

Luigi Ianzano

Vivere da inclusi

Un'inclusione di qualità
per una scuola differente

*Una buona classe
non è un reggimento
che marcia al passo,
è un'orchestra che prova
la stessa sinfonia*

Daniel Pennac, Diario di scuola

Unifg | 2021

Luigi Ianzano, *Vivere da inclusi. Un'inclusione di qualità per una scuola differente*, 2021¹

Introduzione

La didattica, scienza regina dell'educazione e motore della formazione, esprime un enorme potenziale di crescita quando mette la conoscenza *in* relazione, con un processo di insegnamento-apprendimento dialogico, situato, dinamico, intenzionale, che media tra saperi contesti e soggetti in funzione del raggiungimento di obiettivi condivisi, che orienta e stimola competenze, educa alla responsabilità di scelte autonome. Si fa speciale e strategicamente inclusiva quando si calibra sui singoli alunni per curarne i particolari bisogni educativi, diversificando le strategie in virtù di ogni possibile fattore in gioco.

La didattica inclusiva è frutto di una dinamica evolutiva che fa cadere la centralità del docente, abbandona la trasmissione verticale del sapere, dismette strumenti e metodi obsoleti fino a renderla attiva, fresca e flessibile, facilitante e propulsiva, compiutamente partecipativa, centrata su strategie orizzontali costruttive di conoscenza e strumenti e metodi sempre al passo. Essa prende a cuore le diversità (integrando) e le naturali differenze (includendo), valorizzando ogni barlume di potenzialità, nascosta o residua, nello sforzo di tenere insieme normalità e specialità.

Dalle esperienze novecentesche di scuole speciali e classi differenziali fino al più compiuto e convinto riconoscimento dell'integrazione scolastica delle persone con disabilità, che mette alla porta la marginalizzazione e garantisce loro quel diritto fondamentale ad un percorso relazionale di apprendimento che, includendo, realizza, potenzia e rilancia. Un approccio sistemico

¹ Tesi di Specializzazione per le Attività di Sostegno nella Scuola Secondaria di Secondo Grado (Unifg 2019-20).

che attenziona la qualità complessiva della vita, che vede la salute come stato di benessere bio-psico-sociale e, quindi, la disabilità come prodotto di un contesto sfavorevole che accentua le differenze piuttosto che valorizzarle.

Le strategie inclusive trasfigurano reciprocamente alunni con disabilità e classe intera, consentendo a tutti di trarne giovamento: vivendo da *inclusi* si apprende anche meglio. Dalla garanzia di un clima positivo alla valorizzazione delle conoscenze e abilità pregresse, alla contestualizzazione e costruzione di percorsi partecipati, attività di laboratorio, individualizzate, tra pari e per problemi, approccio metacognitivo, multisensoriale e cooperativo.

Da un più generico valore di uguaglianza ad una più circoscritta equità, una *univers-quità* che compendia universale e particolare, che non fa parti uguali tra disuguali. E da un generico ideale di inclusione alla ricerca di specifici *indicatori* dei suoi livelli di qualità, guidati dagli studi di diversi autori che hanno indagato la realtà scolastica per esaminare e mettere a raffronto le diverse prassi inclusive che le scuole sperimentano sul campo, per individuare quelle più convincenti, tanto valide da poter essere riproposte, tanto stabili da risultare ripetibili.

La logica inclusiva, insomma, è la sfida che qualifica la scuola. Essa si pone come vera e propria rivoluzione educativa, ma esige un cambiamento di prospettiva che – in un certo senso – fatica ad imporsi con coerenza nella vita scolastica, forse per le complessità di vedute che richiede o per le rimesse in discussione che pretende. Comunque una carta sempre vincente da spendere, una sfida che varrà sempre la pena di accettare e implementare.

Le potenzialità della didattica

Nel significato etimologico, *didáskein* è «l'acquisizione della pratica dell'insegnamento e del mostrare»². In quanto scienza della relazione educativa, la didattica ha per oggetto di studio l'organizzazione dei metodi e delle azioni protesi all'efficacia educativa. Se *in-segnare* è lasciare il segno, scopo dell'insegnamento consisterà nella comunicazione empatica del contenuto da trasmettere, nella mediazione tra la natura dell'allievo e la cultura della società, nella applicazione efficiente delle strategie per facilitare i processi di apprendimento. Migliorare efficacia e efficienza dell'insegnamento significherà migliorare efficacia e efficienza dell'apprendimento.

La didattica, perciò, è sostanzialmente relazione e metodo consapevole di sperimentazione e ricerca educativa. È interessante notare come questa consapevolezza di ruolo sia maturata solo nel Novecento. Prima di allora, la pedagogia (*matrigna*) aveva privato la didattica (*cenerentola*) della sua «testa teorica», marginalizzandola a mera prassi. Dunque *la prassi si è fatta scienza*: da «ruota di scorta» della pedagogia, la didattica è assurta a scienza regina dell'educazione, motore e volante di formazione, permettendo così a tutte le età generazionali (infantile, adolescenziale, adulta e senile) di disporre di specifici «alfabeti cognitivi e solidi strumenti culturali»³ per cavalcare in piena coscienza e autonomia i contesti di riferimento. La didattica, infatti, non è un sapere avulso dal contesto storico-culturale in cui opera, perché sempre si riferisce ai differenti orizzonti teorici di riferimento che producono modi diversificati di guardare l'uomo, la vita e l'educazione⁴. Essa non può essere separata da una *antropologia pedagogica*⁵, quale imprescindibile chiave di lettura da porre alla base tanto della riflessione pedagogico-didattica quanto della pratica educativo-formativa.

² Bonaiuti G., *Fondamenti di didattica*, Carocci 2007.

³ Frabboni F., *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori 1999.

⁴ Cfr. Frabboni F., *Una scienza bebè*, in D'Amore B., Frabboni F., *Didattica generale e didattiche disciplinari*, FrancoAngeli 1996.

⁵ Cfr. Montessori M., *Manuale di pedagogia scientifica*, Morano 1921.

L'apprendimento è un processo *situato* che esige di individuare *cosa si insegna* (quale disciplina), *a chi* (a quale fascia di età), *dove* (in quale contesto), *chi* (quale formatore orienterà l'apprendimento), *come* (con quali modalità di mediazione) e *quando* (quali i tempi più adeguati a sostenere un apprendimento efficace)⁶. L'insegnamento è un processo intenzionale, una modalità consapevole attraverso la quale il formatore imprime una direzione all'apprendimento, mediando tra saperi, contesti e individui. Il processo formativo deve fornire le strutture cognitive ed affettivo-motivazionali che consentano di *imparare ad imparare*, ancora e meglio nel prosieguo del percorso degli studi. Sul piano pedagogico, così, l'apprendimento va opportunamente interpretato sulla base di parametri connotativi che lo definiscano come processo dinamico, come funzione di adattamento, come dispositivo di crescita e come dimensione di cambiamento⁷. La didattica, perciò, è *orientativa*: traversando le discipline di un percorso interdisciplinare, mentre se ne scopre l'applicabilità e la spendibilità, gli alunni diventano consapevoli delle proprie attitudini, mettono in gioco competenze, sperimentano potenzialità, costruiscono sicure basi professionali e si preparano all'assunzione della responsabilità di effettuare scelte *autonome*. L'apprendimento, in fin dei conti, si disvela quale *autoapprendimento*.

Sulla base di tali presupposti, la didattica deve farsi performante comunicazione e relazione. Per facilitare la costruzione di una buona relazione, per «abitare la relazione educativa»⁸, l'insegnante deve rendere empatica la comunicazione, verbale e non verbale, deve mostrare capacità di ascolto e disponibilità all'ascolto, «riflettere i sentimenti», «parafrasare» e «riepilogare»: deve praticare l'ascolto «attivo»⁹, apprezzando e così potenziando

⁶ Cfr. Castoldi M., *Didattica generale. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Mondadori 2015.

⁷ Cfr. Striano M., *I tempi e i luoghi dell'apprendere*, Liguori 1999.

⁸ Musaiò M., *Abitare la relazione educativa. Dentro la relazione educativa*, Elledici 2012.

⁹ Gordon T., *Insegnanti efficaci*, Giunti Lisciani 1991.

le qualità degli studenti. Un'opportuna integrazione di linguaggio verbale e corporeo consentirà di predisporre allo scambio intersoggettivo e di ampliare le potenzialità espressive, in una relazione educativa che sarà funzionale al raggiungimento degli obiettivi condivisi.

La relazione individuale insegnante-alunno, peraltro, si inserisce in un contesto organizzato di relazioni significative in cui la relazione individuale si pone in una complessità relazionale che deve tener conto di tanti fattori. La didattica, dunque, deve farsi speciale ed inclusiva, *spezziandosi* e calibrandosi il più possibile sulle esigenze e le caratteristiche dei singoli (così uguali e così diversi), in special modo di chi mostra difficoltà di relazione e di apprendimento, cioè particolari bisogni educativi. Intrinsecamente, la didattica è strategicamente inclusiva: promuove (*muove per, verso*) l'integrazione dei componenti del contesto classe, e deve adempiere efficacemente a questa funzione con la logica pedagogica delle *3P* (persona-problematicità-progettazione), diversificando le strategie in base ai fattori in gioco (caratteristiche dell'intervento, predisposizione dei destinatari, tecnologia disponibile, ecc.), assodato che non esistano a priori strategie ottimali, ma che esista la strategia ottimale per *quel* singolo approccio, per *quella* persona *tra quelle* persone, in *quel* contesto e in *quel* frangente temporale.

Didattiche speciali per bisogni speciali

La *didàskein* non ha funzionato sempre così. Queste acquisizioni pedagogiche sono piuttosto recenti. Anzitutto, la mole di studi e di ricerche che ha interessato l'apprendimento è di gran lunga sovradimensionata rispetto a quella che ha interessato l'insegnamento: la marcata personalizzazione dell'insegnamento ha ritardato lo sviluppo di contributi scientifici sull'argomento. Solo di recente, oggetto specifico di attenzione da parte della pedagogia e della didattica è divenuto un *processo* formativo che accogliesse in sé «l'apprendere, l'insegnare e tutte le variabili di contesto». Il modello tradizionale di didattica – tarato per contesti

scolastici con «platee a base sociale ristretta»¹⁰, di tipo sostanzialmente duale (un docente/un discente), direttivo e unidirezionale – si è basato su un insegnamento trasmissivo, a cui corrispondeva un apprendimento fondato sulla ritenzione e sulla ripetizione di messaggi univoci. Sostanzialmente estromesse le componenti affettive e relazionali. Il successo nel rendimento era imputato unicamente all'alunno, alle sue capacità, volontà e impegno, caratteristiche non modificabili e comunque attribuibili a ragioni esterne alla scuola¹¹. La comunicazione era asimmetrica: una fonte di sapere su piedistallo si proponeva di riempire dei vasi vuoti. I giovani, però – come ha insegnato Plutarco in tempi non sospetti – non sono otri da riempire ma lampade da accendere.

Con l'ampliamento della base sociale dell'istruzione si è posto il problema di costruire una nuova didattica che facesse corrispondere alla quantità (accesso generalizzato all'istruzione) una confacente qualità (raggiungimento di obiettivi formativi socialmente rilevanti). A partire dagli anni Ottanta del Novecento, l'idea di una didattica più innovativa ha ruotato attorno a concetti quali collegialità, flessibilità, emotività, contesto come risorsa. Si è passati gradualmente da una didattica *trasmissiva* centrata sul docente, su una trasmissione verticale della conoscenza, sull'utilizzo di strumenti e metodi tradizionali, a una didattica *attiva* centrata sullo studente, sul saper fare, sull'uso di strumenti innovativi e di metodologie attive, fino all'idea di una didattica che dovesse essere compiutamente *partecipativa*, centrata su una relazione orizzontale studente-docente, su una co-costruzione della conoscenza e condivisione dell'esperienza. In questa nuova didattica *simmetrica*, il docente si pone quale facilitatore dell'apprendimento, usa metodologie performanti quali lo studio di caso, il role playing, l'apprendimento per problemi; fissa obiettivi e lascia gli studenti liberi di apprendere in modo autonomo, interviene per supportare, monitorare e aiutare ove necessario.

¹⁰ Cunti A., *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli 2014.

¹¹ Cfr. *ivi*.

Di pari passo, l'evoluzione pedagogica ha attenzionato i *bisogni speciali*, disquisendo sulle modalità di identificarli e interpretarli, individuando delle risposte adeguate per soddisfarli, con una riflessione che guidasse l'operatività e suggerisse dei possibili percorsi. Categoria comune alla pedagogia generale e a quella speciale è, infatti, l'*educabilità* intesa come apertura alla possibilità di orientarsi verso una meta, indipendentemente dalle condizioni personali ed esistenziali, all'interno della comunità, favorendo la realizzazione di un progetto personale nella comunità, prendendo a cuore le diversità e le differenze, ricercando, osservando e progettando i migliori interventi possibili¹². Oggetto del campo della pedagogia *speciale* sono le teorie e le prassi riferite ai soggetti che necessitano di strategie educative speciali per sviluppare appieno le potenzialità residue¹³.

E una didattica *speciale* orienta interventi speciali con un approccio scientifico, individua le attività più adeguate ai diversi bisogni, valuta l'applicabilità degli interventi e la loro riproducibilità in un contesto inclusivo¹⁴. È lo sforzo di tenere insieme normalità e specialità in una dialogica della «speciale normalità», nella convinzione che «normalità e specialità debbono coesistere, rafforzarsi, sostenersi, correggersi a vicenda». Occorre «attivare le risorse e gli interventi necessari privilegiando quelli più vicini alla normalità includendo in essa, trasformandola, quei *principi attivi* tecnici e speciali che la rendono più efficace»¹⁵.

La legislazione ha gradualmente applicato le consapevolezza acquisite dalla letteratura scientifica. Dopo le *scuole speciali* per ciechi e sordomuti del 1923 e le *classi differenziali* per i disadattati del 1962, il primo passo verso l'integrazione nelle classi *normali* avviene nel 1971 per gli invalidi fisici e sensoriali purché non gravi. Si deve attendere il 1977 (L. 517) per l'abolizione delle classi

¹² Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson 2013.

¹³ Cfr. Elia G., *Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione, problematiche educative*, Progedit 2012.

¹⁴ D'Alonzo L., *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Morcelliana 2018.

¹⁵ Ianes D., *La speciale normalità*, Erickson 2006.

differenziali e il riconoscimento agli alunni con handicap psicosofici del diritto all'integrazione scolastica (elementare e media) con il sostegno di docenti specializzati. Era diffusa l'idea che l'esperienza scolastica di alunni in difficoltà, vissuta con coetanei normodotati, potesse agevolare sia i processi di apprendimento sia lo sviluppo di comportamenti pro-sociali. Resta il dramma del ritardo nell'ingresso dei disabili gravi nella «scuola di tutti»¹⁶.

La Legge Quadro 104 del 1992 battezza finalmente una integrazione di più largo raggio, per coinvolgere tutti i contesti di vita del cittadino in situazione di handicap: la scuola, l'università, il mondo del lavoro, il tempo libero. La grande novità è questo *approccio sistemico* che colloca la scuola in una prospettiva più ampia di integrazione sociale e di qualità complessiva della vita. Un approccio globale e multidimensionale che si radica nella riflessione pedagogica e si compie (grazie al D.lgs. 66/2017, a decorrere dal 2019) con l'adozione di un sistemico *Profilo di funzionamento*, sulla base del modello ICF adottato dall'OMS nel 2001, che descrive la persona nella sua globalità, sotto l'aspetto non solo del funzionamento organico e delle strutture anatomiche ma anche delle attività svolte e dei livelli di partecipazione alla vita quotidiana¹⁷. Il PF costituisce un documento (propedeutico e necessario alla predisposizione del Piano Educativo Individualizzato e del Progetto Individuale) che chiede di essere redatto – nella massima misura possibile – in collaborazione con lo stesso alunno disabile, nel rispetto del suo diritto all'autodeterminazione, proprio secondo quella prospettiva *ecologica* della pedagogia speciale secondo cui il disabile deve farsi attore e partecipare nella costruzione e nella realizzazione del proprio progetto di vita¹⁸.

¹⁶ Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson 2014.

¹⁷ Organizzazione Mondiale della Sanità, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, 2001.

¹⁸ Cfr. D'Alonzo L., *Pedagogia speciale per l'inclusione*, cit.

A differenza del vecchio modello *biomedico* centrato sulle patologie, il nuovo modello di qualità della vita *bio-psico-sociale* vede la salute come uno stato di benessere anche psicologico e relazionale. A ragione, la qualità della vita, oltre che dalla salute fisica, dipende dalla soddisfazione di bisogni e interessi, dal grado di autonomia e di soddisfazione, dalla possibilità di partecipare alla costruzione del proprio iter. «L'essere umano è nel contempo fisico, biologico, psichico, culturale, sociale, storico»¹⁹. L'individuo va considerato tanto nella sua *totalità* (ciascuna parte è legata alle altre) quanto nell'*ambiente*, che offre ciò di cui si necessita per la sopravvivenza: si è autonomi ma anche dipendenti dalle relazioni, più o meno significative (condizionamento esterno). Nella relazione si conquista la consapevolezza di sé, il controllo sulle proprie scelte, la capacità di realizzare desideri, di emanciparsi attivando competenze e assumendo responsabilità. È nel contesto relazionale che ci si sentirà più forti, partecipi, protagonisti di un processo di crescita basato su un incremento di autoefficacia, facendo emergere le risorse latenti, appropriandosi consapevolmente del proprio potenziale. Si pone, in questo percorso, il grosso ostacolo dell'impotenza *appresa*, cioè dell'abitudine a pensare di non essere in grado: un atteggiamento rinunciatario e passivo da cui ci si deve emancipare rimobilizzando la funzione rigenerante.

L'inclusione come ideale e come obiettivo

In quest'ottica, la disabilità si può intendere come una condizione di salute in un contesto sfavorevole. È il contesto, infatti, a produrre differenza²⁰ quando considera la diversità un problema più che una risorsa, optando per la miope marginalizzazione. L'inclusione è un processo co-evolutivo: *trasfigura* recipro-

¹⁹ Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina 2001.

²⁰ Cfr. Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE 2002, nell'edizione italiana di Dovigo F., Ianes D., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson 2008.

camente gli alunni con disabilità e la classe intera. Le strategie inclusive – delineate in un piano individualizzato ma pensate *per* e calibrate *sul* gruppo classe – avvantaggeranno tutti i suoi componenti, che impareranno non solo a *vivere da inclusi* ma ad apprendere anche meglio.

Ogni persona è unica e diversa nella pluralità delle differenze. Il focus, perciò, va spostato: dal proposito dell'*integrazione* degli alunni con disabilità a quello dell'*inclusione* delle differenze di tutti gli alunni. Mentre l'integrazione pone l'accento su una condizione, l'inclusione rappresenta un processo, una filosofia dell'accettazione, una cornice entro cui gli alunni – a prescindere dalle loro differenze – possono essere ugualmente valorizzati, forniti di uguali opportunità²¹. La stessa terminologia deve accompagnare questa evoluzione di intenti: da *disabili* a *persone con disabilità*, poiché le persone non vanno identificate con la loro disabilità; tutto ciò che esse sono, al di là della specifica disabilità, non deve passare in second'ordine o addirittura scomparire. Così, nel progettare l'iter educativo, il deficit (ciò che manca per... una normalità stereotipata) sarà solo uno degli elementi da considerare, non necessariamente il primo e non certamente l'unico. Al centro del processo di inclusione va posta la persona, in una lettura positiva delle sue qualità, di ciò che sa fare e del modo in cui è e potrà auspicabilmente essere.

Questi assunti sono alla base dell'*Index for Inclusion* di Tony Booth e Mel Ainscow, un lavoro di respiro internazionale, frutto di varie scuole di pensiero, che si pone quale autorevole suggerimento «per promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola in un'ottica inclusiva». Il volume – introdotto nella versione italiana da Fabio Dovigo e Dario Ianes nel 2008 – è divenuto negli anni un apprezzato punto di riferimento per lo sviluppo della progettazione inclusiva. Vi si propone, tra l'altro, di abbandonare il riferimento ai bisogni educativi speciali, poiché

²¹ Cfr. Dovigo F., *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in Dovigo F., Ianes D., *L'Index per l'inclusione*, cit.

suggerirebbero una visione della disabilità come problema del singolo, sostituendolo con quello di *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*. «Disabile non è l'individuo, ma la situazione che, non tenendo conto della pluralità di soggetti e delle loro caratteristiche specifiche, ne privilegia alcuni a scapito degli altri». Ostacoli possono «dipendere dal contesto educativo o sorgere dall'interazione degli alunni con l'ambiente, ossia con le persone, le regole, le istituzioni, le culture e le caratteristiche socio-economiche che influenzano le loro vite»²². Il problema inclusione, dunque, non riguarda solo alunni con disabilità o con determinate difficoltà di apprendimento, ma tutti gli alunni a rischio di esclusione, che può essere generata da qualsivoglia tipologia di differenza. Compito della scuola è rimuovere detti ostacoli. Un proposito, a ben vedere, che calza a pennello col sacrosanto principio dell'uguaglianza sostanziale sancito dall'art. 3 Cost., che esige di *rimuovere gli ostacoli* che impediscono il pieno sviluppo della persona umana²³. Un principio che, nel contesto formativo, si potrebbe definire come *uguaglianza scolastica sostanziale*.

Booth e Ainscow propongono di allargare la stessa nozione di sostegno, invitando a vederla come «ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alla diversità degli alunni»²⁴. A ragione, se *la scuola è aperta a tutti* (Cost. 34) quale fondamentale agenzia educativa in una società democratica (posto il forte legame tra democrazia e educazione evidenziato da Dewey²⁵), essa deve farsi carico delle situazioni di fragilità presenti, deve garantire il diritto all'istruzione a prescindere dalle condizioni personali in cui si versa, prima fra tutte quella condizione di disabilità che non può pregiudicare l'effettiva fruibilità del fondamentale diritto. L'inclusione, pertanto, si rivela «espressione

²² Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion*, cit.

²³ Cfr. Colapietro C., *Una scuola «aperta» a tutti e a ciascuno: la scuola inclusiva ai tempi della crisi*, in Matucci G. (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli 2019.

²⁴ Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion*, cit.

²⁵ Cfr. Dewey J., *Democrazia e educazione*, Sansoni 2004.

di un diritto individuale costituzionalmente riconosciuto, quale declinazione del più generale diritto/dovere all'istruzione»²⁶. Il concetto si evolve costitutivamente in quello di «univers-quità»²⁷, per compendiare universalità ed equità di azione, assodato – con don Milani – che «non c'è nulla che sia più ingiusto quanto fare parti uguali fra disuguali»²⁸.

L'apporto del docente di sostegno, in quest'ottica, pur motivato dalla presenza di un alunno certificato, va offerto per l'intera classe, dal momento che «tutti hanno bisogno di forme differenziate di sostegno nel percorso educativo»²⁹. Coerentemente, in tutta evidenza e coscienza, *ogni* insegnante deve operare con «logica inclusiva, che diventa naturale, un *modus operandi* assunto, accettato e fatto proprio perché ritenuto valido indipendentemente dalla presenza o meno di allievi con certificazione»³⁰. Nelle Linee guida ministeriali del 2009 per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, viene anche riconosciuta al docente «assegnato alle attività di sostegno», ove presente, una significativa «funzione di coordinamento della rete delle attività previste per l'effettivo raggiungimento dell'integrazione»³¹.

²⁶ Matucci G., *Costituzione e inclusione scolastica: origine e prospettive di sviluppo della «scuola aperta a tutti»*, in Ferrari M., Matucci G., Morandi M. (a cura di), *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, FrancoAngeli 2019.

²⁷ Ianes D., *La scuola inclusiva, ovvero verso l'univers-quità*, in Matucci G. (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli 2019.

²⁸ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, 1967, in Gesualdi M. (a cura di), *Lettere di don Lorenzo Milani. Priore di Barbiana*, San Paolo 2007.

²⁹ Dovigo F., *L'Index per l'inclusione*, cit.

³⁰ D'Alonzo L., *La didattica speciale e le sue problematiche*, in D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S., *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola 2015.

³¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, nota 4 agosto 2009, prot. 4274.

Gli indicatori di qualità dell'inclusione

Per meglio definire i contorni dell'azione didattica inclusiva, ma anche per poter creare un certo raffronto tra le molteplici prassi che le scuole mettono in campo nel proposito di dare un volto all'inclusione, nella letteratura pedagogica si prospetta la necessità di individuare degli *indicatori* che consentissero di valutare la qualità dell'integrazione. Non esistono protocolli ufficiali vincolanti ma soltanto autorevoli linee guida³², raccomandazioni³³ e note ministeriali che si limitano al rilancio del proposito³⁴, indagini settoriali, virtuose iniziative di enti o istituti, insieme a studi di autori che indagano l'esperienza con l'intento di individuare approcci convincenti, tanto validi da poter essere riproposti, tanto stabili da risultare ripetibili.

La realtà mostra una diversità di livelli di qualità di integrazione dovuta all'ovvia diversità di contesti, circostanze, formazione del personale, efficienza dei servizi territoriali, risorse dedicate e quant'altro. Una differenza di qualità molto spesso intollerabile: «accanto alle moltissime situazioni di eccellenza, di ottima qualità dei processi di integrazione troviamo infatti situazioni di incuria, impreparazione, negazione dei diritti, emarginazioni». Senza dubbio, la volontà di costruire qualità nelle prassi inclusive è diventata forse l'unico, certo il più potente e motivante, generatore di senso professionale». L'individuazione di indicatori oggettivi si fa, allora, necessaria per la stessa concretizzazione dell'inclusione, prima ancora che per la sua verifica. «Spesso i vari attori del sistema hanno idee profondamente diverse di Qualità: qualcuno

³² Cfr. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 2009, <https://unesdoc.unesco.org/>

³³ Cfr. Agenzia Europea per i Bisogni Speciali e l'Educazione Inclusiva, *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni politiche*, 2009, <https://www.european-agency.org>

³⁴ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, *Comunicazione di servizio sulle iniziative di formazione dei docenti curricolari sull'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap*, nota 2 ottobre 2002, prot. 4088; *Linee guida* cit.

potrebbe pensare, ad esempio, che la vera Qualità sia quella che corrisponde a un numero elevato di ore di sostegno»³⁵.

Tra gli autori che hanno affrontato la questione, Andrea Canevaro propone riflessioni scaturenti da alcune domande centrali: dove sono gli alunni con disabilità (in quali spazi vengono confinati o integrati), chi sono (con quali persone interagiscono in modo esclusivo o significativo), perché ci sono (quanto conta il loro esserci), come vivono la scuola (quanto è soddisfatto il bisogno speciale di apprendere e di relazionarsi), che tipo di individualizzazione viene attuata (quanto gli obiettivi formativi sono comuni alla classe), quale stimolo ne deriva alla didattica (come vengono riformulati contenuti e metodi a beneficio dell'intera classe), con quali diritti e doveri (quanto sono conosciute e onorate le leggi che tutelano l'integrazione), che grado di 'conoscenza di processo' si mostra (quanto si attenzionano il mentre, il fuori e il dopo dell'esperienza scolastica), quanto costa integrare (quanto necessarie sono avvertite le risorse finanziarie orientate allo scopo)³⁶.

Salvatore Nocera propone indicatori *strutturali* (afferenti alle fasi di organizzazione preliminare), *di processo* (afferenti alle modalità con cui l'integrazione è attuata in corso d'anno), *di risultato* (afferenti agli effetti che ricadono sugli alunni con disabilità). Ogni indicatore ipotizza tre livelli essenziali di qualità (minima, media od ottimale), a ciascuno dei quali è attribuito un coefficiente numerico. Gli indicatori strutturali riguardano la formazione delle classi con un numero confacente di alunni (più o meno di venti), la presenza di docenti di sostegno più o meno qualificati, di docenti curricolari in vena di includere, di collaboratori scolastici più o meno esperti in assistenza personale, la composizione dei gruppi di lavoro (solo figure previste per legge o anche genitori di

³⁵ Ianes D., *L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*, in Dovigo F., Ianes D., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson 2008.

³⁶ Cfr. Canevaro A., *Gli indicatori della Qualità dell'integrazione: dieci domande per riflettere*, 2001, <https://www.erickson.it>

alunni senza disabilità), i rapporti più o meno performanti con i servizi socio-sanitari territoriali, lo stanziamento di risorse finanziarie per l'adozione di ausili tecnologici più o meno avanzati. Gli indicatori di processo concernono una diagnosi funzionale che indichi anche potenzialità e capacità più o meno approfondite da attivare, ed una formulazione del PEI più o meno condivisa. Indicatori di risultato attengono alla valutazione (profitto, socializzazione e relazione) più o meno orientativa, e all'autovalutazione dei docenti circa l'esito realizzato³⁷.

Per Dario Ianes, standard minimi di qualità sono da riferire ai *processi* integrativi e non al *prodotto*, inteso come *risultato di apprendimento* o livello di competenze raggiunte, non essendo queste definibili in modo generalizzato e confrontabili con standard astratti per alunni che seguono programmazioni individualizzate. Indicatori convincenti afferiscono sicuramente a quelle strategie didattiche integrative che, per loro essenza, fungono da *cerniera* tra alunno con disabilità e classe (rendendo significativa la sua presenza) e tra docenti curricolari e di sostegno; esse devono essere utilizzabili con tutti gli alunni, che avranno conseguentemente ruoli distinti e complementari, per dar concretezza all'*imparare insieme*. Altri indicatori possono essere: la capacità di rispondere a *tutti* i bisogni educativi speciali (non essendo i soli alunni con disabilità ad incontrare difficoltà di apprendimento e di relazione) e all'*eterogeneità* (che è la regola e quindi esigerebbe un'offerta formativa individualizzata per tutti), la formazione e la crescita professionale dei docenti, i servizi di psicologia scolastica e pedagogia, i rapporti di collaborazione con le famiglie³⁸.

Proprio considerando «la complessità dei processi e la numerosità degli attori coinvolti», Ianes reputa indispensabile che livelli essenziali di qualità siano costruiti col coinvolgimento delle

³⁷ Cfr. Nocera S., *Gli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica di alunni con disabilità*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, settembre 2002, 1(4).

³⁸ Cfr. Ianes D., *Strategie prioritarie per dare Qualità all'integrazione scolastica*, in Ianes D., Tortello M. (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*, Erickson 1999.

varie parti sociali e professionali, in modo da poter essere considerati «frutto di un percorso di sperimentazione seria e non di una decretazione dall'alto». Egli propone una sorta di road map che stabilisca «fattori essenziali dell'idea di qualità» (da tradursi in indicatori e relativi descrittori), che definisca «standard minimi vincolanti» (che fungano da input di qualità al sistema), e che promuova soprattutto un fruttuoso «patto di collaborazione» per il controllo e la valutazione degli aspetti e dei risultati. Un approccio, dunque, che combina prescrittività e collaborazione tra attori del sistema, che «costruiscono insieme la Qualità e la valutano attraverso la loro percezione»³⁹.

Le ricadute positive sulla vita scolastica

Consolidando queste *buone prassi*⁴⁰, le scuole potranno fare passi decisivi sulla strada dell'integrazione. Per ottenere risultati convenienti dovranno preliminarmente esaminare la realtà identificando i vari alunni con bisogni educativi speciali, definire il fabbisogno di risorse e progettare – concretamente e collegialmente – le attività da mettere in atto.

Le differenze sono una risorsa per tutti, a patto che «la specialità, che le differenze portano con sé sul versante dei bisogni e delle risposte attivate, penetri nella normalità e la migliori profondamente per tutti»⁴¹. Questa *speciale normalità* sarà tanto più vissuta quanto più le persone verranno motivate, cioè sensibilizzate e coinvolte rispetto ai diritti di tutti, quanto più le famiglie, il territorio e le comunità saranno indotti alla partecipazione responsabile, quanto più gli insegnanti e i collaboratori saranno formati, quanto più verranno attivati percorsi sulle abilità espressive (teatro, musica, danza: efficacia dei linguaggi, della mediazione

corporea) e sull'educazione socio-affettiva, quanto più si ricorrerà all'ausilio di materiali e tecnologie facilitanti, quanto più saranno efficienti gli interventi di assistenza nella mobilità, igiene personale e alimentazione⁴².

La ricerca pedagogica raccomanda una serie di «dimensioni metodologiche che devono diventare poi strategie operative»⁴³, come la relazione umana tra docenti e alunni (non velleitaria e improvvisata ma tecnicamente regolata), la partecipazione democratica alle decisioni (un apprendimento imposto ha vita breve e tormentata), la ritualità e la strutturazione (garanzia di prevedibilità e stabilità), gli spazi (accoglienti e significativamente predisposti), i tempi (vissuti e gestiti, non subiti o travolti dall'incalzare di pseudoscadenze), le esperienze e le conoscenze già in possesso degli alunni (su cui le nuove devono necessariamente e intelligentemente innestarsi), la problematizzazione, l'esplorazione e la ricerca (per attivare il pensiero critico), la collaborazione tra pari (si apprende meglio cooperando), la consapevolezza metacognitiva (per il vaglio dei processi cognitivi), le attività laboratoriali (si apprende meglio sperimentando), la documentazione (lasciar traccia per fare memoria del lavoro svolto)⁴⁴.

L'inclusione, peraltro, passa attraverso l'individualizzazione dell'offerta formativa, che va adattata ai bisogni dei singoli, attraverso metodi e strategie di insegnamento-apprendimento che consentano agli alunni con bisogni speciali di raggiungere obiettivi comuni a tutta la classe. Più problematica ne risulta la personalizzazione, che richiede di costruire un percorso mirato a fini personali con obiettivi anche nettamente diversi da quelli della classe. Un alunno con minori risorse (personali, familiari, sociali) rischia di compiere un percorso meno ambizioso e più rinunciatario, appiattito sulla percezione del deficit e meno agganciato al curriculum. In questi casi, per contrastare la marginalizzazione in agguato, l'offerta formativa dovrà rimanere il più possibile anco-

³⁹ Ianes D., *L'Index per l'inclusione*, cit.

⁴⁰ Cfr. Canevaro A., Ianes D., *Le buone prassi di integrazione: costruire insieme e documentare la qualità*, introduzione a Canevaro A., Ianes D. (a cura di), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson 2002.

⁴¹ Ianes D., *La speciale normalità*, cit.

⁴² Cfr. *ivi*.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Cfr. *ibidem*.

rata alle attività curriculari, senza compromettere gli opportuni obiettivi personalizzati, pur di non rinunciare all'inclusione. Le azioni individualizzanti e personalizzanti, insomma, devono rimanere «intrecciate in una progettualità condivisa», convivere in uno «sfondo integratore» di «strutture connettive che riescono a tenere insieme senza immobilizzare»⁴⁵. Tale connessione, nel caso di alunni BES, è garantita proprio da PEI e PDP, che, non a caso, esigono collegialità di progettazione, in un'ottica – anch'essa inclusiva – di corresponsabilità delle scelte.

Con l'obiettivo del successo formativo di tutti gli alunni, la scuola inclusiva, pertanto, mira a valorizzare positivamente le differenze. Gli insegnanti inclusivi *prendono in cura* l'intera classe con metodi e strategie che trasformano un burocratico elenco di alunni in un gruppo solidale che cresce mentre apprende, favorendo in ogni modo il processo di apprendimento (soprattutto se ostacolato da fattori biologici, comportamentali, relazionali, sociali) con competenza tecnica, oltre che sensibilità e tenacia. Spontaneismo e improvvisazione devono passare il testimone all'*intenzionalità* formativa. «Una scuola opera bene sul piano educativo-didattico speciale quando ha insegnanti preparati e intenzionalmente predisposti al bene nei confronti degli allievi difficili»⁴⁶. «La presenza dei miei allievi – scrive Pennac – dipende strettamente dalla mia: dal mio essere presente all'intera classe e a ogni individuo in particolare, fisicamente, intellettualmente e mentalmente, per i cinquantacinque minuti in cui durerà la mia lezione»⁴⁷.

Le mirate strategie di gestione della classe susciteranno interesse e partecipazione, creeranno un produttivo ambiente di lavoro, un atteggiamento positivo verso la proposta educativa. Gestire la classe, infatti, non significa solo mantenere la disciplina ma curare tutte le aree di apprendimento, da quella cognitiva

⁴⁵ Canevaro A., Chierigatti A., *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci 1999.

⁴⁶ D'Alonzo L., *La didattica speciale e le sue problematiche*, cit.

⁴⁷ Pennac D., *Diario di scuola*, Feltrinelli 2008.

(riconoscimento di intelligenze e stili) a quella metacognitiva (riflessione sul metodo), relazionale (interazione tra soggetti diversi in co-evoluzione), motivazionale (stimolazione dell'interesse), emotivo-affettiva (attenzione a bisogni, desideri, stati d'animo).

Per declinare il proprio operato in modo inclusivo, gli insegnanti sono chiamati a superare la rigidità metodologica, ad aprirsi ad una relazione dialogica che garantisce risposte funzionali, che permette agli alunni di diventare protagonisti attivi del proprio sapere, di esprimere serenamente le proprie idee senza timore di giudizio o censura.

L'apprendimento, profondamente influenzato dalle relazioni tra pari, non può non essere *cooperativo*. Un buon clima di classe, perciò, diventa garanzia di qualità non solo dell'inclusione ma anche dell'apprendimento, in un gioco di interdipendenze in cui la sfera emotiva assume un ruolo centrale per sviluppare dei giusti stili di attribuzione interni, la giusta autostima, la giusta motivazione. Dal punto di partenza della valorizzazione delle conoscenze e delle abilità pregresse, alla contestualizzazione, alla costruzione della partecipazione, alle attività laboratoriali, alla pratica dell'apprendimento tra pari e per problemi, in una dimensione metacognitiva che induce a riflettere sulle modalità del proprio apprendimento e i risvolti emotivi, col supporto di canali multisensoriali e di strumenti tecnologici avanzati, fino ad una valutazione condivisa delle competenze acquisite.

Nel condurre questo impegnativo e performante processo di affiancamento e facilitazione, il docente empatico favorisce ambizioni, sviluppa conversazione riflessiva, comprende la complessità⁴⁸. Egli rimane *dentro* le situazioni, rinforzando il fare positivo, veicolando il dubbio, neutralizzando il conflitto, offrendo la sicurezza di una presenza vigile, amorevole e responsiva che sa *scovare negli zaini* e dare un senso alle paure e ai sogni.

⁴⁸ Cfr. Senge P. M., *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Editoriale Scientifica 2019.

Conclusioni

La logica inclusiva, in fin dei conti, è la sfida che qualifica la scuola. Essa ha il sapore di una necessaria evoluzione culturale, di una vera e propria rivoluzione educativa, obbligata dalle ormai consolidate acquisizioni neuroscientifiche e dalla presa di coscienza dell'opportunità di performare i processi di crescita in relazione e in apprendimento. Si pone una lente di ingrandimento obiettiva su quelle difficoltà che venivano un tempo classificate come svogliatezza, incapacità, scarso impegno, e che sortiscono l'effetto di disagi funzionali o psicologici compromissivi del successo scolastico.

L'insegnante inclusivo è chiamato ad allargare gli orizzonti con rinnovata consapevolezza, e ciò non potrà che apportare beneficio. Deve sapersi calare nei panni di chi abbisogna di approcci speciali per via di una disabilità, di un disturbo evolutivo, di un disagio sociale o psicologico. Deve diversificare il proprio *modus in funzione* delle reali e differenti potenzialità da valorizzare, senza pretendere ciò che non si può offrire ma lavorando con ciò che si può spendere, tenendo di mira il successo educativo-formativo non *almeno* di qualcuno ma *proprio* di ognuno.

Ciò può avvenire in una concezione di relazione pedagogica che – per dirla con Paulo Freire – permette all'insegnante, mentre insegna, di apprendere ad insegnare, e allo studente, mentre impara, di insegnare come si impara, in un fare dialogico problematizzante e profetico che stimola riflessione e favorisce emancipazione, che «aiuta ad aiutare se stessi», a rendersi attori del proprio recupero, a collocarsi in una posizione critica di fronte ai propri problemi. Gli insegnanti hanno il potere/dovere di trasformare la curiosità naturale in una curiosità epistemologica, ma ciò non può avvenire senza «il riconoscimento del valore delle emozioni, della sensibilità, dell'affettività, delle intuizioni»⁴⁹.

⁴⁹ Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Gruppo Abele 2014.

Questa logica fatica ad imporsi, a farsi pratica coerente di vita scolastica, per via della complessità che mostra, dello sforzo che esige, del cambiamento di prospettiva che impone. Non si potrà ottenere con il vincolo giuridico, finché l'insegnamento sarà giustamente e costitutivamente libero. E non potrà accontentarsi di far bella mostra di sé nelle carte: l'innovazione – parafrasando Philippe Perrenoud⁵⁰ – prima che nelle carte deve stare nelle teste.

⁵⁰ «Se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scalfire quelli che sono nelle teste, l'approccio per competenze non ha nessun futuro» (Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia 2003).