienza conoscitiva.	in comportamenti positivi, rispetto alla nuova esperienza conoscitiva.	parzialmente comportamenti positivi, rispetto alla nuova esperienza conoscitiva
DIMENSIONE 3 Trasposizione delle conoscenze acquisite		Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
CRITERIO 3.1 Autonomia sociale	INDICATORE 3.1.1. <i>Sa trasferire le sue conoscenze per poter risolvere una situazione problematica</i>	Di fronte ad un compito reale, è in grado di utilizzare autonomamente le sue conoscenze, per portare a termine la consegna data.	Di fronte ad un compito reale, è in grado, in modo autonomo, di utilizzare prevalentemente le sue conoscenze, per eseguire la consegna.	Di fronte ad un compito reale, attraverso la mediazione dell'insegnante, è in grado di utilizzare le sue conoscenze per eseguire la consegna.	Di fronte ad un compito reale, se opportunamente guidato, è in grado, di utilizzare solo poche conoscenze acquisite per eseguire la consegna.
	INDICATORE 3.1.2 <i>Utilizza le conoscenze per discriminare i diversi ambienti nella vita reale</i>	In contesti di vita quotidiana, è in grado, in modo autonomo, di saper discriminare elementi, caratteristiche degli ambienti di riferimento.	In contesti di vita quotidiana è in grado, in modo autonomo di sapere prevalentemente discriminare elementi e caratteristiche degli ambienti di riferimento.	In contesti di vita quotidiana è in grado in modo autonomo di discriminare parzialmente elementi e caratteristiche degli ambienti di riferimento.	In contesti di vita quotidiana è in grado in modo autonomo di discriminare pochi elementi e caratteristiche degli ambienti di riferimento.

Nella terza fase, tenuto conto delle competenze in ingresso e degli obiettivi da raggiungere, è stata elaborata una sequenza di attività finalizzata all'elaborazione, da parte dell'intero gruppo classe, di un opuscolo per la promozione turistica della Sicilia. Si precisa che gli obiettivi di apprendimento previsti nella progettazione delle attività sono riferiti alle Indicazioni Nazionali 2012 relative al Curricolo della scuola secondaria di primo grado, da un lato rivisitati e adattati al potenziale di apprendimento dell'alunno disabile con deficit cognitivo medio in possesso di abilità di letto-scrittura e, dall'altro lato, tenendo conto dei livelli di competenza esplicitati nelle rubriche di valutazione. La scelta della realizzazione dell'opuscolo a fini turistici ha comportato la raccolta di testi continui e non, che avessero come filo conduttore i prodotti siciliani, afferenti a diversi ambiti disciplinari; i testi a loro volta sono stati rivisitati e adattati al potenziale cognitivo dell'alunno con disabilità. Tutto ciò è stato preceduto da attività finalizzate all'acquisizione di specifiche conoscenze per il raggiungimento degli obiettivi. La sequenza delle attività predisposte *ad hoc*, per la realizzazione del prodotto finale, ha preso avvio ad ottobre e si è conclusa alla fine di maggio e ha previsto cinque fasi: accertamento delle competenze in ingresso, acquisizione dei contenuti disciplinari, studio dei testi scelti, somministrazione di compiti autentici come strumenti di valutazione del livello di competenza raggiunto, stesura dell'opuscolo e sua presentazione ai compagni della classe. Si è scelto di lavorare con i compiti

autentici, perché attraverso di essi è possibile rilevare la dimensione oggettiva⁴² della competenza, ovvero le evidenze osservabili, che rivelano la padronanza dell'alunno rispetto alla competenza attesa. Inoltre permettono di sollecitare tutti gli studenti nell'impiegare le proprie conoscenze, le proprie abilità e le proprie disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali⁴³. La metodologia metacognitiva implementata da Feuerstein⁴⁴ per stimolare la flessibilità cognitiva è stata ritenuta la strategia di intervento più efficace per il raggiungimento degli obiettivi, poiché è incentrata sulla teoria della modificabilità cognitiva strutturale e sull'apprendimento mediato.

Riflessioni sul processo attivato

Il lavoro portato avanti ha preso avvio dalla convinzione che la costruzione di una scuola inclusiva non può avvenire se non attraverso gli insegnanti quali «agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, capaci cioè di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente»⁴⁵. Obiettivo dell'inclusione è la trasformazione dei sistemi educativi e delle pratiche didattiche, al fine di soddisfare le diverse esigenze educative degli alunni, in modo da garantirne l'apprendimento, la piena partecipazione, la libertà⁴⁶. La scuola si pone, dunque, come istituzione accogliente,

laddove non si richiede allo studente di adattarsi al contesto, ma è il contesto che si deve adattare allo studente, assicurandosi che tutti i suoi bisogni educativi siano soddisfatti⁴⁷. In questa prospettiva l'intervento progettato e realizzato si è posto come finalità generale l'attuazione di processi inclusivi, attraverso la promozione della partecipazione piena e significativa alla vita scolastica e la rimozione degli ostacoli all'apprendimento. Per progettare opportunamente gli interventi educativi e valutarne gli esiti sono stati predisposti adeguati strumenti⁴⁸. L'esigenza è stata quella di rilevare dati che, da un lato non fossero troppo connotati dalla soggettività dell'osservatore e, dall'altro, non fossero ottenuti predisponendo contesti artificiali, che rischiano di condizionare pesantemente le prestazioni degli allievi⁴⁹. L'analisi dei dati raccolti ha consentito di cogliere i cambiamenti verificatisi sia nell'alunno con disabilità sia nell'intero gruppo classe; i momenti valutativi sono serviti anche come occasione per effettuare aggiustamenti e riorganizzazioni del piano di lavoro. La rilevazione dei risultati nell'a.s 2015-16 ha avuto una finalità esplorativa, che ha permesso al gruppo di lavoro di rilevare i punti di forza dell'esperienza per riproporli in modo più sistematico nell'anno scolastico 2016-2017.

Attraverso le valutazioni, se da una parte si è rilevato un generale miglioramento nell'apprendimento dell'alunno in tutte le aree prese in esame, dall'altra sono stati individuati i margini per successivi progressi. Sulla base di questi risultati sono stati formulati ulteriori obiettivi e sono stati forniti stimoli e suggerimenti⁵⁰, indicando chiaramente agli alunni non solo cosa hanno imparato, ma anche dando loro informazioni su come studiare e come migliorare il proprio studio nel futuro. Un approccio alla valutazione come quello descritto in precedenza ha consentito alle insegnanti di adattare la specificità dell'alunno con disabilità in un modo che la valutazione formale non avrebbe consentito di fare. Diversi sono i vantaggi individuati nell'ambito del percorso intrapreso. In primo luogo, la varietà di metodi utilizzati per valutare e diagnosticare l'apprendimento degli alunni, ha fatto sì che effettivamente nessun membro del gruppo classe rimanesse escluso. L'approccio dinamico, e dunque flessibile, alla valutazione ha consentito alle insegnanti di differenziare il livello di complessità delle prove e di documentare i problemi e le difficoltà incontrate via via dagli alunni, in particolare dall'alunno con disabilità, indicando il tipo di *scaffolding*

fornito per aiutarlo, di registrare la risposta e di rilevare se e quando la difficoltà è stata superata.

Il percorso intrapreso ha inoltre permesso all'alunno con disabilità di confrontarsi con una prestazione molto vicina al mondo reale, consentendo allo stesso tempo alle insegnanti di gestire una situazione intrinsecamente connessa con la didattica e con le discipline curricolari. Un ulteriore vantaggio è derivato dalla molteplicità di situazioni di lavoro in cui si è ritrovato ad operare lo studente con disabilità: da solo, in coppia, in piccolo gruppo ed in gruppo allargato, consentendogli così di sperimentarsi in una molteplicità di contesti relazionali che può realisticamente incontrare nella vita di tutti i giorni.

Attraverso le rubriche e i compiti autentici le insegnanti hanno evitato di scomporre l'apprendimento in singole abilità, in favore di un approccio olistico. Spesso, in nome della riduzione della complessità del curriculum, agli studenti con disabilità si nega di fatto una didattica per competenze in favore di una didattica che si limita a scomporre compiti complessi e richiede la padronanza di una sola componente di un compito prima di intraprendere i compiti successivi. In questo caso, invece, lo studente con disabilità è stato sollecitato da compiti complessi che richiedevano l'applicazione autentica e integrata di conoscenze e strategie. Attraverso questi strumenti è stato possibile, inoltre, esplorare la padronanza dell'alunno con disabilità all'interno dei domini di competenza individuati dagli insegnanti della classe, non limitando l'attenzione soltanto al conseguimento di conoscenze e abilità.

Le insegnanti, coautrici del lavoro, che hanno attivamente partecipato al processo, hanno riferito un grande senso di professionalizzazione. In seguito ad una specifica attività di formazione sono state impegnate nella continua ricerca di soluzioni idonee alla complessità che quotidianamente sperimentano in classe, assumendo esse stesse una mentalità da ricercatore, ovvero di chi si pone domande, cerca risposte efficaci che assume come ipotesi, verifica e documenta. Un effetto secondario della progettazione e della costruzione degli strumenti necessari si è configurato per le insegnanti una preziosa occasione di sviluppo e di riflessione sulla propria professionalità. Questo sottolinea l'importanza del coinvolgimento dei docenti in ogni fase del processo: la riflessione teorica, la progettazione, lo sviluppo degli strumenti, la costruzione dei compiti e delle attività, l'implementazione degli stessi, la riflessione sulla pratica.

Riconosciamo la necessità di ulteriori studi per dimostrare l'efficacia di queste affermazioni e verificare la trasferibilità dei nostri risultati in altri contesti.

Prospettive future

Come evidenziato nelle pagine precedenti, l'inclusione è un processo e non uno stato. Una scuola che opera secondo una prospettiva inclusiva ha come obiettivo un'educazione di qualità per ogni alunno, nel rispetto di ogni differenza ed evitando qualsiasi meccanismo di esclusione. L'attuazione di processi inclusivi in ambito scolastico, in primo luogo, richiede l'innalzamento del livello di consapevolezza sociale, di responsabilità e partecipazione, che procede di pari passo con lo sviluppo di competenze del pensiero critico e riflessivo; in secondo luogo, poiché opera sulle politiche, sulle strategie, sul contesto, facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze, richiede la messa in campo di azioni educative a livello individuale e collettivo. Gli educatori avranno sempre bisogno di spostare il loro lavoro "in avanti" per consentire l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni. Il miglioramento della

qualità del corpo docente è l'iniziativa politica che più verosimilmente può produrre un incremento del rendimento scolastico degli alunni: fornire agli insegnanti gli strumenti per rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontrano in classe è un'iniziativa che può avere un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive.

La prospettiva di una piena inclusione richiede una partecipazione attiva ed una riflessione costante, poiché coinvolge contemporaneamente molteplici dimensioni: politiche, organizzative e gestionali, metodologico-didattiche. Sia i sistemi educativi, sia le pratiche didattiche volte alla promozione dell'inclusione necessitano di forme di monitoraggio e valutazione che permettano di verificare la situazione, i punti di forza e di debolezza, nonché gli eventuali progressi. Per far ciò sono necessari strumenti strutturati atti alla valutazione e all'autovalutazione che, da un lato, possano permettere ai docenti di riflettere, man mano che agiscono, sulla qualità inclusiva del contesto in cui operano e del proprio agire inclusivo e, dall'altro, contribuiscano alla regolazione e alla pianificazione dei processi educativi inclusivi.

FRANCESCA PEDONE
ROSALIA DOMINO
FULVIA IOVINO
University of Palermo

¹ Il presente lavoro, pur essendo frutto di comune elaborazione e di condivisione di impostazione e contenuti, può essere così attribuito: Francesca Pedone, i paragrafi "La scuola inclusiva", "Valutare per promuovere le competenze in prospettiva inclusiva", "Riflessioni sul processo attivato", "Prospettive future"; Rosalia Domino e Fulvia Iovino, l'"Abstract" e il paragrafo "L'intervento educativo".

² Negli ultimi decenni il termine "inclusione" ha cominciato gradualmente a sostituire quello di "integrazione". Il concetto e la pratica di inclusione educativa sono diventati l'iniziativa prevalente dei sistemi di istruzione in quasi tutta l'Europa occidentale. L'iter normativo italiano iniziato con la Legge 517/1977 e approdato alla Legge quadro 104/1992 ha portato il concetto di integrazione scolastica ad affermarsi e a consolidarsi nella società e nella scuola; tuttavia oggi si fa concreta la necessità di un dibattito su quanto messo in atto, soprattutto alla luce delle recenti disposizioni ministeriali sui BES (Direttiva Ministeriale del 27-12-2012, C.M. n. 8 del 6-03-13, Nota 22-11-2013).

³ Per esempio Liasidou definisce l'inclusione come un "camaleonte semantico" che cambia il suo colore, cioè il suo significato quando è usato da persone diverse, in tempi e contesti differenti (A. Liasidou, *Inclusive Education, Politics and Policymaking. Contemporary Issues in Education Studies*, Continuum International Publishing Group, London 2012, p. 5).

⁴ T. Booth, M. Ainscow, *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2011; F. Dovigo, *Prefazione all'edizione italiana*, in T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione*, tr. it., Carocci, Roma 2014.

⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Ministry of Education and Science, Madrid 1994.

-
- ⁶ G. De Polo, M. Pradal, S. Bortolot (a cura di), *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 19-20.
- ⁷ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, Paris 2005.
- ⁸ T. Loreman, C. Forlin, D. Chambers, U. Sharma, J. Deppeler, *Conceptualising and Measuring Inclusive Education*, in «Measuring Inclusive Education», vol. III, Emerald Group Publishing Limited, 2014, pp. 3-17.
- ⁹ S. Trussler, D. Robinson, *Inclusive Practice in the Primary School: A Guide for Teachers*. SAGE, Londra 2015.
- ¹⁰ J. Allan, *Inclusion as an ethical project*, in S. Temain (Ed.), *Foucault and the government of disability*. University of Michigan Press, Ann Arbor (MI), 2005.
- ¹¹ K. Ballard, *Inclusive education: International voices on disability and justice*, Falmer, Londra 1999; T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, tr. it., Carocci, Roma 2014.
- ¹² C. McMaster, *Where is _____?": Culture and the process of change*, in «International Journal of Whole Schooling», 11(1), 2015, pp. 16-34.
- ¹³ M. Ainscow, *Understanding the development of inclusive schools*, Routledge, London 1999; M. Ainscow, *Taking an inclusive turn*, in «Journal of Research in Special Educational Needs», 7(1), 2007, pp. 3-7.
- ¹⁴ A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.
- ¹⁵ L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma 2013; C. R. Grima-Farrell, A. Bain, S.H. McDonagh, *Bridging the research-to-practice gap: A review of the literature focusing on inclusive education*, in «Australasian Journal of Special Education», 35(02), 2011, pp. 117-136.
- ¹⁶ P. Arnáiz, *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Aljibe, Málaga 2003; M.A. Casanova, *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer, Madrid 2011; F. González-Gil, E. Martín-Pastor, N. Flores, C. Jenaro, R. Poy, M. Gomez-Vela, *Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion*, in «Social and Behavioral Sciences», 93, 2013, pp. 783-788.
- ¹⁷ M. Pavone, *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*, Mondadori, Milano 2015.
- ¹⁸ Id., *Valutare gli alunni in situazione di handicap*, Erickson, Trento 1997.
- ¹⁹ MIUR, *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009.
- ²⁰ P.G. Rossi, *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci, Roma 2006.
- ²¹ G.P. Wiggins, *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*, vol. I, Jossey-Bass, San Francisco 1998.
- ²² Tale prospettiva è in linea con la concezione di valutazione inclusiva della *European Agency for Development in Special Needs Education* (A. Watkins, *Assessment in Inclusive Settings, Key Issues for Policy and Practice*, Odense, 2007).
- ²³ L. Calonghi, C. Coggi, *Valutazione dinamica delle competenze*, in «Orientamenti Pedagogici», 4 (286), 2001
- ²⁴ Il termine valutazione dinamica (VD) indica la valutazione del pensiero, della percezione, dell'apprendimento e del problem solving attraverso un processo attivo di insegnamento volto alla modificazione del funzionamento cognitivo.
- ²⁵ J. Lebeer, A.A. Candeias, L. Gracio (Eds.), *With a different glance. Dynamic assessment and functioning of children oriented at development & inclusive learning*, Garant Publishers, 2011; D. Tzurriel, *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*, Erickson, Trento 2004.
- ²⁶ La valutazione dinamica delle competenze si fonda sul concetto di Zona di Sviluppo Prossimale teorizzato da Lev Vygotskij, un concetto che ha un notevole potenziale per accrescere la comprensione da parte degli insegnanti delle difficoltà che incontrano i ragazzi a scuola e facilitarne il superamento.
- ²⁷ R. Feuerstein, M. Miller, Y. Rand, M.R. Jensen, *Can evolving techniques better measure cognitive change?*, in «The Journal of Special Education», 15, 1981, p. 202
- ²⁸ A. Goussot, *Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti?*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2(2), 2014, p. 62.
- ²⁹ L. Calonghi, C. Coggi, *Valutazione dinamica delle competenze*, in «Orientamenti Pedagogici», cit.
- ³⁰ P. Black, D. William, *Assessment and classroom learning*, in «Assessment in Education: principles, policy & practice», 5(1), 1998, pp. 7-74.
- ³¹ J. Hattie, *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*, Routledge, New York 2012.
- ³² G.P. Wiggins, J. McTighe, *Understanding by Design*, ASCD, Alexandria (VA) 2007.
- ³³ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Etas, Milano 2004.
- ³⁴ J. Hattie, *Visible learning for teachers*, cit.; D. Ianes, *Didattica Speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento 2005; D. Ianes, V. Macchia, *La didattica per Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2008; C. Tomlinson, J. McTighe, *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design*, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria (VA) 2006.
- ³⁵ L. Tuffanelli, D. Ianes, *La gestione della classe: autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Erickson, Trento 2011.
- ³⁶ A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007.

³⁷ Le discipline coinvolte nella progettazione sono state: Italiano, Matematica, Geografia, Scienze ed Arte.

³⁸ La prospettiva dell'ICF, che ha fatto da sfondo alla progettazione, ha consentito di effettuare l'analisi della situazione ed ha contribuito ad identificare e progettare interventi educativi appropriati per offrire opportunità di attività in un contesto adeguatamente costruito per facilitare la partecipazione di tutti. Il progetto è durato l'intero anno scolastico (da settembre 2015 a giugno 2016), ed è stato attuato con modalità prevalentemente laboratoriali: ciò ha richiesto una sinergia tra docenti di sostegno e insegnanti disciplinari.

³⁹ Per la costruzione della rubrica ci si è avvalsi delle procedure e della terminologia corroborate dalla letteratura scientifica di riferimento. Si vedano, a tal proposito: D. Allen, K. Tanner, (2006). *Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners*, in «CBE - Life Sciences Education», 5(3), 2006, pp. 197-203; J. Arter, J. McTighe, *Scoring rubrics in the classroom: using performance criteria for assessing and improving student performance*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA) 2001; C. Danielson, P. Hansen, *A collection of performance tasks and rubrics*, Eye On Education, New York 1999; A. Jonsson, G. Svingby, *The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences*, in «Educational Research Review», 2(2), 2007, pp. 130-144; G.P. Wiggins, *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*, cit.

⁴⁰ M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016.

⁴¹ In linea con quanto previsto dalla C.M. n. 3, prot. n. 1235 del 13 febbraio 2015 e dalle successive *Linee Guida*, la mancanza di un livello negativo, attesa la funzione proattiva di una valutazione in progress delle competenze che, nell'arco dell'obbligo, sono in fase di acquisizione. La definizione del livello "Iniziale" è predisposta per favorire un'adeguata conoscenza e valorizzazione di ogni allievo, anche nei suoi progressi iniziali e guidati.

⁴² M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, cit.

⁴³ Secondo Glatthorn, si tratta di problemi complessi e aperti posti agli studenti affinché imparino ad usare le abilità e le capacità personali e per dimostrare in tal modo la competenza acquisita. Si veda: A.A. Glatthorn, *Performance standards and authentic learning*, Eye on Education, Larchmont (New York)1999.

⁴⁴ R. Feuerstein, L. H. Falik, *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*, Teachers College Press, New York 2015.

⁴⁵ L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, cit., p. 9.

⁴⁶ L. D'Alonzo, *Disabilità: obiettivo libertà*, La Scuola, Brescia 2014.

⁴⁷ T.M. Makoelle, M.P. Van Der Merwe, *Educational Change and Inclusion: Lessons from A Collaborative Action Research*, in «Mediterranean Journal of Social Sciences», 5(14), 2014, pp. 169-179.

⁴⁸ Per il processo di valutazione sono stati utilizzati cinque differenti tipologie di strumenti al fine di raccogliere informazioni quanto più dettagliate possibile, in grado di guidare la formulazione degli obiettivi e l'elaborazione del piano delle azioni da compiere. Oltre alle rubriche di valutazione e ai compiti autentici cui si è fatto riferimento sopra, ci si è avvalsi anche di schede per l'osservazione sistematica, di schede per la descrizione narrativa degli eventi e dei report degli incontri.

⁴⁹ L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-Based Education e Pedagogia Speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015.

⁵⁰ J. Hattie, H. Timperley, *The power of feedback*, in «Review of educational research», 77(1), 2007, pp. 81-112.

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 beneficino 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.

Arte e disabilità: narrazioni per l'(im)possibilità

Art and disability: stories to explore the idea of (im)possibility

CRISTIANA OTTAVIANO

The essay is focused on investigating possible intersections between arts (in the widest sense) and forms of disability/vulnerability. Through the stories of key witnesses involved in arts and/or disabilities - in Northern Italy - I propose opposite concepts/words as production vs. consumption, sloth vs. social commitment, visibilia vs. invisibilia, vulnerability vs. resilience, process vs. product. These words are paired off, not in mutual excluding (aut aut), but rather as a non-simple combination: an unequivocal sign of the ambivalence and ambiguity that every human experience goes through, where we will inevitably lose the line between necessity and virtue.

KEYWORDS: ART, DISABILITY, VULNERABILITY, AMBIVALENCE, QUALITATIVE RESEARCH

Arte e disabilità/fragilità

Il rapporto tra arte e disabilità/fragilità¹ appare di sempre maggior attualità, soprattutto oggi che quest'ultima sembra emergere dal buio in cui era confinata, si mostra diffusa e plurale, sempre più spesso indagata da prospettive pluridisciplinari e, come l'imperfezione, talvolta considerata generativa di quella bellezza che 'salverà il mondo'. L'arte, d'altra parte, si appropria ed esplora il valore salvifico della bellezza generata dalla disabilità/fragilità e, quindi, sfugge a un 'utilizzo' prevalentemente terapeutico, come talvolta si agisce in ambienti connotati dal paradigma socio-educativo. La dimensione estetica «ricomprende la dimensione etica ed esprime la capacità di guardare, guardare l'altro da sé, leggere gli scenari, le loro evoluzioni, i loro attori, ascoltare» (Seia 2013:13). E diventa risorsa non solo per i/le singoli/e ma anche per la società e le organizzazioni. In questo saggio si rende conto di una piccola ricognizione ma significativa, con approccio sociologico qualitativo, condotta nel contesto bergamasco all'interno delle iniziative legate all'edizione 2014 del Festival *In Necessità Virtù – Forme d'arte a contrasto* (INV). Undici persone sono state coinvolte e intervistate in qualità di testimoni privilegiati: innanzitutto, il direttore artistico del Festival,

Giuseppe Goisis, e l'allora direttore del CSV (Centro Servizi Bottega del Volontariato) di Bergamo, Antonio Porretta, in quanto committente della ricerca ma anche prezioso punto di contatto tra arte, fragilità e mondo del volontariato². La testimonianza di Giuseppe Goisis (raccolta all'inizio del percorso) è servita soprattutto per comprendere la genesi di INV e il suo *concept* costitutivo, nonché per evidenziarne punti di forza ed eventuali punti di debolezza. L'incontro è stato prezioso anche per impostare la traccia per le altre interviste, nella consapevolezza che il suo era un primo punto di vista e anche molto specifico (quello di un artista teatrale) sul rapporto tra arte e fragilità. L'intervista a Antonio Porretta ha suggerito la possibile triangolazione tra arti, disabilità e volontariato, evidenziando soprattutto la funzione mediatrice di quest'ultimo, in particolare per quelle esperienze innovative e frequentemente conosciute solo negli ambiti in cui l'attività dei volontari e delle volontarie si svolge. Da tali esperienze emerge la possibilità che l'arte contribuisca ad 'affrancare' o almeno 'alleggerire' alcune fragilità, in un sistema di relazioni e di supporti che coinvolge, accanto a persone 'fragili', le loro famiglie, operatori e operatrici dei servizi dedicati, soggetti volontari, protagonisti della produzione artistica, contesti pubblici in cui tale legame si costruisce e rivela. L'attenzione del CSV a questo intreccio si è tradotta in un

impegno a sostenere la sedimentazione di esperienze e di consapevolezze, assumendosi parte della committenza di INV, ma anche investendo in una ricerca scientifica che potesse individuare piste di riflessione e percorsi di esperienze possibili.

Le altre persone ascoltate sono state individuate ‘a catena’, con una progressione per ambiti, argomenti e suggestioni: soggetti, artisti e non, che a diverso titolo hanno a che fare nella loro professione e/o nella loro esperienza di vita con la, anzi, le disabilità. Si tratta di un dirigente Asl (int. 1), una performer (int. 2), una regista (int. 3), un’attrice teatrale (int. 4), un docente universitario particolarmente attento al tema della ‘cura’ (int. 5), i responsabili di un’associazione impegnata nell’ambito della multiculturalità (int. 6a e int. 6b), una formatrice e counselor (int. 7), la presidente e la vicepresidente di un’associazione che si occupa di disagio psichico (int. 8a e int. 8b) e una scrittrice (int. 9).

Nel corso del saggio (secondo paragrafo) si dà conto delle suggestioni contenute nelle parole degli e delle intervistati/e. Nel terzo si restituisce, riprendendo gli stessi binomi utilizzati nella presentazione pubblica avvenuta in occasione dell’Opening³ del Festival, quanto di più significativo è emerso dall’intero percorso.

La ricerca si è avvalsa di competenze accademiche sociologiche e socio-pedagogiche e ha seguito un’impostazione di tipo qualitativo, privilegiando lo strumento dell’intervista non strutturata. Tale tecnica, come è noto, risulta particolarmente adatta qualora si intenda esplorare un tema, non particolarmente affrontato dalla letteratura, senza l’obiettivo di dimostrare specifiche ipotesi e, soprattutto, qualora si ritenga fondamentale lasciare spazio e, quindi, valorizzare le risposte più che le domande poste. Le intervistatrici si sono comunque avvalse di una traccia per condurre l’incontro, ma ampia libertà è stata data al filo di pensieri man mano generato da chi rispondeva, cercando di seguire il più possibile parole e concetti, non sempre prevedibili/previsti, che emergevano. La scelta di mantenere l’anonimato⁴ dei/delle testimoni privilegiati – indicandone soltanto la professione – trova la sua ragione nel fatto che queste persone sono state individuate (attraverso conoscenze di rete e/o il passaparola tra un’intervista e l’altra) e ascoltate in quanto portatrici di esperienze significative, in qualche modo specifiche, ma anche rappresentative di alcuni percorsi di

vita, se pur non esaustive, naturalmente, dell’intera gamma delle esperienze vitali e dei posizionamenti riflessivi. D’altra parte, la metodologia qualitativa non richiede una rappresentatività statistica della realtà e nemmeno una copertura di tutti i casi immaginabili. Con tale approccio, infatti, l’intento non è tanto quello di analizzare estesamente un fenomeno, quanto piuttosto di indagare in profondità esperienze mirate e specifiche⁵, se pur in qualche modo ‘tipologizzabili’.

Questa è la metodologia che è parsa più opportuna e più utile al fine di affrontare una tematica non semplice né semplificabile, e non particolarmente nota in letteratura, almeno in ambito sociologico; quindi ancora molto da esplorare, più che da classificare, senza concetti o idee prefissate e senza nemmeno la pretesa, ovviamente, di esaurire le questioni affrontate. Questo lavoro va interpretato come una prima ricognizione del rapporto tra arte – o meglio arti – e fragilità, sempre al plurale. Un incrocio tra due mondi estremamente vari, plurali e pluriversi, non sempre riconoscibili e/o rappresentabili. Una sfida dunque ‘al quadrato’, che ha aperto domande più che fornire risposte, che estende lo sguardo più che circoscriverlo, richiamando la necessità di altre e più approfondite indagini.

Hanno narrato

Quando si utilizza il termine disabilità/fragilità, di chi e di cosa si sta parlando? Gli/le intervistati/e concordano nel considerare la fragilità⁶ come una condizione costitutiva dell’umano, un momento di disequilibrio che ognuno/a può ritrovarsi ad affrontare nel corso della propria esistenza. La fragilità in realtà:

È qualcosa che è molto sottile, cioè non così visibile; quindi, ognuno di noi può avere una fragilità altissima, pur risultando all’apparenza una persona inserita all’interno della società [...]. Ci sono delle persone che sono fragilissime: le guardi e ti chiedi ‘ma cosa gli manca?’ Hanno tutto: un lavoro, una famiglia, magari anche un reddito, eppure... Invece ci sono situazioni sul limite, persone che davvero non sanno come fare a tirare a campare, oppure hanno dei figli con situazioni molto pesanti, però magari sono meno fragili, nel senso che riescono ad attraversare queste difficoltà in maniera eccellente⁷.

Ogni essere umano è fragile, ma questa caratteristica può essere più o meno visibile agli occhi altrui, anche in relazione alle forme con le quali si presenta. «La fragilità l'abbiamo tutti dentro di noi. [...] Possono essere le nostre paure, il nostro modo di approcciarci alla vita, un'insicurezza, una malattia... sono tanti i modi. Anche sentirsi poco adeguati»⁸.

Anche il dirigente di un'azienda sanitaria locale esprime la convinzione che tutti gli individui siano fragili; tuttavia, lavorando in ambito socio-sanitario, quando si parla di fragilità il suo pensiero va al mondo della disabilità, della malattia e di tutti/e coloro che vengono presi in carico da un servizio. In sostanza, egli si riferisce in particolar modo a coloro che sono storicamente, culturalmente e socialmente 'etichettati' – e quindi resi visibili – come soggetti fragili, «quelli che hanno una diagnosi, non so come dire, diagnosi di autismo, diagnosi di sindrome di Down e così via... sono delle persone come noi, solo che hanno in più questa etichetta»⁹.

Etichette a parte, se la fragilità riguarda tutti noi, come definirla? Una mancanza? Un'insicurezza? Una malattia? La fragilità è una sensazione di inadeguatezza che può derivare da molteplici situazioni e che porta chi la vive a percepirla come se si trovasse su una faglia: un'immagine proposta è quella di una crepa che costringe chi si ritrova su questo terreno frastagliato a cercare e ricreare un sempre nuovo equilibrio.

È quando proprio non si sta bene col mondo, qualcosa nel rapporto con la realtà si è incrinato, anche, direi, un rapporto con se stessi. La fragilità è sempre il segnale di un disagio e ci si sente vulnerabili, nudi, come essere allo scoperto senza riuscire a difendersi, per tantissime e infinite ragioni; succede qualcosa nella vita che sconvolge, incrina tutto l'equilibrio e si fa fatica a muoversi¹⁰.

L'equilibrio di chiunque si può infrangere, in qualsiasi momento, e la fragilità si può incontrare in seguito a eventi specifici oppure nella vecchiaia o nella malattia. Tuttavia, il concetto di fragilità richiama anche la presenza/assenza di una forza, capace di cogliere o di essere 'sedotta' da questa particolare bellezza per assumerla, conoscerla, superarla. Come le ali di una farfalla, bellissime e fragili, stupefacenti e 'a rischio'. Una meraviglia che si conserva con l'intangibilità:

A volte la dimensione fragile è anche una dimensione di delicatezza e di bellezza. Mi vengono in mente le ali della

farfalla: sono delicate, belle e fragili; cioè, se le tocco le rovino in sostanza, però contengono anche bellezza. Quindi, chi si trova a confrontarsi con una situazione fragile deve in un qualche modo essere consapevole di questa fragilità, che probabilmente può essere una possibilità di forza, di novità¹¹.

Si è detto della fragilità. E l'arte? Dalle interviste emerge con forza la convinzione che l'arte sia un concetto pluriverso, 'fluidò', capace di com-prendere in sé una molteplicità di esperienze e di linguaggi: fotografia, performance, disegno, teatro, scultura, scrittura... È chi decide di esprimersi attraverso il canale artistico a scegliere lo strumento o il linguaggio che più apprezza, sente proprio e comunque commisurato a ciò che intende esprimere. Così si liberano energie comunicative e relazionali che inscrivono, sui muri e/o nella vita, percorsi di rivelazione di mistero e di bellezza:

È una dimensione nel senso più ampio della parola, nel senso che uno può esprimersi attraverso la musica, il teatro, la pittura, la scultura, il modo di scrivere... per esempio, i tanto criticati *writers* murali io li considero assolutamente una forma d'arte. Non una forma tradizionale di arte, ma è arte tutto quello che ha questa funzione di liberare energie e condividere pensieri attraverso forme¹².

L'arte, dunque, come un mezzo per dare espressione al sé, per raccontare e raccontarsi ed esprimere la propria visione delle cose e del mondo, restituendo al mondo e a sé – sotto altra e contaminata forma – ciò che lo sguardo dell'artista ha intimamente colto e fatto proprio. «Una modalità per fare sintesi del proprio modo di vedere le cose, con una caduta esistenziale fortissima. Fai la tua sintesi del mondo, produci la tua cosa, la ributti nel mondo, ma la ributti anche nella tua vita»¹³.

L'artista, attraverso la propria opera, si mette a nudo ed espone la parte più intima di sé. Questo suo abbattere le barriere diventa un'apertura all'altro/a e alla possibilità di una relazione e di un dialogo profondo¹⁴. Opere pittoriche, performance e composizioni acquisiscono diverso e ulteriore valore, si arricchiscono di differenti sfumature grazie ai loro fruitori e alle loro fruitrici. Infatti, il pubblico non è considerato come una massa disaggregata di persone che assorbe passivamente quanto proposto, ma è riconosciuto in quanto co-costruttore, insieme all'artista, di significati, aderendo - ogni volta che sceglie di lasciarsi coinvolgere – a un invito e a una possibile relazione. Come un appuntamento 'romantico', come con la vita:

A volte è sofferto perché non tutti gli appuntamenti si danno e c'è la possibilità che gli appuntamenti, se sono veri appuntamenti, lascino talmente libere le persone dal concepire il fatto che non si dia. L'arte è anche osare, non solo esporsi, un rapporto con sé e con l'altro e può non darsi o essere oggetto di fraintendimento e disconoscimento¹⁵.

L'arte è una possibilità molto importante perché permette un movimento non solo mentale: «va a intrecciare relazioni molto intime con le persone perché le va a toccare in altre sfere. [...] A volte mette a nudo cose piccole o grandi che possono essere sia in chi le produce, nell'artista, ma anche in chi la guarda»¹⁶.

Sotto traccia, nei testi dei colloqui, fiorisce una percezione di pubblico forse in grado di spogliarsi della passività che sembra storicamente contraddistinguerlo: andando a teatro o a un concerto sinfonico, le persone si concedono la possibilità di accogliere o meno quanto proposto, di interpretarlo secondo la propria visione del mondo, mettendo in gioco propri vissuti, emozioni e idee. Questa nuova prospettiva rende più partecipata e piacevole la fruizione artistica. Un'esperienza appagante, più specifica e personale:

Quando andavo in un museo ero abituato ad andarci con la guida o con quegli apparecchi da mettere alle orecchie che ti dicono chi ha fatto quel quadro, perché e come. Io credo che sia una visione un po' miope e superata del museo perché non è il quadro che parla a te, ma sei tu che puoi parlare con il quadro. O, meglio, attraverso il quadro puoi dire tutto quello che vuoi: i colori, il ponte, tua moglie, tuo zio... Cioè, ho capito che una persona davanti a un quadro può toccare qualsiasi argomento, e trovo che sia un'ottima idea¹⁷.

Dunque, il *processo* artistico non è solo ed esclusivamente un dare vita e forma a qualcosa di inedito, produrre qualcosa per un pubblico che dovrà soltanto ricevere, ma è anche e soprattutto occasione per sperimentare, condividere, esprimersi e anche entrare in relazione con se stessi e con gli/le altri/e. Talvolta, è scoprire qualcosa di sé di cui prima non si aveva consapevolezza: un'operazione nella quale anche le modalità con cui si sviluppa è fondamentale. «Il processo è importantissimo, come anche l'armonia, cioè il fatto di tirare fuori delle cose, il fatto che il processo non sia violento ma armonico, sia pensato e sia, come dire, come quando fai un impasto... che sia fatto con amore, come dare da bere a una piantina...»¹⁸.

La maggior parte dei processi creativi, come possono essere i laboratori artistici, alla fine del percorso danno vita a un *prodotto*, visibile come una performance teatrale o impalpabile – ma percepibile – come un canto. Per le/gli intervistate/i il valore del *processo* non viene mai messo in discussione; tuttavia, per alcuni/e, il prodotto ha, talvolta, importanza relativa. Ad esempio, la conduttrice di laboratori teatrali con persone disabili sostiene che non si debba lavorare per il prodotto, ma rispetto a obiettivi insiti nel percorso di lavoro creativo: «il mio lavoro è stato anche uno strumento di integrazione, di vicinanza alla normalità, nel senso di fare un'esperienza insieme alla disabilità e il prodotto artistico era per me l'ultima cosa...»¹⁹.

Per altri/e, diversamente, è il prodotto – se qualitativamente valido – ad assumere una più determinante valenza. Specchio del processo creativo, soddisfazione personale per il lavoro fatto, riconoscimento pubblico di abilità, ulteriore occasione di incontro e relazione. Processo e prodotto, insieme:

È importante il processo perché in quel momento uno si sperimenta, si trova, trova parti di sé che magari non conosceva, aveva messo da parte. Ed è importante il prodotto, non tanto in sé, ma perché in quel momento tu ti metti in relazione con l'altro... nel percorso ti metti in relazione con il tuo gruppo di lavoro, ma nel prodotto entri in relazione con il pubblico²⁰.

Al termine delle interviste sono stati chiesti suggerimenti, ipotesi di lavoro e proposte per ipotetici festival e/o occasioni pubbliche sul tema arte e fragilità. In prima battuta, è stato sottolineato, sarebbe importante riuscire a coinvolgere diverse istituzioni del territorio, lavorare in modo deciso sulla campagna promozionale per far conoscere l'iniziativa alla città, soprattutto a coloro che sono al di fuori della cerchia degli 'addetti ai lavori', e coinvolgere, fin dall'inizio dei progetti e dei percorsi, quello che potenzialmente potrebbe essere il pubblico del prodotto. Avendo più volte sottolineato l'importanza del processo, questo dovrebbe trovare spazio e visibilità sia all'interno di un festival sia nelle fasi precedenti di preparazione, organizzazione e comunicazione. Ad esempio, dare voce attraverso i racconti di chi ha preso parte a laboratori e/o percorsi artistici precedenti o organizzando seminari, *workshop*, *stage* dentro e attorno al festival. Inoltre, sarebbe qualificante e generativo

coinvolgere in modo attivo il pubblico, rendendolo parte almeno di alcuni processi, ideando e predisponendo possibili momenti di condivisione *in itinere*.

Un festival – o comunque un itinerario pubblico di esplorazione artistica delle fragilità – si nutre, per la sua evoluzione, dell’apporto di sempre nuovi linguaggi che spostano verso inediti paesaggi le possibilità di riconoscibilità e rappresentazione dell’umano e, quindi, della fragilità. Ma sempre dotandosi e ‘vestendosi’ di delicatezza e pudore, atteggiamenti che svelano ogni cosa, ma evitando l’esonazione nel ‘pietismo’, che nessuna debolezza merita o include²¹:

Quando viene messa in luce la fragilità, io spettatore, a volte, mi posso sentire a disagio ma perché penso che in un qualche modo venga spettacolarizzato qualcosa di molto delicato e bisogna fare estrema attenzione, per far sì che chi mostra la sua fragilità non diventi un fenomeno da baraccone. [...] Ci sono spettacoli con delicatezza grande, nei quali non si vedeva più la fragilità o, meglio, questa fragilità era il punto di forza. Lì è interessante, davvero interessante²².

Per (non) concludere

Il dispositivo retorico individuato per l’edizione 2014 del Festival INV – che nel sottotitolo recitava, come già anticipato ‘Forme d’arte a contrasto’ – contiene l’idea di: «dare spazio a voci e corpi che contrastano, accostare identità problematiche, sviluppare rapporti stridenti, nella convinzione che in tali rapporti risieda una cruciale esperienza antropologica, storica e personale, di Necessità e di Virtù» (Goisis 2014:3). Tale dispositivo è sembrato particolarmente efficace e ha suggerito anche la forma con cui presentare in sintesi la ricerca e le riflessioni che ne sono derivate. Sono state individuate, infatti, alcune parole-chiave, appunto ‘a contrasto’, che provano a restituire quanto di più stimolante e suggestivo è emerso dal lavoro di indagine. Parole messe vicine che vanno interpretate non tanto in relazione di mutua esclusione (*aut aut*), quanto piuttosto come accostamento (*et et*) non semplice, non scontato, segno inequivocabile di quell’ambivalenza²³ e ambiguità che attraversa ogni esperienza umana, là dove il confine tra necessità e virtù si perde:

L’ambivalenza e l’incertezza, che spesso sono considerate due esperienze incidentali e da evitare, possono essere studiate e riconosciute come due condizioni costitutive e,

perciò, costanti della nostra vita. L’ambiguità, in particolare, è quasi sempre scambiata con l’equivoco e la poca chiarezza nei processi comunicativi. Essa fa invece riferimento alle ombre comunque presenti nelle relazioni interpersonali, nella ricerca dei significati, nella comunicazione e nelle scelte. [...] I processi relazionali della vita possono essere intesi come lineari e tesi al raggiungimento di obiettivi condivisi, o interpretati e vissuti come emergenti dai tentativi di elaborare l’ambiguità e l’incertezza mediante l’investimento della nostra razionalità limitata (Morelli 2013:167).

Produzione/fruizione

Mettere ‘in scena’ un mondo, rappresentare una fragilità, condividere una vulnerabilità: l’arte dà vita alla vita, quindi all’inedito e all’irripetibile. L’artista non si limita a creare un prodotto ‘materiale’ e ‘arti-ficioso’, ma rivela la propria visione del mondo e, quindi, la parte più profonda e più intima di sé di fronte all’altro/a (Freti 2014). Lo fa a chi in quel momento partecipa all’evento, cioè il pubblico. Produrre e fruire sono due esperienze strettamente connesse: un’opera d’arte, una performance, una poesia sono occasioni di incontro, di relazione, di conflitto, di condivisione, di pro-vocazione, di ri-pensamento anche in caso di in-comprensione e fraintendimento.

Ma così si comincia ad aprire questioni, a far affiorare domande: se l’artista dà vita a un prodotto senza dividerlo con altre persone, si può parlare di arte? Oppure arte è esclusivamente ciò che è oggetto di interesse da parte altrui? Processo e prodotto separatamente considerati e realizzati rischiano entrambi sia l’autoreferenza, sia la dispersione. Il processo, infatti, senza un prodotto condivisibile all’esterno, si configura come movimento creativo incessantemente claustrofobico senza possibilità di ‘addensamento’; il prodotto, senza l’esplicitazione del percorso che l’ha costituito, può rivelarsi esercizio estetizzante, narcisisticamente connotato, perché privato della ricchezza che l’interrelazione tra i soggetti partecipanti genera. O peggio, esibizione pietistica del *monstrum*.

Se nel rapporto tra arti e fragilità, la finalità non può essere soltanto quella di mostrare un elaborato, un oggetto, ma anche quella di innescare cambiamento, riflessioni, consapevolezza, allora è necessaria la presenza di interlocutrici e interlocutori che divengano elementi attivi, co-agenti e corresponsabili del prodotto, in una dinamica mai del tutto prevedibile e governabile.

In fin di conti, l'arte potrebbe essere un chiasmo creativo tra prodotto e processo.

Accidia/impegno

C'è buio, c'è umido: perché uscire di casa? Decido ugualmente di andare a teatro, sconfiggo l'accidia. Così, divento parte del processo artistico. Una delle più grandi fragilità oggi, anche se poco focalizzata e poco assunta, è la sottrazione di sé dal mondo. Il passo dalla malinconia patologica all'accidia è breve e diventa indecisione rassegnata, rinuncia all'agire, incapacità di scegliere di sé e per sé.

In una liquida società del 'rischio' (Bauman 2000 e 2002; Beck 1986 e 2008), ma anche delle 'passioni tristi' (Benasayag, Schmit 2013) trovare senso al vivere e al fare, e quindi anche all'agire non eterodiretto, che salva dal conformismo dell'individualismo, significa prendere consapevolezza non solo delle altrui fragilità, ma anche delle proprie, per poi aver cura di entrambe. Ciò significa anche avvertirle e accettarle non solo come elemento costitutivo dell'altrui identità, ma anche e soprattutto della propria (Borgna 2014).

È così che si possono produrre attenzioni, relazioni, legami...; qui nasce la possibilità dell'impegno 'sociale', che non sia solo compiacimento autogratificante, ma adesione attiva a processi di cambiamento sociale, economico, politico, culturale che già animano la mente e il cuore delle 'cellule etiche' (Lizzola 2009), quelle che – nelle faglie della contemporaneità complessa e dispersa – ancora sopravvivono.

Come per il prodotto artistico, la realizzazione di cambiamenti, che nell'attenzione reciproca tra donne e uomini si configurano, ha bisogno di coesione, di corresponsabilità, di disponibilità all'impegno condiviso.

La dimensione del volontariato si pone come scelta consapevole del vivere e dell'agire nella terra di frontiera tra limiti e risorse, proprie e altrui. Questo soffio di forza consapevole, oggi ancora più insostituibile e messo alla prova, rischia di esaurirsi se manca – anche in questo campo come in altri ambiti del vivere sociale, culturale e politico – una consegna generazionale.

Recuperare una percezione più sistemica delle presenze e delle forme di volontariato tra le nuove generazioni diventa una necessità per non spegnere il vento caldo che

tiene acceso il senso di un bene comune come gratuito terreno d'impegno.

Visibilia/invisibilia (disabilità/fragilità)

Le fragilità sono soltanto quelle che percepiamo? Sono visibili solo le fragilità che qualche paradigma (medico, psicologico, sociale, economico, culturale) ha classificato o forse ci sono anche fragilità invisibili perché tutti e tutte ne siamo costituiti/e? (Kristeva, Vanier 2011). Se è vero che il limite è condizione ontologica dell'umano, esso ne rispecchia pluriversità e specificità. Molteplicità e differenze delle condizioni esistenziali vivono e si rendono visibili in maniera diversamente esplicita, ma anche diversamente esplicitabile. La rappresentazione di fragilità riconosciute evoca quelle che non hanno uno statuto che ne permetta una rappresentazione (ad esempio, per l'insostenibilità emotiva da parte del pubblico).

È difficile, invece, che abbiano spazio, anche nel nostro immaginario, quelle condizioni di limite e/o sofferenza che, pur essendo prossime a noi, non hanno (ancora) compiuta rappresentanza, cioè non sono codificate e riconosciute come tali (ad esempio, l'accidia prima evocata).

L'arte, esplorando la vita e i suoi confini, può portare in scena ed esporre anche le fragilità invisibili, in quanto rappresentazione – pur parziale e (talvolta) sublime – di ciò che in altro modo non può essere detto. Forma, forse riscatto, se è vero – come scriveva Jacques Copeau – che è proprio nei limiti, nell'impedimento, nel 'costringimento' come leva dell'invenzione scenica che un attore – e più in generale un/un'artista – trova la propria necessità.

Qualche volta e per qualcuno/a è anche terapia, nell'accezione etimologica (dal greco *therapeuō*: assisto, curo, guarisco ma anche tenere, sostenere) che la accredita anche come forma di sostegno, accompagnamento.

Fragilità/resilienza

La fragilità, dunque, è noi. Fragili non sono (soltanto) i disabili, i migranti, i depressi o tutti/tutte coloro che sono socio-culturalmente e scientificamente considerati tali, ma sono coloro che, in qualche modo o tempo, si sono sentiti, si sentono o si sentiranno vulnerabili, nudi, incapaci di sopravvivere proprio come un bambino o una bambina se

lasciato solo/a alla nascita: siamo tutti e tutte acrobati/e e precari/ie, alla ricerca di sempre nuovo equilibrio²⁴.

Fragilità, delicatezza e bellezza sono dimensioni legate da una profonda – anche se spesso non intuita – armonia. Pensiamo ancora alle ali di una farfalla: sono sottili e delicate, tant'è che al tocco possono rovinarsi, ma, libere, emanano pura bellezza.

La fragilità – vissuta o rappresentata – produce consapevolezza di ciò che porta con sé o che nasconde, tra senso del limite e stupore dell'oltre, tra intuizione dell'indicibile e rivelazione dell'invisibile e dell'inatteso. Tale bellezza, se scoperta e riconosciuta in sé e oltre sé, genera il desiderio inestinguibile del darle senso, continuità e condivisione: potremmo anche dire dall'estetica all'etica. Ciò significa anche dare spazio e respiro alla possibilità di resilienza (Short, Casula 2004²⁵), resistere per re-esistere, cioè esistere di nuovo (Butler 2016); sopravvivere per re-inventarsi in una nuova vita: In Necessità Virtù?

Processo/prodotto

Forse può esserci anche una resilienza dell'arte che non si accontenta di finire, mai. Perché è sempre sulla 'soglia dell'oltre', ovvero occasione che permette a coloro che sono coinvolti/e – sia in quanto individui sia in quanto gruppo – di sperimentare nuove situazioni, valorizzare diverse e nuove abilità, potenzialità, narrazioni e possibilità.

Bibliografia

- Bichi Rita (2007), *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma.
Bauman Zygmunt (2000), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna (ed.or. 1999).
Bauman Zygmunt (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari (ed.or. 2000).
Beck Ulrich (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma (ed.or. 1986).
Beck Ulrich (2008), *Conditio humana. Il rischio nella società globale*, Laterza, Roma-Bari (ed.or. 2007).
Benasayag Miguel, Schmit Gérard (2013), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano (ed.or. 2003).
Borgna Eugenio (2014), *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino.
Butler Judith (2013), *Strade che divergono. Ebraicità e critica del sionismo*, Raffaello Cortina Editore, Milano (ed.or. 2012).
Butler Judith (2016) *Rethinking Vulnerability and Resistance*, in J.Butler - Z.Gambetti - L.Sabsay (eds.), *Vulnerability in Resistance*, Duke University Press, Durham and London.

Grazie ai momenti di lavoro, fatica, espressione e condivisione propri di ogni processo artistico, si concima un terreno fertile capace di favorire un cambiamento e una crescita, evitando il rischio che il processo si esaurisca in se stesso. Prende vita una 'creazione' tangibile, come può esserlo una scultura, o impalpabile, come un canto.

Processo e prodotto, in questo modo, si rafforzano e si valorizzano, reciprocamente: un prodotto qualitativamente valido non può che essere il riflesso di un processo di valore.

Ma da cosa dipende la qualità di un processo? Dalla bravura di chi conduce un laboratorio o da chi dirige uno spettacolo eccellente?

La qualità di un prodotto non può dipendere esclusivamente da una sua bellezza intrinseca, come se questa fosse facilmente oggettivabile, ma dalla sua capacità di emozionare, di 'muovere' qualcosa in chi fruisce tale prodotto, e di creare un incontro inedito, a tratti sfuggente ma profondo, tra due universi diversamente/ugualmente fragili, reciprocamente necessitati e reciprocamente resi virtuosi.

CRISTIANA OTTAVIANO
University of Bergamo

- Caso Letizia, De Leo Gaetano, De Gregorio Eugenio (2002), *La resilienza: evoluzione di un concetto e prospettive di ricerca*, in «Rassegna di psicologia», 3.
- Cheesman S. (2014), *Dance and Disability: Embracing difference, tensions and complexities*, in «Dance Research Aotearoa», 2(1), in <http://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/8952> (u.c. gennaio 2017).
- Corbetta Piergiorgio (2014²), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- De Gregorio Concita (2003), *Una madre lo sa. Tutte le ombre dell'amore perfetto*, Mondadori, Milano.
- Fenge L.-A., Hodges C., Cutts W. (2016), *Performance Poetry as a Method to Understand Disability*, in «Forum. Qualitative Social Research», 17(2), in <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2464/3957> (u.c. gennaio 2017).
- Goisis Giuseppe (2014), *In Necessità Virtù. Forme d'arte a contrasto*, libretto del Festival ed. 2014.
- Gramiccia Roberto (2016), *Elogio della fragilità*, Mimesis, Milano.
- Hillsum Etty (1990), *Lettere 1942-1943*, Adelphi Edizioni, Milano (ed.or. 1981).
- Hillsum Etty (1996), *Diario 1941-1943*, Adelphi Edizioni, Milano (ed.or. 1986).
- Kristeva Julia, Vanier Jean (2011), *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra un non credente e un credente sull'handicap e la paura del diverso*, Donzelli, Roma.
- Kuppers P. (2003), *Disability and Contemporary Performance*, Routledge, London.
- Laudadio Andrea, Mazzocchetti Lavinia, Fiz Perez Francisco Javier (2011), *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*, Carocci, Roma.
- Lizzola Ivo (2009), *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, Carocci, Roma.
- Losito Gianni (2004), *L'intervista nella ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Morelli Ugo (2013), *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Umberto Allemandi & C., Torino, Londra, Venezia, New York.
- Principe Piera (2013), *La zattera di nessuno. Diario di una danzatrice tra abilità e disabilità*, Titivillus, Corazzano (PI).
- Seia Catterina (2013), *Nuovi necessari mondi possibili*, in Morelli.
- Short D., Casula C. (2004), *Speranza e resilienza. Cinque strategie psicoterapeutiche di Milton H. Erickson*, FrancoAngeli, Milano.
- Tommasi Wanda (2016), *Ciò che non dipende da me. Vulnerabilità e desiderio nel soggetto contemporaneo*, Liguori Editore, Napoli.

¹ 'Arte' viene qui volutamente intesa nel senso generale di processo artistico, senza individuare un ambito specifico; una scelta maggiormente direzionata avrebbe permesso di individuare una letteratura specialistica, anche perché – in relazione alla tipologia di arte considerata – i discorsi su arte e disabilità assumano piegature diverse. Ma l'intento di questa riflessione è di mantenersi su un piano più ampio e di offrire suggestioni che possano valere per il 'mondo artistico' in generale. Il saggio intende, invece, la disabilità come una delle possibili specificazioni del più ampio spettro delle fragilità umane; per questo i due termini vengono usati insieme, per ampliare lo sguardo da una specifica condizione di un particolare soggetto a una condizione che ci accomuna in quanto essere umani, appunto (cfr. Gramiccia 2016; Tommasi 2016; Butler 2016).

² Si ringrazia il CSV per l'opportunità della ricerca e l'autorizzazione a pubblicarne i risultati.

³ L'Opening è avvenuto nella serata del 5 dicembre 2014 presso la sala Giuristi di Palazzo della Ragione a Bergamo; durante tale serata sono stati presentati i primi risultati del lavoro di ricerca, sotto forma di parole 'a contrasto' (nello spirito dell'edizione del Festival), offerte al pubblico insieme alle suggestioni emotive provocate da immagini abbinata a ciascun binomio e da un frammento del film *America Beauty* di Sam Mendes (1999) (performance costruita con l'aiuto dell'artista Stefania Visinoni).

⁴ Eccetto che per Giuseppe Goisis e Antonio Porretta: in quanto personaggi pubblici e in posizione strategica per questa ricerca e riflessione, era molto difficile renderli 'anonimi'.

⁵ Corbetta 2014²; Losito 2004; Bichi 2007.

⁶ In *corsivo* sono segnalate alcune parole-chiave, che corrispondono alle macro-domande contenute nella traccia di intervista.

⁷ Int. 2.

⁸ Int. 8a.

⁹ Int. 1.

¹⁰ Int. 9.

¹¹ Int. 2.

¹² Int. 8b.

¹³ Int. 4.

¹⁴ Sul rapporto tra arte/disabilità/corpo nel corso dell'ultimo decennio si sono sviluppate interessanti riflessioni, sia in ambito accademico, che artistico, educativo e pedagogico, sul ruolo e il potere performativo, rigenerativo (del sé, delle proprie autorappresentazioni, delle proprie narrazioni) e inclusivo che danza, poesia, improvvisazione e teatro hanno nel promuovere sia cambiamento personale, che sociale. Artista, processo, prodotto, funzione e pubblico sono chiamati ad essere, insieme, soggetti e protagonisti capaci di produrre narrazioni altre, emozionandosi e mobilitando risorse nuove, serbate, nascoste e/o sconosciute per mettere in discussione le categorie sociali stigmatizzanti di abilità/disabilità, normale/anormale, sano/malato, bello/grottesco. Per un approfondimento dell'uso della performance come metodo ed esperienza euristica per comprendere la disabilità si vedano, per esempio, Cheesman 2014; Fenge, Hodges, Cutts 2016; Kuppers 2003.

¹⁵ Int. 4.

¹⁶ Int. 2.

¹⁷ Int. 1.

¹⁸ Int. 4.

¹⁹ Int. 3.

²⁰ Int. 8a.

²¹ Molto interessanti nel contesto italiano sono festival - nazionali e internazionali - di teatro, danza, *danceability* e *contact improvisation* che si sono sviluppati su tutto il territorio nazionale nel corso degli ultimi anni e che perseguono l'obiettivo di aprirsi alle diverse manifestazioni dell'umano, dando spazio, visibilità e protagonismo alle diverse abilità e disabilità, valorizzandone i corpi, l'estetica, le capacità e le potenzialità, in aperto dialogo con il pubblico, chiamato a lasciarsi coinvolgere - qualora lo desiderasse - e a pensare riflettere su sé e sulle rappresentazioni stereotipate che vestono chi è portatore di una disabilità/fragilità del manto dell'impossibilità, dell'impotenza e della passività. In tal senso si vedano il festival internazionale di danza *Dreamtime* (<http://www.festivaldreamtime.com>) e gli eventi organizzati dalle compagnie di teatro e *danceability* 'Fuori conTesto' (<http://www.fuoricontesto.it>) e 'Ottavo giorno' (<http://ottavogiorno.com/chi-siamo/>). Per approfondire la pratica della *danceability*, un tipo di danza che si sta particolarmente diffondendo in Italia e che fa dell'improvvisazione e della valorizzazione delle potenzialità e capacità di ogni singola persona, senza esclusione alcuna, i propri punti d'interesse e promozione si veda in <http://www.danceability.com>.

²² Int. 2.

²³ Per un approfondimento dell'*inquietudine dell'ambivalenza* come «premessa etica per nuovi principi politici condivisi» si veda il saggio di Judith Butler (2013) dedicato all'ebraicità e alla questione palestinese.

²⁴ «Viviamo in un mondo che non prevede l'errore e quando l'errore arriva devi arrangiarti, è un problema tuo, nessuno vuole saperne di bambini tanto fragili da essere destinati a morire, ma tutti siamo fragili da qualche parte, e destinati a morire, anche» (De Gregorio 2003:29).

²⁵ Per un'introduzione teorica al concetto nell'ambito delle scienze sociali si veda, per esempio, Caso, De Leo, De Gregorio, 2002 e Laudadio, Mazzocchetti, Fiz Perez (2011). In ambito artistico, si veda, solo come esempio, la parabola ri-nascente di Piera Principe (2013), danzatrice (non) fermata da un incidente gravissimo. Non legato all'arte, ma esempio illuminante di esistere 'in necessità virtù' è anche la storia di Hetty Hillesum (1990, 1996), giovane polacca ebrea, internata in un campo di sterminio nazista e che sempre ha testimoniato nelle sue lettere e nel suo diario una volontà di vivere fino in fondo, nonostante e dentro tutto ciò che le accadeva intorno.

DIMENSIONI STORICHE

Dalla «metafisica illuminista» alle prime esperienze educative per i disabili sensoriali: un'importante eredità pedagogica

From «metaphysical Enlightenment» to the first educational experiences for people with sensory disabilities: an important pedagogical heritage

PAOLO ALFIERI

The paper aims to reconstruct the educational experiences for young people with sensory disabilities that were made by Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), Valentin Haüy (1745-1822) e Louis Braille (1809-1852). Considering the cultural context of the time, deeply marked by the Enlightenment and its interest in the cognitive problems of sensory disabilities, not only the teaching tools used by those educators but also the ideal reasons and purposes which inspired them constitute an interesting object of investigation to analyze the complex relationship between that philosophical movement and special education and to trace the pedagogical heritage handed down to us from those precursors of didactics for the deaf-mutes and for the blind.

KEYWORDS: HISTORY OF SPECIAL EDUCATION; SENSORY DISABILITIES; FRANCE; XVIII-XIXTH CENTURIES.

L'articolo dedicato al tema dell'educazione dalla *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* del 2006, riconoscendo a queste ultime «la possibilità di acquisire competenze pratiche e sociali necessarie in modo da facilitare la loro piena ed uguale partecipazione al sistema di istruzione ed alla vita di comunità», impegna gli Stati membri ad adottare misure adeguate a tale finalità. Tra queste, viene indicata anche l'importanza di «agevolare l'apprendimento del Braille» e «della lingua dei segni» per garantire l'inclusione nella scuola e nella società dei ciechi e dei sordi¹. Com'è noto, le origini di questi linguaggi vanno ricercate nella Francia dell'ultimo Settecento, quando i disabili sensoriali poterono usufruire di nuovi strumenti che, attraverso successive evoluzioni, hanno contrassegnato, nel tempo, le vicende del loro accesso alla letto-scrittura e alla comunicazione. Nel cogliere l'evidente collegamento tra presente e passato, però, non ci si può limitare a ricostruire il progressivo affinamento tecnico di questi ausili, ma è opportuno ritornare alle radici di quelle

pionieristiche esperienze per disvelare le matrici pedagogiche che le ispirarono e, quindi, consentire all'oggi dell'educazione speciale di ricavarne spazi di riflessione intorno ai propri orizzonti progettuali. Infatti, come afferma Giuliana Sandrone nel suo commento al suddetto articolo, l'assunzione di una «prospettiva storica» permette di accostarsi ad una «ricchezza enorme e densa di significato per dare risposte al bisogno di ricomprendere con chiarezza quale progetto educativo sia sotteso» agli interventi formativi a favore dei disabili². Seguendo questo approccio ermeneutico e servendosi degli studi che finora hanno indagato le tracce della sordità e della cecità nella storia, il saggio intende documentare non soltanto *come* gli iniziatori della didattica speciale idearono mezzi di compensazione del deficit uditivo e visivo dei ragazzi di cui si occuparono, ma soprattutto *perché* essi si dedicarono a tale opera. Infatti, considerando il contesto culturale del tempo, fortemente pervaso dal dibattito illuminista sul problema della conoscenza e, in particolare, sui limiti e le

opportunità di apprendimento delle persone non vedenti o non udenti, le motivazioni e le finalità, oltre che gli strumenti, cui si rifecero quegli educatori della Francia sette-ottocentesca costituiscono un interessante oggetto di indagine anche per gettare luce sul complesso rapporto tra la filosofia dei Lumi e l'educazione speciale – un rapporto talvolta segnato da interessanti contaminazioni, ma più spesso da contraddizioni o, comunque, da incerte continuità – e per rintracciare l'eredità pedagogica lasciataci dagli iniziatori della didattica speciale per i disabili sensoriali.

La disabilità sensoriale come questione filosofica

Quando, nel 1728, l'intervento chirurgico del famoso medico inglese, William Cheselden, riuscì inaspettatamente a far acquistare la vista ad un quattordicenne cieco dalla nascita, si riaccese in Francia il dibattito attorno al cosiddetto «problema di Molyneux», sollevato dallo scienziato irlandese nella seconda metà del Seicento: un uomo, da sempre privo della vista, dopo aver imparato a distinguere un cubo ed una sfera attraverso il tatto, sarebbe riuscito a riconoscere quegli oggetti, senza toccarli, qualora avesse ipoteticamente acquisito le facoltà visive³?

L'interrogativo – che, a cavallo dei due secoli, aveva animato una vivace disputa tra le posizioni empiriste di Locke e di Berkeley e quella di matrice innatista di Leibniz – divenne oggetto di discussione anche da parte di quegli intellettuali illuministi che si dedicarono a questioni gnoseologiche. Voltaire appoggiò le tesi degli studiosi anglosassoni, secondo cui ciò che si è appreso con il tatto non può essere immediatamente conosciuto attraverso un altro senso, quello della vista, se questo non è mai stato esperito in precedenza. Similmente, anche il sensista Condillac affermò che la disabilità visiva produce rappresentazioni mentali diverse da quelle possedute da coloro che ci vedono⁴. Diderot, invece, «mediante una critica interna al sensismo», pervenne a conclusioni «assai vicine a quelle “razionalistiche”» formulate da Leibniz⁵. Infatti, nella sua *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* (1749), sostenne che, nonostante esista una differenza tra alcuni processi di apprendimento di vedenti e non vedenti, la formazione delle idee non dipende necessariamente dalla vista e, quindi, il cieco può

sopperire alla sua mancanza con gli altri sensi, ma soprattutto con il ragionamento⁶.

La fiducia che Diderot riponeva nella compensazione e nelle facoltà intellettive dei non vedenti palesava una visione originale e, per molti versi, ottimistica della disabilità visiva, ma la prospettiva da cui l'autore guardava alla cecità rimaneva saldamente ancorata a questioni di natura filosofica. Peraltro, sebbene l'analisi dei comportamenti e dei vissuti emotivi di alcune persone cieche gli avesse fatto intuire le tristi conseguenze umane e sociali derivanti dalla loro condizione di svantaggio, egli non si allontanò dal suo «interesse esclusivamente cognitivista»⁷.

Il medesimo interesse si ritrova nella *Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent* (1751), in cui Diderot, pur dedicandosi soprattutto a riflessioni di linguistica comparata, prendeva nuovamente in esame il nesso tra disabilità sensoriale, in questo caso il sordomutismo, e apprendimento. Nel testo si possono certamente rintracciare alcune considerazioni sul linguaggio non verbale come strumento di comunicazione per le persone prive della parola⁸, ma anche questo lavoro manifesta «una sconcertante distanza tra la filosofia della conoscenza e le realtà concrete dei problemi di adattamento dell'handicapato sensoriale»⁹.

Come Diderot, anche gli altri illuministi, in ragione del loro intento metafisico, non si occuparono delle implicazioni educative della cecità e della sordità. Lo sguardo speculativo con cui essi osservavano i processi cognitivi dell'uomo in relazione alle carenze sensoriali coglieva «alcuni punti chiave della questione» e stimolava «desideri di approfondimento», ma non poteva sfociare in «un interessamento fattivo nei confronti dei soggetti concreti»¹⁰ né portare ad un'immediata conversione di quell'ottimismo filosofico in prassi educativa. I primi passi a favore dell'educazione dei ciechi e dei sordi, infatti, vennero compiuti grazie all'impegno di alcuni educatori che, seppur inevitabilmente influenzati dal riflesso della temperie culturale del tempo e soprattutto della dottrina sensista, realizzarono interventi formativi incentrati su concrete esperienze didattiche e spronati dalla sola volontà di migliorare le reali condizioni di vita delle persone disabili, anche a partire da un assiduo contatto con loro.

L'Abbé de l'Épée e l'educazione dei sordomuti

In effetti, per l'Abbé Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), «l'insegnamento ai bambini svantaggiati» rappresentava «una vocazione e un'occupazione a tempo pieno»¹¹. Egli, membro della Congregazione dei Clercs de Saint-Viateur, dedicò la sua intera esistenza all'educazione dei sordomuti, elaborando una proposta pedagogico-didattica destinata a segnare la storia della disabilità uditiva nei secoli successivi. Sebbene, almeno dal Cinquecento, non fossero mancati tentativi rivolti all'istruzione dei sordi – si pensi specialmente a Gerolamo Cardano (1501-1576), a Pedro Ponce de León (1520-1584) e a Jacob Rodriguez Pereire (1715-1780) – fu de l'Épée ad imprimere una svolta all'educazione degli audiolesi, non solo garantendole «un carattere pubblico», grazie alla fondazione, nel 1771, dell'Istituto per i sordomuti di Parigi, ma anche facendosi autorevole portavoce e caposcuola del cosiddetto metodo mimico-gestuale, cioè l'antesignano dell'odierna lingua dei segni¹². Il sistema creato dall'abate, come è noto, si contrappose al metodo orale che, messo a punto da Samuel Heinicke (1729-1790) a Lipsia, bandiva la mimica e si prefiggeva «l'insegnamento della parola con la parola»¹³.

Benché non fosse aprioristicamente contrario alla metodologia oralista, de l'Épée riteneva che «la convenzionalità tra pensiero e parola articolata potesse investire anche il rapporto tra lo stesso pensiero e un qualsiasi codice espressivo, come quello mimico». Pertanto, oltre alla scrittura e alla dattilologia (cioè l'alfabeto manuale), egli faceva apprendere anche un inedito codice di gesti ed espressioni facciali, che consentiva agli allievi di comunicare nelle interazioni quotidiane e al maestro di trasmettere e, quindi, di insegnare ad esprimere concetti assai complessi¹⁴.

De l'Épée si proponeva – come affermava lui stesso – di «far entrare dalla finestra ciò che non può entrare dalla porta», e cioè «insinuare nello spirito dei sordomuti, attraverso il canale dei loro occhi, ciò che non può essere introdotto attraverso l'apertura dei loro orecchi»¹⁵. L'abate conduceva i suoi allievi dal conosciuto all'ignoto tramite un procedimento che partiva dalle idee percettibili per giungere a quelle astratte; si ricordi, ad esempio, come

egli faceva comprendere il moto di propagazione delle onde sonore attraverso l'osservazione dei cerchi creati da una pallina gettata in una terrina colma d'acqua, il cui movimento veniva poi associato a quello dell'aria. Grazie ad un approccio didattico graduale, de l'Épée mirava a far sviluppare nei suoi alunni i processi di astrazione, perfino quelli inerenti alla morfosintassi della frase e ai dogmi religiosi. Secondo l'abate, non esisteva una parola o un'idea che non potesse essere compresa dai sordomuti, purché il maestro, osservando attentamente le difficoltà e i progressi degli allievi, impiegasse ogni sforzo per trovare la modalità più efficace per farsi capire¹⁶.

La profonda fiducia che riponeva nell'educabilità dei disabili dell'udito spinse de l'Épée oltre l'ideazione di un linguaggio mimico-gestuale per la comunicazione e lo portò ad attuare un vero e proprio sistema d'istruzione, attento ai loro bisogni formativi e sociali. Il suo metodo si staglia nella storia dell'educazione speciale come un'esperienza capace di temperare un'accorta sperimentazione didattica con una forte tensione ideale, mossa soprattutto dalla carità cristiana. Egli, infatti, affermava:

L'interesse per la religione e l'umanità mi ispirarono per una classe veramente sfortunata di uomini simili a noi, ma ridotti in qualche modo alla condizione di bestie, a tal punto che non si lavora affatto per trarli dalle fitte tenebre nelle quali sono seppelliti, mi pone l'obbligo ineluttabile di venire in loro soccorso, per quanto mi è possibile¹⁷.

L'educazione dei ciechi da Haüy a Braille

Una motivazione filantropica è all'origine anche dell'opera di Valentin Haüy (1745-1822), l'interprete poliglotta di Luigi XVI che viene considerato il precursore della didattica speciale per i disabili della vista. Si racconta che, passeggiando per Parigi, egli si imbatté in un gruppo di ciechi. Essi, costretti ad indossare dei buffi occhiali di cartone, erano esposti alla derisione dei passanti mentre suonavano il violino davanti a dei fogli con incise enormi note musicali. Haüy, commosso da quell'amaro spettacolo, diede una moneta d'argento ad uno di quei ciechi, che, accortosi del valore eccessivo del dono, la restituì pensando che il benefattore si fosse sbagliato. Profondamente colpito dalle capacità tattili del giovane, Haüy, intuendo che proprio il tatto sarebbe

potuto diventare il canale per insegnare la lettura ai non vedenti, promise al ragazzo che sarebbe ben presto riuscito a riconoscere le lettere e la scrittura musicale¹⁸.

Di là della tradizione aneddotica¹⁹, ciò che merita di essere sottolineato di questa vicenda non è soltanto l'occasionalità dell'incontro tra Haüy e il mondo dei non vedenti, ma soprattutto la sua «attenzione verso il prossimo» e la sua immediata decisione di interessarsi ai problemi di queste persone svantaggiate. Egli, da subito, sperimentò un metodo compensatorio impostato sull'utilizzo di lettere e parole stampate in rilievo, che, identificate col tatto, permettevano ai disabili della vista di avviarsi alla lettura, dapprima imparando i singoli segni dell'alfabeto e poi i vocaboli²⁰. Dopo aver ottenuto i primi successi, il filantropo convinse la *Société Philanthropique* a finanziare l'apertura di una scuola per i ragazzi non vedenti; la fama del suo metodo raggiunse rapidamente anche l'Assemblea Nazionale che, nel 1791, fornì ad Haüy l'edificio ed i fondi per erigere l'Istituto nazionale dei ciechi di Parigi²¹.

Qui, nel 1819, venne inviato come alunno il giovane Louis Braille (1809-1852). Egli, dopo aver perso la vista a causa di un incidente infantile, si era distinto per la sua vivacità intellettuale nella scuola del suo paese natale, Coupvray, tanto da attirare l'attenzione del suo maestro e persino del marchese di Orvilliers, che si prodigarono per far ammettere il ragazzo all'Istituto della capitale francese²². Nel 1826, dopo alcuni brillanti anni di studio, soprattutto in ambito letterario, musicale e matematico, Braille fu nominato professore di grammatica, geografia, aritmetica, storia, geometria ed algebra presso il medesimo Istituto in cui si era formato. Per poter meglio assolvere ai suoi compiti didattici, egli sottopose ad un'attenta analisi i metodi di letto-scrittura allora praticati presso la scuola, dove, oltre a quello di Haüy, erano stati introdotti anche quelli ideati da Johann Wilhelm Klein e da Maurice Ballu²³. Il primo sostituiva «la linea continua delle lettere stampate in rilievo con una linea tratteggiata, punteggiata con il punteruolo»; il secondo, chiamato «cubaritmo», consisteva in «un sistema di lettura e scrittura che prevedeva l'accostamento di cubetti di piombo recanti ciascuno una lettera in rilievo»²⁴.

In tutti quei metodi Braille rilevò la presenza di un limite di fondo: l'utilizzo dei segni dell'alfabeto, creato per i vedenti, rispondeva alle esigenze percettive della vista e

non a quelle del tatto. Questo senso, invece, richiedeva che ogni lettera fosse percepita simultaneamente e non a seguito dei molteplici movimenti con cui il dito doveva seguire l'andamento sinuoso delle lettere in corsivo. A questo scopo, gli sembrò assai geniale il sistema messo a punto da Charles Babier, un ufficiale di artiglieria che aveva progettato, nel 1819, una criptografia militare composta da punti in rilievo da impiegare come mezzo per permettere ai soldati di leggere ed inviare gli ordini anche di notte. Tuttavia, pure questo codice non collimava perfettamente con l'intento di Braille. I 12 punti – che, diversamente disposti, formavano ciascun suono – occupavano uno spazio eccessivo, che non poteva essere completamente coperto appoggiandovi il polpastrello. Così, Braille, partendo dal prototipo di Babier, creò un codice di 64 segni formati da un numero variabile di soli 6 punti collocati su due colonne all'interno di un rettangolo (6 millimetri per 3) che corrispondeva alle dimensioni della punta del dito. Tale sistema segnografico non comprendeva soltanto l'alfabeto – e non più, come in quello di Babier, i suoni –, ma anche i numeri e i simboli musicali²⁵. Braille, insomma, garantiva ai non vedenti l'opportunità di acquisire, in modo funzionale ai loro bisogni cognitivi e personali, svariate competenze intellettuali ed espressive.

Per questo, non stupisce che tanti suoi allievi poterono proseguire gli studi e pubblicare libri o essere assunti come organisti nelle chiese di Parigi o di altre città della Francia. Braille, inoltre, per sostenere il loro inserimento nella società, offrì anche dei prestiti a molti di quei ragazzi, da cui non si aspettava alcun risarcimento²⁶. Egli, quindi, si proponeva sia di risolvere i problemi di apprendimento dei suoi alunni sia di migliorare le loro condizioni di vita attraverso un operoso impegno educativo ed un generoso slancio di solidarietà. Come l'educazione dei sordomuti, anche quella dei ciechi ebbe origine dalla sperimentazione di innovative metodologie didattiche che, sebbene condizionate sul piano pratico da una implicita teoria della mente di derivazione sensista, non ebbero altro intento se non quello di dedicarsi fattivamente alla persona disabile per favorire la sua promozione umana e sociale.

L'eredità dei pionieri dell'educazione dei disabili sensoriali

Le proposte elaborate da de l'Épée, Haüy e Braille costituiscono un interessante punto di partenza per comprendere il percorso verso l'integrazione compiuto dai disabili sensoriali nei secoli successivi. Non c'è spazio in questa sede per una puntuale ricostruzione di questo lungo cammino, ma si possono comunque segnalare alcune tracce dell'eredità consegnataci da quegli educatori sette-ottocenteschi sia sul piano didattico sia, e soprattutto, sul piano degli orizzonti pedagogici sottesi all'intervento educativo speciale.

Nel secondo Ottocento, la storia dell'educazione dei sordi fu caratterizzata dalla prosecuzione del dibattito tra i sostenitori del metodo mimico-gestuale e quelli del metodo orale. Quest'ultimo guadagnò una decisiva legittimazione, almeno nelle intenzioni dei più illustri teorici del settore, durante il Congresso Internazionale per il miglioramento della sorte dei sordomuti, celebratosi a Milano nel 1880. In quell'assise, figure di spicco del mondo dell'educazione speciale italiana del tempo, come Giulio Tarra, Stefano Balestra e Pasquale Fornari, seppero convincere i convegnisti che la metodologia oralista doveva essere considerata la più adatta ad offrire al sordomuto la possibilità di sviluppare le sue capacità cognitive e di integrarsi nella società²⁷. Tale consacrazione sembrò ridimensionare la lezione metodologica di de L'Épée, sebbene non mancassero critiche al nuovo orientamento: c'era chi lo riteneva troppo complesso e pure chi paventava il pericolo che esso, sancendo «la definitiva esclusione dei sordi dall'insegnamento», li avrebbe portati a non potersi più occupare direttamente dei loro stessi «problemi»²⁸. Del resto, se in Europa «il metodo gestuale fu bandito dal corpus teorico», negli Stati Uniti i due metodi continuarono a convivere²⁹.

Anche nel XX secolo, mentre si assisteva al perfezionamento degli ausili protesici (si pensi alle valvole termoioniche sviluppate dopo la Grande guerra, agli ausili acustici retroauricolari e alle protesi ad occhiale inventati negli anni Cinquanta e al primo apparecchio endoauricolare ideato all'inizio degli anni Settanta³⁰), il problema metodologico rimase «una sorta di *leitmotiv* nella storia dell'educazione» dei sordi, che «non ha

conosciuto fino ad oggi l'adozione di un metodo d'insegnamento che si sia imposta in maniera categorica sugli altri»³¹. In effetti, ancora nella seconda metà del Novecento, e soprattutto in Italia, se l'oralismo continuò a mantenere un indiscusso primato specialmente nei contesti formativi istituzionali, esso venne messo in discussione da un nuovo movimento in difesa della lingua dei segni³². È vero che, specialmente negli ultimi decenni del secolo scorso, la didattica speciale, allo scopo di favorire una sempre più effettiva integrazione dei sordi, ha messo a punto una serie di metodologie che riescono ad intrecciare i due paradigmi tradizionali (si ricordino, ad esempio, il metodo continuato o misto, la *Total communication*, il metodo auricolare o audiofonico, il metodo verbo-tonale, il metodo *Cued speech*, il metodo bimodale³³); così come è vero che queste sperimentazioni hanno fatto maturare una sempre più avvertita consapevolezza circa la necessità di «un approccio multi-prospettico e comunicativo globale», che oggi vede nel bilinguismo – l'apprendimento sia della lingua dei segni sia di quella orale – una delle opportunità più feconde per promuovere l'inclusione dei disabili dell'udito³⁴. Tuttavia, non si possono, al contempo, ignorare le istanze provenienti da ampi settori della comunità dei non udenti che chiedono la valorizzazione della lingua dei segni. Si tratta, cioè, di tutelare, come ha fatto la succitata *Convenzione delle Nazioni Unite*, un patrimonio linguistico che esprime «una precisa identità e cultura dei sordi»³⁵ e, quindi, di porre ascolto ai bisogni formativi e di riconoscimento sociale che gli stessi sordi rivendicano per sé. In questo senso, quindi, l'esperienza di de L'Épée ha ancora molto da insegnare. Essa, infatti, superata sul piano didattico dagli sviluppi scientifici e psico-pedagogici successivi, non solo ha rappresentato la prima importante tappa dell'affrancamento dalla condizione di isolamento comunicativo dei disabili dell'udito, ma anche, e soprattutto, continua a gettare luce sull'importanza di una presa in carico delle loro peculiari esigenze all'interno di una relazione educativa e di aiuto. Più diretto è, invece, il debito dell'odierna didattica speciale per i disabili della vista nei confronti di Braille. Il suo sistema di letto-scrittura, infatti, è oggi universalmente accettato e, grazie ad alcuni aggiustamenti e alla sua traduzione in ben 800 lingue e dialetti locali, viene adottato nelle scuole per i ciechi di tutti i continenti.

Dopo alcune critiche mosse al filantropo già negli ultimi anni della sua vita, come quella di Pierre-Armand Dufau, che aveva imposto ai docenti dell'Istituto dei ciechi di Parigi l'utilizzo del metodo messo a punto in Scozia da John Alston, il codice Braille conobbe un crescente favore, che trovò un autorevole riconoscimento già durante il Primo congresso internazionale per l'educazione dei ciechi, svoltosi nella capitale francese nel 1878, per poi ricevere un ulteriore avallo grazie all'Unesco che, nel 1949, assunse l'impegno di diffonderlo in tutto il mondo³⁶, un impegno confermato, come si è visto, pure dall'Onu nel 2006.

Ma, oltre al codice stesso, sono anche altri gli aspetti per cui Braille, e prima di lui Haüy, rappresentano un costante riferimento per gli sviluppi attuali dell'educazione dei ciechi. In effetti, si deve rilevare che, proprio sulla scorta del ruolo decisivo da loro attribuito al tatto, pure ai giorni nostri gli operatori più avvertiti fanno leva soprattutto sulle potenzialità di questo senso. Esso consente innanzitutto di evitare «l'ipervalorizzazione» dell'altro senso vicario, cioè l'udito, che, se eccessivamente stimolato, rischia di rafforzare alcuni «comportamenti patologici dei disabili della vista», come «i monologhi egocentrici», «la riproduzione ecolalica» o «l'utilizzo di termini a prescindere dal significato». L'esperienza tattile è, inoltre, un imprescindibile presupposto per avviare l'«esplorazione degli oggetti» e del «mondo esterno» – che «per il non vedente non è spontanea» – e, quindi, per condurlo «alla presa di coscienza del sé corporeo e alla capacità di regolare lo stesso nell'ambito dello spazio circostante». Non si dimentichi, infine, che il tatto è un canale fondamentale per favorire l'accostamento dei ciechi alla lettura attraverso il ricorso ai sempre più diffusi oggetti-libri tattili e per avvicinarli alla pratica musicale, un'attività che, da Haüy in poi, ha rivestito un posto non secondario nel curriculum formativo dei ragazzi privi della vista³⁷.

Molte di queste attenzioni erano già presenti nella riflessione e nell'operato di uno dei più noti tiflogologi italiani del primo Novecento, Augusto Romagnoli (1879-1946)³⁸. In particolare, egli diede risalto proprio

all'educazione senso-motoria dei ciechi e, *in specie*, all'«educazione della mano», finalizzata alla «formazione delle idee concrete» e alla loro rappresentazione, oltre che alla preparazione al lavoro³⁹. Degne di nota sono anche le sue considerazioni a proposito della musica: il professore bolognese, pur confutando il pregiudizio sulla naturale predisposizione dei non vedenti a quest'arte, la riteneva «indispensabile» per loro e invitava ad iniziarli ad essa non «a scopo tecnico», ma «a scopo formativo», poiché anche in tale attività, lontana da qualsivoglia forma di precoce «specializzazione», si doveva «proteggere l'originalità degli educandi, promuovendone la cultura integrale»⁴⁰. Era questa una sottolineatura che andava ben al di là dell'educazione musicale, in quanto l'intera proposta di Romagnoli, orientata al «potenziamento di tutte le aree funzionali» del giovane disabile della vista, si rivolgeva «all'interesse della persona»⁴¹; una proposta che, insieme allo spiccato interesse scientifico e alla disponibilità a confrontarsi con nuove sfide educative e metodologiche, si basava sulla completa «dedizione» dell'insegnante ai ragazzi svantaggiati⁴².

Anche nel contributo di colui che è considerato «l'antesignano nella teorizzazione dell'integrazione scolastica degli alunni non vedenti»⁴³, si ravvisano tratti di evidente continuità con l'esperienza dei pionieri dell'educazione dei sordi e dei ciechi, che, come si è detto, non prese vita anzitutto da speculazioni di carattere teorico né si caratterizzò solamente per la messa a punto di originali strategie didattiche, ma fu ispirata specialmente dall'intenzione di «prendersi cura» della persona disabile, una scelta di senso che, ancora oggi, costituisce un fondamentale orizzonte pedagogico dell'educazione speciale⁴⁴.

PAOLO ALFIERI

University "Cattolica del Sacro Cuore" of Milan

- ¹ *Convezione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, in O. Osio - P. Braibanti (eds.), *Il diritto ai diritti. Riflessioni ed approfondimenti a partire dalla Convezione Onu sui diritti delle persone con disabilità*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 24.
- ² G. Sandrone Boscarino, *L'integrazione degli allievi con disabilità nel sistema educativo nazionale*, ivi, p. 162.
- ³ M. Fioranelli, *Il decimo cerchio. Appunti per una storia della disabilità*, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 63.
- ⁴ Cfr. M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carocci, Roma 2012, p. 139.
- ⁵ P. Rossi (ed.), *Opere filosofiche di Denis Diderot*, Feltrinelli, Milano 1963, p. 64.
- ⁶ Cfr. M. Fioranelli, *Il decimo cerchio*, cit., p. 64; D. Diderot, *Lettera sui ciechi per quelli che ci vedono*, a cura di M. Bini Savorelli, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. XXI-XXV.
- ⁷ J. Gaudreau, *L'handicappato e la metafisica dell'Illuminismo*, in A. Canevaro - J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Carocci, Roma 2004, p. 26.
- ⁸ Cfr. M. Fioranelli, *Il decimo cerchio*, cit., p. 65.
- ⁹ J. Gaudreau, *L'handicappato e la metafisica*, cit., p. 29.
- ¹⁰ C. Pancera, *L'anormale alle origini di un approccio pedagogico. L'immagine del 'diverso' prima di Itard*, in «I problemi della pedagogia», n. 3, 1994, pp. 245-246.
- ¹¹ J. Gaudreau, *Il diritto di parlare. Monsieur l'Abbé de l'Épée*, in A. Canevaro - J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati*, cit., p. 120.
- ¹² P. Gaspari, *Pedagogia speciale e deficit uditivo. Dall'esclusione all'inclusione della persona sorda: una ricostruzione storica*, in P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016, pp. 696-697.
- ¹³ R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in R. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, SEI, Torino 2008, pp. 3-4. Per un più ampio inquadramento sulle origini della contrapposizione tra il metodo mimico-gestuale e il metodo orale, si rimanda a C.B. Garnett (ed.), *The exchange of letters between Samuel Heinicke and Abbé Charles Michele de l'Épée: a monograph on the oralist and manualist methods of instructing the deaf in the eighteenth century*, Vintage Press, New York 1968.
- ¹⁴ Cfr. T. Zappaterra, *I prodromi. Alle origini della Pedagogia speciale ante litteram*, in P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia speciale*, cit., p. 166.
- ¹⁵ Abbé de l'Épée, *La véritable manière d'instruire les Sourds et Mutes, confirmée par une longue expérience*, Librairie Arthème Fayard, Paris 1984, p. 9 (ed. orig.: Nyon, Paris 1784); le citazioni sono tratte da alcuni passi dell'opera riportati in J. Gaudreau, *Il diritto di parlare*, cit., alle pp. 120-121.
- ¹⁶ Cfr. J. Gaudreau, *Il diritto di parlare*, cit., pp. 124-128.
- ¹⁷ Abbé de l'Épée, *La véritable manière d'instruire*, cit., p. 9.
- ¹⁸ L'aneddoto è riportato in A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 1973, p. 118 (ed. orig.: Zanichelli, Bologna, 1924).
- ¹⁹ Di questo episodio esistono anche altre versioni, che, però, non alterano la sostanza dei fatti né il significato della vicenda: si veda, ad esempio, la ricostruzione operata da G. Swain (*Dialogue avec l'insensé*, Gallimard, Paris 1994, pp. 115-22), riportata in A. Canavero - A. Goussot (eds.), *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2000, p. 16.
- ²⁰ F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze 2011, pp. 56.
- ²¹ C. Pancera, *L'anormale alle origini di un approccio pedagogico*, cit., p. 247.
- ²² Cfr. F. Bocci, *Una mirabile avventura*, cit., p. 59. Sulle vicende biografiche di Braille, si veda il testo, non privo di qualche accento agiografico, di J. Roblin, *The reading fingers. Life of Louis Braille 1809-1852* (traduzione dal francese di R.G. Mandalian), Louis Braille Centre, Washington 1993.
- ²³ Cfr. R. Caldin - T. Zappaterra, *Pedagogia speciale e deficit visivo. Da Louis Braille ad oggi*, in P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia speciale*, cit., p. 683.
- ²⁴ T. Zappaterra, *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano 2003, pp. 89-91.
- ²⁵ Cfr. R. Caldin - T. Zappaterra, *Pedagogia speciale e deficit visivo*, cit., pp. 683-684.
- ²⁶ Cfr. F. Bocci, *Una mirabile avventura*, cit., pp. 60-61. Si racconta che Braille, per evitare di ostentare la sua generosità, avesse dato disposizione di distruggere, dopo la sua morte, una cassetta contenente le molteplici attestazioni di quegli aiuti materiali che egli aveva offerto ai suoi allievi.
- ²⁷ Cfr. R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità*, cit., pp. 17-19. Sull'impegno di Giulio Tarra a favore della metodologia oralista, anche in seno ai lavori del Congresso di Milano, si veda ora A. Debè, «Fatti per arte parlanti». *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, EduCatt, Milano 2014.
- ²⁸ J.R. Presneau, *La voie de Milan. Stratégies oralistes et éducation des sourds au XIXème siècle*, in «Les chaires du CTNERHI», 50, giugno 1990, p. 29.
- ²⁹ P. Gaspari, *Pedagogia speciale e deficit uditivo*, cit., p. 699.
- ³⁰ Cfr. ivi, p. 700.
- ³¹ T. Zappaterra, *Braille e gli altri*, cit., p. 50.

³² Cfr. P. Gaspari, *Pedagogia speciale e deficit uditivo*, cit., p. 700.

³³ Per un'analisi di queste metodologie, si rimanda a T. Zappaterra, *Braille e gli altri*, cit., pp. 74-76.

³⁴ P. Gaspari, *Pedagogia speciale e deficit uditivo*, cit., p. 701-703. Sul bilinguismo, si rimanda al recente contributo di F. Grosjean, P. Li (eds.), *The psycholinguistics of bilingualism*, Wiley-Blackwell, Chichester-Malden 2013.

³⁵ M. Vial, *Infanzia handicappata tra XIX e XX secolo*, in E. Becchi - D. Julia (eds.), *Storia dell'infanzia*, vol. II: *Dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 322.

³⁶ Cfr. F. Bocci, *Una mirabile avventura*, cit., pp. 61-63. Dufau, divenuto nel 1840 direttore dell'Istituto dei ciechi di Parigi, non mancò di manifestare un'avversione personale nei confronti di Braille e del suo metodo, giudicato come uno «strumento di segregazione»; per questo, impose l'adozione del sistema ideato da Alston, che consisteva «in una sorta di alfabeto normale, piuttosto semplificato e riprodotto in rilievo» (ivi, p. 61).

³⁷ R. Caldin - T. Zappaterra, *Pedagogia speciale e deficit visivo*, cit., pp. 688-690.

³⁸ Su Romagnoli, si veda almeno la voce bio-bibliografica redatta da S. Sani, in G. Chiosso - R. Sani, *Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000*, Editrice Bibliografica, Milano 2013, vol. II, pp. 420-421.

³⁹ A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, cit., p. 82.

⁴⁰ Ivi, pp. 118-120.

⁴¹ R. Caldin - T. Zappaterra, *Pedagogia speciale e deficit visivo*, cit., pp. 689.

⁴² F. Bocci, *Una mirabile avventura*, cit., p. 66.

⁴³ R. Caldin - T. Zappaterra, *Pedagogia speciale e deficit visivo*, cit., p. 688.

⁴⁴ Per un'analisi ed una lettura critica delle più rilevanti prospettive di indagine sulla "cura" come categoria pedagogica, si vedano A. Potestio - F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011; V. Iori (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano 2006; C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano 2000.

Educare gli anormali nella Milano di inizio Novecento: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo

Educating the abnormal pupils in Milan at the beginning of the Twentieth Century: the San Vincenzo Institute experience

ANNA DEBÈ

The San Vincenzo Institute for abnormal pupils was set up in Milan at the beginning of the Twentieth Century, thanks to the catholic priest Luigi Casanova. The Institute represented a relevant experience of the catholic world and it was characterized by the cooperation between assistance and education, science and religion. It was one of the first Italian experiences of this kind and contributes to define the history of Italian special education and its revolution during the last Century. The paper aims to reconstruct the activities and the educational profile of this institution.

KEYWORDS: HISTORY OF SPECIAL EDUCATION; MENTAL DISABILITIES; ITALY; 19TH-20TH CENTURY; SAN VINCENZO INSTITUTE

1. Un secolo di cambiamenti

In un articolo del 1877, l'alienista lombardo Andrea Verga, affrontando la questione in maniera pionieristica, definiva il termine "frenastenìa" come la condizione di chi è affetto da una debolezza delle funzioni intellettive. Distinguendo i frenastenici dai malati mentali, egli riconosceva la necessità di educare i primi in strutture idonee alle loro specifiche esigenze, liberandoli dalle costrizioni dei manicomi in cui spesso erano isolati¹. Esattamente un secolo dopo lo scritto di Verga, la legge 517/77 normava l'abolizione di classi differenziali e speciali, sancendo la definitiva accoglienza dei fanciulli disabili nella scuola italiana².

Negli anni compresi fra questi due estremi temporali, il 1877 e il 1977, l'Italia fu contrassegnata da cambiamenti che rivoluzionarono l'atteggiamento nei confronti dei bambini deficitari nell'intelligenza.

Se per lungo tempo i disabili mentali, nel nostro Paese come nel resto d'Europa, furono perlopiù forzati a convivere con folli, vagabondi, delinquenti e poveri negli istituti d'internamento sorti nel corso del Seicento, nei quali il "diverso" veniva allontanato per tutelare il resto

della società dal potenziale pericolo che rappresentava, tra fine Ottocento e inizio Novecento si svilupparono alcuni primi tentativi di riformare l'ambiente educativo italiano³. Essi erano orientati, come sostenne nel 1898 Maria Montessori al Congresso Pedagogico nazionale di Torino, a «proteggere nel loro sviluppo *tutti* i fanciulli, compresi quelli [...] refrattari all'ambiente della vita sociale»⁴.

In linea generale, dunque, le esperienze di pedagogia emendativa sorte a cavallo fra i due secoli, accostando l'approccio educativo a quello medico, approntavano interventi «per costruire l'umile edificio dell'adattamento sociale»⁵ del bambino con deficit. La formazione intellettuale, fisica, morale e soprattutto professionale del fanciullo era pertanto indirizzata a dotarlo degli strumenti atti a renderlo utile nell'ambiente nel quale viveva. Le scuole speciali per i bambini con ritardo mentale e le classi differenziali per i tardivi erano riconosciute quali luoghi predisposti a questo tipo di educazione, a cui si affiancavano gli istituti medico-pedagogici per l'assistenza delle deficienze più gravi. Tali strutture assunsero una portata rivoluzionaria nel contesto del tempo, perché primi spazi creati a sostegno di un'infanzia da sempre ignorata.

Nei decenni a seguire la riflessione sull'educazione dei disabili psichici maturò progressivamente, giungendo a un momento di rottura con l'ormai consolidato modello pedagogico negli anni Settanta, quando prese avvio un «percorso culturale di accettazione delle diversità che ebbe come suo fulcro la scuola»⁶. La già citata legge 517/77, insieme soprattutto alla legge 118/71, apportò decisive modifiche al sistema scolastico italiano, per cui luoghi come le scuole speciali, fino ad allora ritenuti spazi privilegiati di cura e d'istruzione, furono sempre meno accettati perché considerati discriminanti. Al contrario, l'inserimento del disabile nella scuola di tutti si impose come emergenza inderogabile, riflesso di un clima sociale sempre più in netta opposizione a qualsiasi struttura emarginante. In quegli anni, dunque, si posero le fondamenta di un modello integrativo e inclusivo che trovò pieno compimento nei decenni successivi.

Sulla base di tali premesse, il saggio intende gettar luce su un momento cruciale del percorso secolare qui sinteticamente delineato, attraverso la presentazione di una significativa vicenda educativa, ovvero quella dell'Istituto San Vincenzo di Milano. Questa realtà, infatti, non solo è rappresentativa dell'attenzione di inizio XX secolo verso i cosiddetti «deficienti», bensì testimonia anche la sensibilità del mondo cattolico nei confronti della questione. Rimasto in secondo piano rispetto a esperienze dell'ambiente laico, tra cui quelle legate a note personalità come S. De Sanctis, G.F. Montesano e M. Montessori, l'approfondimento sul San Vincenzo consente invece di tratteggiare alcuni importanti tasselli della feconda storia della pedagogia speciale italiana. Esso, evidenziando le peculiarità dell'Ente e le motivazioni poste dai suoi protagonisti alla base di mirate scelte operative, permette di sondare le radici del più generale interesse educativo verso i soggetti con insufficienza mentale, affacciandosi sul contesto nazionale tra Otto e Novecento, contribuendo a definire l'orizzonte di senso entro cui si è sviluppato.

2. La fondazione a Milano dell'Istituto San Vincenzo per l'infanzia anormale

Sono principalmente due le ragioni che motivano la rilevanza dell'Istituto San Vincenzo di Milano nell'ambiente pedagogico italiano di inizio Novecento. Innanzitutto, esso rappresentò la prima ampia e solida

esperienza territoriale destinata ai fanciulli insufficienti mentali. In relazione alla sua apertura, si scrisse che «con l'istruzione di quei primi deficienti progrediva la stessa pedagogia speciale dei deficienti»⁷, a sottolineare il contributo che la struttura diede all'avanzamento della più estesa riflessione sull'educazione degli anormali psichici. L'Istituto, inoltre, rimase a lungo unico punto di riferimento nel campo delle anomalie mentali a Milano. Infatti, nel capoluogo lombardo solo nel 1915 fu avviata, con un intervento inaugurale di Sante de Sanctis, una scuola speciale che ottenne eguale fama. La scuola, intitolata alla memoria di Zaccaria Treves, medico torinese che tra il 1907 e il 1910 diresse a Milano il Laboratorio Civico di psicologia pura e applicata dedicato allo studio dei fanciulli con anomalie mentali e alla formazione dei maestri, era economicamente sostenuta dal Comune⁸.

La seconda ragione per cui l'attività dell'Istituto San Vincenzo fu così significativa è da ricondursi al fatto che essa testimonia un'operatività di stampo cattolico che in Italia non ha mai mancato di porre al centro della sua attenzione l'assistenza, la cura e il sostegno a chi versava in una situazione di svantaggio, fosse essa dovuta a una condizione di povertà, invalidità, abbandono o malattia. Nello specifico, la Chiesa ambrosiana lungo i secoli ha saputo offrire alla cittadinanza milanese una molteplicità di servizi che rispondevano ai bisogni della popolazione. In particolare, a cavallo tra Otto e Novecento si verificò nel capoluogo lombardo un periodo d'oro per le attività benefiche. Sacerdoti e religiosi si fecero promotori della fondazione di istituti che andavano a intervenire soprattutto laddove non si erano mai predisposte azioni di sostegno. Difatti, «la coscienza e la sensibilità dei cattolici ambrosiani sapevano così inventare opere caritative che s'imponessero per la loro ampiezza e modernità», giungendo a offrire il loro supporto alle nuove povertà conseguenti alla crescita urbana e industriale e a quelle fino ad allora ignorate, ad esempio relative alle disabilità mentali, e rendendosi in tal modo «testimonianze, oltre che di viva sensibilità sociale, di grande apertura scientifica e pedagogica»⁹.

L'edificazione del San Vincenzo si innestò dunque nel solco di questa tradizione caritatevole. La felice intuizione di dar avvio a una istituzione per l'educazione dei deficienti venne al sacerdote meneghino Luigi Casanova¹⁰. Nel 1881 il giovane Casanova, mentre stava terminando

gli studi seminariali, fu incaricato di affiancare don Giulio Tarra nella direzione del Pio Istituto Sordomuti poveri di campagna di Milano, sorto nel 1854 per i bambini e i ragazzi sordi le cui famiglie non potevano permettersi di sostenere la retta del Regio Istituto, l'altro ente cittadino dedicato ai non udenti, fondato nel 1805¹¹.

L'operato pro-sordomuti condusse i due sacerdoti a riconoscere tra gli allievi alcuni bambini che non traevano giovamento dall'istruzione a loro fornita. Il Tarra e il Casanova già durante gli esami di idoneità degli aspiranti scolari si trovavano spesso di fronte a ragazzi non del tutto sordi, ma con gravi problemi a livello linguistico e comportamentale. Questi bambini erano agitati e inquieti, incapaci di concentrarsi sui compiti a loro affidati, faticavano nelle espressioni verbali; tutti erano accomunati dal bisogno di individuare specifici spazi in cui ci si occupasse della loro formazione, in quanto la pubblica beneficenza del tempo non mostrava di interessarsene, ignorando le loro peculiari necessità.

I due sacerdoti iniziarono, pertanto, a dedicarsi alle problematiche connesse all'educazione di questi bambini, sommariamente identificati come "deficienti", a causa dei loro deficit mentali. Negli ultimi mesi del 1897, morto il Tarra da ormai otto anni, Casanova fondò una sezione per circa venti piccole deficienti, che vennero affidate alla Suore di Maria Consolatrice nel loro istituto di Milano in via Gioia, alla quale l'anno seguente si aggregò anche una sezione maschile. Dato l'esito positivo di questi primi tentativi, nel 1899 furono gettate le basi per l'edificazione della sede che avrebbe ospitato l'Istituto San Vincenzo.

Il 18 dicembre 1901 fu celebrata l'inaugurazione ufficiale dell'Ente presso la neonata struttura di via Copernico, con la finalità di accogliere

quei fanciulli e quelle fanciulle [...] difettosi di favella o udito, o di intelligenza e che come tali ven[ivano] esclusi dagli istituti dei sordomuti perché non completamente sordi; e non [erano] ammessi alle pubbliche scuole perché refrattari all'insegnamento comune, quindi: i sordastri – gli udenti-muti – i balbuzienti – i tardivi – gli arretrati. [Erano] però esclusi i cretini e gli idioti profondi [...] non [...] suscettibili di sufficiente educazione¹².

Alla direzione dell'Istituto fu posto don Ettore Bellani, che già affiancava il Casanova al Pio Istituto dei sordi. L'anno successivo si aprì per le bambine deficienti la Casa San

Gerardo di Monza, che si occupava delle fanciulle fino al loro trasferimento, una volta ragazze, in via Gioia¹³.

La sussistenza del San Vincenzo era affidata in maniera pressoché esclusiva alla generosità dei privati, sollecitata specialmente tramite le pagine del bollettino mensile *La Beneficenza*, avviato nel 1904. Il periodico, «eco fedele, fedelissimo come uno specchio, della vita dell'Istituto e del cuore di chi lo presiedeva»¹⁴, perseguiva l'intento di suscitare interesse nella cittadinanza sulle disabilità mentali, seguendo l'evoluzione non solo dell'Ente ma anche della riflessione pedagogica nella comunità scientifica italiana ed estera. Nel suo primo numero si denunciava che

I poveri deficienti non sono ancora abbastanza conosciuti [...] e tra quelli che li conoscono, corrono vieti pregiudizi intorno alla loro educazione. Bisogna scrivere, bisogna stampare qualcosa in proposito. [...] Pubblichiamo un periodico il cui titolo sarà *La Beneficenza* [...] farà conoscere la necessità, la utilità dell'educazione dei poveri deficienti – darà tutte le notizie dell'Istituto S. Vincenzo pei deficienti e di altri istituti congeneri in quanto troverà utile e necessario, e terrà informati gli amici ed i benefattori dell'andamento morale, didattico ed economico dell'Istituto stesso¹⁵.

Grazie alla beneficenza privata e all'operosità di chi lavorava al San Vincenzo, nell'ottobre del 1905 venne altresì aperta la Casa San Giuseppe in San Pietro di Porlezza per le giovani deficienti di "civile condizione" e si affiliò all'Istituto anche la Casa dell'Immacolata di Cerro Maggiore, destinata al ricovero di sordomute, cieche e deficienti bisognose di assistenza¹⁶.

3. Le linee educative del nuovo Istituto

La crescita del San Vincenzo procedette da subito celermente, tanto che nell'anno scolastico 1904-05 gli allievi dell'Istituto, sia maschi che femmine, erano complessivamente circa 250, segno che la proposta avanzata dalla nuova istituzione trovava ampio apprezzamento e appagava un reale bisogno della cittadinanza¹⁷.

La struttura di via Copernico operava affinché ogni allievo, ammesso tra i 7 e gli 11 anni¹⁸, potesse raggiungere «un minimum di adattabilità all'ambiente sociale», ovvero un certo grado di autonomia e la capacità

di essere «meno passivo o pericoloso alla società, e il più sufficiente possibile a se stesso nella selezione naturale»¹⁹. L'Istituto era organizzato sotto forma di internato, per evitare che un contesto di vita poco stimolante vanificasse il lavoro condotto dagli educatori, e il percorso proposto mirava alla formazione intellettuale, fisica, morale e religiosa, tecnico-manuale dei piccoli e giovani deficienti. L'educazione intellettuale era finalizzata a rafforzare le funzioni psichiche degli allievi. L'attenzione, la memoria, la percezione e la comprensione degli elementi della realtà erano infatti oggetto di continua stimolazione da parte dei docenti. A tale fine, il materiale didattico era molto diversificato e prevedeva proiezioni, cinematografie, quadri viventi e plastici, esercizi di canto e di recitazione. L'insegnamento, inoltre, doveva assumere una configurazione pratica, ovvero riguardare da vicino gli aspetti di esistenza quotidiana della persona, affinché fosse «una vera preparazione dell'allunno a quella condizione d'ambiente e di vita in cui dovrà trovarsi uscendo dall'Istituto»²⁰.

Gli studenti erano suddivisi in classi che tenevano conto delle loro deficienze, distinte in anormalità d'intelligenza, di carattere e sensoriali, nonché del loro grado d'istruzione, al fine di formare sezioni omogenee e composte da massimo 12 allievi. I bambini apprendevano nozioni elementari di grammatica, lingua, geografia, aritmetica e geometria, che venivano poi sottoposte a valutazione durante gli esami somministrati ogni semestre. Gli allievi più dotati erano presentati alle scuole pubbliche per sostenere gli esami di compimento elementare, in occasione dei quali, riporta in diversi momenti "La Beneficenza", si erano distinti per gli ottimi risultati²¹.

All'interno dell'Istituto San Vincenzo un posto di rilievo era occupato dall'educazione fisica del deficiente, che si traduceva sia nel condurre il fanciullo all'interiorizzazione delle basilari cognizioni relative alle cure igieniche e a una sana nutrizione, sia nel proporgli opportuni esercizi ginnici. La ginnastica era considerata un valido strumento educativo in quanto, interessando e attirando l'allunno poiché piacevole e divertente, ne promuoveva l'attenzione, seriamente compromessa nei ragazzi con deficit mentali. Tramite l'esercizio fisico, inoltre, l'allievo era portato ad acquisire coscienza del proprio corpo, riuscendo così a distinguere e a disciplinare le differenti parti del suo organismo.

In seguito ai positivi risultati ottenuti da questo tipo di educazione, presso l'Istituto di via Copernico fu formata una squadra denominata "Gli Ultimi" e composta da una trentina di studenti scelti tra i fanciulli con un grado minore di deficienza. Tale squadra prese parte a diverse concorsi ginnici pubblici, ottenendo importanti riconoscimenti. Ad esempio, "La Beneficenza" riporta la notizia del nono posto ottenuto a Lodi da "Gli Ultimi" durante una competizione a cui aderirono ventinove squadre, a dimostrazione di «come nel nostro istituto l'educazione fisica non sia affatto trascurata, ma tenga anzi il primo posto in omaggio ai dettami della scienza moderna affermando che la cura del corpo è substrato indispensabile alla cura della mente»²². Similarmente l'asilo di Tradate, aperto nel 1907 per i bambini deficienti dai 5 ai 7 anni, aveva organizzato una piccola squadra sportiva che partecipava a diverse gare, scegliendo per essa il nome "I Minimi"²³. Attraverso questi concorsi gli allievi uscivano dall'Istituto ed entravano in contatto con quel mondo che erano chiamati a conoscere per integrarvi una volta lasciata la struttura. Tali eventi si presentavano, dunque, quali occasioni favorevoli per mostrare agli allievi ciò che animava la vita sociale e per farli percepire quale parte attiva di quella gioventù italiana riunita per mostrare i nobili risultati ottenuti a seguito di una scrupolosa cura fisica.

Un altro aspetto rilevante nell'educazione dei deficienti del San Vincenzo riguardava la formazione della loro moralità. Era importante, difatti, che l'allunno apprendesse adeguati e sani stili di vita. Tramite l'interiorizzazione di buone abitudini di socialità, il frenastenico imparava a regolare la propria volontà e a indirizzare i comportamenti in verso contrario agli innati istinti sregolati, spesso associati a disturbi e squilibri della sfera affettiva ed emotiva. Primario elemento che contribuiva all'educazione morale del fanciullo era la disciplina, la quale veniva impartita agli allievi in maniera diversificata, in base ai limiti e alle potenzialità di ognuno di loro. Il corpo insegnante dell'Istituto si serviva dei premi e delle punizioni come strumenti di disciplina. Le punizioni non prevedevano castighi corporali ma spiacevoli privazioni, quali la sospensione dell'attività ludica o la rinuncia a una passeggiata, stabilite in base alle caratteristiche proprie dell'allunno.

Fondamento e allo stesso tempo fine della formazione morale era l'educazione religiosa, particolarmente complessa per il deficiente, generalmente dotato di scarsa o nulla capacità di astrazione. Per tale ragione, le pratiche devozionali erano proposte agli alunni del San Vincenzo in modo molto semplice, prive di un'articolata elaborazione concettuale. Ai fanciulli venivano consegnati libri di preghiere e di catechismo costruiti tenendo in considerazione le loro esigenze, nei quali i concetti della fede erano illustrati con grande chiarezza dai sacerdoti della struttura²⁴. In linea generale, grande risalto era dato soprattutto all'aspetto morale della religione e alla concretezza dei comportamenti retti.

L'Istituto San Vincenzo, infine, provvedeva a fornire ai suoi allievi anche una preparazione di tipo tecnico-manuale, che aveva come scopo primario il loro inserimento nel mondo del lavoro. «Trascurare questo punto capitale dell'educazione del deficiente – si scriveva in un numero de "La Beneficenza" – sarebbe come convertire l'Istituto in una specie di Ricovero», al contrario l'insegnamento professionale avrebbe permesso agli allievi di «compensare, almeno in parte, la società della spesa che le impongono e di vivere in mezzo ad essa e nella famiglia, non come invalidi od estranei, ma modesti cooperatori ai fini comuni»²⁵. Volontà degli insegnanti, difatti, era rendere gli allievi il più possibile autonomi e utili alla propria famiglia d'origine, in modo che essi potessero trovare nella pratica lavorativa uno strumento di riscatto personale.

Furono pertanto avviati laboratori di falegnameria, di calzoleria, di sartoria, di matasseria, di tipografia e legatoria. I fanciulli deficienti più grandi erano indirizzati alle officine a seconda delle attitudini individuali, delle caratteristiche psichiche, della costituzione fisica e delle probabilità d'impiego in una certa arte, in relazione specialmente al mestiere svolto dal padre e dai parenti. I bambini piccoli, invece, erano occupati in lavori ritenuti propedeutici ai laboratori²⁶. La grande varietà delle attività proposte nell'Istituto, la competenza dei capi-officina e il modesto vantaggio economico che i fanciulli ottenevano (ogni allievo, difatti, era munito di un libretto di risparmio nel quale annotava i propri guadagni, consegnati a un amministratore), facevano in modo che il piccolo deficiente si dedicasse con interesse e profitto al proprio incarico.

Anche per le fanciulle deficienti della Casa San Gerardo di Monza era prevista un'educazione tecnico-manuale, che si concretizzava in lavori quali la maglia, il cucito, il rammendo. Essa era finalizzata all'apprendimento di quelle incombenze femminili che «fanno della donna l'essere indispensabile, prezioso, sovrano della famiglia»²⁷. Alle più brave si insegnava in aggiunta l'arte del ricamare. Dal 1920 fu introdotta in Istituto una scuola di economia domestica, alla sussistenza della quale contribuiva il Comizio Agrario della Provincia di Milano. Le ragazze che frequentavano questo corso, di età compresa fra i 12 e i 15 anni, assistevano a lezioni di igiene, primo soccorso, cucina. Questa scuola era stata avviata perché le alunne

tornassero alle loro case buone massaie, fossero elementi preziosi in famiglia, tenute perciò nella debita considerazione dai genitori, dai fratelli e dalle sorelle. [...] Perché quelle delle nostre alunne che non hanno famiglia e mancano di protezione potessero all'uscita dell'Istituto guadagnarsi da vivere collocandosi come domestiche presso qualche buona famiglia²⁸.

4. Il connubio fra medicina e pedagogia nell'educazione dei deficienti

Una caratteristica che contraddistinse l'operato dell'Istituto San Vincenzo fu il proficuo sodalizio che i suoi promotori riuscirono a creare fra la scienza medica e la pedagogia. Se alla prima era affidato il compito di indagare le cause dei deficit e di fornire una classificazione delle anomalie mentali, alla seconda era invece riconosciuto il merito di saper offrire alla ricerca spunti ricavati dall'esperienza pratica. Don Angelo Restelli, che prestò servizio al San Vincenzo fin dalle sue origini, diventandone poi direttore dagli anni Venti, sottolineava come la diagnosi medica fosse «un faro per il maestro, il quale verrà così a conoscere con sicurezza la via che dovrà battere e la meta che dovrà raggiungere». Il compito del medico si estendeva però oltre a quello di fornire una diagnosi: «In un istituto per anormali psichici – proseguiva Restelli – egli deve rivedere di tanto in tanto gli alunni già una volta visitati, costatarne i progressi, i regressi, la stazionarietà, dovrà suggerire norme igieniche, dietetiche, cure speciali». Medico e maestro, concludeva il sacerdote,

«devono darsi la mano e viaggiare di conserva per la rieducazione dell'anormale psichico educabile»²⁹.

Il direttivo del San Vincenzo era dunque interessato a mettere in campo un'azione che fosse regolata non solo da principi cattolici e indicazioni pedagogiche, ma anche da orientamenti scientifici. A ragione di ciò, l'Ente ricercò sempre la collaborazione e la consulenza di medici di grande fama, in prima battuta quella di Angelo De Vincenti e del nipote Eugenio Medea, stimati esperti di psichiatria e neuropatologia³⁰.

Ad arricchire questo tipo di approccio fu la partecipazione alla vita dell'Istituto di padre Agostino Gemelli, fondatore nel 1921 dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, e di alcuni suoi assistenti. Fautore dell'incontro fra il francescano e il San Vincenzo fu Ludovico Necchi, amico fraterno già dai tempi universitari di Gemelli e in contatto con don Casanova almeno dal 1906³¹. Nella primavera del 1908 padre Gemelli celebrò nella struttura di via Copernico una delle sue prime Messe, in occasione della quale fu invitato a essere «consigliere e compagno nella redenzione di tanti infelici»³². Don Angelo Restelli raccontò che tale momento rappresentò «il primo contatto tra l'Istituto, padre Gemelli e il dott. Necchi» e che quest'ultimo, fortemente segnato dall'incontro, «insistette presso padre Gemelli perché accogliesse l'invito che il mio direttore gli aveva fatto di venire tra di noi»³³.

Gemelli sostenne lo slancio del suo fedele collaboratore e dalla condivisione di idee nacque il progetto di predisporre uno spazio all'interno dell'Istituto San Vincenzo nel quale «fare esperienze speciali sul campo pratico»³⁴, in modo da poter coordinare gli interventi educativi con le indagini mediche. Nel 1914, nei locali fino ad allora occupati dalla Casa lavoro sordoparlanti, sempre in via Copernico, prese avvio sotto la direzione di Gemelli il Laboratorio di psicopedagogia emendatrice. Nato a servizio dell'Istituto nazionale medico-pedagogico, struttura aggregata al San Vincenzo a cui accedevano soggetti con anormalità mentale provenienti da famiglie agiate, esso era altresì destinato alla cura dei difetti di pronuncia, delle afasie e degli audimutismi, oltre che dei disturbi dell'udito³⁵. Nel maggio 1915 il Laboratorio dovette sospendere l'attività appena avviata, poiché Gemelli fu chiamato alle armi, così come parte dell'organico del San Vincenzo. I lavori ripresero subito dopo il conflitto e il 30 novembre si

inaugurò ufficialmente la struttura, alla cui direzione di Gemelli si affiancò quella di Arcangelo Galli³⁶.

Dal 1920 accanto al Laboratorio operò anche un Ambulatorio³⁷, con la funzione di esaminare sia i fanciulli che richiedevano l'ammissione all'Istituto, sia quelli con sospetta anormalità perché «potessero essere suggerite ai parenti dei bambini quelle cure che si riconoscessero adatte al miglioramento delle loro condizioni nervose e intellettuali»³⁸. In soli sette mesi di funzionamento presso l'Ambulatorio, aperto ogni giovedì dalle ore 13.00 alle 16.00, furono visitati 280 bambini e bambine, che venivano sottoposti ad accertamenti riguardanti l'ambito psicologico, del sistema nervoso e otorinolaringoiatrico³⁹. La direzione del servizio fu affidata a Necchi, che vi si prodigò instancabilmente fino al 1930, anno della sua morte, «portandovi, oltre le rare doti della sua intelligenza e della sua cultura, l'esperienza e l'animo di un padre vigilante ed amoroso e la sua bontà francescana»⁴⁰.

Sebbene l'esperienza dell'Istituto medico-pedagogico abbia avuto vita breve, esaurendosi nel 1923 a cause delle scarse adesioni, l'attività del Laboratorio e dell'Ambulatorio fu invece sempre più feconda. Le due strutture permettevano di distinguere gli anormali suscettibili di educazione, e perciò ammissibili al San Vincenzo, da quelli ineducabili a causa dell'irrecuperabile deficit mentale o perché falsi anormali. Ad esse era infatti affidato l'esame d'idoneità del fanciullo per decidere del suo ingresso nella struttura, a seguito della definizione di una diagnosi, da cui dipendeva inoltre la sua eventuale collocazione in una classe. Di conseguenza, affermava Necchi, grazie a tale opera di «rigorosa selezione condotta con metodi scientifici riuscimmo ad avere dei buoni soggetti capaci di utile trattamento»⁴¹. E se alcuni bambini presentavano

note evidenti di essere non accettabili; negli altri il Necchi, pur adempiendo con coscienza le parti del medico e dettando il suo giudizio secondo l'osservazione spassionata, non dimenticava mai di essere padre e d'essere cristiano. Qualche volta, da cristiano fervente, ricorreva al riflesso che dove manca l'arte pedagogica emendatrice, può arrivare la carità soprannaturale con le sue risorse, con la sua potenza che viene dall'alto⁴².

I dati e le cartelle cliniche raccolte dal personale dell'Ambulatorio durante gli esami d'idoneità degli

aspiranti allievi del San Vincenzo venivano coordinati nel Laboratorio di psico-pedagogia emendatrice. Il lavoro di Gemelli e di Necchi, nonché quello dei loro collaboratori, era quindi finalizzato a un approfondito studio eziologico delle deficienze e alla ricerca di nuove forme di classificazione delle stesse.

Grazie a questa iniziativa, prese forma quella «collaborazione intima e continua dei medici e dei pedagogisti», ritenuta dal personale di via Copernico quale unica via per la «risoluzione di numerose questioni e problemi attinenti alla riabilitazione dei fanciulli anormali»⁴³.

L'alleanza tra il San Vincenzo e padre Gemelli andò oltre le mura dell'Istituto. Nel 1926 il francescano avviò presso la neonata Università Cattolica la Scuola per la preparazione del personale assistente e insegnante degli anormali. Dopo la Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma e quella di Firenze, la Scuola di Milano si presentava terza in ordine temporale a organizzare in Italia attività formative interamente dedicate ai maestri degli anormali psichici.

Proprio tra le pagine de “La Beneficenza” Gemelli rese noto il suo pensiero sull'utilità che le lezioni offrivano ai docenti delle scuole; difatti, così scrisse:

Profitto buono, specialmente se si considera come i frequentatori del corso fossero digiuni o quasi delle scienze fondamentali, specialmente biologiche. L'indirizzo dell'insegnamento fu eminentemente pratico collo scopo principale di dare ai frequentatori dei criteri, coi quali discernere quelli dei loro scolari che fossero anormali psichici e, come tali, da avviarsi a scuole ed istituti speciali, di più collo scopo di trovar vocazioni, cioè di suscitare soggetti che volentieri si dedichino di proposito all'educazione degli anormali psichici⁴⁴.

Padre Gemelli, riconoscendo il valore dell'esperienza di don Angelo Restelli nel campo dell'assistenza ai deficienti, lo invitò a svolgere delle lezioni di didattica applicata agli anormali psichici, che si tenevano proprio in alcune stanze dell'Istituto di via Copernico. Il contributo del direttore del San Vincenzo ebbe inizio nel 1927 con l'avvio dei corsi e non venne mai meno nelle prime edizioni della Scuola, concludendosi nel 1937, anno del suo decesso⁴⁵. Gemelli affidò altresì un ruolo fondamentale al sacerdote, tanto da scrivergli: «Ho

invitato gli altri...ma il manico lo terremo noi»⁴⁶. Vale la pena ricordare che già nel 1923 Restelli era stato esortato da Gemelli a intervenire con una relazione sulla selezione degli anormali e sui metodi di cura al Corso d'integrazione per maestri elementari, promosso dall'Ateneo cattolico in collaborazione con l'Associazione Magistrale Nicolò Tommaseo e con le sezioni insegnanti dell'Unione Femminile Cattolica Italiana⁴⁷. Anche dopo la morte di Restelli il legame tra l'Università Cattolica e il San Vincenzo non si interruppe, tanto che ancora negli anni Sessanta gli aspiranti maestri dei fanciulli disabili chiedevano di svolgere il loro tirocinio presso l'Istituto di via Copernico⁴⁸.

5. Conclusioni

Nella storia dell'Istituto San Vincenzo e nelle caratteristiche delle sue modalità di azione si rispecchiano le tipicità di un fare cattolico di inizio Novecento che, con la sua portata innovatrice e i suoi protagonisti, ha arricchito la realtà italiana di incisivi interventi in ambito sociale. In particolare, l'Istituto milanese di don Luigi Casanova si è contraddistinto per l'attenzione rivolta ai fanciulli con deficit mentali, verso cui la società mostrava scarso interesse, tanto che non esisteva una rete di servizi adeguata alle loro necessità.

La struttura di via Copernico si dimostrò fortemente sensibile nei confronti della situazione di bisogno in cui si trovavano questi bambini, relegati in una categoria che da sempre veniva ignorata ed emarginata non solo dagli interventi della pubblica assistenza, ma anche della beneficenza privata. Lo spirito caritatevole alla base dell'opera creatrice di don Casanova e dei suoi collaboratori si accompagnava, infatti, alla forte volontà di offrire alla cittadinanza della provincia di Milano percorsi di istruzione e formazione calibrati sulle esigenze degli allievi deficienti.

La didattica e lo stile educativo promossi dall'organico del San Vincenzo non furono però frutto esclusivo della *pietas* cristiana, bensì derivarono dal continuo studio e dalla partecipazione attiva del suo organico alla riflessione pedagogica del tempo in merito alle disabilità, che proprio in quegli anni incominciava a ottenere il dovuto spazio nella cultura italiana. L'azione del San Vincenzo traeva arricchimento, inoltre, dalle indicazioni provenienti dal

mondo della medicina; la consulenza di grandi specialisti del tempo e soprattutto l'apertura, presso dei locali attinenti all'Istituto, di un Ambulatorio e di un Laboratorio per l'analisi e la classificazione dei deficit mentali contribuiva a rendere la struttura di via Copernico un ente di prim'ordine nel contesto milanese e italiano.

L'Istituto, pertanto, testimonia un'operosità di stampo cattolico di inizio Novecento che non vedeva fede e scienza come due elementi contrastanti, ma li considerava quali parti inscindibili di un unico sodalizio. È per questo

che padre Agostino Gemelli, riferendosi all'esperienza del San Vincenzo, così si esprimeva:

La scienza non aveva ancor fatto nulla per i deficienti e la carità già aveva precorsa la scienza e alla scienza stessa stava preparando le esperienze preziose, sulle quali potesse poi poggiare. [...] Un Istituto che educa deficienti con lo studio e col lavoro è un'opera sociale delle più felici, delle più necessarie e delle più simpatiche⁴⁹.

ANNA DEBÈ

University "Cattolica del Sacro Cuore" of Milan

¹ A. Verga, *Frenastenici e imbecilli*, in «Archivio italiano per le malattie nervose e più particolarmente per le alienazioni mentali», XXIV, 1877, pp. 229-240.

² Cfr. A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano 1999, pp. 20-33 e M. Zelioli, *Le parole dell'handicap*, Franco Angeli, Milano 2001.

³ Cfr. V.P. Babini, *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*, Franco Angeli, Milano 1996; A. Canevaro, A. Goussot (Eds.), *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2000; F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze 2011.

⁴ M. Montessori, *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Milano s.d. (probabilmente 1910), p. 13.

⁵ S. De Sanctis, *Educazione dei deficienti*, Vallardi, Milano 1915, p. XVIII.

⁶ L. D'Alonzo, *Introduzione*, in Id., F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia 2015, p. 6.

⁷ C. Somaruga, *Dopo venticinque anni. Appunti storici*, Scuola Tip. Ist. S. Vincenzo, Milano 1926, p. 12.

⁸ Cfr. A. Bencini Bariatti (Ed.), *La scuola "Treves-De Sanctis" di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, in «Quaderni di infanzia anormale», n. 4, Tipostile C. Buzzetti, Milano 1962 e la scheda su Z. Treves curata da A. Debè in *DBE, Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (d'ora in poi *DBE*), diretto da G. Chiosso, R. Sani, 2 voll., Editrice Bibliografica, Milano 2013, v. II, pp. 598-599.

⁹ E. Bressan, *Introduzione*, in Id., M. Bocci (Eds.), *Istituzioni assistenziali d'ispirazione cristiana nella città di Milano. Censimento descrittivo (al 1993)*, Regione Lombardia, Settore Cultura e Informazione, Milano 1995, pp. 8-9. Cfr. anche G. Rumi, *Milano cattolica nell'Italia unita*, NED, Milano 1983 ed E. Bressan, *Carità e riforme sociali nella Lombardia moderna e contemporanea: storia e problemi*, NED, Milano 1998.

¹⁰ Cfr. almeno A. Pennati, *In memoria di Mons. Luigi Casanova*, Società Anonima Tipografica Sociale, Monza 1936; A. Recalcati, *Don Luigi Casanova fondatore dell'Istituto San Vincenzo*, in V. Folli (Ed.), *Prete ambrosiano a servizio dei poveri*, NED, Milano 1981, pp. 81-94 e la voce biografica stesa da A. Ascenzi in *DBE*, cit., v. I, pp. 288-289.

¹¹ Su Giulio Tarra e sul Pio Istituto cfr. M.T. Castelli, *Il Pio Istituto sordomuti di Milano. Cenni storici*, NED, Milano 1983; F. Fusina, *Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889)*, in R. Sani (Eds.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, SEI, Torino 2008, pp. 251-292 e A. Debè, «Fatti per arte parlanti». *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, EDUCatt, Milano 2014.

¹² *La Beneficenza*, febbraio 1904, pp. 3-4.

¹³ Dall'estate del 1909 tutte le bambine e le giovani deficienti furono educate esclusivamente nella nuova struttura costruita a Monza per ospitare Casa San Gerardo. Cfr. M. Vanin, *Dalla parte degli ultimi. L'Istituto San Vincenzo di Milano-Monza. Un secolo di fedeltà, una storia ambrosiana*, NED, Milano 2009, p. 55. Per un più ampio approfondimento sulle vicende istituzionali dell'Ente dalla sua fondazione ad oggi si rimanda, oltre al volume di Monica Vanin, a C. Somaruga, *Dopo venticinque anni. Appunti storici*, cit.; P. Cassaghi, *Istituto S. Vincenzo*, in *Dizionario della Chiesa Ambrosiana*, v. II, NED, Milano 1989, pp. 1627-1629; I. Marano, *Tra scienza e carità. L'Istituto San Vincenzo per l'educazione dei deficienti*, in «Storia in Lombardia», 1 (2003), pp. 39-52.

¹⁴ C. Somaruga, *Dopo venticinque anni. Appunti storici*, cit., p. 49.

¹⁵ *La Beneficenza*, febbraio 1904, pp. 1-2.

¹⁶ Cfr. M. Vanin, *Dalla parte degli ultimi*, cit., p. 51.

¹⁷ Cfr. *Ivi*, p. 49.

¹⁸ I ragazzi permanevano in Istituto fino a 15-16 anni. Cfr. *Ivi*, p. 89 e 96.

¹⁹ *Programma*, Filotopia Deficienti, s.d., p. 3.

²⁰ *Regolamento dell'Istituto S. Vincenzo per anormali psichici*, Scuola Tipografica Istituto S. Vincenzo, Milano 1920, p. 10.

²¹ Cfr. ad esempio *La Beneficenza*, agosto-settembre 1922, pp. 110-111 e *La Beneficenza*, marzo 1923, pp. 46-47.

²² *La Beneficenza*, giugno 1909, p. 107.

²³ L'asilo fu chiuso nel 1915 e poi riaperto a Porto Valtravaglia nel corso del 1928. Interrotto nuovamente nei primi anni Trenta, esso riprese la sua attività nel secondo dopoguerra. Cfr. M. Vanin, *Dalla parte degli ultimi*, cit., pp. 63-100.

²⁴ Cfr. ad esempio i volumetti a cura di A. Restelli intitolati *Catechismo* e *Libro di preghiere*, entrambi editi dalla Scuola Tipografica dell'Istituto S. Vincenzo per i deficienti nel 1925.

²⁵ *La Beneficenza*, marzo 1913, pp. 55-57.

²⁶ Cfr. *L'Istituto S. Vincenzo per l'educazione degli anormali psichici*, in «Milano», 2 (1929), pp. 81-84.

²⁷ *Relazione per il IV Congresso Internazionale d'Economia Domestica*, Roma, 14, 15 e 16 Novembre 1927, Scuola Tipografica dell'Istituto S. Vincenzo, Milano 1927, p. 4.

²⁸ *La Beneficenza*, febbraio 1922, p. 27.

²⁹ *La Beneficenza*, febbraio 1930, pp. 17-18.

³⁰ Scrisse Medea: «Il Direttore Casanova affidando al dottor De Vincenti ed a me la cura di classificare per quel che è possibile questi disgraziati specialmente a seconda del loro grado di curabilità e di consigliarlo sui metodi di trattamento più specialmente indicati nei singoli casi, ha dimostrato – ed è un merito singolare in un uomo che veste il suo abito – di voler attenersi ad una base direttiva fondata sull'esame obbiettivo medico-psicologico dell'ammalato» (*Il fanciullo deficiente. Conferenza tenuta alla Scuola delle madri il 27 aprile 1902*, in «Bollettino clinico-scientifico della Poliambulanza di Milano», f. 11, 1903, p. 170).

³¹ Difatti, il 26 dicembre dello stesso anno Casanova invitava Vico Necchi il seguente biglietto: «Carissimo sig. Necchi, l'antica conoscenza, confermata dalla sempre giovane amicizia nostra, mi rende vivo presso di lei. Legga la qui unita bozza di stampa e poi prenda la penna e mi mandi un lavoretto suo sugli anormali in genere, in specie sui Deficienti affini ai Sordomuti, come sordastri, afasici ecc. Il suo lavoretto sarebbe opportunissimo per l'° numero della Rivista [la «Rivista di Pedagogia Emendatrice per l'Educazione degli Sordomuti e degli anormali affini», N.d.A.] anche perché abbiano a figurare nomi nuovi e un po' estranei ai nostri, troppo vecchi». Archivio per la Storia del Movimento Sociale Cattolico in Italia «Mario Romani» dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Carte Necchi, Cart. I, Fasc. 2, doc. 277.

³² *La Beneficenza*, aprile 1908, p. 84.

³³ *La Beneficenza*, febbraio 1930, p. 16.

³⁴ *La Beneficenza*, ottobre 1914, p. 193.

³⁵ L'Istituto era organizzato secondo una duplice forma di convitto e semiconvitto. Cfr. *La Beneficenza*, luglio 1914, p. 139.

³⁶ *La Beneficenza*, dicembre 1919, pp. 11-12.

³⁷ Restelli scrive, però, che l'Ambulatorio funzionava accanto al Laboratorio già prima della guerra mondiale. Cfr. *La Beneficenza*, febbraio 1930, pp. 15-20.

³⁸ P. Parise, *L'Istituto S. Vincenzo per l'educazione dei deficienti in Milano*, estratto da «L'assistenza dei Minorenni Anormali (Bollettino della Scuola Magistrale Ortofrenica)», anno VII-VIII, Società tipografica A. Manuzio, Roma 1922, p. 7.

³⁹ Cfr. *Ibidem*.

⁴⁰ P. Bondioli, *Gioinezza e maturità del servo di Dio Ludovico Necchi*, Vita e Pensiero, Milano 1952, p. 52.

⁴¹ *La Beneficenza*, marzo 1923, p. 58.

⁴² *La Beneficenza*, febbraio 1930, p. 23.

⁴³ *Rivista di Pedagogia Emendatrice*, dicembre 1907, p. 352.

⁴⁴ *La Beneficenza*, marzo 1929, p. 21.

⁴⁵ Le edizioni a cui Restelli partecipò furono quelle del 1927-28; 1928-29; 1930-31; 1933-34. Cfr. gli *Annuari dell'Università Cattolica del Sacro Cuore* relativi a questi anni accademici.

⁴⁶ Archivio generale per la storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (d'ora in poi AUC), *FONDO corrispondenza*, b. 22, f. 18, sf. 167, lettera datata ottobre 1927.

⁴⁷ *Corso di integrazione per i maestri elementari promosso dalla Università Cattolica, dalla Associazione Magistrale Nicolò Tommaseo e dalle sezioni insegnanti della Unione Femminile Cattolica Italiana – settembre 1923*, in AUC, *FONDO miscellanea*, b. 7, f. 71.

⁴⁸ Cfr. A. Debè, *Maestri "speciali" alla Scuola di padre Gemelli. La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all'Università Cattolica (1926-1978)*, tesi di dottorato, a.a. 2012-13, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, tutor prof.ssa Simonetta Polenghi.

⁴⁹ *La Beneficenza*, aprile 1920, pp. 91-92.

Sulle tracce della pedagogia speciale in Italia.

1967-1976: la breve, ma significativa, parabola della rivista *Didattica Integrativa*

On the traces of special pedagogy in Italy.

1967-1976: the brief but significant parabola of the journal *Didattica Integrativa*

MABEL GIRALDO

*This paper offers an overview of the complex historical, cultural, political, social and pedagogical debate that, between the late Sixties and Seventies in Italy, has contributed to a growing integrative culture of the person with disability (at school and in the society) signed officially by the known Law n. 517/77. In particular, the recovery of significant traces of this new and progressive awareness about “special” education will be taken from the voices of Pedagogical Group of Editrice La Scuola. Within the large production of this publishing house based in Brescia, the article analyzes, specifically, the pedagogical debate promoted by the journal *Didattica Integrativa* in an open confrontation with other editorial experiences dedicated, at that time, to the issues of “special” didactics and “speciale” education (*Scuola Italiana Moderna* and its supplement *Didattica di Base*, and *Scuola e didattica*).*

KEYWORDS: HISTORY OF SPECIAL EDUCATION; DISABILITY; SPECIAL EDUCATION; SPECIAL DIDACTICS; ITALIAN SCHOOL SYSTEM, INTEGRATION

Per comprendere meglio la situazione degli anni Settanta, in cui si sviluppa e si potenzia l'avvio del processo di integrazione in Italia, occorrerebbe ripercorrere, attraverso una lettura retrospettiva storica, le fasi in cui l'Italia aveva preso delle decisioni sull'educazione per le persone con disabilità¹

e, in generale, nel complesso e articolato percorso di riorganizzazione del sistema di istruzione e formazione avviato a partire dal secondo dopoguerra. Infatti, come sottolinea Giorgio Chiosso, in questo periodo l'Italia si trovava a vivere un'importante svolta in termini di scuola:

superata la fase dell'emergenza post-bellica con gli immani problemi che si dovettero risolvere sul piano della ricostruzione e cogliendo la favorevole congiuntura economica, si affermarono quelle proposte di sviluppo scolastico [...] che intendono risolvere nello stesso tempo il problema dell'innalzamento dei livelli di scolarità, l'esigenza di un'omogenea preparazione culturale di base per ogni cittadino e la necessità di preparare una

popolazione attiva capace di far fronte ai crescenti sviluppi dell'economia nel quadro della progressiva industrializzazione e automatizzazione².

In particolare, con l'intento di definire una possibile educazione per la neonata democrazia, la carta costituzionale si impegnava a promuovere una scuola «aperta a tutti»³, quindi una scuola che si apriva anche a “inabili”, “disadattati”, “irregolari”, “subnormali” e “minorati”⁴. Tale dibattito non coinvolse solo gli organi politici e l'opinione pubblica, ma mobilità anche il mondo della pedagogia, nei suoi diversi fronti⁵, impegnato a tradurre e promuovere le proprie istanze educativo-didattiche nel folto iter legislativo e politico che ha accompagnato le principali fasi della pedagogia speciale nell'Italia degli anni Settanta⁶, inaugurando quel processo culturale, politico e sociale che ha portato, in pedagogia, al passaggio dalla prospettiva separazionista a quella dell'inserimento, prima, e dell'integrazione, poi⁷. Con lo scopo, dunque, di ripercorrere le tracce significative di questa nuova e progressiva consapevolezza

sui temi e problemi della pedagogia speciale, il presente saggio intende offrire una panoramica di questo complesso dibattito storico, culturale, politico, sociale e pedagogico a partire dalla voce del Gruppo Pedagogico dell'Editrice La Scuola. Per tale ragione, si analizzeranno, all'interno dell'ampia produzione della casa editrice bresciana, i contributi apparsi nella rivista *Didattica Integrativa* in un confronto aperto con altre esperienze editoriali dedicate, in quel periodo, alle questioni della didattica, dell'educazione e della pedagogia "speciale" (*Scuola Italiana Moderna* e il suo supplemento *Didattica di Base, Scuola e didattica*)⁸.

A quarant'anni di distanza, un tale lavoro di contestualizzazione storica ed epistemologica del profilo e delle condizioni in cui si è espressa, in quel decennio e poco più, la pedagogia speciale, come ricorda Piero Crispiani,

consente di dar conto della sua evoluzione nel tempo e di coglierne i momenti più significativi, dunque di comprendere le intense dinamiche che ne hanno determinato le forme e che danno ragione degli assetti attuali, in termini di ambito di lavoro, relazioni disciplinari, metodi di ricerca, linguaggio, ecc.⁹

L'editrice La Scuola e il dibattito sulla pedagogia e sull'educazione speciale promosso da *Didattica Integrativa*

Come la crescita scolastica in Italia negli anni Settanta fu accompagnata da un'attenzione gradualmente sempre più puntuale per l'educazione del "disadattato", dell'"inabile", dell'"handicappato" che mobilitò il mondo della pedagogia, così anche l'Editrice La Scuola, impegnata fin dalla sua fondazione a «elaborare una cultura scolastica in grado di stare al passo con le grandi trasformazioni del momento»¹⁰, si mostrò un'interlocutrice attenta e recettiva contribuendo attivamente allo sviluppo di una pedagogia "specialistica" legata ai temi del "diverso".

Sulla spinta sia del carattere vocazionale che caratterizzava l'ideale educativo del Gruppo pedagogico bresciano, sia di quell'attenzione al "dolore innocente"¹¹ e agli "Inamati" che da sempre ispirò una delle più importanti guide spirituali e culturali di La Scuola, Vittorino Chizzolini¹², venne promossa una pedagogia speciale che, sempre fedele al principio di un'educazione integrale e al fondamento metafisico del concetto di persona, concepiva

la "diversità" come caratteristica ontologica costitutiva degli uomini i quali «*originariamente*, in sé e per sé, non sono "più" o "meno" dotati, ma tutti "diversamente" dotati: sono insieme dei "pari" e dei "diversi"»¹³.

Pertanto, essere "diverso" dagli altri non era inteso come sinonimo di "deficienza", "irregolarità", "subnormalità", ma garanzia e testimonianza di unicità, singolarità, irripetibilità e, dunque, presupposto del riconoscimento dell'educabilità di ciascuna persona, anche di quella con disabilità. Furono, quindi, proprio le cifre costitutive del fondamento metafisico del concetto di persona umana che portarono il gruppo bresciano, nella maggior parte dei suoi membri, non solo a rifiutare un'idea di "diversità" ridotta al suo dato empirico-scientifico e riconoscere nel "disadattato", "minorato", "ritardato" quella caratteristica di mistero, stupore e originarietà che caratterizza ontologicamente l'uomo, ma anche a collocare la pedagogia speciale al centro del discorso della pedagogia generale¹⁴ accomunate nell'ideale di una educazione *integrale e integrativa*¹⁵.

Precise scelte editoriali – ma non solo¹⁶ – accompagnarono questo sguardo rivolto alle principali questioni della pedagogia speciale. Primo tra tutti, "per età anagrafica", va segnalato lo storico periodico dell'Editrice, *Scuola Italiana Moderna*¹⁷, che dedicò – insieme ad alcuni numeri del suo Supplemento *Didattica di Base*¹⁸ e del periodico *Scuola e Didattica*¹⁹ – proprio tra la fine degli anni Sessanta e Settanta, uno spazio sempre maggiore ai temi della pedagogia e dell'educazione speciale perseguendo l'impegno di riflettere criticamente attorno alle sue questioni fondative nel tentativo di delineare il profilo didattico e, soprattutto, epistemologico della disciplina.

Tuttavia, le operazioni editoriali più importanti compiute, in quegli anni, sui temi dell'integrazione del "disadattato" e della pedagogia speciale, riguardarono la creazione *ex-novo* della rivista *Didattica Integrativa*²⁰ (1967) e della collana, sorta proprio sul successo del periodico, *Per loro. Orientamenti didattici per l'insegnamento specializzato* (1970) che raccoglieva studi e volumi dedicati alle questioni educative e scolastiche degli handicappati (soprattutto psico-fisici)²¹. Come fu preannunciato a pochi mesi dalla pubblicazione di *Didattica Integrativa*, proprio dalle pagine di *Scuola Italiana Moderna*:

secondo il pieno sviluppo della scuola ed i provvedimenti legislativi in corso, l'assistenza medico-psico-pedagogica

avrà un notevole incremento, adeguato alle esigenze di recupero dei subnormali in età evolutiva. S.I.M., dopo aver dedicato un'ampia rubrica per i minori irregolari, darà inizio ad una pubblicazione periodica che si presenterà come guida e sussidio per quanti operano nelle istituzioni che si occupano dei fanciulli in difficoltà, specie per minorati mentali, nelle classi differenziali, nelle scuole speciali ed anche per una più attenta educazione individualizzata. Il nuovo periodico verrà pubblicato nel 1967-68, in 6 fascicoli di 48 pagine grande formato, riccamente illustrate a due colori, con orientamenti pedagogici e ampie trattazioni di didattica pratica, sussidi, servizi di consulenza, ecc.²²

La Rivista, sorta per volontà di Vittorino Chizzolini²³ come complemento ideale di *Scuola Italiana Moderna*, rappresentò per l'epoca un'assoluta novità, poiché, in quegli anni, prima di essa, non esistevano altri periodici che si occupavano esclusivamente delle problematiche relative alle persone con disabilità. *Didattica Integrativa* andò, così, a colmare un vuoto e un silenzio nei confronti dell'educazione e della pedagogia speciale non limitandosi al solo compito di fotografare l'esistente, ma scegliendo anche di cercare di tracciarne un profilo epistemologico attraverso la creazione di un linguaggio condiviso²⁴. Un ambizioso traguardo che, come si evince dallo spoglio delle nove annate, fu sempre più marcatamente affidato a Roberto Zavalloni, titolare della prima cattedra di Pedagogia Speciale presso la Facoltà di Magistero dell'Università La Sapienza di Roma (1964) e firma di rilievo di *Didattica Integrativa*.

In tal senso, il primo editoriale della Rivista, affidato alla penna di Aldo Agazzi, risuona come manifesto programmatico:

Se noi concepiamo l'educazione come un processo in cui *simultaneamente e con effetti reciproci* si promuovono: l'attivarsi della personalità nelle sue funzioni e nella sinergica armonica pienezza di se stessa; l'inserimento attivo e come soggetto nel gruppo sociale; la partecipazione dei valori di cultura e di civiltà elaborati nel corso delle generazioni (l'eredità sociale, la tradizione civile, la cultura), in modo che la personalità, raggiungendo la propria esplicazione ed autonomia, si arricchisca insieme ai valori umani e si faccia membro della comunità, operando, oltre che in sé, nel contesto della civiltà, dell'umanità e della storia: se si concepiscono in questi termini il processo e l'azione dell'educazione, è evidente che i compiti che ne

derivano saranno più o meno soddisfatti e i risultati più o meno raggiunti e raggiungibili nel normale o nel disadattato (nel minorato), ma che il *principio* e il *fine* dell'educazione rimangono uguali nel primo come nel secondo caso, perché, anche di fronte a un minorato, a un deficitario, sarà sempre da promuovere il *massimo sviluppo possibile* della sua personalità, il *massimo possibile inserimento* funzionale ed organico nella società e il *massimo possibile arricchimento* culturale e civile²⁵.

Tale affermazione non solo riporta i temi della pedagogia speciale all'interno delle questioni della pedagogia generale, ma richiama soprattutto a un'ideale, condiviso dagli esponenti dell'Editrice, di un'educazione e una didattica che parte e ritorna sempre alla persona puntando sulle sue potenzialità espresse o inesprese.

Inserendosi, dunque, nel solco della tradizione pedagogica del movimento cattolico bresciano, *Didattica Integrativa* nacque, in particolare, a completamento della didattica presente nella scuola ordinaria (elementare e media) dimostrandosi un osservatorio attento ai problemi emergenti dall'extra-scuola e alle risposte ad essi fornite dalle diverse figure professionali che si occupavano di assistere l'"handicappato"²⁶ nelle varie iniziative che, proprio in quegli anni, stavano emergendo sulla spinta della società civile, delle famiglie e delle organizzazioni di volontariato.

In particolare, a fronte dell'idea di educazione integrale e integrativa intrinsecamente connotata e guidata dalle differenze personali di ciascuno, il periodico si fece portavoce delle istanze di "normalizzazione", "recupero", "rieducazione" e "riabilitazione" che caratterizzavano l'orizzonte pratico e teorico della pedagogia emendativa sopravvissuta in Italia fino agli anni Settanta. Sulla stessa linea, del resto, veniva tracciata, in quegli anni, una prima definizione di pedagogia speciale da parte di Roberto Zavalloni: «una pedagogia che si attua in un soggetto che si distacca dalla norma nel suo rapporto e nel suo comportamento col mondo esterno, sia nell'ambito ristretto della famiglia, sia in quello più vasto della scuola e della società»²⁷. In tali parole, sembravano rinnovarsi i temi della *pedagogia emendativa*²⁸, vale a dire di «quella pedagogia in cui il focus è il processo educativo del soggetto considerato *anormale*, fuori dalla norma, perciò da "normalizzare", da *emendare*, cioè da *correggere* attraverso l'educazione»²⁹. Sopravviveva ancora, quindi,

l'idea del "minorato", dell'"insufficiente mentale", del "disadattato" come una "diversità da curare" che richiedeva interventi supplementari e differenziati di natura non tanto pedagogico-didattica quanto medico-assistenziale, rinnovando così quel prolungato connubio tra medicina e pedagogia che aveva prodotto quelle stesse strutture speciali e differenziali che, ora, si smaniava tanto di destituire. Non è, pertanto, un caso che anche la pedagogia (speciale) del tempo e le varie firme di *Didattica Integrativa*, ereditando tale modello culturale ed epistemologico, facciano spesso ricorso a termini quali, per esempio, "recupero", "riabilitazione", "rieducazione", "adattamento".

Infatti, come afferma Mario Rolli, benché nelle pagine di *Didattica Integrativa* compaia a più riprese l'espressione "pedagogia speciale", la prospettiva pedagogica proposta non sembra superare in modo convincente quella cultura differenziale ed emendativa che tentava di superare³⁰. Piuttosto, in linea con il richiamo che stava avvenendo in quegli anni al paradigma delle scienze dell'educazione (come psicologia, neurofisiologia, biologia, filosofia, sociologia, ecc.) che vennero in soccorso di pedagogisti, insegnanti ed educatori per predisporre interventi e trattamenti di cura, assistenza ed educazione per minorati e disabili di ogni genere, anche nella Rivista, i contributi all'inizio di carattere prevalentemente metodologico e didattico cedono il passo ad articoli più dal taglio clinico (medico, neuropsicologico, psicologico, psichiatrico, pediatrico, ecc.). Ciò appare evidente sia da una prima lettura dei nomi delle sezioni e delle rubriche presenti in *Didattica Integrativa* (come, ad esempio, alle seguenti rubriche curate da Roberto Zavalloni: "Psicopedagogia speciale", anno II, 1968-1969; "Metodologia rieducativa", anno III, 1969-1970; "Metodologia di recupero", anno VI, 1970-1971; "L'indirizzo clinico in psicologia", anno V, 1971-1972; "Servizi igienico-sanitari per disadattati", anno VI, 1972-1973) sia dalle estrazioni professionali dei collaboratori coinvolti (in prevalenza, neurologi, assistenti sociali, psicologi, sociologi o, anche, pediatri). La Rivista, per l'appunto, si caratterizzò fin da subito per il suo taglio pluridisciplinare raccogliendo le istanze di quanti, all'interno del dibattito nazionale, spingevano per la formazione di nuove professionalità non più parcellizzate nelle reciproche competenze.

Ad ogni modo, possiamo concludere che, nella sua seppur breve parabola, *Didattica Integrativa* si rese testimone

dell'evoluzione dell'idea di handicap che la scuola proponeva e aveva presente e di come si è approfondita la conoscenza medica, psicologica e pedagogico-didattica della diversa abilità; del cambiamento della stessa idea di scuola per l'handicappato; di come si è modificato lo sguardo sull'insegnante di classe differenziale e scuola speciale (da insegnante a insegnante specializzato, da unico operatore a componente di una équipe); della progressiva presa di coscienza da parte delle famiglie circa le difficoltà dei propri figli³¹.

Un'analisi in prospettiva che seppe anche mantenersi in dialogo con le esperienze e le teorie provenienti dal dibattito internazionale, come dimostrano i quadri comparativi offerti, per esempio, dalla rubrica "Pedagogia Comparata".

Fu proprio a causa dell'evoluzione degli orientamenti educativi e scolastici che, nel 1976, la redazione di *Didattica Integrativa* – che in quell'anno aveva cambiato la propria titolazione, da *Didattica Integrativa per l'Educazione e l'Insegnamento Speciale* a *Didattica Integrativa per l'Inserimento e l'Integrazione* – decise di cessare la pubblicazione della Rivista data «l'opportunità ormai riconosciuta di ridurre al minimo l'area delle scuole speciali per facilitare nel migliore dei modi l'inserimento del fanciullo in difficoltà nella scuola normale»³². Tale dibattito, come vedremo, proseguì internamente al Gruppo pedagogico dell'Editrice il quale, ancora una volta, raccolse, problematizzandole, le direttrici pedagogiche, didattiche e culturali tracciate dalla Legge n. 517 del 1977. Appare, dunque, evidente il ruolo pedagogico svolto da una rivista come *Didattica Integrativa* che, grazie alla collaborazione delle diverse firme dell'Editrice che, durante questo decennio, si dedicarono ai temi dell'inserimento e dell'integrazione, consentì di approfondire alcuni aspetti epistemologici e antropologici della pedagogia speciale del tempo. Saranno, infatti, proprio le pagine del periodico e la loro analisi specifica che consentiranno, ora, di ricostruire e rintracciare i passaggi cruciali del complesso ed eterogeneo dibattito pedagogico, culturale, sociale e politico che si precisò in Italia a partire dalla fine degli anni Sessanta e che portò alla celebre Legge n. 517/77 sull'integrazione.

Classi differenziali e scuole speciali: si o no?

Definite e regolamentate a partire dal secondo dopoguerra, dapprima con la C.M. n. 1771/12 dell'11 marzo 1953 e, successivamente, con la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, istitutiva della scuola media unica, vennero costituite, accanto alle già esistenti "scuole speciali", due ulteriori "classi di aggiornamento": una, in prima, per gli "alunni bisognosi di particolari cure" e, l'altra, in terza, per coloro che "non abbiano conseguito la licenza media perché respinti". Nello specifico, l'art. 12 della legge prevedeva la creazione di classi differenziali per i "disadattati scolastici" e, stando alle C.M. n. 4525 del 9 luglio 1962 e n. 934/6 del 2 febbraio 1963, si assegnavano alle équipes medico-psico-pedagogiche (che, in realtà, di "pedagogico" avevano ben poco), previa segnalazione degli insegnanti, il compito di certificare quegli alunni da avviare a queste forme di scolarizzazione separata. Non è un caso che, in questi anni, assistiamo a un notevole proliferare di classi differenziali, un fenomeno che è andato sempre crescendo, segnando una discreta flessione solo a partire dal 1974. Va, oltretutto, sottolineato che gran parte degli alunni avviati in quegli anni alle classi differenziali non erano tanto bambini o ragazzi che presentavano un qualche deficit (cognitivo, motorio, fisico, ecc.) ma provenivano da contesti sociali, culturali e familiari disagiati. Erano, dunque, in molti casi, bambini e ragazzi difficilmente interessati alle attività scolastiche, poco stimolati dai genitori³³. Come fa notare Nicola D'Amico, tali istituzioni rilevarono, sul lungo periodo, «la loro caratteristica di luoghi di separazione, di emarginazione; dimostrando, soprattutto, che non solo non risolvevano i problemi per i quali erano state create, ma che altri, e spesso più gravi, ne producevano»³⁴.

Reduce, dunque, da politiche scolastiche e assistenziali che, con il passare degli anni, si dimostrarono più segreganti che "garantiste", il decennio del Settanta, sulla scorta della *Dichiarazione dei Diritti delle Persone con Ritardi Mentali* da parte dell'ONU (1971) e del primo pronunciamento giuridico italiano a favore dell'inserimento degli handicappati nelle scuole ordinarie (Legge n. 118 del 30 marzo 1971), si aprì proprio con l'intensificarsi del dibattito sull'abolizione o sul mantenimento delle classi differenziali e delle scuole speciali. Questo problema teorico, presente nel dibattito

pedagogico e politico nazionale, animò anche il confronto e il dialogo all'interno dell'Editrice³⁵.

Tra i sostenitori della legittimità del mantenimento degli istituti speciali e differenziali troviamo Maria Teresa Rovigatti, collaboratrice di Giuseppe Montesano presso la Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma e penna di *Didattica Integrativa*, la quale sosteneva la funzione "integratrice" delle classi differenziali rispetto alle scuole speciali in quanto "sezioni parallele" delle normali classi della scuola elementare³⁶. Tale posizione sembra essere condivisa anche da Giaele Spreafico, direttrice dei servizi sanitari presso "La Nostra Famiglia" di Bosisio Parini, la quale, entrando nel merito della *querelle*, sottolinea come sia le istituzioni speciali sia quelle differenziali si dimostrino di fatto necessarie soprattutto nei casi in cui la famiglia è disgregata e/o assente e, dunque, possibile fonte patogena di disadattamento. A sostegno della sua tesi, l'autrice porta le "buone pratiche" compiute all'interno di alcune scuole speciali che, a suo avviso, hanno dimostrato di non isolare il bambino attraverso una serie di attività, in un dialogo aperto con la famiglia, volte alla sua integrazione sociale³⁷.

Pertanto, possiamo concordare con Mario Rolli nel sostenere che la lettura della maggior parte dei contributi presenti in *Didattica Integrativa* evidenzia, alla luce delle sue specificità, un orientamento generale del periodico a favore del mantenimento degli istituti speciali e differenziali,

così anche quando il nuovo corso porterà alla soppressione delle classi differenziali, ricondotte nell'alveo delle scuole comuni, la Rivista non cesserà di richiamare ad evitare gli estremismi di posizioni contrapposte, e quando si profilerà la chiusura delle scuole speciali a favore dell'integrazione dei soggetti disabili nella scuola di tutti, *Didattica Integrativa* chiuderà, riconducendo le questioni della pedagogia della diversa abilità a *SIM*³⁸.

Di natura diversa, invece, sembrano essere le riflessioni apparse nelle pagine di *Scuola Italiana Moderna* in cui si esplicitano e argomentano le ragioni pedagogiche, antropologiche, culturali e sociali a favore delle tesi abolizioniste. A tal proposito, si segnala il saggio *Opinioni a confronto: quale futuro per le classi differenziali?*³⁹ che raccoglie, simulando una tavola rotonda, la voce dei vari autori concordi nel sostenere e auspicare l'abbandono del

sistema differenziale, esperti che, a titolo diverso, riassumono in sé le problematiche evidenziate anche dal dibattito pedagogico nazionale. Tra questi, Osvaldo Brivio (direttore didattico della Scuola Speciale “Treves” di Milano e Presidente Regionale dell’AIMC), il quale, nel denunciare la mancanza di dati circa il reinserimento nelle scuole normali di alunni provenienti da classi differenziali, si chiede se le “classi differenziali” siano state e possano rappresentare nel futuro prossimo lo strumento idoneo a garantire la progressione scolastica dell’allievo che presenti lievi difficoltà di varia natura, non disgiuntamente dalla sua maturazione globale, personale e sociale. Inoltre, sostiene che l’atteggiamento abolizionista di per sé non è sufficiente poiché «non basta, infatti, abolire, condannare, distruggere, se al tempo stesso non si propongono valide alternative, strutture adeguate alle sempre nuove esigenze socio-educative di una società in continua e rapida trasformazione»⁴⁰.

Della medesima opinione è anche Piero Rollero, direttore didattico a Torino e, poi, ispettore scolastico, il quale, pur riconoscendo le classi differenziali come uno strumento non del tutto negativo nelle intenzioni dei promotori, ammette come queste nella pratica siano diventate «un grave fatto sociale e pedagogico»⁴¹ che ha portato, anche gli stessi sostenitori più convinti, tra cui Giovanni Bollea, a respingerle come strumento di “recupero”. Tale situazione è, secondo l’autore, aggravata ulteriormente dalla violazione di alcune disposizioni le quali, se, da un alto,

fanno obbligo all’insegnante di tentare, prima dell’invio in classe differenziale, “un buon insegnamento individualizzato nella scuola comune” e “una attenta e vigile azione educativa, mediante l’insegnamento adeguatamente individualizzato”. Fanno obbligo al dirigente scolastico che “la selezione degli educandi sia accuratissima” tramite una ben precisa e minuziosa prassi di reperimento, diagnosi e avviamento alle classi differenziali” [e] fanno obbligo di tenere per ogni alunno anche di classe differenziale “una cartella nella quale devono essere raccolte le schede con i risultati delle indagini mediche, psicologiche, ambientali e con le osservazioni degli insegnanti, nonché un giudizio di sintesi sul soggetto”, [dall’altro,] salvo lodevoli eccezioni, la prassi comune è ben lontana da questi indirizzi che, prima di essere delle norme da osservare, sono dei principi etici⁴².

In tal senso, come sottolinea anche Adriana Favoretto Spadoni, direttrice didattica a Roma, alcune condizioni strutturali e di non sviluppo delle classi differenziali hanno fatto sì che anche quei pochi casi in cui è avvenuto il reinserimento dei “disadattati” nelle classi normali (solitamente in terza e quarta elementare) questo è divenuto un’impresa difficile sul piano della realtà scolastica «al punto da preludere spesso a una ripetenza»⁴³. Per tale ragione, anche l’ultimo contributo della tavola rotonda di Amedeo Barigozzi, direttore didattico a Iseo (Brescia), afferma come la questione della legittimità o meno delle scuole speciali e delle classi differenziali non sia di per sé risolvibile in due schieramenti antitetici, ma nasca precisamente

dall’estensione e dalla istituzionalizzazione del principio teorico della differenziazione pedagogico-didattica, intesa come raggruppamento dei soggetti per categorie omogenee stabili al fine di provvedere più efficacemente al loro trattamento; affermando però una concezione piuttosto schematica del carattere scientifico che pure deve caratterizzare ogni struttura e ogni intervento a livello ortopedagogico, cristallizzando e assolutizzando un momento che può essere importante e utile, entro certi limiti, ma che è solo uno degli strumenti metodologici da mettere in atto⁴⁴.

Dalle posizioni sopraccitate e dalla lettura di molti contributi presenti in *Didattica Integrativa* e *Scuola Italiana Moderna*, emergono, infatti, le tre principali ragioni per le quali, anche all’interno del dibattito pedagogico, culturale e politico italiano, si auspicava a un’abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali.

In primo luogo, l’accusa che le classi differenziali, nel tempo, si sono trasformate in luoghi di emarginazione sociale, in «strumenti di segregazione e di isolamento»⁴⁵, spesso a causa sia della scarsità dei mezzi a disposizione delle scuole, sia di un implicito spreco di energie, iniziative, professionalità⁴⁶. Giuseppe Bertagna, a tal proposito, qualche anno dopo, afferma:

quanta illusa coscienza democratica si nascondesse dentro questi ragionamenti, lo si è capito più tardi, quando si è potuto constatare (e con quali costi!) che la via delle “differenziali” era sempre senza ritorno, innescando un

processo di emarginazione irreversibile e di sostanziale depotenziamento educativo e culturale⁴⁷.

Il ruolo negativo delle classi differenziali, era alimentato – e veniamo, quindi, alla seconda criticità – dalla presenza, soprattutto negli istituti speciali, di una didattica prevalentemente addestrativa incentrata su compiti ripetitivi, meccanici e sempre uguali corroborando, così, l'erronea convinzione, al tempo ampiamente diffusa e condivisa, secondo la quale, data la sua condizione fisica, psichica, intellettuale o cognitiva, l'“handicappato” fosse destinato esclusivamente all'esecuzione di compiti semplici, prevalentemente manuali volti a stimolare gli interessi sensoriali “primitivi” e primari. Considerando l'handicap come una condizione oggettivamente e deterministicamente debilitante (“un mancare di qualcosa”) e l'“handicappato” come una persona “scarsamente dotata intellettualmente”, il compito dell'operatore, dell'educatore o del maestro era, nella maggior parte casi, quello di occuparsi della “ri-educare”, “ri-abilitazione” del bambino o del giovane secondo le sue (limitate) possibilità. Queste attività, ascrivibili sotto quella che all'epoca veniva chiamata “terapia occupazionale”, benché legittimate dai principi di una “didattica del fare” volta a «esercitare sul soggetto una forte azione di stimolo, selezionata e finalizzata, per ottenere il recupero massimo possibile in senso settoriale, globale e vitale»⁴⁸, si dimostravano, sul lungo raggio, “inefficaci” per il compimento di un autentico processo di apprendimento per l'alunno “disadattato”. Del resto, come scrive Meazzini:

non ho niente in contrario se trovo bambini che infilano le perle, ma se dopo tre, quattro mesi li trovo ancora a infilare perle, forse c'è qualcosa che non funziona, e ho la sensazione che quello che poteva essere un metodo si sia trasformato in fine⁴⁹.

Infatti, lo stesso Ferdinando Montuschi ricordava, in quegli anni, che il lavoro manuale non implica solo un “fare”, ma significa che ciascuna attività, ciascun “fare” non ha senso solo “perché tiene impegnato”, ma soprattutto «perché crea abiti mentali e operativi validi»⁵⁰. In tal senso, anche di fronte alla mancanza di programmi ad hoc per le scuole speciali italiane, la didattica per gli “insufficienti mentali” non poteva consistere nella piatta

riduzione quantitativa dei programmi ordinari, ma era chiamata a distinguersi qualitativamente⁵¹.

In tal senso, dunque, le scuole speciali e le classi differenziali si dimostravano più luoghi di cura e di assistenza psico-medica che spazi per un'educazione autentica del “minorato”. Questa, dunque, rappresenta la terza obiezione pro-abolizione degli istituti speciali e differenziali che emerge chiaramente dalle pagine delle Riviste prese in considerazione e che, probabilmente, racchiude in sé le due precedenti criticità. A distanza di anni, Aldo Agazzi, sottolinea:

alla base della loro concezione, sta la medesima mentalità del medesimo traguardo oggettivo nel raggiungimento di un dato rendimento quantitativamente da conseguire, anziché la concezione pedagogica che ognuno è se stesso, un “diverso”, e che quindi ognuno deve avere la “sua” educazione. [...] Il problema non è quindi quello di dare dei ricostituenti ai più deboli, ma quello di dare ad ognuno la propria nutrizione, quel cibo che *solum* è suo⁵².

Tuttavia, in aggiunta a queste tre principali riserve mostrate da alcuni esponenti del Gruppo pedagogico dell'Editrice nei confronti delle classi differenziali e delle scuole speciali, Piero Rollero puntualizza che le ragioni (teoriche) abolizioniste prese di per se stesse e non tradotte in termini pratici e operativi nella didattica quotidiana rischiano solamente di eludere l'urgente e imminente problema della necessaria ristrutturazione della scuola, di trasformarsi in alibi per non rispondere all'appello di educazione, istruzione e integrazione che caratterizza, come abbiamo visto, la pedagogia scolastica (e speciale) degli anni Settanta⁵³:

come pensare di inserire “tout court” in Scuole normali prive di strutture medico-psico-sociali e specializzate soggetti che abbisognano di prolungata esercitazione ritmica e psicomotoria, sui quali occorre intervenire incessantemente per modificare situazioni di difficoltà legate a disturbi di organizzazione, di difetti di simbolizzazione, a ritardi di sviluppo del linguaggio per disartrie, dislalie, disfasie, mutismi psicogeniti? Come sognare di poter disporre, di punto in bianco, di eserciti di specialisti per il trattamento di ritardi motori, di instabilità psicomotorie, di disturbi gnosico-prassici?⁵⁴.

Infatti, se, da un lato, aumentavano i malumori nei confronti di un modello educativo a due velocità fondato sulla separazione tra “subnormali” e “normali”, dall’altro, non era facile prospettare e realizzare una “terza via”.

Da queste prime riflessioni del Gruppo bresciano a cavallo tra la fine degli anni Sessanta e l’inizio del decennio successivo, la scuola italiana sembrava non uscirne “vincitrice”, anzi permaneva una certa visione pessimista di scuola, aperta, sì, alle nuove sfide della contemporaneità, ma probabilmente non ancora pronta a coglierle e, soprattutto, ad affrontarle:

impegnata nello sforzo (ancora ben lontano dall’essere riuscito!) di una adeguazione quantitativa alle richieste della massificazione scolastica, con un macroscopico e disordinato aumento del personale docente e dei servizi amministrativi e direttivi, la Scuola italiana è gravemente arretrata nei suoi ordinamenti, nei suoi contenuti, nei suoi metodi didattici e soprattutto nei suoi valori⁵⁵.

E «nessuno può credere che si tratti solo d’un problema tecnico»⁵⁶, è necessario, piuttosto, «riqualificare ogni giorno la propria attività didattica da parte degli insegnanti»⁵⁷.

In questo appello pedagogico al cambiamento, tanto necessario quanto impervio, un ruolo centrale è affidato, dal Gruppo pedagogico bresciano, alla figura del maestro il quale, per essere un “buon insegnante”, non deve mai dimenticarsi di essere, anzitutto, un “buon educatore” ispirato da

un “*agape*”, fatta di presenza, di umiltà e di disponibilità. Questa accettazione incondizionata dell’altro è appunto il segreto dell’educazione, accettazione che non è né approvazione né disapprovazione, ma “accoglimento” di ciò che il fanciullo è, del modo in cui lo è. Quale rispetto della personalità nascente esige questo, e quanti pregiudizi si devono vincere nei riguardi di questo o di quel fanciullo!⁵⁸.

Tale affermazione richiama il ruolo centrale che la figura del maestro ricopre nel pensiero pedagogico ed educativo dell’Editrice considerato “autentico educatore” e non solo valido tecnico dell’insegnamento perché, come era solito affermare Vittorino Chizzolini, non c’è pedagogia senza “buona volontà” e questa non la si eredita né da Dio né dai dispositivi del mondo⁵⁹. In tal senso, possiamo affermare

con Ferdinando Montuschi che le classi differenziali e le scuole speciali, su cui all’epoca largamente si discuteva, non erano che un aspetto di un problema più ampio,

la differenziazione nell’insegnamento, infatti, non appartiene solo ad un tipo di classe, ad una pura istituzione, ma all’educare e all’insegnare in quanto tali. Si può dire non esista insegnamento e rapporto educativo che non siano *differenziati*, cioè calibrati alle caratteristiche proprie della persona di coloro ai quali sono rivolti. [...] Da questo punto di vista, la differenziazione ci mette a contatto con il mistero dell’uomo in tutta la sua profondità. È qui che l’educazione, prima di tradursi in parole, in azioni, in strutture, deve diventare partecipazione al mistero, accettazione del disuguale, contemplazione rispettosa e discreta della natura umana nella sua meravigliosa diversità⁶⁰.

Nell’eterogeneità delle proposte e delle posizioni, possiamo affermare che il dibattito pedagogico (ma non solo) interno all’Editrice La Scuola, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, contribuì certamente a scoperciare il “vaso di Pandora” portando alla luce un problema (quello delle scuole speciali e delle classi differenziali) rimasto nascosto per molto tempo e che, d’ora in avanti, non sarà più possibile ignorare.

Gli anni dell’inserimento

Come abbiamo già richiamato, gli anni Settanta diedero il via a una serie di provvedimenti politici e normativi che inaugurarono l’innesto di una cultura integrativa che consentì il superamento del principio dell’inserimento. Tuttavia, questi primi inviti del legislatore all’inserimento nelle classi normali degli “anormali” si mostrarono, fin da subito, non poco problematici poiché, nella maggior parte dei casi, si risolvevano in un “piatto” e meccanico

“trasferimento” da una sezione speciale a una “normale”, senza che venga mutata la tradizionale scansione curricolare delle materie né la struttura burocratica che prevede un tipo di scuola nient’affatto coinvolta nel processo di rinnovamento basato sul rifiuto di schemi aprioristici e tradizionali (questo soprattutto nella scuola media): intendiamo parlare della valutazione, delle bocciature, del poco spazio (o spesso del rigetto) che nella scuola viene assegnato alle attività espressive (disegno, musica, attività di animazione, di teatro, di sociodramma,

ecc.) dall'assenza o quasi di creatività, e così via. [...] Ma è evidente che, per un inserimento che sia veramente tale, occorre permettere all'handicappato di svolgere sul piano delle proprie possibilità una serie di azioni che possono anche non avere niente a che fare con il programma ma che per lui sono comunque tali da consentirgli momenti di espressione, creatività, di lavoro comunitario, di attualizzazione delle proprie sia pur limitate potenzialità⁶¹.

Paolo Pappafava, in un numero del Supplemento *Didattica di Base* dedicato a questo tema, invitava il lettore a fare attenzione «alle conseguenze degli inserimenti “selvaggi” voluti ad ogni costo e senza nessuna preparazione (solo per rispondere alla chiamata delle varie circolari ministeriali)»⁶². Tale operazione, intrinseca e preannunciata (etimologicamente e semanticamente) nel concetto di “inserimento”, ha promosso, come ricorderà Giuseppe Bertagna qualche anno dopo, «un confermarsi e adattarsi, adeguarsi e uniformarsi a situazioni preordinate da fuori; all'idea di un'operazione meccanica, fredda, in cui non esiste “relazione”, “scambio attivo”, ma soltanto pura compresenza e indifferenza reciproca»⁶³.

I dati evidenziati dalle varie indagini ISTAT dell'epoca⁶⁴, benché non totalmente rappresentativi di quanto concretamente avvenuto a livello territoriale nelle diverse aree della Penisola, restituivano un quadro abbastanza veritiero della situazione verificata: mentre dall'a.s. 1963-64 si registrò un costante forte incremento delle istituzioni speciali, a partire dal 1971 (soprattutto per le classi differenziali) iniziò un processo non programmato di smantellamento delle istituzioni speciali e di inserimento indiscriminato degli alunni handicappati nelle scuole comuni che è sfuggito ad ogni rilevazione statistica. Come sottolineerà Aldo Zelioli al termine di questa stagione,

l'operazione di travaso degli alunni handicappati dalle istituzioni scolastiche speciali a quelle comuni, avvenuta nella maggioranza dei casi in modo spontaneo e caotico dietro la spinta di azioni più emotive che razionali, aveva creato in molte scuole uno stato di disordine e di tensione al quale occorreva [...] porre qualche rimedio razionale⁶⁵.

Come si evince dalle pagine delle Riviste dell'Editrice, le conseguenze di tale fenomeno non tardarono ad arrivare e a condizionare all'interno della scuola l'azione dei suoi due principali attori: alunni e insegnanti.

Relativamente ai primi, l'accusa alle scuole speciali e alle classi differenziali da parte delle teorie abolizioniste di essere luoghi di segregazione e di discriminazione sfociò, in molti casi, nella proclamazione incondizionata del principio (più psicologico e sociologico che pedagogico) dell'inserimento sociale auspicando, come afferma Maria Luisa Landi Beltrami, alla realizzazione di una scuola come “agenzia di socializzazione” dove per “socializzazione” si intende

l'apprendimento di determinati modelli culturali, di determinate conoscenze, di abiti, di costumi, di norme, di sistemi di valore tipici del gruppo a cui egli appartiene perché possa nello stesso tempo assumere un ruolo specifico, attivo e dinamico⁶⁶.

Mario Brontini, dell'“Istituto Stella Maris” di Pisa, aveva già sollevato la questione nel 1968, anticipandola, sottolineando che

fin da quando si è affrontato per la prima volta il problema dell'educazione dell'insufficiente mentale, si è identificato il concetto di recupero con il raggiungimento della capacità a stabilire validi rapporti sociali. [...] si tratterà di ricercare in ogni momento le occasioni più favorevoli a rafforzare il senso sociale dell'alunno insufficiente mentale in modo che, attraverso una serie di piccole conquiste, si possa giungere gradualmente a dei risultati soddisfacenti. Educare alla socialità è pertanto un imperativo che si pone come necessità di ogni momento dell'azione ortopedagogica; deve procedere gradualmente adattandosi in forma conveniente alle varie età e situazioni personali; deve estendersi in tutte le direzioni, nella vita familiare come nella comunità scolastica, nell'ambiente circostante nella varietà delle sue strutture. Si aggiungerà nella fase terminale del recupero qualche tipica esperienza che si definisce come preparazione socio-professionale⁶⁷.

Questo principio di socializzazione richiamato più volte nelle pagine di *Didattica Integrativa*, viene, invece, ripetutamente problematizzato nelle altre Riviste consultate, interessate più che altro a rilevare la natura “retorica” del (frinteso) principio dell'uguaglianza educativa. Per dirla con Aldo Agazzi,

parità e uguaglianza di fronte all'educazione non vuol dire uniformità degli esiti, ma pienezza della propria personalità per tutti e per ciascuno: da qui la nota e ripetuta formula

nostra: scuola di tutti e per tutti, che si attui come scuola di ciascuno⁶⁸.

Come sottolinea Piero Rollero, gli ostacoli maggiori a questo auspicato processo di trasformazione della scuola erano di natura ideologica, risalenti a un certo modo di intenderne criteri di valore e funzioni ed erano radicati nell'inconscio collettivo e individuale:

nei confronti degli handicappati questi ostacoli si rivelano nel concetto di una scuola sostanzialmente ancora selettiva, con irrinunciabili contenuti programmatici, e con mete precise di valutazione, al punto che le "richieste" nei confronti degli alunni vanno ad allargare l'arca degli handicappati, coinvolgendovi anche gli svantaggiati socioculturali⁶⁹

o i cosiddetti "falsi caratteriali"⁷⁰.

Seguendo le parole di Mauro Laeng:

le nostre classi differenziali, cresciute a dismisura soprattutto nella scuola media, in molti casi sono diventate classi rifugio per qualsiasi tipo di disadattamento ed allora sono state snaturate nella loro autentica funzione di recupero. Soprattutto poi è stata effettuata molto spesso confusione tra il semplice ritardo per cause ambientali, le anomalie dell'intelligenza e le anomalie del carattere, facendo di tutta un'erba un fascio. In queste classi differenziali, molte volte, si trovano, fianco a fianco, fanciulli di ogni tipo, accumulati solo dal destino di emarginazione⁷¹.

Gli stessi dispositivi, sia dei corsi di sostegno (DPR n. 416 del 31 maggio 1974) e delle altre iniziative di supporto per alunni con lacune nel profitto scolastico (C.M. n. 206 del 29 luglio 1975) sia della figura dell'insegnante di appoggio o di sostegno (DPR 970 del 31 maggio 1975), introdotti proprio nella metà degli anni Settanta per cercare di arginare l'esito (già scritto) di quelle politiche di inserimento "selvaggio", non parevano, per il Gruppo pedagogico bresciano, del tutto risolutivi della questione. Poggiando, di fatto, sulla precisa esigenza di "normalizzare" il profitto degli alunni⁷², questi corsi riproponevano quella "divaricazione classista" tra i "bravi" e i "disadattati" che tanto ci si prodigava ad abbattere. Come sottolineava Aldo Agazzi in *Scuola Italiana Moderna*, «le difficoltà di rendimento di alcuni scolari non

si superano con corsi "aggiuntivi", ma con esercitazioni individualizzate nell'ambito della scuola comune fatta "su misura" di ciascuno»⁷³ poiché «non deve trattarsi di un nome nuovo per far rivivere realtà superate (corsi di recupero, classi differenziali...) [ma di] iniziative di sostegno per realizzare una effettiva uguaglianza di opportunità»⁷⁴.

Per quanto riguarda, invece, gli insegnanti, verso la metà degli anni Settanta, ci si trovò di fronte a un duplice problema. Da un lato, stando alle disposizioni normative vigenti, l'insegnante che accettava la nomina in una scuola speciale doveva rimanervi per almeno un quinquennio, un obbligo avvertito più come condanna che come privilegio. Tale norma era stata fatta per garantire «la presenza di insegnanti che potessero mettere a frutto, col tempo, l'esperienza acquisita e raggiungere davvero l'auspicata specializzazione. [...] Ma il quinquennio può costituire, d'altra parte, una prova dura, debilitante, impietosa»⁷⁵. Dall'altro, la progressiva chiusura delle scuole speciali, che diventerà effettiva di lì a qualche anno, portò molti docenti a rivestire l'incarico di insegnanti di appoggio la cui funzione e collocazione all'interno della scuola, però, restava tutta da chiarire.

Parimenti emblematico e non precisamente delineato, anche dalle disposizioni ministeriali (la Legge delega n. 477/73 e i relativi decreti delegati del 1974), era, poi, il rapporto dell'insegnante con l'équipe socio-psicopedagogica⁷⁶ nei confronti della quale si verificavano spesso atteggiamenti di delega o addirittura di subordinazione⁷⁷ risultando «in troppi casi l'organismo che sanzionava scientificamente un disegno oggettivo di emarginazione sociale»⁷⁸ tanto da domandarsi che cosa ci fosse di "pedagogico" in tale commissione.

Dai problemi e dalle questioni pedagogiche e didattiche finora generati dalla traduzione operativa (o meno) delle politiche scolastiche italiane, appare chiaro, alle porte della Legge n. 517/77, come «i tempi dell'euforia semplicistica»⁷⁹ siano terminati e come non sia più sufficiente creare una "nuova scuola speciale nella scuola normale"⁸⁰. Proprio con lo scopo di affrontare questi temi si è tenuto, nel 1976, a Trento un convegno di insegnanti e operatori sociali, promosso dal Gruppo pedagogico di *Scuola Italiana Moderna*, in cui, come si evince dalla relazione riportata nelle pagine della Rivista, si è cominciata a sottolineare la necessità di invertire la

“logica” con cui solitamente il problema degli handicappati a scuola era stato affrontato:

non si tratta – è stato detto – di definire come deve essere l’handicappato per essere inserito nella scuola normale. Il problema non è di affermare che la scuola deve accogliere il caratteriale o l’ipoacusico o il frenastenico o il sordo... se, infatti, si continuasse a pensare con questa logica, inevitabilmente, prima o poi, emergerebbe il quadro concettuale di riferimento che nel profondo la sottende, e cioè che si può inserire questo o quell’altro handicappato, ma non, per esempio, quello grave e gravissimo. Si farebbe perciò una classificazione degli handicappati, con una soglia oltre la quale sarebbe assurdo parlare di inserimento. [...] Il problema invece sta nel definire come deve essere la scuola per accogliere tutti, anche gli handicappati di ogni genere [...] è in fondo questa l’unica logica democratica tesa veramente alla realizzazione di una scuola per tutti e di ciascuno, orientativa e formativa⁸¹.

Sul piano pratico, tale “progetto” invitava al passaggio da una didattica della differenziazione a una didattica dell’individualizzazione che comportava l’assunzione, in campo educativo, del concetto di programmazione curricolare. Ereditato negli anni Settanta dal dibattito statunitense di matrice attivista e neocomportamentista e richiamato, dapprima, nella relazione conclusiva della Commissione Falcucci e, successivamente, formalizzato dalla Legge n. 517/77, tale modello didattico, promuovendo interventi di tipo individualizzato, necessari per rispettare modalità e tempi di apprendimento di ciascun allievo, perseguiva l’obiettivo dell’uguaglianza dei risultati di apprendimento.

Tuttavia, anche questa “alternativa” non tardò a rivelarsi problematica nella sua attuazione. A tal proposito, Giuseppe Vico afferma che

l’individualizzazione si presenta più che mai utile, ma impostata su basi concrete, su interventi continui e fondati sulla compresenza di più insegnanti e sulla effettiva collaborazione interdisciplinare dei vari docenti. La retorica dell’inserimento fine a se stesso ha oramai dimostrato a sufficienza i suoi limiti soprattutto a livello di scarsa considerazione della dignità di coloro che più avrebbero bisogno. [...] L’inserimento e l’integrazione scolastica si esauriscono allora nel semplice “andare a scuola con soggetti normali” col pericolo sempre

verificabile non solo di mancati apprendimenti, ma soprattutto di pericolose regressioni⁸².

Infatti, risolvere la “differenziazione didattica” nella semplice “individualizzazione dell’insegnamento” può rivelarsi una scelta carica di conseguenze negative⁸³ che non solo minano l’istanza dell’uguaglianza educativa, ma soprattutto non consentono di realizzare concretamente quell’ideale pedagogico di una “scuola per tutti e per ciascuno” tanto caro al gruppo dell’Editrice La Scuola e agli esponenti della pedagogia cattolica bresciana.

Ciò dimostra che, se le suggestioni socio-politiche, anche giuste ed entusiasmanti, come la relazione finale della Commissione Falcucci, non si traducono in nuovi metodi e non si attuano operativamente (e nella scuola operativamente significa didatticamente), esaurita la loro carica critica e motivante, possono addirittura generare confusione negli alunni e smarrimento paralizzante negli insegnanti⁸⁴.

La scuola delle classi chiuse, dei programmi rigidi e prestabiliti, della selezione occulta e palese, degli abbandoni scolastici, della pura e semplice trasmissione di conoscenze, dell’adattamento passivo a modelli di vita e di comportamento estranei ai bisogni e ai valori delle coscienze degli alunni, delle famiglie e dell’ambiente [...] scambia i mezzi con i fini. Restituire alla scuola la consapevolezza della sua natura propriamente educativa significa cercare mezzi perché non sia l’alunno ad adattarsi alla scuola, ma viceversa, siano la scuola normale, le classi, gli insegnanti, la didattica, le strutture, i rapporti sociali ecc. ad adattarsi all’alunno in vista del suo sviluppo integrale⁸⁵.

Verso la fine degli anni Settanta, saranno proprio queste le sollecitazioni pedagogiche che, terminata l’esperienza editoriale di *Didattica Integrativa*, animeranno il dibattito promosso tra le pagine di *Scuola Italiana Moderna* e del suo Supplemento, *Didattica di Base*, dedicate a vagliare criticamente l’eredità pedagogica tracciata, tra buone intenzioni e mancate concretizzazioni, dalla Legge n. 517/77 e dall’auspicato passaggio dal paradigma dell’inserimento a quello dell’integrazione. Un passaggio che, secondo il Gruppo pedagogico bresciano, non era solo “nominale”, ma soprattutto sostanziale perché epistemologico e antropologico. Se la parola “inserimento”, proprio nella sua etimologia, rimandava,

come abbiamo chiarito, all'idea di un confermarsi, adattarsi, uniformarsi, in modo anche meccanico, a situazioni esterne alla persona stessa così che ad essa non resti altro che "affiancarsi" ad una altra persona, ambiente, ecc.⁸⁶, il paradigma pedagogico dell'integrazione sposato dall'Editrice si rifaceva, invece, alla radice latina del termine: dal verbo *integer* e dal sostantivo *integratio*, "tenere insieme nella differenza", "rendere intero, pieno, perfetto" ciò che è incompleto o insufficiente a un determinato scopo, aggiungendo quanto è necessario o supplendo al difetto con mezzi opportuni. In tal senso, una persona è "integrata" quando essa, "unità nella distinzione",

agisce con e in mezzo agli altri, quando avverte di far parte di un gruppo, di una comunità, di un'attività che riguarda tutti, quando rispetta certe regole e riesce ad offrire qualcosa di sé, anche se modesto, sul piano della collaborazione, ossia dell'accettazione reciproca⁸⁷.

L'integrazione, dunque, presupponeva sempre un processo continuo e dinamico⁸⁸, «un'operazione plurilaterale e non la semplice combinazione o confluenza di due realtà scolastiche (una di tipo normale e l'altra di tipo speciale) entrambe impegnate alla ricerca di una mediazione reciproca»⁸⁹.

Tuttavia, questa tendenza scientifico-pedagogica e le prese di posizione politiche che auspicavano tale "cambio di rotta" innestando proposte operative sui temi dell'innovazione, dell'aggiornamento e delle riforme

strutturali della scuola, dovettero presto fare i conti con i fondi limitati, le rigidità organizzative, le scarse risorse umane ancora in corso di preparazione e una norma (la Legge n. 517/77) che, paradossalmente, non introduceva in materia di integrazione scolastica, quelle modifiche all'ordinamento che erano, al contrario, vivamente attese⁹⁰. Così, il fascino delle tante (buone) intenzioni si scontrò, sia sul piano nazionale sia tra le pagine dell'Editrice, con le dure repliche della realtà dimostrando, ancora una volta, che la presenza di una buona legge non implica necessariamente la traduzione, immediata e fedele, nel quotidiano delle proposte lì contenute. Del resto, «la storia della scuola è ricca di leggi "tradite" nello spirito e nella lettera»⁹¹ e «alla base dell'inquietante problema resta una condizione coscienziale turbata dalla stagnazione sul piano organizzativo»⁹². Come ricordava Piero Rollero,

nel decennio 1960-70, abbiamo avuto in ambito nazionale una serie di iniziative parlamentari e governative che hanno influito notevolmente sullo sviluppo della scuola: in seguito ai piani quinquennali della scuola e alla istituzione della scuola media unica (1962), abbiamo assistito a una progressiva e massiccia espansione scolastica, prima nella fascia dell'obbligo e poi nella scuola superiore. Questo sviluppo dal punto di vista quantitativo è stato veramente rilevante, ma dal punto di vista qualitativo ha presentato diverse tendenze negative e carenze strutturali, per cui non si è risposto adeguatamente alla richiesta sociale e ai bisogni della popolazione scolastica⁹³.

MABEL GIRALDO
University of Bergamo

¹ L. De Anna, *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci, Roma 2014, p. 77.

² G. Chiosso, *Pedagogia e scuola in Italia tra utopia e riformismo*, in S.S. Macchietti (Ed.), *Questioni di storia della scuola (1945-1985)*, Università degli Studi di Siena, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Città di Castello (PG) 1986, pp. 45-46.

³ Art. 34, Costituzione: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli».

⁴ Si precisa che, in quegli anni, tali termini erano impiegati sia nella legislazione sia nel dibattito politico e pedagogico nazionale per definire situazioni di menomazione e caratterizzare le persone che presentavano particolari deficit di natura organica, psichica o ambientale. Pertanto, sebbene tali denominazioni siano da considerarsi, ad oggi, improprie e superate alla luce delle conquiste della contemporaneità, nel presente saggio, saranno comunque utilizzati a garanzia di una maggiore "fedeltà storica" in quanto connotano, nel loro peso etimologico e nel loro valore intrinseco, l'evoluzione e i cambiamenti della società.

⁵ Per un maggior approfondimento dei due fronti e dei loro rispettivi protagonisti, si rimanda a G. Chiosso, *Appendice. Il dibattito educativo nell'Italia del secondo '900*, in Id., *Novecento pedagogico* [1997], nuova edizione riveduta e ampliata, La Scuola, Brescia 2012; G. Chiosso, *Pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2016.

⁶ Per un ulteriore studio della storia della scuola italiana, si rimanda, tra gli altri: G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; N. D'amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Torino 2010; R. Morzenti Pellegrini, *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*, Giappicchelli Editore, Torino 2011. Per l'analisi delle tappe legislative legate ai temi dell'inserimento e dell'integrazione delle persone con disabilità, si vedano: B. Cavaliere, *Il diritto allo studio e all'istruzione dei soggetti handicappati*, in «Rivista Giuridica della Scuola», 1992, pp. 657 e ss.; P. Crispiani, *Pedagogia speciale e normativa sull'handicap*, Armando, Roma 1995; P. Crispiani, *Handicap e attività di sostegno nella normativa*, Armando, Roma 2000; F. Magni, *L'integrazione scolastica delle persone con disabilità, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES)*, in «Nuova Secondaria Ricerca», anno XXXII, n. 9, maggio, 2015, pp. 22-42 (include anche un buon apparato bibliografico e un'accurata appendice normativa); F. Magni F., *Dall'integrazione all'inclusione. Guida per il docente di sostegno a.s. 2016/2017*, La Scuola-Studium, Brescia 2016 (e-book); C. Pellegrino, *L'integrazione scolastica. Dalla tutela del disabile ai nuovi bisogni educativi speciali*, Pellegrini Editore, Cosenza 2014; O. Sagramola, *L'inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*, La Scuola, Brescia 1989; M. Tortello, *Integrazione degli handicappati*, La Scuola, Brescia 1996; S. Troilo, *Tutti per uno o uno contro tutti? Il diritto all'istruzione e all'integrazione scolastica dei disabili nella crisi dello stato sociale*, Giuffrè, Milano 2012.

⁷ G. Sandrone, *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"*, La Scuola, Brescia 2012 (in particolare, si rimanda alla parte storico-comparativa firmata da Valentina Arcomano). Cfr. anche F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze 2011; A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Carocci, Roma 1988; A. Canevaro, A. Goussot, *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2005; P. Crispiani (Ed.), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016.

⁸ Si segnalano di seguito le annate esplorate delle diverse riviste. *Scuola Italiana Moderna*: dal 1967-68 (anno LXXVII) al 1981-82 (anno XCI); *Scuola e didattica*: dal 1967-68 (anno XIII) al 1981-82 (anno XXVII); *Didattica Integrativa*: dal 1967-68 (anno I) al 1975-76 (anno IX).

⁹ P. Crispiani (Ed.), *Storia della pedagogia speciale*, cit., p. 57.

¹⁰ G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, p. 207. Per approfondimento più articolato della storia della casa editrice bresciana si rimanda anche a L. Pazzaglia (Ed.), *Editrice La Scuola, 1904-2004: catalogo storico*, La Scuola, Brescia 2004.

¹¹ E. Damiani (Ed.), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorio Chizzolini*, La Scuola, Brescia 2009, p. 159. Evidente qui il richiamo a *Pedagogia del dolore innocente* di don Carlo Gnocchi, volume pubblicato proprio dall'Editrice La Scuola nel 1956.

¹² Cfr., tra gli altri, G. Bertagna (Ed.), *Vittorino Chizzolini educatore. Un bresciano protagonista dello sviluppo della scuola italiana*, cit.; E. Giammancheri (Ed.), *Profilo spirituale di Vittorino Chizzolini*, La Scuola, Brescia 1994.

¹³ A. Agazzi, *Sui corsi di sostegno e di ricupero*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXV, n. 14, 15 marzo 1976, p. 10.

¹⁴ Questa prospettiva emerge anche da diversi contributi presenti nelle annate delle Riviste esplorate per il presente lavoro. A tal proposito, si segnalano: M. Jonoch, *Come si deve intendere la didattica differenziale*, in «Didattica Integrativa», anno I, n. 1, 1 ottobre 1967, pp. 15-17; [Redazione], *VIII Congresso Nazionale della SIAME sul tema "L'educazione speciale in età prescolastica"*, anno II, n. 2, 1 novembre 1968, pp. 44-16 (si veda, in particolar modo, la relazione di Aldo Agazzi).

¹⁵ La parola "integrazione", infatti, era già nota al Gruppo Pedagogico dell'Editrice grazie all'ideale agostiano della "scuola integrale" e, dunque, comparve tra le pagine delle varie iniziative editoriali dell'Editrice con un certo anticipo rispetto al quadro culturale, politico e pedagogico nazionale. Inoltre, va sottolineato che, nella generale riflessione circa i criteri utili per riformare e riformulare il concetto di "scuola", il fronte cattolico bresciano, in contrapposizione all'ideale laico-comunista della "scuola integrata" (cfr. G. Chiosso, *Pedagogia contemporanea*, cit.; Id., *Il dibattito sulla scuola integrata*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVIII, n. 9, 1 febbraio 1969, pp. 7-9) riprese la tesi della "integrazione scolastica". A partire soprattutto dall'analisi di Giovacchino Petracchi, si auspicava la creazione di una scuola che, nel processo educativo del bambino, riconoscesse, da una parte, pari dignità al tempo dedicato alle attività pomeridiane extrascolastiche e a quello dell'impegno del mattino e, dall'altra, promuovesse la necessaria collaborazione tra coloro che hanno responsabilità educative. «L'integrazione scolastica non è identificabile né con una semplice estensione delle ore scolastiche, né con la scolarizzazione della giornata del ragazzo e neppure con la trasformazione della scuola in "casa del fanciullo"... Anche quando si consegua il più avanzato processo di integrazione della scuola, l'opera educativa rimarrebbe monca se privata del corrispondente proposito educativo della comunità sociale. Il giovane deve poter trovare nella famiglia, nella scuola e nella società le opportunità che gli permettano di liberare le personali risorse e di maturare intelligenza e carattere in un orizzonte di vita il più vasto e ricco possibile» (G. Petracchi, *L'integrazione scolastica*, La Scuola, Brescia 1969, pp. 50-51). Pertanto, «si può arguire che mentre il principio della "integrazione scolastica" si proietta come fattore di chiarificazione di un nuovo concetto di scuola e della sua funzione, l'idea della "scuola a tempo pieno" si propone come itinerario operativo e serve immediatamente a fini

realizzativi. Da ciò si comprende bene che la “scuola a tempo pieno” trova la sua più profonda giustificazione nelle motivazioni della “integrazione scolastica”» (G. Petracchi, *Integrazione scolastica e tempo pieno*, La Scuola, Brescia 1976, p. 96). Per un maggior approfondimento della prospettiva di Petracchi, si vedano, oltre ai volumi già citati: *Problemi ed equivoci a proposito della “scuola integrata”*, in «Scuola Italiana Moderna», vol. LXXVI, n. 11, 1967, pp. 5-7; *Problemi di riorganizzazione strutturale della scuola elementare*, in «Scuola Italiana Moderna», vol. LXXVIII, n. 12, 1969, pp. 5-7; *Una “riforma permanente” della scuola*, in «Scuola Italiana Moderna», vol. LXXVIII, n. 15, 1969, pp. 5-6.

¹⁶ Si pensi, per esempio, alle numerose “Scuole Estive di Pedagogia” dedicate ai temi dell’integrazione degli handicappati, ai corsi di aggiornamento tenuti dal Gruppo Pedagogico dell’Editrice La Scuola o ancora alle visite nelle diverse nazioni europee promosse dalla redazione di *Didattica Integrativa*.

¹⁷ Per un approfondimento della storia di *Scuola Italia Moderna* si rimanda, tra gli altri, a F. Pruneri, *Scuola Italiana Moderna*, [scheda all’interno della sezione I periodici], in L. Pazzaglia (Ed.), *Editrice La Scuola, 1904-2004: catalogo storico*, cit., pp. 737-739; M. Cattaneo, L. Pazzaglia (Eds.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» (1893-1993)*, La Scuola, Brescia 1997.

¹⁸ Si vedano, nello specifico, le seguenti annate: *I problemi dell’inserimento*, anno XII, 1976-1977 (nn. 1-6); *Innovazione educativa e integrazione scolastica degli handicappati*, anno XIII, 1977-1978 (nn. 1-5); *Innovazione educativa e integrazione scolastica degli handicappati*, anno XIV, 1978-1979 (nn. 1-7); *Innovazione educativa e integrazione scolastica degli handicappati*, anno XV, 1979-1980 (nn. 1-7); *Innovazione educativa e integrazione scolastica degli handicappati*, anno XVI, 1980-1981 (nn. 1-6).

¹⁹ Cfr. F. Pruneri, *Scuola e Didattica*, [scheda all’interno della sezione I periodici], in L. Pazzaglia (Ed.), *Editrice La Scuola, 1904-2004: catalogo storico*, cit., p. 753.

²⁰ Cfr. F. Pruneri, *Didattica Integrativa*, [scheda all’interno della sezione I periodici], in L. Pazzaglia (Ed.), *Editrice La Scuola, 1904-2004: catalogo storico*, cit., pp. 756-757; M. Rolli, “*Didattica Integrativa per l’educazione e l’insegnamento speciale*”. *Una rivista a termine*, in E. Damiano (Ed.), *La centralità dell’amore*, cit., pp. 159-201.

²¹ L. Caimi, *La nascita e gli sviluppi dell’Editrice La Scuola. Nell’Italia contemporanea*, in L. Pazzaglia (Ed.), *Editrice La Scuola, 1904-2004: catalogo storico*, cit., p. 83.

²² [Redazione], *Didattica Integrativa*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXVII, n. 1, 15 Settembre 1967, p. 4.

²³ Come fa notare Mario Rolli, la figura di Vittorino Chizzolini può essere considerata come una “assente presenza” (M. Rolli, “*Didattica Integrativa per l’educazione e l’insegnamento speciale*”. *Una rivista a termine*, cit., p. 169) dal momento che, benché il nome del maestro bresciano compaia per tutte le nove annate del periodico come Direttore responsabile, in realtà non un articolo, una nota o un commento all’interno della Rivista riporta la sua firma.

²⁴ M. Rolli, “*Didattica Integrativa per l’educazione e l’insegnamento speciale*”. *Una rivista a termine*, cit., p. 167.

²⁵ A. Agazzi, *Una finalità*, in «*Didattica Integrativa*», anno I, n. 1, Ottobre 1967, p. 2.

²⁶ Pare lecito presumere che, nell’orizzonte culturale e pedagogico del concetto di “integrazione scolastica” promosso dall’Editrice, anche la scelta dell’utilizzo dell’aggettivo “integrativa” nella titolazione della Rivista sia avvenuta per rimarcare la linea editoriale del periodico interessata a dar voce ai protagonisti operanti all’interno delle stesse scuole speciali. Queste, proprio per le caratteristiche stesse dei loro alunni, più delle scuole ordinarie, erano chiamate a includere nella propria azione didattica e di cura le diverse attività “integrative”, appunto, di cui si componevano gli apprendimenti informali e non formali del bambino e del giovane.

²⁷ R. Zavalloni (Ed.), *La pedagogia speciale e i suoi problemi*, La Scuola, Brescia 1967, p. 17.

²⁸ Per un approfondimento storico delle origini della pedagogia emendativa in Italia, si vedano, tra gli altri: G. Sandrone, *Pedagogia speciale e personalizzazione*, cit.; P. Crispiani, *Storia della pedagogia speciale*, cit. Va sottolineato che il termine “pedagogia emendativa” è stato utilizzato, prevalentemente, nel contesto italiano e corrisponde, a grandi linee, alla nozione di “ortopedagogia” preferita, invece, nel dibattito internazionale.

²⁹ M. Gelati, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci, Roma 2004, p. 26.

³⁰ M. Rolli, “*Didattica Integrativa per l’educazione e l’insegnamento speciale*”. *Una rivista a termine*, cit., p. 180.

³¹ *Ivi*, p. 176.

³² M. Cattaneo, *Da “Didattica integrativa” a “Scuola Italiana Moderna” continuità del nostro servizio*, in «*Didattica Integrativa*», anno IX, nn. 9/8, maggio-giugno 1976, p. 2.

³³ Per un approfondimento del funzionamento delle scuole speciali e delle classi differenziali e del loro iter di “reperimento”, si veda: P.L. Dini, *Classi differenziali e scuole speciali*, Armando Armando Editore, Roma 1965.

³⁴ N. D’amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., pp. 627-628.

³⁵ Va segnalato che tali valutazioni critiche circa la possibile abolizione delle scuole speciali emersero, tra le pagine delle riviste dell’Editrice, già a partire dalla fine degli anni Sessanta, con un certo anticipo, dunque, rispetto al dibattito politico nazionale in cui tali questioni saranno espressamente e formalmente affrontate solo dal 1975 con la Commissione Falcucci.

³⁶ Va sottolineato che tali argomentazioni erano già state affrontate dall’autrice in due suoi precedenti volumi: *Educhiamo i meno dotati* (1954) e *Il pedagogo nell’équipe per il recupero dei disadattati* (1962).

³⁷ Cfr. G. Spreafico, *Sono ancora necessarie?*, in «*Didattica Integrativa*», Febbraio 1971, n. 5 anno IV, p. 3. Una simile posizione è tracciata anche da Nella Sessa-Morelli la quale afferma «sono dell’avviso che le classi differenziali debbano accogliere gli alunni con

modesti aspetti negativi della personalità (vasi di terra cotta) e non alunni patologicamente difettosi (vasi di ferro)» (N. Sessa-Morelli, *Aspetti positivi dei moderni indirizzi pedagogici nelle classi differenziali*, in «Scuola e Didattica», anno XVI, n. 20, 15 agosto 1971, p. 1743).

³⁸ M. Rolli, «*Didattica Integrativa per l'educazione e l'insegnamento speciale*», cit., p. 185.

³⁹ AA.VV., *Opinioni a confronto: quale futuro per le classi differenziali?*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXI, n. 8, 1 gennaio 1972, pp. 8-15.

⁴⁰ *Ivi*, p. 8.

⁴¹ *Ivi*, p. 10.

⁴² *Ivi*, p. 11.

⁴³ *Ivi*, p. 13.

⁴⁴ *Ivi*, p. 14.

⁴⁵ L. Serpico Persico: *Classi differenziali. Problema aperto*, in «Scuola e Didattica», anno XVI, n. 10, 15 febbraio 1971, p. 871.

⁴⁶ G. Aliprandi, *A proposito delle classi differenziali*, in «Scuola e Didattica», anno XVI, n. 15, 1 maggio 1971, p. 1286.

⁴⁷ G. Bertagna: *Il "dovere" dell'integrazione*, in «Scuola e Didattica», anno XXV, n. 20, 10 agosto 1980, p. 10.

⁴⁸ M.A. Barbaglia, E. Robiati, *I sussidi didattici. Significato e valore nella scuola speciale*, in «Didattica Integrativa», anno I, n. 1, 1 ottobre 1967, p. 40.

⁴⁹ P. Meazzini, *L'evoluzione del processo di integrazione in Italia*, in L. De Anna, *Il diritto allo studio. La sentenza della Corte Costituzionale 215/87. Aspetti pedagogici, didattici e giuridici*, Edizioni L'ED, Roma 1992, p. 93.

⁵⁰ F. Montuschi, *Lavoro mentale e lavoro manuale*, in «Didattica Integrativa», anno I, n. 1, 1 ottobre 1967, p. 42. In queste parole si possono scorgere gli ideali di una didattica attiva che, dalle pagine dell'Editrice, si opponeva a un modello di scuola inculcativa, tradizionale e prescrittiva basata troppo sul programma e poco sul fanciullo. A tal proposito, il Gruppo pedagogico bresciano si rifà a un attivismo depurato dei protocolli sperimentali elaborati nei centri di ricerca psicopedagogica e fondato, principalmente, su una matrice più spontanea e legata all'iniziativa del maestro che predilige al concetto di "esperimento" quello di "esperienza", a "metodi sperimentali" quello di "pratiche esperienziali" (Cfr. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., pp. 46 e ss.).

⁵¹ M. Brontini, A. Tordini, A.M. Giusi, *Strutture scolastiche e metodi ortopedagogici*, in «Didattica Integrativa», anno I, n. 1, 1 ottobre 1967, p. 8.

⁵² A. Agazzi, *Corsi di sostegno e corsi di ricupero al vaglio critico*, in «Scuola e Didattica», anno XXI, n. 11, 1 marzo 1976, pp. 4-5 (cfr. anche Id., *Il disadattamento scolastico nella scuola media*, La Scuola, Brescia 1966: il volume raccoglie i diversi contributi del pedagogista bresciano apparsi su *Scuola e Didattica* e pubblicati nel corso degli anni Sessanta). Tale opinione sembra discostarsi, però, da quanto afferma Roberto Zavalloni il quale, dalle pagine del periodico *Didattica Integrativa*, legittima il paradigma della normalizzazione: «la pedagogia speciale [N.d.A. "pedagogia emendativa"] ha precisamente lo scopo di favorire quanto più possibile la normalizzazione del comportamento degli alunni, siano essi minorati fisici, psichici o disadattati sociali. In altri termini, essa si ripropone di vincere il "complesso di povertà" del soggetto, valorizzando la sua minorazione o il suo disadattamento» (R. Zavalloni, *La normalizzazione dei minorati*, in «Didattica Integrativa», anno I, n. 5, 15 marzo 1968, p. 3). Inoltre, citando De Sanctis, afferma che «la preoccupazione dell'insegnante-educatore non sta tanto nell'attenuare il grado di inferiorità del ragazzo minorato, quanto nell'avvicinare il più possibile le attività di questo ragazzo a quelle della vita normale» (*Ibidem*), o meglio, come preciserà in seguito, di «avvicinare quanto più possibile la vita dei fanciulli disadattati a quella dei fanciulli normali» (R. Zavalloni, *Aspetti metodologici della pedagogia speciale*, in «Didattica Integrativa», anno II, n. 8/9, maggio-giugno 1969, p. 5).

⁵³ P. Rollero, *Classi differenziali: un problema aperto*, in «Didattica Integrativa», anno V, n. 6, marzo 1972, pp. 41-42. (il saggio è tratto da un articolo pubblicato dall'autore nel periodico dell'Associazione Italiana Maestri Cattolici di Torino *Vita Nostra*). Un rinnovamento che per essere realizzato richiede, come fanno notare le penne giuriste delle riviste, da Fabiano De Zan (Parlamentare delle file di Democrazia Cristiana) a Luigi Agazzi (firma giuridica di *Scuola Italiana Moderna*) un'organica e rinnovata regolamentazione. Per un approfondimento del dibattito normativo apparso sulle Riviste in quegli anni, si vedano i seguenti articoli: F. De Zan, *Manca in Italia una politica dell'assistenza*, in «Didattica Integrativa», anno I, n. 4, 1 gennaio 1968, pp. 5-6; Id., *Ancora solo proposte di legge...*, in «Didattica Integrativa», anno V, n. 1, ottobre 1971, pp. 2-3; Id., *Dopo molte proposte rimane l'attesa*, in «Didattica Integrativa», anno VII, n. 1, ottobre 1973, pp. 3-4.

⁵⁴ O. Brivio, *Scuole speciali sì, scuole speciali no*, in «Didattica Integrativa», anno V, n. 1, ottobre 1971, p. 4.

⁵⁵ P. Prini, *Crisi della società e rinnovamento della scuola*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXIX, n. 13, 15 marzo 1970, p. 4.

⁵⁶ G. Corna Pellegrini, *Dalla parte dei più deboli*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXVIII, n. 10, 1 febbraio 1969, p. 21.

⁵⁷ A. Agazzi, *Classi di aggiornamento e classi differenziali: non basta abolirle o trasformarle*, in «Scuola e Didattica», anno XXI, n. 11, 1 dicembre 1971, p. 389.

⁵⁸ A. Gille, *Per una contestazione degli educatori*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXIX, n. 19, 1 luglio 1970, p. 4. Si vedano anche i seguenti articoli: R. Gioberti, *Insegnanti per alunni culturalmente svantaggiati*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXIX, n. 5, 15 novembre 1969, pp. 12-13 (in cui l'autrice elenca le caratteristiche del "buon insegnante" per questi alunni culturalmente svantaggiati, alcune di natura conoscitiva, che il maestro può apprendere, altre meno "insegnabili" perché riguardano la sua

personalità); G. Petracchi, *Il maestro e il rinnovamento della scuola*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXIX, n. 1, 15 settembre 1969, pp. 6-8.

⁵⁹ Cfr. G. Bertagna, *Vittorino Chizzolini “pedagogista”*, cit., pp. 47-48.

⁶⁰ F. Montuschi, *Al di là delle classi differenziali*, in «Didattica Integrativa», anno V, n. 2, novembre 1971, p. 3.

⁶¹ G. L. Zucchini, *Tecnologie educative per handicappati ed editoria scolastica*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXIII, n. 17, 15 maggio 1974, p. 85.

⁶² P. Pappafava, *Il problema degli handicappati tra inserimento, integrazione e qualunquismo*, in «Didattica di Base», anno XII, n. 5, 1 aprile 1977, p. 43.

⁶³ G. Bertagna, *Il “dovere” dell’integrazione*, cit., p. 10.

⁶⁴ Cfr. G. Spreafico, *I fanciulli irregolari: chi sono? quanti sono? cosa facciamo in Italia per loro?*, in «Didattica Integrativa», anno III, n. 1, ottobre 1970, p. 28.

⁶⁵ A. Zelioli, *Dossier: Dalle classi differenziali all’integrazione scolastica degli handicappati*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVIII, n. 5, 1 dicembre 1978, p. 14.

⁶⁶ M.L. Landi Beltrami, *La scuola speciale “agenzia di socializzazione”*, in «Didattica Integrativa», anno VII, n. 1, ottobre 1973, pp. 17-18. Nel generale problema della socialità nella formazione umana, l’appello a una maggiore sinergia tra scuola e società proposto dall’autrice sembra trovare giustificazione nei principi di una sociologia dell’educazione. Le sue parole, infatti, sembrano lontane dall’ideale pedagogico della *società educante* che trova fondamento nel tema dell’educazione sociale e dell’approfondimento della natura del rapporto tra persona e società. Questioni che hanno radici lontane e che trovano sostegno all’interno del dibattito dei pedagogisti cattolici nella teoria agazziana della *società come ordine educante* (1965) (cfr. A. Agazzi, *La società come ordine educante*, in AA.VV., *Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI*, La Scuola, Brescia 1969, pp. 13-36) e nei richiami di Santomauro al carattere socializzante e sociale dell’educazione e all’incidenza esercitata su di essa dai dispositivi sociali e comunitari (cfr. G. Santomauro, *Il socialismo pedagogico*, in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, vol. III, La Scuola, Brescia 1977). Per un ulteriore approfondimento, si rimanda a G. Chiosso, *Dalla pedagogia della “società educante” al Rapporto Faure*, in «Pedagogia e vita», vol. LVI, n. 2, 1998, pp. 90-107 e Id., *La “società educante” negli anni Settanta tra educazione permanente e descolarizzazione*, in «Pedagogia e vita», vol. LVI, n. 3, 1998, pp. 58-79.

⁶⁷ M. Brotini, *Lo sviluppo della socializzazione*, in «Didattica Integrativa», anno II, n. 1, ottobre 1968, p. 9.

⁶⁸ A. Agazzi, *Sui corsi di sostegno e di ricupero*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXV, n. 14, 15 aprile 1976, p. 11.

⁶⁹ P. Rollero, *Un’analisi della situazione nella provincia di Torino*, in «Didattica di Base», anno XII, n. 5, maggio 1977, p. 37.

⁷⁰ P. Pappafava, *Il problema dei fanciulli caratteriali*, in «Didattica Integrativa», anno VI, n. 7, aprile 1973, pp. 9-12.

⁷¹ M. Laeng, *Promuovere il massimo sviluppo del fanciullo*, in «Didattica Integrativa», anno VI, n. 4, gennaio 1973, p. 3.

⁷² E. Fresolone, *La funzione dei corsi di sostegno*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXV, n. 9, 1 febbraio 1976, pp. 14-15.

⁷³ A. Agazzi, *Sui corsi di sostegno e di ricupero*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXV, n. 14, 15 aprile 1976, p. 6.

⁷⁴ G. Petracchi, *I corsi di sostegno*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXV, n. 3, 15 ottobre 1975, p. 9.

⁷⁵ P. Pappafava, *La scuola speciale e l’insegnante*, in «Didattica Integrativa», anno VI, n. 1, ottobre 1972, pp. 13-14. Inoltre, aggiunge l’autore, «nel grande mosaico del personale attualmente impegnato nella scuola speciale, a fianco di coloro che hanno raggiunto un’autentica qualificazione, esiste una schiera, piuttosto consistente, di colleghi che stentano ad inserirsi nel nostro ambiente scolastico, che non riescono a calibrare le loro esperienze e la loro personalità rispetto alle nuove situazioni pedagogiche, che fanno, per così dire, il conto alla rovescia. Siamo tanto abituati a discutere degli alunni disadattati che ci è sfuggita la ricognizione numerica degli insegnanti disadattati che prestano la loro opera nella scuola speciale!» (*Ivi*, p. 13).

⁷⁶ Come abbiamo precedentemente chiarito, sono questi gli anni in cui anche dal punto di vista giuridico si cerca di procedere verso una visione unitaria e organica dei servizi sociali. Tale tema, non a caso, viene proposto a più riprese dalle Riviste, tra gli altri: P. Rollero, *Medicina scolastica e servizi socio-sanitari*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVI, n. 4, 15 ottobre 1976, pp. 14-15; Id., *Visione unitaria e organica dei servizi sociali*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVI, n. 5, 1 novembre 1976, pp. 12-13.

⁷⁷ E. Ricchezza, P. Rollero, *Una équipe scolastica per gli alunni handicappati*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVI, n. 8, 15 gennaio 1977, pp. 9-13.

⁷⁸ G. Bertagna, *I ragazzi “difficili” e la scuola*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVI, n. 1, 15 settembre 1976, p. 15.

⁷⁹ *Ivi*, p. 14.

⁸⁰ Questo, del resto, il forte richiamo presentato nella relazione conclusiva della Commissione Falcucci la quale, presupponendo «il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di trattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita» e riconoscendo la scuola come luogo-chiave dove le potenzialità individuali di ciascun allievo possono trovare compimento, auspica il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati attraverso un nuovo modo di concepire e attuare la scuola per il quale è fondamentale «l’affermazione di un più ampio concetto di apprendimento che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l’allunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono stati prevalentemente in ombra».

⁸¹ G. Bertagna, *I ragazzi “difficili” e la scuola*, cit., p. 14.

⁸² G. Vico, *Gli handicappati nella scuola media*, in «Scuola e Didattica», anno XXI, n. 11, 1 marzo 1976, p. 6.

-
- ⁸³ G. Petracchi, *L'individualizzazione non basta*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXV, n. 4, 1 novembre 1975, p. 8.
- ⁸⁴ A. Zoi, *Un progetto per le attività integrative*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVI, n. 12, 15 marzo 1977, p. 12.
- ⁸⁵ [Redazione], *Innovazione educativa e integrazione scolastica degli handicappati*, in «Didattica di Base», anno XIII, n. 1, 15 settembre 1977, p. 58.
- ⁸⁶ P. Pappafava, *Il problema degli handicappati tra inserimento, integrazione e qualunquismo*, in «Didattica di Base», anno XIII, n. 5, 1 maggio 1977, p. 40.
- ⁸⁷ *Ibidem*.
- ⁸⁸ G. Vico, *Gli handicappati nella scuola media*, cit., p. 6.
- ⁸⁹ P. Pappafava, *Il problema degli handicappati tra inserimento, integrazione e qualunquismo*, cit., p. 41.
- ⁹⁰ P. Pappafava, *Una legislazione insufficiente*, in «Didattica di Base», anno XIII, n. 1, 15 settembre 1977, p. 70.
- ⁹¹ G. Bertagna, *Le nuove realtà culturali nella scuola*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVII, n. 11, 1 marzo 1978, p. 15. Nel medesimo periodo, anche Laura Serpico Persico, in un articolo apparso su *Scuola e Didattica*, accusa la Legge di non essere sufficientemente chiara in alcuni suoi passaggi (ad esempio, l'art. 7) e ne riprende alcune problematicità (L. Serpico Persico: *Meglio... mai che tardi*, in «Scuola e Didattica», anno XXIII, n. 14, 1 aprile 1978, pp. 3-6).
- ⁹² [Voce ai lettori], *Quale insegnamento per gli handicappati?*, in «Scuola Italiana Moderna», anno XC, n. 11, 1 marzo 1981, p. 1.
- ⁹³ P. Rollero, *Inserimento degli handicappati, innovazione scolastica e riforma dei servizi sociali*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVII, n. 8, 15 gennaio 1978, p. 10.

AUTORECENSIONI

L. d'Alonzo, *Marginalità e apprendimento*, Editrice La Scuola, Brescia 2016, pp. 181

La nostra è una società complessa dove è difficile inserirsi con un proprio ruolo se non si è in possesso di un raffinato bagaglio culturale indispensabile per comprendere i complicati simbolismi di cui essa è intessuta.

L'agenzia formativa deputata ad offrire gli strumenti culturali per permettere ad ogni soggetto in età evolutiva un inserimento proficuo nella società, è la scuola. Essa con tutti i suoi problemi di ordine strutturale ed organizzativo, riesce comunque ad offrire a molti suoi allievi un servizio utile in questo senso. È riuscita perfino a progettare un'esperienza educativa integrata inclusiva per i soggetti con disabilità che in altri paesi europei sono costretti ancora a vivere in istituzioni chiuse ad ogni contatto con i normali processi di convivenza civile.

È un dato di fatto, però, che questa scuola italiana offre alla maggior parte, ma non a tutti i suoi utenti, un'azione educativa qualificata: sono centinaia di migliaia, infatti, gli allievi che abbandonano il circuito scolastico durante gli anni dell'obbligo. I motivi per cui questo avviene sono svariati, sicuramente vi sono cause familiari, economiche, ambientali che incidono profondamente su questi abbandoni scolastici, ciò che è importante, però, è constatare come il fenomeno sia in preoccupante espansione.

Gli allievi problematici, coloro, cioè, che presentano atteggiamenti di disturbo e che occorre spesso richiamare perché distratti, ai quali la scuola non sembra interessare perché incapace di suscitare in loro una valida motivazione nei confronti dei contenuti disciplinari, rappresentano una questione

preoccupante. Le statistiche danno dei dati considerevolmente alti rispetto al numero di allievi che abbandonano i nostri circuiti scolastici, uso il termine "abbandoni" in senso molto ampio comprendendo anche tutte quelle espulsioni tramite bocciature che sono l'anticamera diretta ad una fuoriuscita anticipata dai normali iter formativi.

La scuola, però, ha il dovere di essere al servizio di tutti, anche di coloro che non riescono ad adattarsi ai normali canoni di convivenza sociale, anche di coloro che sono fonte di fastidio continuo e che danno risultati non apprezzabili negli apprendimenti e, spesso, molto al di sotto dei requisiti richiesti dai programmi ministeriali. Nella scuola italiana si fa pochissimo per offrire ai soggetti problematici un ambiente formativo adatto alle loro esigenze e che sappia esaudire il loro diritto allo studio. Poveri nella nostra società sono coloro che non riescono ad essere in possesso dei requisiti indispensabili a comprendere l'ambiente in cui vivono, poveri sono gli allievi problematici che abbandonano gli impegni scolastici perché privi di significato per la loro vita, sono coloro che vengono bocciati, o espulsi, perché incapaci, senza un aiuto educativo effettivo, di sopportare i normali ritmi di impegno cognitivo scolastico. Questi soggetti sono i veri poveri perché la nostra società richiede un bagaglio di conoscenze considerevole, per capire il nostro ambiente e la nostra cultura occorre saper decifrare adeguatamente i complessi simboli che la sostengono. È una società difficile da decifrare se non si è in possesso delle conoscenze e della saggezza che nel corso dei secoli hanno

via via contribuito a creare la cultura in cui viviamo. Poveri sono, quindi, coloro che non riescono ad acquisire i minimi requisiti culturali di base indispensabili per capire il nostro mondo. Gli allievi problematici sono in effetti i poveri, i maggiori candidati ad essere emarginati dalla nostra società in quanto fin dai primi anni di scuola candidati a vivere con disagio l'esperienza scolastica. Raramente essi riescono a trovare un ambiente educativo ricco di attenzioni specifiche per i loro bisogni, un ambiente formativo con un vero progetto curricolare fondato su solide basi didattiche volto all'accoglienza e al rispetto personale. Certamente moltissimi insegnanti si adoperano con tutte le forze e anche al di là delle loro competenze specifiche, spesso con coinvolgimento personale e con notevole investimento affettivo nei confronti di questi allievi. Ciò è davvero lodevole ma non è sufficiente; è l'intera istituzione scolastica che deve assumersi il compito di affrontare e risolvere la questione.

In questo saggio si offre un contributo, frutto di esperienza professionale, alla risoluzione delle problematiche concrete relative soprattutto alla didattica. I pilastri su cui costruire un'impostazione formativa organica, rispettosa delle esigenze peculiari degli allievi problematici, sono stati specificati ed esplicitati in un'attenzione alla persona che fin dai primi momenti si deve esprimere in un accompagnamento istituzionale dell'esperienza formativa, in un rapporto interpersonale fra allievo ed insegnante colmo di intenzionalità educativa e rispettoso della dignità della persona, in un'impostazione della prassi educativa che prenda alimento dai bisogni motivanti degli allievi problematici, il tutto fondato sulla

competenza effettiva dell'insegnante di padroneggiare le varie tecniche didattiche da utilizzare in base alle esigenze peculiari degli allievi problematici. È inutile nascondere: con questi soggetti molto dipende dalle abilità dell'insegnante, dalla sua

professionalità e capacità nel mettere in gioco un processo educativo affascinante per l'allievo.

Questo mio nuovo saggio riprende e approfondisce un precedente e fortunato contributo, sollecitato dall'esigenza di educatori ed insegnanti di avere a

disposizione un testo capace di proporre riflessioni, metodologie e tecniche in grado di aiutarli nel loro difficilissimo compito pedagogico con gli allievi difficili e problematici che vivono situazioni di marginalità pericolose per la loro vita.

A. Cinotti. R. Caldin (eds.), *L'educare dei padri. Teorie, ricerche, prospettive e disabilità*, Liguori, Napoli 2016, pp. 210

Il volume curato da Alessia Cinotti e Roberta Caldin, dal titolo *L'educare dei padri. Teorie, ricerche, prospettive e disabilità*, affronta, attraverso un itinerario ragionato, la tematica dei padri, con un particolare riferimento alla paternità che si confronta con la disabilità di un figlio. Il volume indaga – attraverso una pluralità di contributi – la figura del padre, principalmente sotto il profilo educativo, cercando di portare alla luce le *similitudini* dell'educare parentale, negli interventi educativi generali e in quelli specifici: il lavoro mette in luce che quello che accade tra un padre e un figlio disabile ha *dimensioni educative comuni* con quanto avviene tra un padre e un figlio non disabile. Per questa ragione, il volume si nutre degli *intrecci* di più discipline (la pedagogia speciale e generale, la sociologia e la psicologia) che *dialogano* sulla paternità, a partire da una domanda che rappresenta il *leitmotiv* di tutto il volume: “*ma chi sono 'questi' padri?*”. Come si sta trasformando il ruolo paterno? Cosa si intende per crisi della funzione paterna? Quali compiti educativi contraddistinguono la quotidianità dei padri? Come si stanno evolvendo le funzioni parentali nei

contesti educativi come quelli caratterizzati dalla disabilità di figlio? Qual è il contributo “maschile” nel ménage familiare e nel *lavoro di cura*? Di quali potenziali educativi sono portatori i padri? Questi sono alcuni dei quesiti che fanno da sfondo a questo lavoro collettaneo, nel tentativo di provare a “fare il punto della situazione”, senza la pretesa di fornire risposte e certezze immediate, su una tematica tanto affascinante quanto poliedrica e, non sempre, di facile trattazione. Il lavoro, suddiviso in tre sezioni, propone alcune *chiavi di lettura* sul ruolo paterno: la prima sezione – *Le questioni* – presenta quattro saggi particolarmente ricchi e articolati che *inquadrano* la tematica da un punto di vista teorico, attraverso gli autorevoli scritti di Roberta Caldin (*Padri che incontrano la disabilità: testimonianze, impegni, doni*), Carlo Lepri ed Enrico Montobbio (*La presenza di Enea. L'educare dei padri di fronte alla disabilità*), Maurizio Fabbri (*I gesti dei padri. Oltre il transfert, verso l'interiorità delle relazioni di cura*) e Alessandra Gigli (*Padri in evoluzione. Riflessioni sulle coordinate educative delle paternità oggi*). La seconda

sezione – *Le ricerche* – tratta del padre nelle ricerche con riferimenti nazionali ed internazionali: Rossella Ghigi (*Nuovi padri, ma vecchi mariti? Cambiamenti nel ruolo genitoriale e di genere nell'Italia contemporanea*), Margherita Merucci (*Papà dove sei? Ricerche ed incontri con i padri*), Alessia Cinotti (*Il padre (è) competente. Riflessioni intorno alla paternità*), Elena Zanfroni (*Il ruolo paterno come risorsa nella crescita del figlio con disabilità*) e Francesca Maria Corsi (*Pedagogia con i padri. Dalla ricerca alle biografie*) propongono apprezzabili letture sul padre, ognuna delle quali, attraverso uno specifico *focus* d'indagine, tratteggia la figura del padre in una prospettiva di analisi interdisciplinare. Infine, l'ultima sezione raccoglie alcune *testimonianze*: la prima è quella di Gabriele Ventura che, nel suo contributo, richiama il *protagonismo* dei genitori e, in particolare, del padre, all'interno delle pratiche nei servizi per la prima infanzia del Comune Bologna. Il *protagonismo* dei genitori è la parola chiave anche delle successive testimonianze che chiudono il volume: *Noi siamo l'eredità* di Igor Salomone, *Bianco, nero e Stefan* di Catalin Lemnar, *Andrea è Andrea* di Gianluca Dall'Osso e *Io e i miei tre figli* di Mauro Montanari sono quattro contributi scritti da padri che, con

modalità introspettive di grande significatività, “raccontano” le loro storie di vita, sospese tra dimensioni “ordinarie” e “complesse”.

La rilevanza di questo lavoro risiede nell’aver messo insieme una pluralità di voci che provengono da più settori disciplinari e, soprattutto, nell’aver *co-costruito* – con i padri *protagonisti* di questo volume – una forma di *sapere*

decentrato, che si è arricchito, attraverso lo sguardo e le *expertise* di tutti, a partire dalle differenze di ruolo e di prospettive. Il volume si rivolge principalmente a tutti coloro che sono (o saranno) impegnati nell’area dell’educazione e, in particolare, a coloro che si occupano (o occuperanno) di famiglie: educatori, operatori dei servizi socio-educativi, psicologi, counsellors, docenti

universitari, ma anche studenti in formazione nei corsi di Laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione. Soprattutto, questo testo può essere *donato* a padri con o senza figli con disabilità e a madri, che potranno trovare, nel corso delle pagine, tracce di *altri* genitori percorrendo, insieme, un piccolo tratto nel difficile ed affascinante esistere quotidiano.

R. Dainese, *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l’inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2016

Il capitolo iniziale del volume si pone come propedeutico alle argomentazioni dei capitoli successivi e analizza la contrapposizione tra le prospettive inclusive, proprie della Pedagogia Speciale, e le spinte che oggi provengono dai contesti sociali e che sembrano minacciare un’idea di umanità intesa come comunità diffondendo, invece, presupposti individualistici che sacrificano il benessere collettivo delle persone. Quando l’individualismo avanza, si indeboliscono i legami tra gli esseri umani e si impedisce loro di prospettare scelte rivolte non esclusivamente al raggiungimento degli interessi personali, ma indirizzate anche a con-dividere un’idea di *bene comune*, volta a tutelare il *bene* e *lo star bene* di tutti; oggi le persone, soprattutto le più vulnerabili, appaiono, invece, sempre più sottomesse a logiche di esclusione e di separazione.

La Pedagogia Speciale offre oggi, più che mai, una prospettiva *trasgressiva* che oppone l’inclusione all’individualismo, all’esclusione e all’isolamento delle persone, abbattendo gli ostacoli culturali che impediscono l’apertura all’altro, favorendo relazioni

costruttive tra le persone e intrecciando spazi personali ritenuti inaccessibili e predeterminati. L’assunzione di questa prospettiva pedagogica richiede la condivisione di valori, principi e diritti per/di tutti ed esige una struttura sociale in grado di sorreggere relazioni, di sollecitare interazioni e di promuovere reti di solidarietà, raggiungendo chi potrebbe apparire “lontano” perché “non conosciuto” o ritenuto “diverso”: “Si tratta di promuovere una rigenerazione globale del senso da attribuire all’essere umano che potrebbe ri-generarsi dal passaggio ad una logica egocentrica [...] che non fa vedere oltre la propria esistenza e le proprie esigenze abbracciando, invece, obiettivi di superamento delle ingiustizie e delle disuguaglianze risalendo ai diritti di tutti e di ciascuno” (p. 25).

Nel volume, queste iniziali argomentazioni vengono successivamente poste in relazione con i compiti propri della scuola, chiamata quotidianamente ad accogliere e a promuovere le potenzialità di tutti gli alunni/studenti; la scuola, infatti, dovrebbe tutelare autentici principi di equità e di giustizia, attraverso le sue

azioni educative e formative avviando, per visibile testimonianza, un’azione di diffusione intensiva e socialmente trasversale di quegli stessi principi e valori.

La scuola inclusiva, prospettata nel libro che presentiamo, presuppone la definizione di azioni di apprendimento con-diviso, co-costruito e co-definito, ma, per realizzare questi obiettivi, dovrebbe saper progettare con coscienza e responsabilità i contesti di apprendimento, attraverso la valorizzazione della partecipazione, delle pratiche cooperative, della metodologia laboratoriale e dell’interdipendenza tra gli alunni/studenti.

Due sono i compiti della scuola riconosciuti come prioritari e vicendevolmente intrecciati: la realizzazione di obiettivi di apprendimento - per ciascuno, ma gestiti nella pluralità del gruppo classe e della comunità scolastica - e l’implementazione di contesti di apprendimento “facilitanti”, in grado di soddisfare il bisogno di inclusione di ciascuno.

In questo lavoro, si ripercorre il lungo cammino che ha accompagnato il nostro Paese dalla *Legge 4 agosto 1977, n. 517 - Norme sulla valutazione degli alunni e*

sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico - e che ha avviato, con decisione e lungimiranza, l'implementazione di un'idea vincente di inclusione scolastica, che oggi, però, richiede una rigenerazione, attraverso la revisione di quelli che sono i nodi cruciali di un indispensabile rinnovamento: il rafforzamento del rapporto tra gli insegnanti curricolari e quelli specializzati per le attività di sostegno, le recenti prospettive di cambiamento del ruolo dell'insegnante specializzato,

la decisiva presa in carico di percorsi che abbiano una spinta decisiva verso il Progetto di Vita, una più mirata sincronizzazione tra la progettazione d'istituto (Piano Triennale dell'Offerta Formativa e Piano Annuale dell'Inclusività) e quella circoscritta alla Programmazione individuale per la classe, ai Piani Educativi Individualizzati e/o ai Piani Didattici Personalizzati.

Nel capitolo conclusivo, le argomentazioni conducono alla presentazione di una serie di indicatori che, dal punto di vista della didattica,

identificano le azioni che gli insegnanti potrebbero attuare per sostenere i processi di apprendimento, salvaguardando un approccio didattico inclusivo.

La formulazione degli indicatori si è ispirata alle argomentazioni teoriche trattate nei primi capitoli, riferiti ai bisogni psicologici fondamentali riconosciuti da Deci e Ryan nella teoria dell'autodeterminazione (Deci e Ryan, 1985) e dagli studiosi che li hanno seguiti: il bisogno di sentirsi competenti, il bisogno di sentirsi in relazione e il bisogno di sentirsi autonomi.

A. Cinotti, *Padri e figli con disabilità. Incontri generativi, nuove alleanze*, Liguori, Napoli 2016, pp. 178

Il volume che qui presentiamo si pone in stretta continuità con un precedente lavoro, co-curato insieme a Roberta Caldin, *L'educare dei padri. Teorie, ricerche, prospettive e disabilità*, edito da Liguori nel 2016.

Padri e figli con disabilità. Incontri generativi, nuove alleanze, mediante lo sguardo scientifico della Pedagogia speciale, si focalizza principalmente sul binomio "paternità" e "disabilità di un figlio", attraverso un'indagine, a carattere educativo, condotta negli anni 2012-2015, che ha visto il coinvolgimento di ottantasei padri con un figlio disabile, tra gli zero e i sei anni. L'idea da cui parte questo lavoro riguarda l'enfasi – talvolta, eccessiva – nei confronti del cosiddetto *nuovo* padre, che tende a mettere in secondo piano il fatto che il tempo nel quale stiamo vivendo è, sempre più, il tempo dell'*evaporazione paterna* (Recalcati, 2011). I padri, infatti, sembrano osservatori attenti e amorevoli, ma passivi; protettivi, ma insicuri sulla linea pedagogica da seguire; incapaci di

presidiare l'area normativa dell'educazione. La questione dell'*evaporazione paterna* si può fare ancor più centrale, da un punto di vista pedagogico, nelle famiglie con un figlio disabile: la costante necessità di cure rischia di non far intravedere al padre altra funzione educativa se non quella accudente e curante, appiattendolo in un *travestimento materno* che non gli permetterebbe di giocare altri ruoli se non quello dell'alter ego della madre (Caldin, 2014; Lamb, 2010; Pietropolli Charmet, 2000; 1990). L'Autrice, nella sua ricerca, ipotizza che un padre *accudente e curante* non sia sufficiente a indirizzare la crescita dei bambini che necessitano di adulti che siano in grado di declinare in modo integrato modalità educative protettivo-affettive con modalità normativo-emancipative, come si legge ampiamente nel corso del volume.

Il lavoro è suddiviso in due sezioni principali – le *prospettive teoriche* e la *ricerca* – che sono intrinsecamente collegate: la prima parte del volume

costituisce la cornice teorica entro cui l'intero lavoro di ricerca si fonda, mettendo in relazione l'evoluzione culturale della "disabilità" (capitolo primo – *Disabilità. Una "questione" in divenire*), con alcuni nodi sull'educare parentale contemporaneo (capitolo secondo – *Educare familiare e disabilità*). Con il terzo capitolo – *Il padre* – si entra nel cuore della trattazione: l'Autrice ricostruisce la storia della paternità nella disabilità, orientativamente, a partire dal secondo dopoguerra in Italia, andando a collocare la *nascita educativa* dei padri nel momento in cui i minori con disabilità sono usciti dalle istituzioni chiuse e dalle realtà dedicate, nei quali erano "educati" ed "istruiti". Nella seconda parte del volume, dopo un primo capitolo (*L'impianto metodologico della ricerca*) che descrive brevemente il disegno della ricerca, nel quale si mettono in evidenza i principali aspetti metodologici che riguardano i passaggi attraverso i quali l'indagine è stata implementata, vi è il capitolo – *Il ruolo educativo dei padri* – che mette in risalto i risultati emersi dall'indagine attraverso quattro

principali assi di riflessione: il padre e il lavoro di cura, il padre e le modalità educative di area normativa ed emancipativa, i desideri e gli impatti del ruolo paterno, gli impatti della disabilità nella vita personale e familiare. I dati restituiscono l'immagine di padri ordinari che hanno scelto di rimanere in una situazione complessa, non rinunciando ad un'intenzionalità educativa nei confronti dei figli.

Emergono figure poliedriche e complesse, talvolta "fragili", ma senz'altro intense, appassionate e vitali. La ricerca mette anche in luce alcune originalissime dimensioni che i padri (in misura maggiore rispetto alle madri)

riescono a portare nella relazione interpersonale con il figlio, attraverso l'introduzione di *elementi emancipativi* quotidiani. D'altro canto, il testo affronta anche quelle che sono le difficoltà, a carattere educativo, dei padri nel loro agire, mettendo l'accento sulle aree più deboli dell'educazione che si raccordano alla già citata evaporazione educativa degli adulti.

Il volume cerca di rilanciare delle nuove ipotesi – a livello delle culture, delle pratiche e delle politiche (pp. 161-165) – a sostegno della paternità, anche in riferimento al ruolo dei servizi educativi 0-6 anni: le proposte indicate a chiusura del volume ravvisano nella figura

paterna un'interessante "possibilità" per provare a contenere quell'*impallidire educativo* che caratterizza la pedagogia delle relazioni educative.

In conclusione, le sfide del libro sono molte: una di queste risiede, principalmente, nell'inserire la disabilità in una prospettiva di ordinarietà, senza trascurare quelle specificità che le sono proprie. In tal senso, il libro cerca di *alleggerire* la disabilità da visioni stereotipate e obsolete e sollecita una riflessione (un po' più *audace*) sull'*educare* dei bambini con disabilità, con la finalità di promuovere rinnovate e bilanciate rappresentazioni sociali delle persone disabili e dei loro familiari.

M. Martinelli, *Didattica Speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Mondadori Università, Milano 2016

Il volume è una riflessione sull'integrazione e sull'insegnamento alle persone con disabilità, difficoltà e svantaggi nelle scuole di ogni ordine e grado, così come nel più vasto ambito di integrazione sociale. Si occupa di chiarire il concetto stesso di Didattica Speciale e le sue caratteristiche, precisare i rapporti con le altre scienze pedagogiche e delineare l'implementazione di pratiche didattiche finalizzate al lavoro comune di tutti gli allievi nelle comunità di appartenenza. Affronta, inoltre, il problema della valutazione, della sua funzione e delle difficoltà di attuazione, in particolare quando è rivolta a persone con problemi di apprendimento.

Il libro, perciò, è un contributo alla riflessione sul concetto di integrazione, così come si è attuato in Italia in un lungo percorso a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso e che ha permesso al nostro Paese di realizzare

pienamente, fin dal 1977, quel che avrebbe coinvolto solo successivamente gli altri paesi europei e, soltanto in questi ultimi anni, le organizzazioni mondiali quali ONU, UNESCO, OMS, OCSE, Banca Mondiale, ecc.

Fin d'allora, infatti, la scuola italiana ha realizzato l'integrazione piena e totale degli allievi con disabilità nelle classi comuni e nessun allievo ha più frequentato la scuola in situazioni segregate. In Italia, dunque, si è compiuta l'integrazione scolastica, come premessa di una più vasta integrazione sociale, in quanto essa si fonda su una concezione globale della vita e del mondo: una vera e propria *weltanschauung* che costituisce la scuola di tutti e di ciascuno, che si pone obiettivi al tempo stesso educativi, didattici e formativi. Da qui la riflessione, non solo pedagogica sui principi e sulle idee, ma anche sulla realizzazione di pratiche didattiche

finalizzate al lavoro comune di tutti gli allievi nel gruppo classe.

Proprio per questo motivo, l'apporto alla discussione che il libro offre non è dal punto di vista della pedagogia speciale, ma da quello della didattica speciale, di cui vi sono scarsi esempi. Mentre è più facile, infatti, trovare contributi pedagogici o riferibili alla didattica generale, le riflessioni specifiche sulla didattica speciale sono molto meno diffuse, spesso costituite da pochi cenni all'interno di discorsi più vasti. Una pubblicazione dedicata alla didattica, peraltro, ha sempre un po' l'ambizione di dire «come si fa», ossia di entrare nel merito dell'azione di insegnamento, cercando di dare indicazioni concrete. Da qui forse la difficoltà di cimentarsi in questo ambito. Il contributo del volume, perciò, è la sintesi ragionata di esperienze didattiche, buone prassi, metodologie, ecc. elaborate e messe in atto in Italia, attraverso modalità che ne hanno distinto l'azione didattica nell'ultimo mezzo secolo.

Il volume interpreta correttamente il concetto di «integrazione» come appartenenza alla comunità,

condivisione della cultura di riferimento, partecipazione alla vita collettiva, attuata sul rispetto della singola persona e delle sue qualità. Si fonda, dunque, sul concetto di disabilità come processo e non come situazione permanente, come condizione esteriore alla persona e non come sua proprietà intrinseca. L'integrazione, infatti, non ha mai concepito l'idea che la scuola e la società debbano «compensare» la disabilità con quel che alla persona «mancherebbe» ma, proprio al contrario, si è sempre fondata sull'impegno di organizzare gli ambienti e le situazioni, anche dal punto di vista didattico, per non creare problemi alla persona. A

confronto delle concezioni inclusive del mondo anglosassone, infatti, l'integrazione si fonda sul concetto di «persona» come singolo essere umano unico e irripetibile. Da ciò discende la concezione della diversità non come deviazione da una presunta normalità standard, per così dire, ma come condizione comune a tutti i soggetti. Il testo, perciò, interpreta e descrive l'integrazione come azione, anche didattica, per far sì che le differenti caratteristiche dei singoli divengano autentica ricchezza per tutti e potenziamento reciproco. In questo modo essa è agire insieme, così che ognuno partecipi contribuendo con le

proprie caratteristiche. La didattica speciale, in altri termini, non è un approccio riservato ad alcuni allievi, considerati diversi dagli altri a causa del loro stato di salute o altro: ciò corrisponderebbe ad un'azione didattica che si occupa delle conseguenze dei problemi, non delle caratteristiche della persona. Al contrario essa è solo un caso particolare di un approccio personalizzato, che tiene in considerazione attributi e qualità complessive della persona e, in questo senso, la presenza di disabilità, difficoltà o svantaggi, costituisce soltanto una delle caratteristiche della persona, insieme con tutte le altre.

M. Martinelli, *Collaborare nelle diversità. Cooperative Learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Mondadori Università, Milano 2017

Il volume è una riflessione sull'apprendimento cooperativo come scuola di pensiero e approccio educativo: creazione di un ambiente di lavoro che favorisca l'apprendimento di tutti e l'integrazione delle diversità in un unico gruppo sociale, trasformando le differenze in ricchezza e opportunità di miglioramento per chiunque, indipendentemente dalle caratteristiche personali. Il testo, perciò, sostiene l'integrazione delle diversità, intesa come attuazione dei valori umani più autentici. In particolare il libro è dedicato all'impiego della cooperazione in pedagogia e didattica speciale, nelle scuole di ogni ordine e grado, così come nel più vasto ambito di integrazione sociale. Descrive ragioni, significati, modalità e strumenti di attuazione, precisa i rapporti con teorie, modelli e

strategie, delinea l'implementazione di pratiche didattiche finalizzate al lavoro comune di tutti gli allievi nelle comunità di appartenenza, impiegando le caratteristiche dei singoli - persone con disabilità, difficoltà e svantaggi comprese - come risorsa generale per lo sviluppo della personalità e delle capacità di ciascuno.

Il volume svolge un ampio sguardo dal punto di vista educativo: si occupa, perciò, dell'educazione della personalità dei singoli, di educare alla cittadinanza attiva, di favorire i processi di conoscenza reciproca e di interpretazione delle caratteristiche individuali come contributi personalizzati, facilitare l'integrazione delle diversità. Non si limita, pertanto, all'ambito scolastico ma rende disponibile il tema pedagogico anche

alle agenzie educative non scolastiche, in particolare a tutti coloro che si occupano, dal punto di vista educativo, delle persone con disabilità, difficoltà e svantaggi, nelle agenzie di cura e assistenza alla persona: educatori professionali, assistenti educatori, volontari e così via, che operano nei centri diurni, nelle case-famiglia, nelle RSA, nelle case protette, nei centri socio-educativi, ecc. In questo contesto esso si propone, dunque, di presentare l'approccio educativo e didattico cooperativo sia agli allievi con problemi di apprendimento in ambito scolastico, sia agli ospiti dei centri educativi al di fuori della scuola.

Chi si è occupato del tema, sinora, ha trattato solo marginalmente il problema della disabilità e delle altre situazioni problematiche, in quanto più impegnato a presentare e far conoscere l'apprendimento cooperativo in sé e le esperienze positive. Del resto, in Italia, mentre fioriscono gli studi e le

pubblicazioni concernenti la didattica generale, è molto meno sviluppata la riflessione sulla didattica speciale, così che questo insieme di ragioni ha un po' scoraggiato finora la pubblicazione di volumi che vedano l'apprendimento cooperativo nel contesto della pedagogia e della didattica speciale. La letteratura più vasta sul tema è in lingua inglese, in quanto il mondo anglosassone, al contrario, prima e maggiormente che nel nostro Paese, ha sperimentato e realizzato contributi in materia, fra l'altro dapprima nel mondo extrascolastico, dal mondo delle aziende a quello militare, dalla ricerca al lavoro manuale: solo successivamente si è occupata della cooperazione nell'ambito

scolastico. In questo modo le tecniche di apprendimento cooperativo tendenzialmente non incontrano ostilità preconcepita, in quanto l'ambiente culturale generale in cui è inserita la scuola, già apprezza ed impiega la cooperazione come opportunità metodologica generale. Anche in questo ambito culturale, però, vengono a mancare contributi che coniughino l'apprendimento cooperativo con pedagogia e didattica speciale: ciò probabilmente perché negli USA e nel Regno Unito, così come nella maggior parte dei paesi di cultura anglosassone (dove si parla di inclusione e non vi è una lunga tradizione di integrazione delle diversità) la frequenza scolastica

degli allievi con disabilità, com'è noto, avviene ancora nelle scuole speciali o, tutt'al più, in classi speciali all'interno delle scuole comuni: in ogni caso ciò avviene molto più spesso in ambienti segregati piuttosto che nelle classi comuni. In altri termini, dove è più sviluppata la sensibilità alla cooperazione in ambito educativo, manca l'esigenza di attuare la cooperazione anche con le persone che soffrono dei problemi più gravi, a causa dei ritardi del mondo anglosassone nei processi educativi e di istruzione nei confronti delle persone con disabilità.

RECENSIONI

K. Hunter, *Shakespeare's Heartbeat. Drama games for children with autism*, Routledge, London 2015, pp. 250.

Sempre più diffuso tra esperti, teatranti, educatori, insegnanti e genitori è l'utilizzo di pratiche teatrali con bambini e giovani con disturbi dello spettro autistico. Tuttavia, a dispetto di numerosi documentari (presenti soprattutto in rete) e iniziative laboratoriali che testimoniano come il teatro, grazie alle specificità del proprio linguaggio espressivo e creativo, possa concretamente aiutare queste persone a migliorare una serie di abilità comunicative ed esecutive (consapevolezza di sé, attenzione, fiducia, regolazione delle emozioni, motivazione, socializzazione, ecc.), solo recentemente, a livello internazionale, tale ambito di indagine si sta facendo timidamente strada tra gli studi scientifici di settore che, anche in prospettiva interdisciplinare, cercano di legittimare epistemologicamente strategie di intervento psico-educativo *drama-based* volte a migliorare in modo significativo e a lungo termine alcune funzionalità di base proprie dei disturbi dello spettro autistico. Un campo di ricerca che, in Italia, rimane ancora per lo più inesplorato.

Kelly Hunter rappresenta, nel Regno Unito, una di queste figure che ha saputo dare vita, alla luce della sua carriera professionale e delle sue vicissitudini personali, a un'innovativa metodologia che, attraverso la drammatizzazione, tenta di affrontare il *core* dei disturbi tipici dell'autismo.

Attrice per più di trent'anni della Royal Shakespeare Company e dell'acclamato Vesturport, da oltre un decennio Kelly Hunter è anche direttore artistico del Floute Theatre, per il quale ha ideato e diretto, tra gli altri, *Amleto* e *La*

Tempesta, spettacoli realizzati per bambini e adolescenti con autismo. Il suo ultimo volume, *Shakespeare's Heartbeat*, rappresenta la sintesi di queste esperienze, personali e professionali, ma anche il racconto dettagliato del Metodo da lei ideato (denominato, per l'appunto, *Shakespeare's Heartbeat Method*) per migliorare, attraverso l'utilizzo di precise pratiche teatrali, una serie di difficoltà che bambini e giovani con autismo incontrano, per esempio, nell'esprimere sentimenti ed emozioni o nel creare e, soprattutto, mantenere un contatto visivo con l'altro. Nello specifico, il Metodo trasforma la complessità della poesia e della narrazione di Shakespeare in una sequenza di "giochi drammatici"¹ (sensoriali e corporei) pensati ad hoc per soddisfare i bisogni delle persone con disturbi dello spettro autistico.

Il libro è suddiviso in due parti, entrambe dedicate ai "giochi drammatici" ricavati, rispettivamente, da *Sogno di una notte di mezza estate* e da *La tempesta*. I primi sono stati creati a partire da una serie di laboratori tenuti da Hunter e il suo team con un gruppo di adolescenti tra i dodici e i quindici anni durato circa due anni alla Glebe School a Bromley (Londra); i secondi, invece, sono stati sviluppati nel corso di più di otto anni di lavoro nelle scuole inglesi e, oggi, costituiscono il fulcro di un progetto di ricerca pilota, *Autism Research Project*, condotto dall'autrice in collaborazione con il Prof. Robin Post della Ohio State University (Columbus, Stati Uniti).

Questi "giochi drammatici", impiegando il ritmo del pentametro

giambico e l'espressione emotiva e vocale tipica dei personaggi shakespeariani, sono messi in scena all'interno di un grande cerchio tracciato sul pavimento, intorno al quale bambini e adulti siedono gli uni accanto agli altri, fianco a fianco. Non viene utilizzato nessun tipo di script predeterminato, ma unici protagonisti sono essenzialmente il corpo e la voce dei partecipanti. I "giochi", infatti, coinvolgono bambini e giovani, fisicamente e sensorialmente, adattandosi facilmente al livello cognitivo, comunicativo e motorio dei diversi destinatari, ciascuno secondo le sue capacità e abilità, specifiche e personali. Ogni drammatizzazione si compone di tre fasi: dimostrazione, "gioco" (vero e proprio) e condivisione. Nella prima, gli attori introducono e (di)mostrano il "gioco" all'interno del cerchio accompagnando i partecipati nella comprensione della consegna. Successivamente, gli attori, in coppia o in piccolo gruppo con bambini o giovani, iniziano il momento "pratico" vero e proprio in cui ciascun partecipante, sotto la guida dell'esperto, per imitazione e improvvisazione, inizia a creare la propria sequenza di gesti, suoni, vocalizzi, relazioni facendosi trasportare dal processo creativo e, dunque, iniziando ad esplorare e fissare la propria azione teatrale. Infine, "tornati nel cerchio", ogni coppia o gruppo condivide con il resto dei partecipanti il "gioco" precedentemente realizzato, mettendolo in scena. Quest'ultimo momento consente a ognuno non solo di focalizzare e ri-focalizzare l'azione teatrale compiuta mentre la si sta

compiendo, ma anche di riflettere, *ex post*, sulla propria esperienza.

Per ciascuna di queste fasi e dei loro rispettivi *games* viene presentata, all'interno del libro, una breve introduzione nella quale si delineano la narrazione e i personaggi coinvolti e si identificano i tratti specifici del disturbo dello spettro autistico che ciascun "gioco" intende "affrontare". A tal proposito, l'autrice sottolinea come l'esecuzione di questi "giochi" implichi sempre una certa quantità di tentativi ed errori, in quanto ogni strategia e attività ludico-teatrale non deve essere considerata valida sempre e di per sé, ma necessita di essere costantemente e instancabilmente "adattata" e "plasmata" intorno alle caratteristiche uniche e personali di ciascun partecipante, caratteristiche che variano molto anche a causa dell'ampio spettro di difficoltà e possibili compromissioni proprie del disturbo. La pratica stessa, quindi, richiede che l'istruttore sappia regolare i "giochi" a seconda dell'obiettivo o degli obiettivi che si intende perseguire mediante la drammatizzazione, siano essi il contatto oculare, la consapevolezza spaziale, l'espressione emotiva, le abilità motorie o le competenze linguistiche. Perseguendo, infatti, lo scopo di voler offrire una guida per condurre laboratori teatrali con bambini e giovani autistici, sia gli esercizi preparatori ai laboratori sia i "giochi drammatici", in tutte le sezioni del volume, sono dettagliatamente esposti passo-dopo-passo e la loro descrizione è frequentemente accompagnata da numerose testimonianze fotografiche, prese direttamente dall'archivio di Kelly Hunter e del suo team, che rendono la narrazione delle tecniche e delle strategie teatrali usate facilmente fruibile e accessibile sia a un pubblico di esperti, sia di non addetti ai lavori.

Alla luce di quanto esposto finora, appare evidente come siano l'esperienza pratica stessa e i suoi protagonisti a modellare nel *Shakespeare's Heartbeat Method* la conduzione del laboratorio da parte dell'esperto, per il quale diventa imperativo, da un lato, lasciare e concedere a ciascun bambino o adolescente il proprio tempo e il proprio spazio affinché prenda maggiore confidenza con il compito e trovi la propria sequenza corporea e, dall'altro, prendersi, a sua volta, il tempo necessario per scoprire i bisogni e i desideri specifici di ciascun partecipante, per sperimentare, attraverso la relazione interpersonale che si viene a creare con il lavoro di coppia o in gruppo, il punto esatto nel quale, attraverso un gesto, un suono, un movimento, si inizia a instaurare un "contatto" con il bambino e a lavorare concretamente con lui dal punto di vista comunicativo, corporeo, relazionale portandolo a sfidare le sue consuete resistenze. Un lavoro lento e paziente che richiede al conduttore, oltre a una conoscenza delle caratteristiche specifiche dello spettro e una certa "confidenza" con la sindrome, un elevato livello di disponibilità e volontà personale, una mutua capacità di adattarsi e "phroneticamente" "re-agire" alle diverse esigenze e ai momenti imprevedibili che possono accadere durante il processo creativo.

Non a caso, dunque, l'ultimo capitolo del volume, *A resource for playing with the children*, fornisce al lettore un decalogo nel quale sono elencate alcune regole di base per la conduzione di questi laboratori e "giochi" teatrali, ponendo in evidenza quelle che Hunter ritiene essere le competenze-chiave che ciascun conduttore dovrebbe possedere e mettere in campo quando lavora, teatralmente, con bambini o adolescenti

con autismo: essere presenti *hic et nunc*; usare un linguaggio conciso prediligendo poche, ma ripetute, parole piuttosto che lunghe frasi; non smettere mai di credere nella capacità del bambino di "recitare"; cercare sempre il "Point of Ecstasy", quel momento in cui gli sforzi dell'esperto culminano nella creazione della sequenza corporea del bambino attraverso la quale avviene "punto di contatto comunicativo"; ricordarsi che il ruolo di suggeritore è la chiave del lavoro del conduttore e garantisce al bambino lo stimolo a parlare; connettere se stessi ai tempi dei bambini, non aspettandosi che siano loro a soddisfare quelli dell'esperto; prendersi tutto il tempo necessario soprattutto con quei bambini che presentano disturbi nella cognizione, adattando ciascun "gioco" ai loro bisogni specifici; "provare" fa già parte dell'intervento; non dimenticare che i progressi comunicativi nel bambino sono a lungo termine e possono richiedere mesi o anni; ricordarsi che lo scopo fondamentale è utilizzare Shakespeare come "mezzo" per "risvegliare" i bambini portandoli in territori a loro finora sconosciuti (pp. 225-228, trad. nostra).

Attraverso il *Shakespeare's Heartbeat Method*, quindi, Hunter ha dato vita a una metodologia laboratoriale in cui l'azione teatrale è concepita come "processo aperto", complesso e competente, attraverso il quale la persona con autismo può "afferrare con i sensi e l'intelletto", assumere e ri-assumere quanto gli viene proposto, in cui la pratica esibita non è banale riproduzione o applicazione procedurale di conoscenze tecniche e teoriche acquisite per imitazione, ma sempre un'inesauribile conversazione con la situazione e la persona. Tuttavia, allo scopo di approfondire maggiormente tali potenzialità insite

nel linguaggio performativo e che eccedono il livello meramente pre-esspressivo della persona, sarebbe stato interessante proporre, all'interno del volume, un capitolo o una sezione dedicati esclusivamente ad esaminare – tenuto certamente conto delle caratteristiche del sistema educativo britannico – la traducibilità di questo ambizioso progetto di Hunter sul piano della didattica. Un passaggio che avrebbe permesso all'autrice di andare, ulteriormente, oltre la giustificazione dell'utilizzo del teatro nei contesti formativi in termini di consapevolezza affettiva, emotiva e cognitiva. In particolare, sarebbe stato rilevante, a garanzia di un maggior livello di analisi pedagogica, porre in evidenza come il *Shakespeare's Heartbeat Method* possa essere inserito nel curriculum scolastico e collegato al progetto educativo individualizzato proposto per ciascun bambino, in collaborazione con le insegnanti (disciplinari e non) e, soprattutto, in continuità didattica con i loro obiettivi formativi. Ciò sottrarrebbe, ancor più, il Metodo dal rischio di una deriva spontaneistica e soggettivistica. Rischio già presente, tra l'altro, in molte forme di teatro per bambini e adolescenti.

Il libro *Shakespeare's Heartbeat*, ad ogni modo, rappresenta un interessante e originale strumento di lavoro per coloro che, in quanto esperti di teatro, insegnanti, animatori o educatori, desiderano incoraggiare, attraverso il medio della pratica teatrale, il contatto visivo e l'espressione facciale, migliorare la loro consapevolezza emotiva, promuovere le competenze linguistiche o introdurli al gioco immaginativo. Una metodologia che, grazie all'esperienza pluridecennale di Hunter come attrice, fonda le proprie radici non solo nel dramma shakespeariano, ma anche nelle

poetiche delle più importanti figure della storia del teatro contemporaneo. Come si ricordava in apertura, il lavoro proposto da Kelly Hunter e dal suo *Shakespeare's Heartbeat Method* trova adeguata collocazione all'interno di quegli approcci psico-educativi raccolti dalla letteratura più recente sotto la denominazione-ombrello di *Applied Theatre*, studi volti a promuovere nuovi modelli capaci di stimolare, mediante la pratica performativa esercitata “fuori dal teatro”, apprendimenti a lungo termine che possano essere generalizzati, trasferiti e tradotti dalla situazione teatrale (“come se”) nei contesti di vita reale della persona. Un filone di ricerche che presenta alcune affinità elettive con le esperienze italiane di teatro sociale (Thompson e Schechner, 2004), con le quali, al di là delle controversie differenze che contraddistinguono le sperimentazioni anglosassoni e quelle della Penisola, condivide, di fondo, il paradigma psicologico e sociologico del modello sociale, dominante nella critica anglo-americana (Oliver 1983; Shakespeare 1994; Crow, 1996; Morris, 1996; Barton, 1996; Shakespeare e Watson 2002). Nella promozione di una prospettiva alternativa al modello medico e medicalizzato di disabilità, tale approccio contraddistingue, in generale, la proposta dei Disability Studies e ricava i propri principi dalle teorie del Costruzionismo sociale (Andrews, 2012).

Inserendosi in questo indirizzo di studi, pertanto, la metodologia proposta in *Shakespeare's Heartbeat*, calata specificatamente nel vasto campo di ricerche sui disturbi dello spettro autistico, propone quello che Vygotskij (1972) a suo tempo definiva un “percorso indiretto” attraverso il quale Hunter e il suo team di lavoro cercano di mettere in discussione, da un parte,

alcuni modelli di intervento, di matrice prevalentemente cognitivo-comportamentista, considerati dalla comunità scientifica come consolidati ed efficienti metodi di trattamento. Dall'altra, si apre al confronto con le più recenti teorie che mirano a scardinare i pregiudizi, tanto longevi quanto smentiti, che hanno contribuito ad alimentare alcuni stereotipi sulla sindrome determinando, in molti casi, il travisamento della condizione autistica e compromettendo, nel concreto, la reale integrazione sociale della persona con disturbo dello spettro autistico. Si richiamano qui, ad esempio, da un lato, il contributo offerto dalle teorie del neuroscienziato italiano Marco Iacoboni (2008) circa l'importanza di interventi che, fondati sull'imitazione, favoriscano lo sviluppo di abilità sociali e relazionali nelle persone con disturbo dello spettro autistico e, dall'altra, le innovative ricerche sull'imitazione spontanea portate avanti sia dalla studiosa americana Brooke Ingersoll (2003; 2008) sia della psicologa dello sviluppo Jacqueline Nadel (2014).

Tuttavia, tali riferimenti scientifici – così come molti altri possibili – non vengono citati all'interno del volume, il quale, per scelta editoriale, si limita piuttosto a una descrizione dettagliata degli esercizi e dei “giochi drammatici” che compongono il *Shakespeare's Heartbeat Method*. Essi, però, avrebbero certamente arricchito non solo l'omonimo libro, ma avrebbero soprattutto permesso al lettore sia di aprirsi al significato educativo e pedagogico che, ancorché non esplicitato, si cela nella metodologia proposta da Kelly Hunter, sia di confrontarsi, seppur embrionalmente, con un ambito di ricerca “altro” rispetto ai consueti studi sull'autismo. Un ambito che riconosce alla

drammatizzazione la possibilità di realizzare un itinerario educativo concretamente *embodied* e *embedded*, in quanto luogo privilegiato di

apprendimento che coniuga capacità, conoscenze, abilità e competenze all'interno di una dimensione pratica

che è mimetica, corporea, creativa e relazionale.

MABEL GIRALDO
University of Bergamo

¹ Va sottolineato che tale termine non si riferisce a quella tradizione sviluppatasi in Italia e in Europa a partire dagli anni Cinquanta e utilizzata per indicare, in contrapposizione al teatro tradizionale, una forma di espressione drammatica ricercata dal bambino e dal giovane in funzione, non della rappresentazione pubblica, ma della propria crescita personale (Chancerel, 1953). Tuttavia, la denominazione “gioco drammatico” sembrava a chi scrive la traduzione più vicina a ciò che l'autrice chiama, genericamente, *games*.

Pellella Mélega M., *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*, Karnac Books, London 2014, pp. 119

Il libro descrive la relazione terapeutica di tipo psicoanalitico dell'autrice con Mário, bambino con autismo. La studiosa sottolinea che all'interno della relazione analitica non solo vi è la nascita di un rapporto umano tra terapeuta e paziente, ma le emozioni che soprattutto l'analista sperimenta rendono talvolta arduo il compito del professionista. Eppure, sostiene l'autrice, sono proprio le emozioni che permettono la costruzione di un dimensione analitica che si trasforma in possibilità di crescita per entrambi i soggetti della relazione (p. 1).

All'interno della trattazione si evidenziano i percorsi evolutivi del paziente dalla prima infanzia (Mário ha quasi due anni quando viene inviato in terapia dopo aver ricevuto una diagnosi di sindrome autistica da un neurologo) all'adolescenza.

Nel libro, la descrizione dei comportamenti autistici del bambino sono fortemente influenzati dalla formazione psicomotricità della studiosa. Ad esempio, l'autrice sottolinea la fragilità del piccolo alla relazione con l'oggetto relazionandola alla difficoltà che Mário aveva mostrato fin dalla nascita alla suzione (p. 2). Inoltre, sono interpretati come opportunità per la persona stessa di semplificare la propria esperienza con il mondo.

Nel corso della trattazione emerge che, tra il 1979-1983, il lavoro terapeutico che l'analista compie con il bambino viene supervisionato attraverso incontri con Donald Melzer (famoso psicoanalista che viene ricordato come uno dei primi clinici che si è occupato di autismo).

Nel libro emergono, infatti, due dimensioni. La prima, è quella del rapporto tra l'analista e il bambino, mentre la seconda è una rilettura delle emozioni del terapeuta e del proprio agire da un terzo elemento che è esterno alla relazione analitica.

In particolar modo, all'interno della descrizione che l'autrice effettua del rapporto terapeutico con Mário, si rilevano due condizioni. Da una parte, vi è il desiderio di costruire una comunicazione con il paziente e di mettersi in contatto con lui. Dall'altra, l'analista nutre sentimenti di impotenza a fronte della constatazione che il bambino con autismo desidera mantenere una propria distanza.

All'interno della trattazione, l'autrice evidenzia alcune peculiarità e criticità dell'intervento psicologico approntato su Mário. Infatti, se da una parte l'approccio psicoanalitico le ha permesso di sperimentare una dimensione più umana ed empatica nei confronti del bambino e del proprio autismo, dall'altra si è dimostrato

insufficiente quando la terapeuta ha cercato di lavorare sugli «oggetti autistici» di Mário. A questo punto del libro, emerge l'importanza di una dimensione pedagogica come possibilità per sperimentare uno sguardo diverso sulla persona, sul proprio autismo e sugli «oggetti autistici». È all'interno di questo approccio che si apriranno nuovi scenari relazionali e orizzonti di cura. Infatti, l'autrice sostiene che il cambio di prospettiva le ha permesso due opportunità. Da una parte, ha potuto comprendere maggiormente le istanze difensive del bambino. Dall'altra, le ha permesso di approntare nuovi interventi più efficaci che, successivamente, le permetteranno di lavorare sugli «oggetti autistici» di Mário. Questo cambio di «punto di vista» avrà effetti positivi anche sulla dimensione analitica che verrà percepita dalla terapeuta come più autentica e maggiormente vicina al mondo del bambino.

All'interno del libro è possibile ricavare una interpretazione dell'autismo che viene colto non come una condizione dove vi è solo disgregazione e impossibilità comunicativa, ma come mondo che necessita di essere compreso a partire dalla logica del soggetto, dal suo modo di pensare e di conoscere.

BARBARA GALBUSERA
University of Bergamo

K. Gaines, A. Bourne, M. Pearson, M. Kleibrink, *Design for Autism Spectrum Disorders*, Routledge, New York and London 2016, pp. 232.

Il tema degli spazi abitativi, in generale, e degli ambienti educativi, in particolare, è attualmente al centro dell'attenzione. Il rapporto tra persona e luoghi di vita è importante per l'influenza che viene esercitata e che determina le azioni che si compiono, soprattutto in relazione alle persone con disabilità, più fragili e bisognose di attenzione in ogni ambito della loro vita.

Il volume intende proporre una riflessione sulla progettazione di spazi adeguati alle esigenze delle persone con Sindrome dello Spettro Autistico. Nell'introduzione gli autori evidenziano come i bisogni di queste persone, diverse per sintomi, sensibilità, livello di funzionamento e tolleranza agli stimoli esterni, vengano spesso ignorati dai codici e dalle linee guida per la progettazione degli edifici. Temple Grandin, nella sua autobiografia, scrive che le persone con autismo è come se vedessero il mondo attraverso un caleidoscopio e ascoltassero una stazione radio con un suono irregolare senza che sia possibile un controllo del volume. Diventa, quindi, importante che l'architettura degli spazi sia progettata in modo da avere un'influenza positiva sul comportamento delle persone modificando colore, struttura degli ambienti, acustica, luce, orientamento, ventilazione, senso di oppressione, ecc. Il volume è articolato in tre parti. Nella prima parte, il lettore viene accompagnato a conoscere sinteticamente gli aspetti che caratterizzano le persone con autismo, in particolare per ciò che riguarda le

dinamiche sensoriali, comportamentali e comunicative.

Nella seconda parte, invece, gli autori esplorano, in ciascun capitolo, varie tematiche relative alla progettazione dei luoghi e dei contesti in relazione alla sensorialità: vista, udito, tatto, funzioni propriocettive e dell'apparato vestibolare.

La vista è l'organo sensoriale più importante e il più usato dalla maggior parte della popolazione. La sensibilità visiva, solitamente non viene comunemente esibita dalle persone con autismo che sfuggono il contatto oculare. Dal punto di vista dell'organizzazione dei contesti, se gli ambienti sono progettati in modo "leggibile" rispetto alle attività che si devono svolgere, permettono alle persone con autismo di muoversi con sicurezza, senza chiedersi quali attività e comportamenti sono più appropriati.

Anche dal punto di vista uditivo, le persone, in particolare con autismo, vengono influenzate dai rumori che possono provocare reazioni di vario genere, anche se il livello di accettabilità del rumore varia da cultura a cultura. In ogni caso è comunque importante nella fase di progettazione prevedere materiali fonoassorbenti che riducano il rumore e il riverbero.

Il tatto produce delle reazioni soprattutto se correlato all'esperienza percettiva degli altri sensi, in particolare la vista. La pelle è il più antico e più sensibile dei nostri organi, il nostro primo mezzo di comunicazione e la nostra protezione più efficace.

Per quanto riguarda le funzioni propriocettive e dell'apparato

vestibolare, gli autori evidenziano come la percezione spaziale sia sviluppata attraverso il sistema propriocettivo. Se non c'è un adeguato sviluppo, la capacità di toccare, vedere e sentire può essere distorta e non permette al soggetto con autismo di percepire il mondo come le altre persone. Relativamente alla progettazione degli spazi, il deficit di propriocezione può essere migliorato attraverso un'accurata pianificazione degli luoghi interni, attraverso la predisposizione di materiali di diversa consistenza che permettono un coinvolgimento differenziato dei sensi. L'ultima parte del volume è, infine, dedicata alla concreta progettazione degli spazi. Vengono analizzati in dettaglio gli ambienti di apprendimento, domestici, di lavoro, terapeutici e gli ambienti esterni, i giardini e spazi all'aperto dimostrando come ogni luogo educativo dovrebbe essere progettato al fine di favorire un apprendimento positivo per tutti gli studenti, compresi i soggetti con autismo o altre disabilità. Se gli ambienti di apprendimento sono importanti e hanno significativi effetti sugli studenti con autismo, quelli domestici sono assolutamente vitali per la crescita e l'apprendimento. Idealmente, gli ambienti domestici dovrebbero essere progettati "su misura" per ogni persona perché non esistono due casi di autismo uguali. Nel testo vengono proposte e illustrate diverse soluzioni progettuali a seconda che la persona abbia una iper o iposensibilità visiva, uditiva, sensoriale o propriocettiva, per bambini, persone adulte o case-famiglia per adulti. In

questo ultimo caso, vengono proposti alcuni esempi di planimetrie di case-famiglia per adulti con autismo o altre disabilità intellettive. Nella sfida di vivere con altre persone, il progettista deve fornire l'opportunità di avere il controllo sull'ambiente che può essere realizzato fornendo elementi architettonici, finiture, materiali e *layout* spaziali che massimizzano l'opportunità di scegliere se stare con

gli altri o il bisogno di *privacy* e di "rifugiarsi" in luoghi più riservati.

L'ultimo ambito esaminato dagli autori riguarda gli spazi esterni. L'accesso diretto agli spazi verdi, parchi e giardini può aiutare le persone con autismo a gestire i loro comportamenti, incoraggiare l'apprendimento permettendo un migliore funzionamento cognitivo, migliorando il loro senso di benessere, l'auto-

disciplina, il controllo degli impulsi e una maggiore salute mentale.

Il volume è ampiamente illustrato con esempi, immagini e studi di caso che suggeriscono al lettore idee e soluzioni progettuali per adattare gli spazi per le persone con autismo o altre disabilità cognitive.

MARIAGRAZIA MARCARINI
University of Bergamo

P. Tremblay, *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*, De Boeck, Louvain-la Neuve 2012, pp. 110

Il breve testo di Philippe Tremblay si caratterizza come un'introduzione al tema dell'inclusione scolastica. L'obiettivo dell'autore, che attinge al panorama internazionale, è di sostenere lo studio e la diffusione dell'inclusione scolastica chiarendone la storia, i presupposti, le specificità e le prospettive.

Il punto di partenza della riflessione di Tremblay è che anche se l'inclusione di studenti con bisogni specifici (disturbi d'apprendimento, disabilità intellettive, fisiche e/o sensoriali, ecc.) è sempre più diffusa nelle classi ordinarie, il passaggio da strutture scolastiche separate, dette anche "segregative", verso strutture più inclusive è un fenomeno relativamente recente se non raro in alcuni paesi. Un'ambivalenza che si riflette anche nella terminologia utilizzata per descrivere ambienti dove studenti con bisogni differenti si incontrano.

Secondo Tremblay, l'inclusione non si deve limitare alla semplice presenza fisica di un allievo con bisogni speciali all'interno di un ambiente ordinario, ma riguarda anche e soprattutto le misure che la scuola ordinaria mette in campo per favorire l'apprendimento e la socializzazione dello studente. Un insieme di misure che implicano l'attuazione di pratiche di differenziazione e modifiche dell'ambiente in funzione delle necessità che si devono affrontare. In questo senso, lo stesso termine "inclusione" non ha un significato univoco, poiché esso descrive una molteplicità di contesti scolastici e di modi in cui vengono gestite la presenza e la partecipazione di studenti con bisogni speciali.

Occorre sottolineare che nella tradizione italiana è il termine "integrazione", più che la riduttiva traduzione dell'inglese *inclusion*, che riesce a valorizzare lo sforzo educativo di promuovere tutte le dimensioni della persona umana¹. Educare una persona non può che significare educarla in modo integrale, ovvero tenendo conto di tutte le sfere della persona, dell'insieme di specificità che rendono la persona unica, e di tutte le situazioni e i vissuti che sperimenta. Una prospettiva che appartiene anche allo studente disabile in quanto persona e che tende quindi a valorizzare ognuno nella sua diversità. Infatti, la diversità non è un di meno, ma una ricchezza e un valore da promuovere. Integrazione significa quindi educare una persona a essere quello che dovrebbe essere, ovvero completa, piena, intera dal punto di vista sociale e della realizzazione di sé in quanto soggetto unico e irripetibile. Il raggiungimento di questo obiettivo è responsabilità non solo degli educatori *strictu sensu*, ma anche di tutti coloro che abitano l'ambiente nel quale la persona si colloca. Per quanto riguarda bisogni speciali all'interno di un contesto scolastico ordinario questa concezione si traduce in un atteggiamento specifico e non generalistico, in un'attenzione educativa che implica uno sguardo atto a far emergere proprio nella valorizzazione della diversità la ricchezza di ognuno. Il concetto di integrazione non va dunque appiattito a una semplice "normalizzazione" dello studente disabile all'ambiente ordinario, o a una pura presenza fisica. Esso porta già in sé la concezione che Tremblay ha dell'inclusione come

ambiente che accoglie ogni allievo sin dal principio, ma va anche oltre essa nel momento in cui integrare significa anche riconoscere un ruolo educativo e una responsabilità a *tutti* coloro che partecipano alla vita dello studente con bisogni speciali.

Constatando che nel mondo non esiste un unico modo di "essere inclusivi", l'autore sostiene che la qualità, la quantità e l'organizzazione dell'inclusione scolastica possono variare enormemente non solo da un paese a un altro, ma anche da una scuola o addirittura da una classe a un'altra. Tremblay, in particolare, distingue tre macro tipologie di metodi organizzativi che chiama "variazioni": le variazioni tra i sistemi scolastici; le variazioni all'interno di uno stesso sistema; le variazioni all'interno di una scuola o di una classe.

Per quanto concerne le variazioni tra sistemi scolastici, i tassi di frequenza di insegnamenti specializzati o inclusivi riflettono le differenti politiche nazionali sul tema dell'educazione di bambini con bisogni speciali. In alcuni paesi, il tasso di studenti con bisogni speciali è vicino all'1% (ad esempio, in Grecia), mentre in altri gli studenti con bisogni speciali possono arrivare a essere anche uno su cinque (ad esempio, in Finlandia o Québec). Inoltre, i dispositivi nei quali sono scolarizzati gli studenti possono essere molto diversi e, globalmente, si può distinguere tra classe ordinaria, classe specializzata all'interno della scuola ordinaria o scuola specializzata. A partire da questa distinzione preliminare i paesi possono essere classificati in tre modi: i paesi con un sistema segregativo con bassi tassi di

integrazione (ad esempio, Belgio, Francia, Germania), quelli con tassi medi, che uniscono classi specializzate e inclusione scolare (ad esempio, Inghilterra, Lussemburgo) e quelli praticanti una politica chiaramente inclusiva (ad esempio, Italia, Spagna, Québec, Finlandia, ecc.). Dove, tuttavia, una politica inclusiva non impedisce il ricorso a classi speciali per alcuni allievi con bisogni specifici. D'altra parte, onde evitare ingenuità considerazioni, è importante sottolineare che il numero di studenti con bisogni speciali e la loro presenza nelle statistiche nazionali varia di paese in paese anche perché non esiste un sistema comune di classificazione. Gli strumenti per riconoscere e categorizzare un disturbo, i metodi di diagnosi dello stesso e la formazione degli specialisti che hanno il compito di identificare i disturbi sono infatti diversi. Questo è un primo elemento che rende difficile comparare in assoluto i dati ottenuti da differenti paesi. Inoltre, riconoscere solo un basso numero di studenti con bisogni speciali potrebbe significare che una gran parte di allievi non riceve gli interventi mirati di cui avrebbe invece bisogno. All'interno dei sistemi scolastici, il tasso di integrazione può anche variare

in funzione dei disturbi degli studenti con bisogni speciali. Molto spesso, gli studenti che hanno difficoltà leggere sono integrati in classi ordinarie (difficoltà di apprendimento, disturbi comportamentali, leggera disabilità intellettiva, ecc.), così come coloro che presentano una disabilità sensoriale (visuale o uditiva) o fisica. Per gli studenti che hanno una disabilità intellettiva più marcata, spesso si preferisce invece affidarsi a una scuola specializzata. Tuttavia, questa scelta è a sua volta più una tendenza che una regola generale, dato che persistono ancora variazioni importanti tra i sistemi-paese e tra i diversi livelli di istruzione (scuola materna, scuola primaria e scuola secondaria inferiore e superiore).

Anche all'interno di una stessa scuola o classe si possono trovare variazioni. Ad esempio, a seconda dell'organizzazione gli allievi con bisogni speciali possono trascorrere un tempo variabile in luoghi differenti dalla classe ordinaria con l'obiettivo di ricevere interventi mirati (logopedia, rieducazione motoria, ecc.) oppure usufruire di tali interventi direttamente nella classe ordinaria. O ancora, in classe ordinaria, l'integrazione può essere limitata ad alcuni periodi o materie implicando

livelli diversi di adattamento e intervento. Le basi concettuali che sottendono questi dispositivi possono oltretutto variare anche da un bisogno all'altro, un altro aspetto che rende difficile la comparazione dei dispositivi messi in campo.

A partire da questo quadro, Tremblay riconosce che l'insieme delle variazioni elencate e il differente modo in cui si organizzano non solo i sistemi scolastici ma le scuole stesse, rende difficile costruire una tabella che possa chiaramente riassumere il tema dell'inclusione scolastica a livello internazionale. Tuttavia, l'autore sottolinea anche che tutte queste esperienze integrative o inclusive hanno come punto in comune quello di costituirsi come una rottura rispetto alla situazione precedente dove gli studenti con bisogni speciali erano scolarizzati solo in strutture separate dall'insegnamento ordinario. Il libro di Tremblay vuole quindi essere una guida orientativa rispetto alle poste in gioco e alle ripercussioni che ha avuto questo passaggio da un modello segregativo a un modello realmente integrativo.

FRANCESCA MARTINELLI
University of Bergamo

¹ Cfr. G. Sandrone Boscarino, *Pedagogia Speciale e personalizzazione*, La Scuola, Brescia 2011. pp. 75-82. G. Bertagna, *Lo 'speciale' della Pedagogia Generale*, in L. D'Alonzo - G. Mari, *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 51-65. G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, «Orientamenti Pedagogici», LV, 6 (2009), pp. 961-983.

Gaspari Patrizia, *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2015, pp. 193

Esistono momenti storici in cui profonde trasformazioni epistemologiche, socio-culturali, educative e normative richiedono attente riflessioni critiche su tematiche di estrema rilevanza quali l'inclusione scolastica e sociale e le necessarie modalità pedagogico-didattiche ed organizzative da adottare per realizzarla, a cominciare, soprattutto, dalla delicata questione riguardante la rinnovata professionalità del docente specializzato di sostegno e dell'intero corpo docente chiamati, sinergicamente, a collaborare in tale *mission*.

L'inclusione è un costrutto multidimensionale che accoglie in sé tensioni, prospettive, valori ed istanze educative che richiamano all'impegno individuale e collettivo, strettamente interconnesso alla effettiva volontà di poter cambiare profondamente la scuola e la società per ri-conoscere e ri-spettare gli inalienabili diritti di *tutti e ciascuno* alunno.

L'interessante ed aggiornato volume di Patrizia Gaspari sull'insegnante specializzato al bivio inaugura la collana intitolata "*Diversità e inclusione: percorsi e strumenti*" diretta dai Proff. de Anna, Gaspari e Mura presso la casa editrice FrancoAngeli ed offre una ricca e ben documentata riflessione critica sulla formazione, sulle competenze, sul ruolo esercitato dal docente specializzato di sostegno nella scuola inclusiva, alla luce del dibattito culturale scaturito dalla recente riforma della scuola italiana (Legge 107/15).

La Pedagogia speciale, quale scienza del riconoscimento e dell'inclusione delle diversità definisce e orienta le funzioni e le competenze del docente specializzato,

interpretandole non in chiave specialistico-tecnicistica, né ancorandole alle logiche dell'emergenza e dell'assistenzialismo, ma mettendo in luce la necessità di ristrutturare, potenziandolo nell'ottica del cambiamento migliorativo, il profilo professionale dei docenti *tutti*, in prospettiva inclusiva.

Privilegiando il paradigma della complessità, l'Autrice compie una puntuale analisi critica sull'attuale ruolo esercitato dal docente specializzato quale figura capace di elaborare un'articolata e funzionale "lettura" della pluralità delle esigenze formative delle persone che vivono in situazioni di *deficit* e di "*bisogni educativi speciali*" ("BES") all'interno dei micro e macro contesti sociali di appartenenza. La scuola inclusiva è un contesto formativo altamente democratico, abitato dalle nuove emergenze educative all'interno del quale, specie all'insegnante specializzato di sostegno, si richiede l'acquisizione di competenze educativo-didattiche "plurali", di natura individualizzata e personalizzata, tese alla valorizzazione delle potenzialità di tutti gli alunni, nessuno escluso. Secondo l'Autrice diviene di fondamentale importanza assumere (recuperare?) uno sguardo educativo eco-sistemico, pluridimensionale, evolutivo e dinamico in grado di contrastare le imperanti logiche riduzionistiche degli approcci psicologico-medicalistici che finiscono, spesso, col generare derive iperspecialistiche ed ipotesi risolutive caratterizzate da dannose frammentazioni tecnicistiche. In questa ottica, la *polivalenza* e la

multidimensionalità delle competenze, caratterizzano l'itinerario formativo del docente specializzato quale figura di sistema capace di valorizzare le *differenze* e le *diversità* implementando le potenzialità di ogni allievo, mediante la presa in carico ecologico-sistemica e contestualizzata delle particolari, "specifiche", esigenze formative di *tutti* e di *ciascuno*.

Nella scuola inclusiva le pratiche professionali "speciali" dei professionisti specializzati nella relazione di aiuto e di cura educativa rappresentano un'occasione di conoscenza *diffusa* per tutti i docenti che migliorano il clima relazionale e l'assetto curricolare ed il gradiente d'inclusività della comunità scolastica nel suo complesso, consentendo di superare o di delimitare il preoccupante fenomeno della delega deresponsabilizzante, purtroppo ancora diffusa.

Il volume disegna in modo rigoroso e dettagliato i possibili scenari di una scuola democratica pronta a garantire un'uguaglianza di opportunità educativo-formative che si realizzi nel ripensare e nel riformulare criticamente l'intero sistema formativo con l'aiuto ed il ruolo *facilitatore* del docente di sostegno rifondato in chiave inclusiva come esperto nella *mediazione educativo-didattica* capace di far raggiungere ad ogni alunno equità formativa, cittadinanza e partecipazione alla vita di classe. Nella parte centrale del volume si sofferma sulla delicata questione del nuovo ruolo esercitato dal docente specializzato sulla base dell'attuale dibattito in corso e in relazione agli schemi dei decreti

attuativi della riforma “Buona scuola”, approvati in queste settimane dal Consiglio dei Ministri e trasmessi al Senato (Atti del Governo n. 377 e n. 378) durante le prime settimane del 2017. L’articolato contesto legislativo prefigura un panorama che prospetta soluzioni contrastanti che vedono la figura e il ruolo del docente specializzato, come recita il titolo, *al bivio*, in quanto è unanime il pensiero che sia necessario un cambiamento, una svolta che venga rivendicata dalle nuove emergenze educative, ma rispetto alla quale, non è ancora stata fatta sufficiente chiarezza. Da un lato si propende verso uno specialismo delle competenze potenziate in relazione alle specifiche disabilità, prevedendo carriere separate tra docenti curricolari e specializzati; dall’altro le posizioni opposte privilegiano, invece, il ruolo del docente specializzato come *figura di sistema*, la cui formazione vada rigorosamente curata e rafforzata in chiave inclusiva senza connotarla in termini medicalizzanti o clinico-terapeutici. L’inclusione, principio irrinunciabile sullo sfondo di ogni scelta, richiede, come afferma l’Autrice «una rivoluzione radicale dell’apparato istituzionale-organizzativo e didattico del fare scuola, ed una strutturale modifica degli spazi, dei tempi, e delle modalità di accessibilità alle conoscenze, alle relazioni comunicative, alla gestione comune degli apprendimenti realizzata attivando pratiche didattiche altamente innovative, non tradizionali, capaci di

destrutturare, “ribaltare” produttivamente e semanticamente la scuola intesa come autentica comunità educante. Si tratta, in poche parole, di formare “docenti inclusivi” in una scuola che comprende già in sé gli elementi fondativi della logica inclusiva, in cui assumono un ruolo di pari importanza gli atteggiamenti, le opinioni, i modi di rapportarsi, le corresponsabilità dei docenti, l’accessibilità alle conoscenze, la pluralità delle competenze e delle specifiche abilità, non solo declinate sul versante curricolare-disciplinare, ma nel più ampio orizzonte del *progetto di vita* della persona diversamente abile che non può non aprirsi al più vasto scenario sociale, territoriale e culturale di appartenenza» (p. 173).

In questo testo, Patrizia Gaspari, offre un contributo scientifico ricco di spunti, di argomentazioni e di riflessioni critiche rivendicando con forza il ruolo della Pedagogia e della Didattica speciale in prospettiva inclusiva come scienze che possono attingere ad un vasto repertorio di expertise fondato sulla ricerca che ha dimostrato come le diversità e le peculiarità di ogni persona con disabilità o “BES” richiedono adeguato e funzionale supporto di figure caratterizzate da una professionalità multi-prospettica, non meramente finalizzata all’applicazione di prassi didattiche o all’adattamento di strategie e contenuti “normalizzanti”, ma in grado di co-costruire competenze e abilità intra e inter-personali, che rappresentino un fertile contributo al potenziamento

della qualità della vita e al progetto esistenziale personale. Il volume mantiene uno sguardo attento e critico verso la realtà già in essere, con lo spirito costruttivo che induce all’azione didattica militante, nella consapevolezza di poter fornire un contributo al dibattito in corso, in un percorso ancora in gran parte da definire. La scuola inclusiva, prevedendo la rivoluzionaria ristrutturazione della tradizionale impalcatura didattica in cui tutti i docenti siano preparati a promuovere il riconoscimento delle differenze e delle diversità, lancia una provocatoria sfida alle logiche consuete e alle obsolete didattiche standardizzate ed omologanti. Il suo nuovo identikit professionale dell’insegnante per il sostegno invita alla costante ridefinizione di una *figura pivotale* in evoluzione dinamica orientata nella direzione del ruolo di *agente facilitatore* dei processi formativi inclusivi in relazione ai nuovi bisogni educativi degli alunni, speciali e non. In conclusione, nel suo pregevole volume l’Autrice, pur nella consapevolezza della complessità di fornire soluzioni interpretative definitive e definitive, propone con rigore argomentativo ed incisività ai lettori un percorso di attenta riflessione sull’urgenza di instaurare un dialogo antidogmatico ed un confronto dialettico tra i sostenitori delle istanze più autorevoli aperti al vero cambiamento e al superamento delle apparenti posizioni dicotomiche.

MIRCA MONTANARI
University of Urbino

A. Goussot, *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras Edizioni, Fano 2015 pp. 522

Il volume del pedagogista, impegnato da sempre sui temi dell'inclusione e dell'intercultura, intende restituire tutta la complessità della pratica educativa quotidiana mettendola in relazione con i grandi teorici della storia della pedagogia speciale: è il tentativo di un costruire un legame profondo tra teoria e prassi, tra storia e attualità, oltre ogni rischio di semplificazione. A partire dal titolo – che potrebbe costituire di per sé il punto di partenza per una dissertazione – la *complessità* è il nodo centrale da cui si sviscerano tutte le tematiche legate al mondo della disabilità e delle differenze.

Il testo si rivolge a chi opera nel mondo dell'educazione, a partire dalla scuola, come insegnante, pedagogista, educatore, psicologo o terapeuta della riabilitazione con l'intento di diffondere una cultura della complessità nella lettura dei fenomeni e degli accadimenti quotidiani, in particolare quando riguardano le storie di vita delle persone con disabilità e delle loro famiglie. Per farlo, l'autore invita a riscoprire l'attualità dei grandi pensatori della storia della pedagogia, della psicologia e della medicina (in prospettiva interdisciplinare), mettendone in luce non tanto le teorie, quanto gli approcci che mirano a superare il concetto di limite e a scoprire le potenzialità di ciascuno attraverso le metodologie e gli strumenti che le scienze umane – oltre alle scienze mediche - mettono in campo.

Il quadro storico si apre e si chiude confermando un principio che determina l'essenza, se non addirittura il senso, della pedagogia speciale: una scienza che parte dalla singolarità, dalla

specificità, ma che tende all'universalità, in un gioco (anche qui complesso) di equilibri tra le definizioni classificatorie che fissano e le storie personali che divergono. Ne deriva che l'educatore deve avere una concezione ecologica ed antropologica della pratica educativa, considerare la persona nella sua globalità, mai disgiunta dalle relazioni e dai contesti in cui vive, in una prospettiva che valorizza il principio di modificabilità. Se pensiamo alle disabilità "gravi" – termine che l'autore preferisce sostituire, anche qui, con "complesse" – può essere difficile operare, nella quotidianità dell'azione educativa, secondo il principio di modificabilità; talvolta la realtà restituisce immobilità o tempi che si percepiscono eternamente uguali: la pedagogia speciale è un "processo di ricerca permanente" (p. 26) che richiede approcci, pensieri, azioni di continua *mediazione* non solo tra sé e l'altro o l'altro e il mondo esterno (compito dell'educatore è costruire relazioni che attivino processi di resilienza dentro un'"etica della comprensione"), ma anche tra sé e sé, dal momento che lo "spazio dell'incontro" (p. 510) coinvolge inevitabilmente il mediatore, la sua storia e il suo sistema di valori.

In che modo, dunque, la storia della pedagogia speciale può sostenere, attualizzandolo, questo processo? Quali orizzonti di senso può ancora aprire, in tempi così diversi dalle origini? Per esempio, le esperienze di Itard e Séguin ci insegnano un pensiero orientato alla possibilità, un'educazione alla libertà e della volontà che parte dalla storia e dalla biografia della persona con disabilità. Libertà significa tener conto

del principio di autodeterminazione di ciascuno ricorrendo all'osservazione sperimentale in contesti di vita reale, come già Decroly suggeriva e Asperger, più tardi, ha ripreso; in questo senso all'educatore spetta il compito di mediare tra i metodi di intervento (spesso rigorosi e predeterminati) e i percorsi di vita (sempre singolari e differenti).

Per la tradizione italiana Goussot fa riferimento a De Sanctis, Montesano e Montessori per il delicato confine, tale ancora oggi, tra medicina e pedagogia, tra specializzazione dell'intervento ed approccio globale: occorre una scienza che sappia unire universalità e singolarità, non nella prospettiva della separazione, ma dell'uguaglianza delle opportunità. Oggi diremmo che un buon assistente, insegnante, specialista della riabilitazione deve maturare conoscenze metodologiche/didattiche/tecniche specifiche da inquadrare in una più ampia idea di educazione, senza la quale non è possibile immaginare di costruire una relazione di crescita per la persona con disabilità, una relazione basata sulla fiducia e sul riconoscimento reciproco, come la storia di Anne Sullivan ed Helen Keller ha insegnato.

Un passaggio fondamentale nella storia della pedagogia speciale è segnato dalla figura di Vygotskij al quale Goussot fa costantemente riferimento, nel suo volume, per l'originalità dello sguardo sulla disabilità: l'approccio storico e socio-culturale richiama ad una concezione dinamica e non semplicistica dello sviluppo umano; il deficit viene visto come punto di partenza per l'attivazione di forme creative di crescita che trasformano la

debolezza in forza, la mancanza in capacità; l'ambiente, elemento costitutivo dello sviluppo, è lo spazio (delle relazioni e delle mediazioni) in cui si realizzano i processi educativi; ne deriva che sono necessarie un'educazione sociale e un diretto coinvolgimento della persona disabile nei contesti di vita, contro il rischio della separazione che fissa il soggetto al deficit.

Il volume prosegue analizzando i contributi della psicoanalisi alla pedagogia speciale, in particolare facendo riferimento ai lavori di Anna Freud, Maud Mannoni, Françoise Dolto, Simone de Beauvoir che, da prospettive e in tempi diversi, affrontano tematiche legate al mondo della disabilità e delle famiglie; in particolare, si fa riferimento al ruolo dell'adulto nella relazione di cura, al delicato tema della comunicazione e della gestione della diagnosi, chiarendo l'importanza della giusta distanza educativa e del lavoro di gruppo nella realizzazione del progetto di vita, personale e familiare, delle persone con disabilità.

Ruolo fondamentale è giocato dalla scuola, luogo di incontro che ha il compito di sviluppare e diffondere la cultura delle differenze, non per semplice convivenza, ma per la possibilità di aprire, attraverso l'attività didattica e l'istruzione, spazi di vero dialogo e scambio; l'inclusione scolastica si basa, dunque, sul concetto di reciprocità e si realizza quando si mettono in campo conoscenze e competenze trasversali in un lavoro di équipe che sappia integrare differenti strumenti, metodi, didattiche e contesti e sfrutti le potenzialità del gruppo dei pari come supporto agli apprendimenti. La questione è attuale e porta inevitabilmente l'autore a riflettere sul concetto di "bisogno educativo speciale", con riferimento alla normativa scolastica che dal 2012 introduce in Italia nuovi termini e modalità operative con alunni in difficoltà negli apprendimenti: Goussot sottolinea chiaramente il rischio che ulteriori categorizzazioni possano allontanare gli insegnanti dalla loro funzione pedagogica ed educativa

spostandoli sul piano dell'intervento meramente tecnico e normativo, quando invece occorrerebbe diffondere la logica del riconoscimento delle differenze, dell'eguaglianza e dell'equità nei processi di formazione e istruzione. La scuola, dunque, deve poter essere una comunità aperta che dialoga con persone, enti, associazioni e territori nella prospettiva della co-educazione. Il volume si chiude raccontando le storie e i contributi delle persone con disabilità che, attraverso autobiografie, hanno narrato le proprie esperienze di vita, in lotte quotidiane contro la sofferenza, il pregiudizio e il superamento del limite. L'importanza di queste testimonianze, se vogliamo, richiama il principio di autodeterminazione e partecipazione attiva, contribuendo a diffondere una letteratura e una cultura delle minoranze che aiutano la pedagogia speciale (insieme alle neuroscienze, all'antropologia, alla psichiatria e alla filosofia) a realizzarsi come scienza delle mediazioni e delle differenze.

FEDERICA BARONI
University of Bergamo

Morello Pier Carlo, *Macchia, autobiografia di un autistico*, Salani Editore, Milano 2016, pp. 233

L'autore si è laureato in scienze umane e pedagogiche nell'anno 2013-2014 presso il Dipartimento di filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia dell'Università di Padova. Oggi, trentacinquenne, racconta attraverso il romanzo e con l'ausilio della comunicazione facilitata, la propria condizione di autismo e come il percorso universitario gli abbia permesso indipendenza e autonomia. Sono ormai lontani gli anni in cui si sentiva la «coda della mamma» (p. 13) e credeva di non esistere!

Attraverso la ricostruzione dei punti salienti della propria vita, l'autore ci invita a comprendere l'importanza di rispettare i tempi di maturazione fisica e psichica della persona.

Quando era piccolo, racconta l'autore, «il tempo passava nel vuoto assoluto. La mia vita non aveva interessi. I giorni erano senza giochi. Avevo solo paura. Paura di muovermi, di prendere in mano un giocattolo, di essere assalito da un oggetto che cambiava posto». (p. 15)

Il primo evento che fornisce al lettore quanto una fase di sviluppo possa in realtà divenire un'esperienza emotiva cruciale per il bambino riguarda l'acquisizione del verbale. Per l'autore, la parola era fonte d'ansia e non occasione di crescita. Infatti, nonostante ripetuti sforzi, riusciva solo a ripetere automaticamente le parole degli altri.

Nel libro, esperienze di vita come l'inserimento nella scuola o nel contesto lavorativo vengono interpretate attraverso due dimensioni.

La prima che si dimostra propedeutica alla costruzione della relazione e all'implementazione della didattica è la dimensione ontologica della persona che non può essere ridotta

all'osservazione pura e semplice di parte del comportamento. «Cavia di esperti menti sono fin da piccolo» (p. 24).

Per quanto riguarda questa dimensione emerge che spesso la condizione autistica viene interpretata attraverso il paradigma antropologico che riduce l'uomo soltanto a natura empirica, di tipo fisico-genetico. Questo non permette alla persona con autismo di aprirsi ad orizzonti di fiducia (p. 38). In questo senso, l'autore teorizza la necessità di un cambiamento gnoseologico nella scoperta degli autismi e incentiva l'attivazione di una dimensione pedagogica che superi il paradigma prima richiamato.

La seconda dimensione riguarda l'importanza di costruire proposte didattiche che possano favorire lo sviluppo precoce di abilità che si trasformeranno in competenze. L'interessante esempio che cita l'autore è il gioco di «a me gli occhi» ideato dal padre che gli servì per sviluppare l'attenzione e successivamente l'opportunità di comprendere il significato delle parole (p. 18).

All'interno della seconda dimensione si rilevano due teorizzazioni interessanti. La prima si concentra sull'importanza di cogliere le attitudini del singolo soprattutto nel caso in cui la relazionalità sia problematica. La seconda si occupa di indirizzare le proposte didattiche verso la costruzione del progetto di vita della persona. Nella trattazione quest'ultima viene espressa attraverso l'intuizione che ebbe la Dott.ssa Cristofeni rispetto al futuro dell'autore. Morello non era adatto ad un lavoro manuale in una cooperativa, ma poteva invece divenire educatore (p. 102 ss.).

Nella parte del libro dedicata all'esperienza universitaria e alla dimensione lavorativa emergono due spunti di riflessione.

Il primo di ordine pedagogico. Il tirocinio universitario ha costretto l'autore ad uscire nuovamente dalla «cupola dell'autismo» (p. 153). Attraverso questa esperienza, si è sperimentato in qualità di mediatore. Questa opportunità non gli ha consentito solo di acquisire un'identità professionale, ma gli ha anche permesso di maturare una proposta pedagogica in ordine ai futuri interventi educativi con persone che vivono in condizione di autismo. Secondo l'autore, occorre conoscere in maniera autentica la persona per comprendere l'autismo. La reciprocità che si instaura con quest'atto permette la costruzione di profili di mediazione che consentono alla persona di sentirsi realmente inclusa. Inoltre, l'autore teorizza il costruito dell'«autismo partecipato». L'autismo partecipato sarebbe «far uscire la speranza di riuscire a comunicare tra umani» (p. 155).

La seconda riflessione che emerge nella parte del libro dedicata all'esperienza universitaria riguarda lo stato dell'arte rispetto al tema dell'inclusione scolastica. Dall'esperienza scolastica dell'autore si colgono alcune situazioni in cui l'ombra della diversità è stata, per lui, un fattore ostacolante sia nei rapporti con coetanei e docenti, sia nell'emancipazione lavorativa. Nella trattazione compare che, dopo aver superato gli esami in università, si sono verificati limiti nella discussione della tesi. Questi limiti erano legati all'abilitazione che avrebbe conseguito. «Quando la disabilità è considerata una

malattia incurabile, causa autismo, il destino migliore è la segregazione... qualcuno sembra voglia ancora questo» (p. 191).

La laurea, afferma l'autore, è stata una gran mole di lavoro per tutti. «E da saccette dottore eccomi naufrago, nel mare ostile dell'essere. Presunzione lascia posto a tremore. Tremo e fremo per molto ancora da imparare. Il mio cammino giudico ancora lungo» (p. 194). Nella parte finale della trattazione,

l'autore congeda il lettore con due desideri.

Il primo riguarda il mondo scientifico. «Sacco di voci e saperi vogliono cercare vane bastevoli spiegazioni all'autismo; loro cammino solo pavimenti di malanni calpesta. Visione autistica dell'autismo è visione senza dolore di scienza. Di tempo ha bisogno la scienza e di dubbi. [...]. Domare l'autismo per voi è difficile, ma la nostra mente mastica connessioni diverse» (p. 222-223).

La seconda riguarda se stesso e l'auspicio che ognuno di noi possa realmente comprendere la condizione autistica. «Voglio essere autistico che educa i normodotati gravi» poiché «se poteste entrare, nella mia testa vedreste magnifici colori, nuvole di sfumature lampanti per noi, solo grigie per voi» (p. 222-223).

BARBARA GALBUSERA
University of Bergamo

Valtellina E., *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale, Mimesis, Milano 2016, pp. 202*

Nella trattazione, l'autore ci guida alla scoperta dell'autismo attraverso il punto di vista dei *disability studies* paradigma di ricerca maggiormente conosciuto nei paesi anglofoni e che Valtellina cerca di proporre in Italia come punto di vista per analizzare l'autismo, una diagnosi che, un tempo molto rara, pare oggi essere divenuta un'emergenza. In particolare modo, ciò che l'autore si propone in *Tipi umani particolarmente strani* è riflettere su una specifica condizione senza compromissione cognitiva nota come Sindrome di Asperger. Questa sindrome ha avuto, infatti, una propria catalogazione clinica nel DSM nel 1994 ed è attualmente nel DSM-5 inserita insieme ad altre diagnosi nei disturbi dello spettro autistico.

Il libro è strutturato in tre sezioni, la prima introduttiva, in cui viene individuato l'autismo nelle proprie coordinate cliniche. Di particolare interesse è l'analisi del momento diagnostico, indagato in primo luogo nella sua natura di *classificazione*, inserimento in una tassonomia elaborata dal sapere medico e, infine, sul piano soggettivo, come *evento*, che capita nella vita di una persona riorganizzandola in modo determinante. In questa prima parte viene studiato lo specifico della diagnosi di autismo non come un'entità clinica (con un'eziologia univoca, un decorso più o meno prevedibile e una guarigione), ma come una "diagnosi contenitore".

La seconda sezione del libro può essere definita storico-genealogica. Questa area non si limita alla descrizione della sindrome di Asperger. Infatti, in essa lo

studioso affronta temi che spaziano dall'analisi del significato culturale dei *changeling*, il bambino scambiato nella culla che ricorre nelle tracce delle fonti orali del folclore europeo (p. 54), fino alla storia della psichiatria ottocentesca, in cui le problematiche relazionali venivano istituzionalizzate ed emergono come centrali le diagnosi di degenerazione, idiozia e imbecillità. In quest'area Valtellina dedica una riflessione al potere che ha avuto la psichiatria verso le persone che mostravano problematiche relazionali (p. 63). Si evidenzia in questa parte del testo un forte influsso del pensiero foucaultiano.

Nella terza parte del libro lo studioso si confronta con le concettualizzazioni contemporanee sull'autismo proposte dai *Critical Autism Studies* esponendo il pensiero di alcuni autori quali Ian Hacking, Maja Nadesan, Gil Eyal, Stuart Murray. In questa parte conclusiva vengono descritti alcuni temi quali gli interventi "terapeutici" (ad esempio, la "comunicazione facilitata"); la diagnosi *post mortem* di sindrome di Asperger di "geni" quali Wittgenstein, Gould, Weil, Mozart, Newton, Joyce; il ruolo dei genitori nell'emergenza del discorso pubblico sull'autismo e la loro contrapposizione agli attivisti autistici, che avevano coniato per la loro condizione il termine "neurodiversità". Questo costrutto, sottolinea Valtellina, nato per sancire un rigido determinismo biologico, si è successivamente trasformato, in una condizione identitaria per un gruppo di individui. Scrive, infatti, «per un verso gli attivisti autistici (AS o autistici ad alto

funzionamento) rifiutano come stigmatizzante l'essere individuati come disabili, per altro invece i genitori riuniti in associazioni vedono nel riconoscimento istituzionale della *disabilità* dei figli un viatico per avere accesso alle forme di sostegno pubblico disponibili, a livello medico, riabilitativo, educativo, lavorativo» (p. 31). In questa parte del libro viene riscoperto il lavoro di un educatore importante come Fernand Deligny che ha elaborato le sue opere partendo dalla sua attività con ragazzi autistici gravi.

A conclusione della trattazione lo studioso dedica un'appendice a "*Tipi umani assolutamente strani e letteratura*" dove, attraverso alcune riflessioni su casi già presi in esame da Michel Foucault (i casi discussi sono quello di Jean Pierre Brisset e Raymond Roussel) conduce il lettore a prendere in esame la prospettiva dei *disability studies* come punto di vista per una riflessione sulle disabilità relazionali. Nel testo di Valtellina, l'autismo emerge progressivamente come una modalità culturale specifica per individuare un orizzonte generico di «non conformità alle attese dell'altro nell'interazione in presenza». Ciò che Valtellina vuole sottolineare nel proprio libro attraverso questa prospettiva di studio è l'importanza di combattere il costrutto di disabilità relazionale ponendo sempre più al centro la persona. Del resto, come ribadisce un suo autore di riferimento, Ian Hacking, «quando conosci un ragazzo autismo, conosci *un* ragazzo autistico, non l'autismo».

BARBARA GALBUSERA
University of Bergamo