

Filippo Gomez Paloma (a cura di)

In collaborazione con Istituto Comprensivo San Valentino Torio (SA)

Il disagio oggi nella scuola dell'inclusione

*Quadro normativo, aspetti teorici,
progetti e prassi metodologiche*



EDITING

DAVIDE BORTOLI

IMPAGINAZIONE

ANDREA MANTICA

RAISSA POSTINGHEL

IMMAGINE DI COPERTINA

MARINA CALÒ

COPERTINA

GIORDANO PACENZA

© 2017 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 950690

Fax 0461 950698

www.erickson.it

info@erickson.it

Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.

Filippo Gomez Paloma (a cura di)

In collaborazione con Istituto Comprensivo S. Valentino Torio (SA)

Il disagio oggi nella scuola dell'inclusione

*Quadro normativo, aspetti teorici,
progetti e prassi metodologiche*





Vivi. Scrivi. Pubblica. Condividi.

La nuova linea editoriale di Erickson che dà voce alle tue esperienze

È il progetto firmato Erickson che propone libri di narrativa, testi autobiografici, presentazioni di buone prassi, descrizioni di sperimentazioni, metodologie e strumenti di lavoro, dando voce ai professionisti del mondo della scuola, dell'educazione e del settore socio-sanitario, ma anche a genitori, studenti, pazienti, utenti, volontari e cittadini attivi. Seleziona e pubblica le esperienze, le sperimentazioni e le idee che questi protagonisti hanno sviluppato e realizzato in ambito educativo, didattico, psicologico e socio-sanitario, per dare loro la possibilità di condividerle attraverso la stampa tradizionale, l'e-book e il web.

Sul sito www.ericksonlive.it è attiva una community dove autori e lettori possono incontrarsi per confrontarsi, dare e ricevere suggerimenti, scambiare le proprie esperienze, commentare le opere, trovare approfondimenti, scaricare materiali. Un'occasione unica per approfondire una serie di tematiche importanti per la propria crescita personale e professionale.

Indice

Prefazione (Filippo Gomez Paloma)	9
Introduzione (Mariagrazia Gervilli)	13
CAPITOLO 1 – STATO DELL'ARTE NORMATIVO	
Dalla Legge 104/1992 alla Legge 107/2015: evoluzione, ricchezza e criticità (Salvatore Barba)	20
Gruppo di Lavoro per l'Inclusione: funzioni e compiti nella nuova Buona Scuola (1) (Daniela Canfora)	25
Gruppo di Lavoro per l'Inclusione: funzioni e compiti nella nuova Buona Scuola (2) (Olivia Ferraioli)	30
Scuola e inclusione: dalla norma alla pratica (Mariasaria Rotondo)	36
CAPITOLO 2 – TEORIE A SUPPORTO DELL'INCLUSIONE	
I Bisogni Educativi Speciali: cornice scientifica internazionale (Anna Dionisio)	48
ICF e Index nella scuola (Debora Di Iorio e Anna Violante)	56
La valutazione inclusiva (Assunta D'Acunzo e Anna Morvillo)	61
CAPITOLO 3 – ORGANIZZAZIONE E PROGETTUALITÀ	
Dal POF al PTOF: quale inclusione? (Valentina Marino)	70
Il Piano dell'inclusione nella scuola secondaria di II grado (Rosa Anna Errichiello)	76
Il disagio oggi nella Scuola dell'inclusione (Rosa D'Anna)	81
Rapporto di Autovalutazione e inclusione (1) (Piera Allevalo)	88
Rapporto di Autovalutazione e inclusione (2) (Anna Romano)	96
PEI e ICF: il Profilo Descrittivo di Funzionamento della Persona (Annamaria Improta)	102
Competenze organizzative e gestionali: strumenti di inclusione scolastica (Immacolata Robustelli)	110

CAPITOLO 4 – PRASSI METODOLOGICHE E DIDATTICHE

Essere per imparare, imparare per essere (Stefania Scassillo)	118
Inclusione degli allievi con BES: attività didattiche cooperative (Daniela Paolillo)	131
Prassi metodologiche nella scuola secondaria di primo grado (Anna Dionisio)	137
Prassi metodologiche nella scuola secondaria di secondo grado (Lucia Marotta)	149
Peer-to-peer a scuola: un'esperienza sul campo (Rosa Gaimari)	154
Alfabetizzazione emozionale e affettiva. Progetto ICF di ricerca-azione «lo ci sono... noi ci siamo» (Carmela Di Guida)	163
<i>Appendice</i>	
Intervista a Dario Ianes (Silvana Mirella Aliberti)	173

Gli autori

Silvana Mirella Aliberti, educatrice professionale ed esperta del territorio e dei processi formativi; ha svolto per diversi anni attività di tutorato, didattico-integrative, prope-
deutiche e di recupero a favore di studenti diversamente abili; i suoi interessi di ricerca
includono gli ambiti: educativo, socio-sanitario, riabilitativo, benessere individuale,
benessere delle comunità, territorio, governance partecipata.

Piera Allevato, docente nella scuola secondaria di secondo grado, Napoli; docente for-
matore responsabile di percorsi rivolti al personale della scuola nell'ambito legislativo
ordinamentale.

Salvatore Barba, docente nella scuola secondaria di primo grado presso l'IC San Valentino
Torio (SA).

Daniela Canfora, docente di Musica nella scuola secondaria di primo grado.

Assunta D'Acunzo, docente di Lingua inglese nella scuola secondaria di primo grado; at-
tualmente in servizio presso l'IC «Santagata – V CD» di Portici (NA).

Rosa D'Anna, docente di scuola primaria, Direzione Didattica «Don L. Milani», Giffoni
Valle Piana (SA); è impegnata da anni nell'organizzazione, nella progettualità e nei
processi di controllo qualità della scuola.

Carmela Di Guida, psicopedagoga, docente nella scuola secondaria di secondo grado,
funzione strumentale per il benessere, referente BES, DSA, DA; è counselor psico-
relazionale e mediatore familiare; cultore della materia in Psicologia della Personalità,
è collaboratrice alla cattedra di Psicologia di Comunità e di Psicologia dei Processi
Cognitivi (Unisob); è inoltre fondatore e presidente dell'associazione «Spazio Ganesh»
e nel direttivo dell'Istituto «Alfred Adler».

Debora Di Iorio, laureata in Scienze della valutazione motorio-sportiva e tecniche di ana-
lisi e progettazione dello sport per disabili.

Anna Dionisio, docente specializzata sul sostegno con esperienza pluriennale di referente
e di formazione per docenti, in possesso di alcuni Master universitari sui temi della
disabilità; attualmente docente di Educazione musicale in una scuola secondaria di
primo grado di Napoli.

Rosa Anna Errichiello, docente di Matematica e Fisica presso I.I.S.S. «G.B. Vico» di Nocera
Inferiore (SA). Nella sua pratica didattica ha avuto un posto rilevante la «lotta alla di-
spersione» degli anni Novanta. Oggi si interessa di inclusione e integrazione scolastica.

Olivia Ferraioli, insegnante di scuola primaria, con specializzazione sul sostegno; peda-
goga, è perfezionata in corsi sui BES/DSA e coordinatore del sostegno di 2° livello.

Rosa Gaimari, docente di Lingua e civiltà francese nella scuola secondaria di secondo
grado, con esperienza pluriennale nell'area 1 del PTOF; ha ricoperto incarichi per
l'Invalsi attraverso la Banca Esperti dell'Istituto; come giornalista pubblicitaria inter-
viene nell'ambito sociale su riviste nazionali.

Mariagrazia Gervilli, laureata in Pedagogia, è Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo di San Valentino Torio (SA) dal 2009 a oggi. Appassionata dei Disturbi dell'Apprendimento in età scolare, ha partecipato a Seminari, Convegni e iniziative di ricerca sui Bisogni Educativi Speciali nella Scuola del 1° Ciclo. È autrice di pubblicazioni sulle difficoltà di apprendimento e ricerca e sperimentazione in campo educativo. È stata alla direzione della Scuola Polo regionale per il «Piano di Formazione» – Nota MIUR – Direzione Generale per il Personale scolastico n. 17436 del 27/11/2014. È capofila della rete di scopo n. 5 A.T. SA 25 per la formazione docenti e Polo formativo per la formazione docenti neoassunti.

Annamaria Improta, psicologa clinica di comunità e psicoterapeuta presso il Centro di Psicologia Clinica Territoriale essebi di San Giorgio a Cremano (NA); specialista DSA e DCA e pedagoga, è docente di sostegno e coordinatrice delle attività per l'inclusione presso l'I.C. 1° «Don Bosco – Melloni» di Portici (NA); è inoltre docente a contratto presso l'Università degli Studi di Salerno e vicepresidente dell'Associazione Tanos.

Valentina Marino, laureata in Scienze dell'educazione; docente di scuola primaria presso la Direzione Didattica Statale 3° Circolo di Nocera Inferiore (SA).

Lucia Marotta, docente di Lingua e civiltà inglese e attualmente responsabile per i Bisogni Speciali presso l'IPS «V. Telese» di Ischia (NA).

Anna Morvillo, docente presso l'I.C. Sorrento di Sorrento, dall'a.s. 2015/2016 è in servizio in posizione di comando presso l'USR Campania, Ufficio IV – Ordinamenti scolastici e istruzione non statale.

Daniela Paolillo, laureata in Pedagogia, docente di Filosofia e scienze umane nella scuola secondaria di secondo grado, dopo una trentennale esperienza nella scuola primaria in qualità di docente di sostegno.

Immacolata Robustelli, insegna Matematica e Scienze nella scuola secondaria di primo grado; ha assunto per anni l'incarico di funzione strumentale al POF e attualmente è incaricata di funzione strumentale per il supporto alla didattica innovativa; cura l'allestimento e l'aggiornamento del sito web istituzionale della scuola di servizio, di un sito web con risorse digitali e software per la didattica inclusiva e di un blog per gli alunni.

Anna Romano, docente di scuola primaria, da anni impegnata nelle problematiche del disagio sociale e scolastico, insegna nel quartiere di Ponticelli, periferia est di Napoli, presso l'Istituto Comprensivo 83 Porchiano-Bordiga.

Mariarosaria Rotondo, psicopedagoga, docente di ruolo nella scuola di Stato e counselor professionale; è fondatrice e presidente dell'associazione Pedagogisti Partenopei Napoletani e coautrice del volume *Generazione digitale. La nebulosa in transizione* (2011).

Stefania Scassillo, insegnante di Materie Letterarie presso la scuola secondaria di primo grado dell'I.C. «V. Alfieri» di Torre Annunziata (NA).

Anna Violante, docente di Educazione Fisica e di sostegno, attualmente insegna presso il Liceo «Caccioppoli» di Scafati (SA) ed è funzione strumentale alunni BES; è utilizzata su progetti nazionali secondo l'art. 1, comma 65, legge 107/2015 presso USR Campania (area ed. fisica e sport).

Prefazione

di Filippo Gomez Paloma

In qualità di curatore di questo testo reputo opportuno lasciare traccia di un mio pensiero sui metodi e i motivi che ci hanno spinto a elaborarlo — senza richiamare citazioni scientifiche — ed esponendo semplicemente le giustificazioni che ci hanno orientati a dare al prodotto una forma anche divulgativa oltre che scientifica. Mi limiterò, pertanto, a riflettere brevemente sul tema del disagio, specificando in seguito alcuni approcci professionali che hanno caratterizzato la nostra formazione, offrendo così al lettore la giusta chiave interpretativa.

Parlare di «disagio oggi» spinge implicitamente a pensare che «ieri» il mondo dell'educazione e la scuola non vivessero il fenomeno delle difficoltà psico-sociali degli studenti. In realtà va riconosciuto che il disagio è sempre esistito, ma è utile ragionare sul fatto che oggi ha assunto un significato e un valore diverso, più articolato e complesso rispetto al passato, più radicato nello stile di vita e nelle condotte sociali rispetto al caso specifico di un tempo, che sembrava dipendesse da cause più circoscritte e governabili.

I giovani vivono il disagio a scuola perché è la società stessa a essere a disagio nei loro riguardi. Dai genitori agli amici, dai parenti agli insegnanti, dai coetanei ai nonni, non sempre emerge quel collante affettivo che avvolge e accompagna la crescita e lo sviluppo dell'individuo. Se è vero che affrontare problemi per uno studente è senza dubbio formativo (si parla tanto oggi di resilienza), è anche vero che ciò è possibile e si rende proficuo solo se il soggetto parte da uno stato «solido» di benessere, se si serve della garanzia di essere e avere riferimento per e con qualcuno/a. Le nuove generazioni hanno mille conoscenti e pochi — a volte nessuno — riferimenti. Si vestono da piccoli uomini forti, ma nel loro guscio di «esseri mondani» racchiudono una forte solitudine e un grande disorientamento.

Questa breve sintesi psico-sociologica dello scenario attuale induce il mondo della scuola a come ripensare la didattica o meglio, prima ancora, come riconfigurare il ruolo del docente. Tante sono state negli ultimi decenni le norme che sono state emanate a supporto dei più deboli e degli studenti con difficoltà (a prescindere dalla tipologia dell'origine del problema), ma tutto ciò sicuramente non basta. Il vero cambiamento non si ha con l'emanazione e l'applicazione della sola norma, ma con le modifiche del *modus operandi* degli attori del mondo della scuola, dal Dirigente scolastico ai docenti e al personale ATA, dai genitori agli studenti stessi.

Il corso di formazione regionale che ha fornito lo spunto per l'elaborazione del presente volume, promosso in Campania dall'USR di riferimento e da me coordinato a livello scientifico e didattico, ha cercato, nel limite del possibile, di sollecitare i docenti a rivisitare innanzitutto se stessi, prima ancora di rivisitare la didattica e renderla ordinariamente inclusiva, accogliente e personalizzata.

Analizzare il fenomeno del disagio secondo una lettura complessa e di connessione ha permesso loro di approfondire alcune tematiche scientifiche, ma al fine di metabolizzarne la valenza e il significato in modo personalizzato e non standardizzato. Si tratta innanzitutto di comprendere come vediamo noi *in primis* questo concetto di disagio, cosa ci hanno insegnato le nostre esperienze, professionali e non, a riguardo, in quanto è giusto che ciascuno di noi abbia una lettura diversa del fenomeno. Solo se le scienze pedagogiche tengono conto di questi elementi soggettivi possono aver presa e rappresentare qualcosa di utile per la formazione del docente.

Il mio umile tentativo, infatti, partendo da questo approccio socio-costruttivista e situazionale, è stato quello di «deformare» la linearità classica del percorso formativo, sviluppando più motivazione e interesse che campi del sapere, inducendo a riflettere sulle *soft skills* di cui attrezzarsi più che pretendere l'apprendimento nozionistico delle teorie a supporto, invitando a socializzare idee, pensieri critici ed esperienze sul tema più che testare a fine percorso i livelli di conoscenze acquisite.

Se le competenze si costruiscono attraverso i compiti reali, questo testo è senza dubbio la prova delle competenze che alcuni docenti, senza alcun disagio è il caso di dire, hanno conquistato e coraggiosamente rese pubbliche.

A loro — oltre che alla Dirigente scolastica Maria Grazia Gervilli che ha ospitato il corso regionale sul «Disagio oggi» — vanno i miei ringraziamenti. E i motivi sono tanti, in particolare:

- interesse per il tema e desiderio di evolvere non solo professionalmente;
- disponibilità a mettersi in gioco e vivere in modo pro-attivo il processo di formazione;
- riconoscimento delle proprie potenzialità e dei propri limiti, inteso come sostrato psico-pedagogico da cui partire.

La mia piccola soddisfazione sta nell'aver motivato un discreto numero di docenti a produrre ciò che le loro menti e i loro cuori sentivano e dettavano, per poi raccogliarlo in modo ordinato nel presente volume: il modo migliore per dar loro prova di quanto possono essere in grado di offrire se solo lo desiderino con sentimento.

Si tratta di un lavoro collettaneo che, partendo con il primo capitolo dallo stato dell'arte normativo sul tema del disagio e dell'inclusione, si sviluppa secondo tre filoni:

- quadri teorici a supporto della tematica in esame (secondo capitolo);
- area progettuale e gestionale del mondo della scuola sull'inclusione (terzo capitolo);
- prassi metodologiche e didattiche sul tema del disagio giovanile (quarto capitolo).

Il testo si conclude con una singolare intervista al prof. Dario Ianes, riferimento accademico e scientifico del mondo dell'inclusione scolastica, grazie alla quale si denota l'impegno profondo e la sentita necessità dello studioso a monitorare con attenzione e tenacia il fenomeno dei BES e del disagio giovanile in senso lato.

Naturalmente il merito è di tutti gli autori e il vero successo lo si misurerà nel tempo, non tanto con il numero degli utenti che leggeranno i vari articoli che lo compongono, quanto con la gratificazione e la forte motivazione che saranno scattate negli autori per aver contribuito, con impegno e messa in gioco, alla diffusione di idee e pratiche sul tema dell'inclusione e del benessere a supporto del disagio. Lo stesso impegno e messa in gioco con i quali, sono certo, ogni giorno entrano in aula e interagiscono con gli studenti con la professionalità emotiva che li distingue.

Forse in questo modo il disagio, così come inquadrato a livello multifattoriale, lo si affronterà in modo più funzionale e proficuo. Se riuscissimo a interagire a scuola, infatti, con lo stesso principio di Marcel Proust, secondo cui «il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'aver nuovi occhi», saremmo i docenti più saggi e ricercati che il sistema educativo italiano potrebbe desiderare e avere in servizio.

Introduzione

di Mariagrazia Gervilli

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. (Costituzione italiana, art. 3)

La Direttiva del 27/12/2012 e la Circolare n. 8 del 06/03/2013 indicano la strada dell'inclusione a più livelli (a livello di singola classe, di organizzazione interna, di collegialità docente e comunità scolastica, con curricoli più inclusivi, ricordando che l'obbligo formativo è responsabilità della scuola, non dell'alunno).

L'estensione con la Direttiva Profumo del 2012 a tutti gli studenti con Bisogni Educativi Speciali – BES (anche in assenza della certificazione) del diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, Legge Moratti n. 53/2003 poi riconfermata dalla Legge 170 sui DSA, implica il recupero della responsabilità e dell'autonomia «pedagogica» dei Consigli di classe e dei team docenti con l'adozione dei Piani di Studio Personalizzati, condivisi con le famiglie, oltre a misure compensative e dispensative e progettazioni didattico-educative personalizzate. Le normative assegnano un ruolo fondamentale a tutti i docenti, con la responsabilità di una consegna, quella di «non abbandonare nessuno» e di ricercare soluzioni organizzative e didattiche valide, utilizzando tutti gli strumenti di flessibilità offerti dal DPR 275/99, il «Regolamento dell'Autonomia», che tuttora ha dato una svolta epocale alla Scuola.

Dalla Legge 517/1977 alla Legge 107/2015 sono passati quasi quarant'anni, il percorso dall'integrazione all'inclusione è complesso e riguarda non solo la persona disabile ma tutto il contesto; non a caso la L. 104/92 parlava di integrazioni (plurali): familiare, sociale, scolastica, lavorativa.

Tuttavia c'è ancora tanto da fare e, per valutare se nella Scuola si sta realizzando l'integrazione e l'inclusione, si devono prendere in considerazione alcuni indicatori:

- l'organizzazione scolastica (modifiche apportate per favorire integrazione e inclusione);
- le relazioni (atteggiamenti di tutti i soggetti interagenti);
- il processo di apprendimento (motivazioni, aspettative, risultati, strategie adottate, valutazione, ecc.).

La crescente complessità della nostra società e l'attenzione alla diversità degli alunni con disabilità e i tanti bisogni educativi speciali rendono sempre più impegnativa la realtà quotidiana del far scuola; alla luce di quanto sopra l'istituzione scolastica è chiamata a compiere alcuni passi, a tutela degli alunni con BES. A tal proposito il Dirigente scolastico (ai sensi della L. 107/15, art. 1, comma 83) deve:

- assicurare un efficace coordinamento di tutte le attività progettuali d'istituto finalizzate a promuovere la piena inclusione di ogni alunno nel contesto della classe e della scuola;
- sostenere e diffondere il respiro inclusivo nella scuola motivando i docenti alla formazione soprattutto riguardo all'uso delle moderne tecnologie e i nuovi approcci alla didattica inclusiva;
- sostenere la formazione in servizio dei docenti come una buona opportunità per realizzare specifici percorsi formativi;
- sviluppare competenze didattiche e organizzative, per garantire un'effettiva realizzazione dei Piani per l'inclusione.

Una figura di sistema in grado di attivare la rete di sostegno per attuare la politica inclusiva potrebbe essere un docente specializzato chiamato poi a svolgere funzioni di presidio culturale, organizzativo e formativo nel campo dei processi di integrazione e inclusione.

L'iniziativa formativa riguardante il «Piano di formazione del personale docente volto ad acquisire competenze per l'attuazione di interventi di miglioramento e adeguamento alle nuove esigenze dell'Offerta formativa», secondo la nota del MIUR Direzione Generale Personale della Scuola n. 17436 del 27/11/2014, si pone l'obiettivo di una formazione in servizio al fine di sviluppare competenze didattiche e organizzative per docenti «esperti» che all'interno dei rispettivi collegi rivestano successivamente il ruolo di «coach» per la disseminazione delle buone pratiche. L'IC San Valentino Torio, situato in un'area della Regione Campania caratterizzata da alti tassi di degrado e da una vasta emergenza educativa, ha

affrontato con impegno ed entusiasmo l'investitura di Scuola Polo regionale per tale Piano di formazione.

Il percorso formativo «Il disagio oggi» ha abbracciato l'arco temporale dal 20/04/2015 al 09/11/2015, per 50 ore a cavallo tra gli anni scolastici 2014/15 e 2015/16, puntando a consolidare alcune tematiche indispensabili per un intervento didattico, sensibile alla cura degli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

In questo contesto l'insegnante di sostegno deve considerarsi come figura di sistema in grado di attivare e regolare concretamente la rete di sostegno a supporto delle politiche inclusive, ma la risposta all'esigenza di integrazione di tutte le «differenze» (di cui la disabilità non rappresenta che una minima parte) non può esaurirsi nella presenza dell'insegnante di sostegno: tutto il personale scolastico e la singola scuola dovrebbero essere in grado di progettarsi e rispondere alle esigenze di suoi diversi utenti, in un'ottica di cooperazione per la costruzione di percorsi formativi individualizzati e personalizzati.

In questa logica sistemica, è indispensabile il coinvolgimento di tutte le figure professionali per attuare un'autentica inclusione scolastica; questo significa passare dalla prospettiva del sostegno come «insegnante» al sostegno come «rete di interventi» (di cui il docente tesse la trama).

Chi sono i BES? Sono alunni che richiedono una speciale attenzione; con disturbi evolutivi specifici e con svantaggio socioculturale o difficoltà comportamentali. Tutto ciò si traduce in un impegno per il dirigente scolastico, di concerto con il collegio dei docenti, e con tutte le figure professionali coinvolte, su un triplice fronte: amministrativo-burocratico, comunicativo-relazionale, educativo-didattico e infine sociale. Questi interventi previsti dalla legge richiedono uno sforzo considerevole da parte di tutti i sistemi di riferimento del ragazzo con BES; è necessario un lavoro sinergico tra scuola, famiglia e operatori sanitari (sistema famiglia, sistema classe, sistema scuola, sistema sanitario).

La chiave di volta sta più nella formazione che nell'organizzazione strutturale, in quanto può avere ripercussioni importanti sull'esercizio della professione in una dimensione inclusiva. Solo una formazione adeguata può apportare un valore aggiunto per l'affinamento delle competenze dei docenti per: svolgere funzioni di coordinamento pedagogico e organizzative; supportare la progettazione didattica integrativa e la relativa formazione in servizio; ottimizzare l'uso delle risorse per l'inclusione, ivi comprese quelle tecnologiche; facilitare i rapporti con le famiglie e i diversi soggetti istituzionali coinvolti nei processi di integrazione. La L. 107 del 13 luglio 2015, *Riforma del Sistema nazionale di Istruzione e Formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, punta al rilancio della ricerca, della sperimentazione, della progettualità delle Scuole che sono chiamate a innovare le pratiche didattiche e a migliorare la qualità dell'inclusione, anche sulla base degli esiti dei processi di autovalutazione e di valutazione in corso e dei relativi Piani di

Miglioramento che già contemplano, tra gli indicatori di qualità, quello relativo all'inclusione.

Compito del Dirigente scolastico è quello di promuovere la qualità nella Scuola inclusiva, ed è necessario, quindi, domandarsi quale «peso» abbia l'inclusione nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa. La qualità dell'inclusione e dell'integrazione è l'esito di un'organizzazione adeguata e, soprattutto, di un metodo di lavoro che implica una ricerca continua, una valutazione di percorsi, la capitalizzazione e il confronto di buone prassi. Per fare questo occorre interrogarsi su quali siano le condizioni professionali, organizzative, strutturali e strumentali che rendono ciò possibile, non in una particolare situazione, ma nella generalità delle classi. Ai docenti si richiedono un affinamento professionale e una grande capacità di tenuta e di guida della classe; il presupposto è naturalmente dato dalla preparazione professionale e dall'adesione convinta ai nuovi modelli di didattica, utilizzando pratiche formative di ricerca e di esperienze di buone prassi.

Si tratta di «capire», osservando, parlando, riflettendo, confrontandosi, e di riuscire a far leva sull'alunno con BES, conducendolo ad acquisire fiducia in se stesso, in un clima di accoglienza, in un luogo che senta che è anche suo.

E quindi personalizzazione, forme di attenzione e di accompagnamento; «cure» didattiche e psico-affettive, interventi sulla classe e sui compagni, sulle famiglie. La vera sfida per ogni scuola autonoma oggi non è quella di cogliere e accettare le differenze, ma quella di creare un ambiente di apprendimento significativo per tutti e costruire una scuola impegnata a formare cittadini flessibili, aperti alla diversità, empatici, capaci di «coltivare l'umanità». Questa sfida si può vincere attraverso una didattica che sostenga i processi inclusivi, attinga le sue risorse nell'ordinarietà, evitando di trasformarsi in «Didattica speciale» e selezionando soprattutto le buone prassi che «possono rendersi adatte alle capacità di ciascuno» (M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1948).

Questa conquista richiede impegno, ricerca, capacità organizzative: una scuola che promuove l'inclusione è una scuola migliore per tutti.

Un ringraziamento per il lavoro svolto va a tutti i docenti formandi, ai docenti universitari, esponenti del mondo della scuola e dell'extrascuola: alla prof.ssa Paola Damiani dell'USR Piemonte, al prof. Francesco Di Salle del Dipartimento di Medicina dell'Università degli Studi di Salerno, al prof. Gaetano Raiola del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi della Basilicata, al dott. Federico Mantile Neuropsichiatra dell'età evolutiva e Psicoterapeuta dell'ASL NA1 e, in modo particolare, si ringrazia il prof. Filippo Gomez Paloma del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno, che ha organizzato e presieduto il Comitato scientifico del Corso di formazione. Ancora un ringraziamento

particolare al prof. Dario Ianes della Facoltà della Formazione dell'Università degli Studi di Bolzano, co-fondatore del Centro Erickson, che ha dato al Piano un contributo importante con un Seminario finale nell'Istituto, richiamando docenti e dirigenti scolastici dell'intera Regione.

Si ringraziano infine il Direttore Generale dell'USR per la Campania, dott.ssa Luisa Franzese, e la dirigente scolastica Annamaria Di Nocera, che hanno dato un sostegno costante e caloroso per tutto il periodo del Corso di formazione.

Capitolo 1

Stato dell'arte normativo

Dalla Legge 104/1992 alla Legge 107/2015: evoluzione, ricchezza e criticità

di Salvatore Barba

La didattica inclusiva si fonda sull'idea innovativa secondo cui le differenze rappresentano una risorsa per l'educazione e la loro valorizzazione richiede al sistema educativo competenze adeguate all'individuazione dei bisogni e alla differenziazione delle risposte.

Ciò significa che essa non si attua attraverso la sola integrazione degli alunni portatori di una qualche diversità, bensì trasformando l'intero sistema scolastico in un'organizzazione idonea a perseguire la valorizzazione delle differenze. Non è un caso che il sistema scolastico italiano (sulla scia di quello europeo) nel corso dell'ultimo ventennio abbia vissuto un'evoluzione che ha ridisegnato nuovi contesti educativi in cui si è passati dal concetto di «integrazione» a quello di «inclusione». Infatti, se l'idea di integrazione partiva dalla necessità di «fare spazio» all'alunno disabile all'interno della scuola, quella di inclusione, accogliendone le caratteristiche ed esaltandone l'unicità, considera la diversità un vero e proprio potenziale a cui attingere per giungere al miglioramento educativo, sociale e didattico dell'intera classe.

Quindi, se l'integrazione si ispirava a un modello compensativo assumendo il concetto di normalità come parametro di riferimento nel processo educativo, l'inclusione propone un modello ecologico-sociale e sostituisce il concetto di normalizzazione con quello di differenza. Cambia il focus dell'intervento: dalle condizioni deficitarie dell'alunno si passa all'insieme delle abilità differenti e all'attenzione rivolta al contesto per individuare e rimuovere gli ostacoli all'apprendimento. Non il soggetto al centro ma il contesto, che deve essere pensato e strutturato in maniera tale da costituire un positivo ambiente di crescita per tutti i suoi componenti.

Naturalmente, ruolo fondamentale non è più svolto solo dall'insegnante di sostegno (al quale in passato era stata demandata l'intera responsabilità), ma da

tutti i docenti che insieme cercano di trasformare l'ambiente al fine di includervi non l'alunno «diverso» bensì gli alunni «diversi» tra loro. Si passa dunque dalle pari opportunità all'equità, cioè al diritto di tutti alla diversificazione. Risulta chiaro che il processo di inclusione non afferisce esclusivamente agli alunni portatori di una qualche disabilità, ma investe ogni forma di esclusione, che può essere originata da differenze socio-economiche, culturali, etniche, sessuali e di genere. Ed è appunto mirando all'inclusione di tutti gli alunni che si è affermato il concetto di Bisogni Educativi Speciali.

Il termine, con l'acronimo SEN (*Special Educational Needs*), nasce nel 1978 in Inghilterra allo scopo di suggerire la necessità di integrare nelle scuole inglesi gli allievi cosiddetti «diversi» mediante un approccio di tipo inclusivo, centrato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale, definitosi successivamente sulla base del modello diagnostico dell'ICF (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*) elaborato dall'OMS nel 2002, considera la persona secondo una prospettiva bio-psico-sociale, cioè nella sua totalità e nelle relazioni che essa ha con l'ambiente. Per cui, non più disabilità ma limitazione delle attività personali, non più handicap, ma diversa partecipazione sociale. L'applicazione dell'ICF all'interno della scuola pone l'attenzione sui fattori e sulle situazioni che contribuiscono a inficiare le performance degli alunni attraverso processi di codifica e analisi delle limitazioni al funzionamento. Esso, insieme all'*Index for Inclusion*, si pone come un valido strumento per realizzare l'inclusione scolastica. In definitiva, gli alunni portatori di BES, come ci insegna Dario Ianes (Ianes e Cramerotti, 2013), sono allievi che, presentando delle difficoltà nel loro percorso evolutivo-apprenditivo, incontrano maggiore complessità nel trovare risposte adeguate ai loro bisogni, che possono essere speciali anche in assenza di una certificazione. In sostanza si tratta di una macrocategoria nella quale rientra una serie di condizioni problematiche rispetto all'apprendimento e al successo formativo in cui gli alunni possono trovarsi in modo permanente o transitorio.

Le sottocategorie di BES riguardano:

- alunni con certificazione di disabilità, DA (L. 104/1992);
- alunni con disturbi specifici di apprendimento, DSA (L. 170/2010);
- alunni con disturbi evolutivi specifici, DES (DM 27.12.2012);
- alunni con svantaggio socio-economico e culturale (DM 27.12.2012);
- alunni di origine straniera (non italofoni) (DM 27.12.2012).

Effettuando una disamina della normativa nazionale e ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali, ci si può rendere conto dell'iter compiuto dal legislatore per assicurare a tutti gli alunni il diritto all'apprendimento.

Innanzitutto, non si può non partire dalla L. 517/77 che, abolendo le classi differenziali, ha consentito agli alunni in situazione di handicap di accedere alle scuole elementari e alle scuole medie inferiori e ha attivato una serie di strumenti finalizzati a adempiere a tale obbligo, primi fra tutti l'intervento specialistico dello Stato e degli Enti locali e la presenza di insegnanti di sostegno specializzati.

Successivamente sarà la L. 104/1992 a farsi garante dell'inserimento sociale della persona disabile anche attraverso il diritto all'educazione e all'istruzione.

Nello specifico, gli artt. 12, 13, 14, 15 e 16 rappresentano ancora oggi un punto di riferimento per la qualità dell'integrazione scolastica e per la definizione del ruolo dell'insegnante di sostegno che, in sinergia con gli altri docenti, identifica i Bisogni Educativi Speciali dell'alunno e attraverso il gruppo operativo dell'istituto costruisce, insieme alla famiglia, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) dell'alunno. Non a caso, la logica della programmazione concertata tra servizi scolastici, sanitari, culturali rappresenta uno dei punti di forza della legge. Sempre seguendo questa direzione, il DPR 24 febbraio 1994 ha integrato la L. 104 stabilendo il ruolo che i servizi sanitari devono avere nei confronti delle scuole e disciplinando le prassi quotidiane di integrazione scolastica. Da ciò emerge chiaramente l'idea secondo cui, malgrado la «responsabilità prevalente» da parte della scuola, l'integrazione è un processo che investe anche altri settori e che va affrontato collegialmente da tutto il corpo docente in collaborazione con le componenti interne ed esterne al sistema scolastico.

Probabilmente è proprio il mancato coordinamento tra enti e istituzioni che si occupano di disabilità a costituire una delle maggiori criticità della Legge-quadro; nemmeno si può trascurare che i benefici da essa derivanti sono riservati esclusivamente agli alunni certificati e non a tutti quelli a rischio di insuccesso scolastico. Per cui la normativa sui BES nasce dall'esigenza di rivedere la distinzione intrinseca al concetto di integrazione tra studenti «speciali» (con certificazione) e studenti «normali» (senza certificazione). Il primo dei provvedimenti legislativi è rivolto agli alunni affetti da Disturbi Specifici dell'Apprendimento, cioè anomalie evolutive di natura neuropsicologica determinate da una diversa organizzazione delle aree corticali preposte a garantire l'automatismo dei processi di scrittura, lettura e calcolo. Tale tema è stato affrontato dal Ministero con l'emanazione della C.M. n. 4099/A/4 del 5 ottobre 2004 che, suggerendo l'adozione di strumenti compensativi e misure dispensative, ha consentito la personalizzazione della didattica. In seguito la L. 170/2010 ha indicato le misure educativo-didattiche che dovranno prevedere «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili». Inoltre, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e la successiva C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 allargano le tutele previste per gli alunni DA e con DSA a tutti gli allievi che si trovano ad affrontare il percorso scolastico in una situazione di svantaggio: «ogni alunno, con continuità o per determinati

periodi può manifestare Bisogni Educativi Speciali rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta» (C.M. 8/2013).

Di conseguenza, lo stesso documento di programmazione che esplicita il percorso di personalizzazione, ossia il PDP (Piano Didattico Personalizzato) già introdotto dalla L. 170/2010 per gli alunni con DSA, viene esteso a tutti gli alunni con situazioni di BES non clinicamente rilevate, ma individuate dal Consiglio di classe. È chiaro come la più recente normativa induca ogni singola scuola a riflettere alla luce dell'inclusione intesa come principio fondante della propria identità e del proprio agire e a presentarsi verso l'esterno con un piano credibile e realizzabile. Si tratta del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI), predisposto dal GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione) allo scopo di evidenziare i punti di forza delle attività inclusive svolte dalla scuola e di presentare una proiezione globale di miglioramento che essa intende realizzare attraverso le risorse possedute.

In definitiva, nella scuola inclusiva la lettura dei bisogni è condotta in modo più equo in quanto, va ribadito, non necessita solo e sempre di una certificazione. «Ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il Consiglio di classe o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche» (C.M. n. 8/2013).

Anche all'interno della recente L. 107/2015 si parla di «potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati» (art. 1, comma 7, lett. l); lo stesso Organico Potenziato è finalizzato alla crescita del livello di inclusività. Inoltre, il comma 181, lett. c prevede la promozione dell'inclusione scolastica attraverso alcune azioni, tra cui la «ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno, anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi universitari». Dall'interpretazione di tali parole sembra paventarsi la figura di un insegnante di sostegno superspecializzato attraverso una formazione universitaria centrata sui temi della disabilità. Ci si chiede però se sia possibile tenere insieme una maggiore specializzazione del docente di sostegno e nel contempo un più marcato senso di responsabilità da parte di tutti i docenti per quel che concerne la gestione del processo di inclusione. Si sa che già la L. 517/77 vincolava il successo dell'integrazione al coinvolgimento di tutto il gruppo docente; adesso si prefigura una deresponsabilizzazione dei docenti curricolari attraverso una delega totale (che troverebbe anche una giustificazione normativa) al docente specializzato.

Naturalmente, se ciò dovesse avvenire si annullerebbe la faticosa strada che ha condotto all'integrazione. Forse sarebbe stato meglio percorrere un'altra via, quella della specializzazione di tutti i futuri docenti sui temi dell'inclusione e della disabilità per giungere a un'effettiva assunzione di responsabilità da parte di tutti.

Ebbene, la L. 107/2015 ha aperto nuovi scenari che si spera non intralceranno il delicato cammino verso una scuola davvero inclusiva in cui tutti gli alunni,

a prescindere dalle differenze che li caratterizzano, possano essere ugualmente valorizzati e garantiti nel loro diritto alle pari opportunità.

Bibliografia

- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (2008), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2013), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.

Riferimenti normativi

- 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*.
- Legge 5 febbraio 1992, n.104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- DPR 24 febbraio 1994.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Gruppo di Lavoro per l’Inclusione: funzioni e compiti nella nuova Buona Scuola (1)

di Daniela Canfora

L’Italia, a differenza di altri Paesi europei, può vantare un’esperienza di quasi quarant’anni di integrazione scolastica degli alunni diversamente abili nella scuola. A tutt’oggi, in Paesi come la Germania, la Francia e il Regno Unito l’inclusione degli alunni disabili inizia a compiere solo i primi passi ed è ben lungi dal diventare quella che da noi è prassi quotidiana. Dopo i fondamentali traguardi degli anni Settanta (risalgono a quel decennio leggi come la 517/77 che sancisce il diritto alla frequenza scolastica degli alunni portatori di handicap e la loro integrazione nelle classi normali), dopo la Legge n. 279/82 che istituisce la figura del docente di sostegno e dopo la basilare Legge-quadro 104 del 1992 (per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate), si sta facendo strada, con le disposizioni legislative degli ultimi anni quali la Legge 170 dell’8 ottobre 2010, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e la Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, un’altra rivoluzione nella progettazione dell’inclusione a scuola che può essere sintetizzata con due acronimi: ICF (*International Classification of Functioning*) e BES (Bisogni Educativi Speciali).

L’approccio pedagogico che ha portato gli studiosi fino a qui è basato sull’idea che nell’azione educativa si deve partire da quello che la persona è o sarà in grado di fare e non da ciò che non potrà mai fare. Ma questo non è sufficiente: bisogna lavorare anche sul contesto per creare una scuola veramente inclusiva.

Oggi, infatti, il termine «inclusione» ha sostituito quello di «integrazione», in quanto con esso si vuol intendere il processo attraverso il quale il contesto scuola, mediante i suoi diversi protagonisti (organizzazione scolastica, studenti, famiglia, territorio) assume le caratteristiche di un ambiente che risponde ai bisogni di tutti. È attraverso il lavoro sui contesti e non soltanto sui singoli individui che si

promuovono la partecipazione sociale e il coinvolgimento delle persone in difficoltà, nonostante i loro specifici problemi, come viene specificato anche dall'ICF elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS).

In tanti anni di integrazione scolastica degli alunni con disabilità, numerose sono state le esperienze svolte, altrettante le prassi e le strategie didattiche utilizzate, ma allo stato attuale ancora bisogna fare qualcosa per il raggiungimento di un processo di inclusione di qualità. È necessario lo sviluppo di un pensiero più costruttivo e condiviso tra i diversi agenti all'interno dei contesti scolastici, che determini la creazione di ambienti accoglienti e facilitanti le diversità, attraverso buone strategie educativo-didattiche che possano contribuire fortemente allo sviluppo e alla crescita cognitiva e personale degli alunni in situazione di difficoltà. Ciò è realizzabile in maniera sempre più puntuale e determinante valorizzando e migliorando il lavoro che il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) già effettua all'interno di ciascuna istituzione scolastica.

Il GLI, infatti, è nato per ridefinire il tradizionale approccio all'integrazione scolastica basato sulla certificazione della disabilità e per estendere il campo di intervento e di responsabilità all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali, che comprende:

- gli alunni disabili;
- gli alunni con DSA e disturbi evolutivi specifici;
- gli alunni appartenenti all'area dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

Mentre per gli alunni disabili viene redatto un Piano Educativo Individualizzato (PEI), per le altre due categorie di alunni, invece, è prevista l'elaborazione di un percorso individualizzato e personalizzato detto Piano Didattico Personalizzato (PDP), la cui stesura viene effettuata da tutti i docenti della classe, che lo sottoscrivono unitamente al Dirigente scolastico e alla famiglia.

Per evidenziare ed esplicitare i compiti e le funzioni che il GLI è tenuto a realizzare, è necessario rifarsi alla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* e alla relativa circolare attuativa (C.M. n. 8 del 6 marzo 2013), che hanno sottolineato l'urgenza di applicare la normativa già destinata agli alunni con disabilità (Legge 104/92) e con DSA (Legge 170/2009) anche a tutti quegli alunni che manifestano Bisogni Educativi Speciali (BES).

Vengono definiti BES tutti quegli alunni che, con continuità o per determinati periodi, possono manifestare bisogni educativi speciali «per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici e sociali rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta» (C.M. n. 8 del 6 marzo 2013).

A ogni modo, la Circolare Ministeriale fornisce alle scuole indicazioni relative ad alcune azioni strategiche da mettere in atto, individuando funzioni ben precise da attribuire al GLI. Queste sono:

- rilevazione dei BES presenti nella scuola;
- raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere;
- focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLI operativi sulla base delle effettive esigenze;
- elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l’Inclusività (PAI) riferito a tutti gli alunni con BES da redigere al termine di ogni anno scolastico entro il mese di giugno.

Tra i compiti più importanti del GLI, infatti, vi è quello di effettuare un’analisi dei punti di forza e di debolezza degli interventi di inclusione effettuati durante l’anno scolastico trascorso e formulare un’ipotesi di utilizzo delle risorse presenti per implementare il livello di inclusività della scuola nell’anno scolastico successivo. Il PAI viene poi discusso e deliberato in seno al Collegio dei Docenti e inviato ai competenti Uffici Scolastici Regionali e ai Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali (GLIP) e Regionali (GLIR) per la richiesta dell’organico di sostegno e alle altre istituzioni territoriali per l’assegnazione delle risorse di loro competenza. Nel successivo mese di settembre, in base alle risorse assegnate alla scuola o alle reti di scuole, il GLI provvede all’adattamento del PAI sulla cui base il Dirigente scolastico procede all’assegnazione definitiva delle risorse.

Altro importante compito del GLI è quello di interfacciarsi con la rete dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) e dei servizi sociali e sanitari territoriali per implementare le azioni di sistema quali la formazione, il tutoraggio, il monitoraggio, ecc.

Per quanto concerne la composizione, il GLI vede coinvolte diverse figure, ciascuna con una propria specificità quali il Dirigente scolastico o un suo delegato, gli insegnanti di sostegno, le funzioni strumentali, assistenti educativi culturali (AEC), assistenti alla comunicazione, docenti curricolari con esperienze e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola.

L’ultima legge sulla scuola, e cioè la n. 107 del 13 luglio 2015, meglio conosciuta come Legge sulla Buona Scuola, affronta anch’essa la problematica relativa ai BES in alcuni commi dell’unico articolo di cui è costituita.

Il comma 7, tra gli obiettivi formativi prioritari che la scuola deve raggiungere, prevede: l) il potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari e educativi del territorio e delle associazioni di settore; p) la valorizzazione di percorsi formativi individualizzati e il coinvolgimento degli alunni; r) l'alfabetizzazione e il perfezionamento dell'italiano come seconda lingua attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana. Il comma 24 dice che l'insegnamento delle materie scolastiche agli studenti con disabilità viene assicurato anche attraverso il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione.

Il comma 75 è relativo alla determinazione dell'organico di sostegno, mentre il comma 84 prevede la riduzione degli alunni per classe rispetto a quanto previsto dal DPR 81/2009 al fine di «migliorare la qualità didattica anche in rapporto alle esigenze formative degli alunni con disabilità».

Infine il comma 181, a proposito dei decreti legislativi attuativi che il Governo è tenuto a emanare entro diciotto mesi dalla data di entrata in vigore della legge, detta alcuni principi e criteri tra i quali troviamo: c) la «promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione». Ciò deve avvenire attraverso:

- la revisione dei criteri di inserimento nei ruoli del sostegno, al fine di garantire la continuità del diritto allo studio degli alunni con disabilità;
- l'individualizzazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali;
- la previsione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione dell'inclusione scolastica;
- la revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue al fine di poterle sviluppare attraverso percorsi individuati di concerto con tutti gli specialisti che seguono gli alunni disabili e che partecipano ai GLI;
- la revisione e la razionalizzazione degli organismi operanti a livello territoriale per il supporto all'inclusione;
- 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;
- la previsione dell'obbligo di formazione in servizio per il personale ATA, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base e sugli aspetti organizzativi e educativo-relazionali relativi al processo di integrazione scolastica;
- la previsione della garanzia dell'istruzione domiciliare per gli alunni che si trovano nelle condizioni di cui all'art. 12, comma 9 della Legge 104/92.

Da quanto detto si evince che la Legge 107/2015, pur prestando attenzione alla tematica dell'inclusività, ricalcando e contemplando quanto già previsto negli altri atti legislativi, non è affatto esauriente in merito e rinvia a più precise e puntuali indicazioni che saranno dettate quando saranno emanati, da parte del governo, i successivi decreti attuativi. Molto dunque resta ancora da fare per far sì che l'Inclusione (con la i maiuscola) diventi una prassi consolidata nella realtà scolastica italiana. È necessario che tutti gli agenti (scuola, territorio, famiglia, ASL), ognuno secondo le proprie competenze e specialità, contribuiscano con i loro sforzi e il loro impegno congiunto a realizzare una scuola veramente inclusiva in termini di efficacia ed efficienza.

Bibliografia

- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Chiara O. (2012), *L'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali. Aspetti pedagogici della normativa*, Trapani, De Girolamo.
- De Robertis S. (2007), *Storia dell'integrazione scolastica in Italia. Dalle leggi alle tecnologie informatiche*, Bari, Cacucci.

Sitografia

- GLHI versus GLI: come cambia il Gruppo di Lavoro Handicap d'Istituto (I parte)*. In *B.E.S. Bisogni Educativi Speciali, ICF – International Classification of Functioning, Inclusione ed integrazione*, 24 maggio 2013, <http://speculummaius.wordpress.com>.
- Nocera M. (2009), *Il processo di inclusione scolastica in Italia e in Europa. Una riflessione sui bisogni educativi speciali attraverso una ricerca*, «Rivista telematica di processi per l'integrazione», a. II, n. 10, giugno, <http://www.lascuolapossibile.it>.
- Pitino K. (2015), *Gruppi di lavoro per l'integrazione e l'inclusione: GLH, GLHI, GLHO e GLI. Ruoli diversi e complementari*, 13 gennaio, <http://www.orizzontescuola.it>.

Riferimenti normativi

- Legge 517/77
Legge 279/82
Legge-quadro 104/92
Legge 170/2010
Decreto Ministeriale 12 luglio 2011
Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012
Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013
Legge 107/2015

Gruppo di Lavoro per l’Inclusione: funzioni e compiti nella nuova Buona Scuola (2)

di Olivia Ferraioli

L’avvento della normativa sulla direttiva degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (Direttiva 27/12/2012) ha posto le basi per una nuova organizzazione interistituzionale con il compito di attivare interventi di integrazione e inclusione scolastica. I già noti Gruppi di Lavoro per l’Integrazione Scolastica (GLH) e Gruppi di Lavoro e di Studio di Istituto per l’Integrazione (GLHI) previsti dall’art. 15 della Legge 104 del 92 si vedono oggi affiancati, a livello di singola istituzione scolastica, dai Gruppi di Lavoro per l’Inclusione (o l’Inclusività) (GLI). Si tratta di organi operativi con il compito di realizzare il processo di inclusione scolastica. I GLHI e i GLI hanno ruoli diversi da svolgere, poiché, secondo la Direttiva del 2012, i secondi non sostituiscono i primi. Infatti, al par. 2 *Organizzazione territoriale per l’ottimale realizzazione dell’inclusione scolastica* si prevedono «i GLH a livello di istituzione scolastica, eventualmente affiancati dai GLI, i GLH di rete o distrettuale, i Centri territoriali per l’inclusione a livello di distretto sociosanitario e almeno i CTS (Centro Territoriale di Supporto).

Conformemente all’art. 15 comma 2 della Legge-quadro 5/2/1992 n. 104 e alla restante normativa di riferimento, il GLI ha come compito, oltre a quello di collaborare all’interno dell’istituto alle iniziative educative e d’integrazione che riguardano studenti con disabilità, di occuparsi delle problematiche relative agli alunni con disturbi evolutivi specifici e dell’area dello svantaggio.

La Direttiva del 27/12/2012 ridefinisce e completa il tradizionale approccio all’integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all’intera area dei Bisogni Educativi Speciali.

Secondo la normativa il GLI è composto da:

1. Il Dirigente scolastico, che lo presiede
2. Il Docente referente
3. I coordinatori dei Consigli di classe in cui siano presenti alunni con disabilità o DSA
4. Un docente curricolare
5. I docenti specializzati per le attività di sostegno degli alunni con disabilità certificata
6. Un rappresentante degli studenti con disabilità o DSA
7. Un rappresentante degli studenti
8. Un rappresentante dei genitori di studenti con disabilità o DSA
9. Uno o più rappresentanti degli operatori sociali o sanitari che al di fuori dell'istituto si occupano degli alunni con BES
10. La funzione strumentale o il referente per l'intercultura.

Operativamente, il GLI potrebbe essere composto da:

1. Il Dirigente scolastico che lo presiede
2. Il Docente referente per la disabilità o per i DSA
3. La funzione strumentale e/o il referente per l'intercultura
4. Un docente per ogni ordine di scuola
5. Il rappresentante dei genitori degli studenti con disabilità e/o DSA
6. Uno o più rappresentanti degli operatori sociali o sanitari che al di fuori dell'istituto si occupano degli alunni con BES.

Il GLI svolge le seguenti funzioni:

- Rilevazione dei BES presenti nella scuola.
- Raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell'amministrazione.
- Focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi.
- Rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola.
- Raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell'art. 1, comma 605, lett. b), della Legge n. 296/2006, tradotte in sede di definizione del PEI come stabilito dall'art. 10, comma 5 della Legge 30 luglio 2010, n. 122.
- Elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno).

La tabella 1.1 schematizza composizione e compiti del GLI.

TABELLA 1.1
Gruppo di Lavoro per l’Inclusione: composizione e compiti

Chi compone il GLI	Dirigente scolastico Docenti referenti delle funzioni strumentali Team docente interessato Educatori e operatori dei servizi Genitori Specialisti ASL o enti accreditati
Compiti del GLI	Rilevazione BES presenti nella scuola Raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi Focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi Rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola Raccolta e coordinamento delle proposte formulate dalla Commissione BES Elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l’Inclusività (PAI) riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno). Il PAI va discusso e deliberato in collegio e inviato a USR, ai GLIP e GLIR per la richiesta di organico di sostegno e alle altre istituzioni territoriali come proposta di assegnazione delle risorse di competenza (a partire dall’a.s. 2013-2014 in via di definizione legislativa). A settembre, in relazione alle risorse effettivamente assegnate alla scuola, il GLI redige un adattamento del PAI, sulla base del quale il Dirigente assegna le risorse (a partire dall’a.s. 2014-2015 in via di definizione legislativa). Funge da interfaccia della rete CTS e dei servizi sociali e sanitari

Inoltre, tale gruppo può analizzare le criticità e i punti di forza degli interventi di inclusione scolastica e formulerà un’ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non per incrementare il livello di inclusività generale della scuola.

Dal punto di vista organizzativo, pur nel rispetto delle autonome scelte della scuola, si suggerisce che il gruppo svolga la propria attività riunendosi con cadenza bimensile, nei tempi e nei modi che maggiormente si confanno alla complessità interna della scuola, ossia in orario aggiuntivo funzionale (come previsto dagli artt. 28 e 29 del CNL 2006/2009), potendo far rientrare la partecipazione delle attività del gruppo nei compensi già pattuiti per i docenti in sede di contrattazione integrativa di Istituto. All’inizio di ogni anno scolastico il GLI propone al Collegio Docenti una programmazione degli obiettivi da perseguire e delle attività da porre in essere, che confluisce nel Piano Annuale dell’Inclusività; al termine dell’anno scolastico, il Collegio procede alla verifica

dei risultati raggiunti. Si tratta, quindi, di pianificare degli interventi per l'inclusione con i principali soggetti interessati:

- a livello di team o consiglio di classe, nella elaborazione del Piano Didattico Personalizzato;
- a livello di scuola, nella predisposizione del PAI, parte integrante della progettazione didattica della classe.

Il PAI può essere considerato nello stesso tempo: una risorsa strategica per costruire una scuola di vera qualità in termini di inclusività; un'azione pedagogica di sistema per coinvolgere tutti gli attori della comunità educante, per progettare sia i punti di forza che di debolezza per un'offerta formativa inclusiva (Nota 22/11/2013). Invece il PDP, risorsa privilegiata per la progettazione corresponsabile dell'intervento educativo e didattico, definisce, verifica *in itinere* e documenta il percorso di individualizzazione e di personalizzazione calibrato sui traguardi essenziali di competenza attesi, ed esplicita strategie di intervento, scelte organizzative, scelte di adattamento e di semplificazione di contenuti, misure dispensative e strumenti compensativi, criteri per la valutazione formativa e orientativa.

Questo processo di autoanalisi comporta l'individuazione di indicatori di qualità che con la Legge 107/2015 sono l'attuazione di un principio sistemico, caratterizzato da azioni interdipendenti a più livelli per una vera educazione inclusiva, volta a sfruttare le risorse esistenti, specialmente le risorse umane, per sostenere la partecipazione all'istruzione di tutti gli studenti all'interno di una comunità. Questo modello ha come scopo l'adattamento della scuola alle esigenze di apprendimento dei bambini e non solo l'adattamento dei bambini alla scuola. L'insegnamento è intrinsecamente collegato al contesto di vita e di apprendimento di ogni bambino, e quindi da qui nasce la necessità di partenariato necessario tra insegnanti e studenti, tra studenti, tra docenti e la comunità familiare e locale. I risultati di un'indagine più ampia, che si è concentrata sull'integrazione dei bambini con Bisogni Educativi Speciali, hanno dimostrato l'attivazione delle potenziali opportunità di apprendimento e l'utilità e l'efficienza dell'intervento (Linee Guida per alunni con BES, 2012).

Una scuola che «include» è una scuola che «pensa» e che «progetta» tenendo a mente proprio tutti. Una scuola che, come dice Canevaro, non si deve muovere sempre nella condizione di emergenza, in risposta cioè al bisogno di un alunno con delle specificità che si differenziano da quelle della maggioranza degli alunni «normali» della scuola (Canevaro e Ianes, 2001). «Una scuola inclusiva è una scuola che si deve muovere sul binario del miglioramento organizzativo perché nessun alunno sia sentito come non appartenente, non pensato e quindi non accolto» (Sandri, 2010, p. 74). La scuola inclusiva deve riconoscere e rispondere alle

diverse esigenze dei bambini, imparando ad armonizzare le differenze e assicurare un'educazione efficace per tutti. Essa comporta una ristrutturazione della scuola sotto molti aspetti che anche la Legge 107 pone come suoi obiettivi prioritari:

- lo sviluppo di programmi che corrispondono alle esigenze dei bambini in relazione alle reali possibilità di apprendimento, allo stile di apprendimento, al ritmo di ciascuno;
- l'organizzazione dell'apprendimento sui principi dell'apprendimento attivo, partecipativo, cooperativo e dell'aiuto reciproco;
- le risorse in competenze sia professionali che materiali.

Un modello di Buona Scuola, non più discriminatoria, selettiva o discriminatoria (don Milani), ma una scuola dove sono stimolati i processi di cambiamento (Morin, 1993), il capitale umano è una risorsa, la complessità una ricchezza che accompagna l'alunno verso traguardi certi e spendibili in termini di competenze.

La Legge 107 all'art 181 analizza il processo di inclusività attraverso varie azioni:

1. la previsione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione dell'inclusione scolastica;
2. la revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue al fine di poterle sviluppare attraverso percorsi individuati di concerto con tutti gli specialisti di strutture pubbliche, private o convenzionate che seguono gli alunni riconosciuti disabili ai sensi degli articoli 3 e 4 della Legge 5 febbraio 1992, n. 104, e della Legge 8 ottobre 2010, n. 170, che partecipano ai gruppi di lavoro per l'integrazione e l'inclusione o agli incontri informali;
3. la revisione e la razionalizzazione degli organismi operanti a livello territoriale per il supporto all'inclusione;
4. 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;
5. la previsione 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 e educativo-relazionali relativi al processo di integrazione scolastica.

Inoltre il Piano dell'Offerta Formativa (POF), com'è noto, rappresenta un po' il «biglietto da visita» delle scuole: è infatti da qui che si possono ricavare molte informazioni circa il grado di accoglienza e attenzione per gli studenti con disabilità,

ed è sempre nel POF che si possono individuare le progettazioni di natura inclusiva curricolari o extracurricolari presenti in ogni scuola. Con la Legge 107 il POF ha validità triennale — rivedibile annualmente — e dev'essere elaborato dal Collegio Docenti sulla base di indirizzi forniti dal Dirigente scolastico evidenziando il senso di una maggiore inclusione e accoglienza; in esso deve essere presente l'obiettivo d'implementare l'accoglienza e l'inclusione per gli alunni con disabilità e per gli alunni con Bisogni Specifici dell'Apprendimento e devono esservi altresì descritte le azioni che la scuola ha attivato (o si prefigge di attivare) per raggiungere questo obiettivo, nell'elaborazione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI), negli incontri del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) e negli interventi progettuali che riguardano i singoli alunni (PEI).

Bibliografia

- Canevaro A. e Ianes D. (a cura di) (2001), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, trad. it. a cura di M. Corbani, Milano, Sperling & Kupfer.
Sandri P. (2010), *Gli spazi, i tempi, le relazioni nella scuola inclusiva*, Milano, FrancoAngeli.

Riferimenti normativi

- Direttiva 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
Linee-guida per alunni con BES, *Attuazione del regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti 2012*, Provincia autonoma di Trento.
Nota 22 novembre 2013, *Piano Annuale per l'Inclusività*, Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013, n. 1551.

Scuola e inclusione: dalla norma alla pratica

di Mariarosaria Rotondo

*L'animale ha bisogno di vivere,
ma l'essere umano ha bisogno di esistere,
di amare e di essere amato, di desiderare, di essere riconosciuto
nelle proprie capacità e possibilità anche minime.*

C. Gardou, 2012

Il processo inclusivo rimanda, nello scenario collettivo, a un'idea espansiva e arricchita della realtà. A legittimare sul piano simbolico-culturale questa idea è la consapevolezza che le differenze cognitive, culturali, emotive, evolutive, di genere, di etnia, ecc., possono garantire, se valorizzate e potenziate, un valore aggiunto al collettivo e all'individuo. La mente introduce, grazie all'incontro con tale complessità, nel proprio registro cognitivo, affettivo e relazionale, il concetto della pluralità, il quale dà vita a un processo continuo di decomposizione delle idee per arricchirle di nuove prospettive e sfaccettature. Si genera così una comunità sempre più rinnovata e modernizzata perché nella sua alcova introduce un concetto che espande l'animo dell'umanità: il concetto delle diversità. Riconoscere le diversità dell'altro da sé e attribuire loro un valore ha un presupposto «ontologico». L'uomo, dal momento in cui ha avviato il processo di ricerca su ciò che esiste e del come esiste, ha intrapreso una riflessione sul senso profondo di ogni essere che gli ha permesso di instaurare una vera relazione con il mondo: un mondo reale e complesso.

L'epoca dell'inclusione, avviatosi nell'epoca della modernità, richiede una mentalità meno «stanziale», che nel corso del tempo ha indotto l'uomo a adottare un *modus ponens* restrittivo ed esclusivo, per potenziarne, invece, uno più capace di cogliere la realtà al fine di poter includere nel progetto dell'umanità tutti i

protagonisti. Si è trattato, in questo tempo, di costruire «cervelli sempre più accessibili» in grado di trasformare e di inglobare tutti gli individui e tutte le loro sfaccettature per la costruzione di una visione ampia del mondo e dell'umanità. «Cervelli accessibili» capaci di pensare e agire il pensiero, di osservare, di conoscere, di allargare la prospettiva, rendendosi predisposti ad accogliere l'eterogeneità della realtà che è molto più variegata rispetto a ciò che siamo abituati o condizionati a vedere (Malaguzzi, 2012).

*Credete che i vostri occhi spazino su un largo orizzonte,
forse,
in realtà state solo guardando le pareti della tinozza.
Non potete sollevarvi ai suoi orli
e vedere il mondo esterno delle cose,
e così vedere voi stessi.
Siete sommersi nella vostra tinozza [...]
Rompete l'incantesimo
di credere che la vostra tinozza è la vita,
e che voi conoscete la vita.
E. Lee Masters, Griffy il bottaio*

Accogliere l'eterogeneità non significa però caricarla di un' enfasi discriminatoria, ma svincolarla dal valore negativo nella quale era stata collocata nel tempo. Attraverso la distanza dalla «norma» nasceva la dicotomia di abilità e disabilità che nell'epoca dell'esclusione ha generato la riduzione del valore della persona esclusa. Questo atteggiamento è fondamentale per stabilire quella linea di normalità dove le differenze non inducono a generare discriminazioni ma aiutano a generare, nella vita quotidiana, equità e partecipazione. Il passaggio dall'epoca «esclusiva» a quella «inclusiva» è stato lento e complesso con non poche resistenze al cambiamento, e ha condotto gli individui a costruire realtà tra l'individuale e il sociale in modo del tutto originale.

Nell'epoca della generalizzazione del modo di produzione capitalistico che, come scrive Marx nei *Grundrisse*, non comportava solo il cambiamento delle condizioni oggettive, sociali ed economiche, ma anche di quelle soggettive con l'emergere negli individui di nuove potenzialità, nuove idee, nuovi bisogni di eguaglianza e democrazia, ci si appella alla giustizia per il riconoscimento dei propri diritti promuovendo il benessere degli oppressi dalla cultura. In realtà la grande rivoluzione culturale può realizzarsi appieno solo quando l'uomo smette di suddividere le persone secondo le differenze, privilegiandone alcune a scapito di altre. Quando Einstein, alla domanda del passaporto, risponde «razza umana», non ignora le differenze, le omette in un orizzonte più ampio, che le include e le supera. «È questo il paesaggio che si deve aprire: sia a chi fa della differenza una

discriminazione, sia a chi, per evitare una discriminazione, nega la differenza» (Pontiggia, 2000).

La modernità ha innescato, quindi, delle nuove e più radicali trasformazioni che hanno prodotto una frattura nei confronti del passato e anche del futuro, priva come è di qualsiasi riscontro in altre epoche della storia umana. Nella sfera degli studi sociologici, come nuova categoria interpretativa dei processi di democratizzazione delle società occidentali si rileva lo stretto rapporto esistente tra esercizio dei diritti civili e struttura sociale delle disuguaglianze (Marshall, 1950). Si sviluppa, in relazione alla rapida trasformazione delle società moderne, alla globalizzazione, all'apertura e alla mobilità del sistema sociale, l'accoglienza del nuovo e del diverso. La discussione sul tema dei diritti e dell'uguaglianza ha generato un nuovo corso di politiche antidiscriminatorie e l'elaborazione di documenti e protocolli internazionali di rilevanza storica.

Il 10 dicembre 1948, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite,¹ approvando e proclamando la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, promuove una nuova cultura dei diritti e fonda l'idea che gli esseri umani sono dotati di alcune prerogative essenziali inviolabili e universali e che uno Stato non solo non può sterminare i diritti di una parte dei suoi cittadini, ma deve mettere in atto tutte le sue energie politiche per rispondere appieno ai loro bisogni, al fine di garantire a ogni membro uguaglianza, libertà e partecipazione. Si pone l'idea che nessun membro dell'umanità possa essere disprezzato, violato o reso invisibile nel percorso che l'umanità muove verso il suo processo evolutivo. Il rinnovamento culturale ha determinato un innovamento anche in campo educativo e pedagogico, consegnando agli agenti del sistema educativo un ruolo sempre più ricco, sempre più incisivo e sofisticato, per avviare cambiamenti significativi. I «pensatori-ricercatori» del IX e XX secolo idearono, sperimentarono teorie pedagogiche, metodologiche e psicologiche con l'intento di garantire la felicità a tutti i figli dell'epoca. Questa

¹ Sotto l'attiva presidenza di Eleanor Roosevelt (vedova del presidente Franklin Roosevelt, paladina lei stessa dei diritti umani e delegata degli Stati Uniti presso le Nazioni Unite), la Commissione decise di redigere il documento che divenne la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Eleanor Roosevelt, sua ispiratrice, parlò della Dichiarazione come della Magna Carta internazionale dell'intera umanità. Essa fu adottata dalle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948. Nel preambolo e nell'Articolo 1, la Dichiarazione proclama inequivocabilmente i diritti innati di ogni essere umano: «La noncuranza e il disprezzo per i diritti umani hanno prodotto atti barbarici che hanno oltraggiato la coscienza dell'umanità; l'avvento di un mondo in cui gli esseri umani possono godere di libertà di parola e credo, libertà dalla paura e dalla povertà è stata proclamata come la più elevata aspirazione della gente comune [...] Tutti gli esseri umani sono nati liberi e con uguali diritti e dignità». Gli Stati membri delle Nazioni Unite si sono impegnati a lavorare insieme per promuovere gli articoli sui diritti umani che, per la prima volta nella storia, erano stati riuniti e codificati in un documento unico. Di conseguenza, molti di questi diritti, in varie forme, fanno oggi parte delle leggi costituzionali delle nazioni democratiche.

nuova cornice epistemica sottolineò la virata verso l'«impregnazione» soggettiva della ricerca; così, la nuova razionalità, lontana dal mito della conoscenza definitiva e autosufficiente, assume sempre più i caratteri della riflessività dell'osservatore. Si voleva la crescita di tutti puntando sulle singole potenzialità e garantendo l'educabilità a ciascuno. Il diritto all'educabilità, alla formazione e alla crescita e alla felicità di tutti i cittadini del mondo è stato pertanto un processo culturale, ma anche un processo di ricerca scientifica neuro-psicologica, di riflessioni pedagogiche, di ricerche-azioni metodologiche e didattiche che hanno poi aiutato a formare un quadro normativo e giuridico a tutela di tutti.²

In questo modo ci si è voluto prendere cura dei diversi e particolari soggetto-persona, di nuovi individui-persona come Dewey ipotizzava nel testo del 1930, *Individualism Old and New*.

Nel Novecento, la «scuola» diviene il mezzo cardine, la palestra per l'attuazione di una reale società democratica. Il processo di inclusione, come azione democratica, trovò, infatti, proprio nelle «scuole» il luogo di maggiore respiro, dove si sperimentano le azioni di rinnovamento, le nuove prassi, le azioni teoriche dei nostri pensatori e ricercatori per costruire, sul piano istituzionale e culturale, una comunità che potesse rispondere nel senso più vero e profondo all'educazione-formazione dei soggetti-persona di cui si costituiva. Un «ricercatore» poco conosciuto, Gerstein, che ebbe un caso in famiglia con problemi psichiatrici conclusosi

² Sintetizziamo l'iter legislativo verso l'integrazione degli alunni con disabilità. T.U. – R.D. del 1928: estendeva l'obbligo scolastico ai ciechi e ai sordomuti che non presentassero altre anomalie che impedissero loro di adempiervi. Legge n. 118 del 1971 (Art. 27): disponeva l'abbattimento delle barriere architettoniche e disponeva per i mutilati e invalidi civili l'inserimento nelle classi normali della scuola pubblica. Documento Falcucci del 1975 (rivolto alla scuola dell'obbligo): «Un nuovo modo di essere della scuola, condizione della piena integrazione scolastica». Legge n. 517 del 1977: stabilisce il principio di inclusione per tutti gli alunni disabili della scuola elementare e media dai 6 ai 14 anni, imponendo però l'obbligo di una programmazione educativa da parte di tutti gli insegnanti della classe, che venivano affiancati da un Insegnante Specializzato per il «sostegno didattico». C.M. 258 del 1983: a livello giuridico propone, come base, la collaborazione istituzionale fra Scuola, Enti locali e Aziende Sanitarie Locali tramite la stipula di precise «Intese». C.M. n. 262 del 1988: dava attuazione alla sentenza n. 215/87 e ne esplicitava i contenuti facendo, peraltro, riferimento anche alla scuola superiore; iniziano a essere abolite le strutture chiuse ed emarginanti. C.M. del 1988: riporta come oggetto la «Continuità educativa nel processo di integrazione degli alunni portatori di handicap»; prevede che nel passaggio da un ordine di scuola a un altro l'alunno con disabilità sia accompagnato dal docente specializzato per le attività di sostegno che lo ha seguito nella scuola di provenienza. Legge-quadro del 1992: può essere considerata come il più completo contributo sull'handicap in materia normativa, in quanto riordina e amplia tutta la normativa precedente; agli articoli da 12 a 16 fissa i principi per una buona qualità dell'integrazione scolastica: l'integrazione scolastica e socio-educativa realizzata mediante progetti di integrazione in classe e programmazione di iniziative atte a favorire il potenziamento delle abilità primarie e la prosecuzione della socializzazione degli alunni con disabilità.

peraltro nelle camere a gas, entrò nel mondo delle SS per conoscere più da vicino le pratiche messe in atto, con l'intento di effettuare una ricerca-azione per trasformare la tragica realtà culturale innestata. Fu condotto al suicidio: con questo atto riuscirono a fermare l'uomo, ma non l'idea di cambiamento che voleva innescare. Il processo era ormai avviato e si iniziava a respirare un quadro di legalità e di uguaglianza che metteva ogni singola persona nella possibilità di sognare ciò che non era mai stato in grado di sognare.

Recentemente, durante un seminario, il professore Dario Ianes ha ricordato i genitori di tutti gli alunni esclusi dalla formazione che scendendo in piazza — erano gli anni Settanta — cercarono di dare vita reale a quei figli ignorati o resi invisibili dalla società; rivendicarono il diritto di farli entrare a pieno titolo nel sistema scolastico. Quella battaglia ebbe lo scopo di vedere riconosciuto al proprio figlio il valore come persona. Questo rimanda alla costruzione di una scuola inclusiva che per determinarsi come tale deve abbandonare la logica delle diversità per includere le infinite differenze umane.

Ebbene, attraverso l'argomentazione posta fin qui, senza alcuna pretesa di esaustività, ho raccontato l'idea di inclusione che si stava delineando e la percezione che la valorizzazione delle persone, avviata dall'uomo della modernità, è maturata con il riconoscimento dell'uomo come soggetto singolo, peculiare, e quindi unico e irripetibile e, come tale, portatore di risorse e originalità mentali. Ne scaturisce che l'uomo, liberandosi dalle immagini illusorie della realtà, inizia a mettere fine al processo di affrancamento in cui molti soggetti umani si sono ritrovati a cullarsi, per dar vita alla loro via emancipativa in un contesto che li includesse e li favorisse nella realizzazione del loro progetto di vita.

Gli uomini chiusi in una caverna, gambe e collo incatenati, impossibilitati a volgere lo sguardo indietro, dove arde un fuoco. Tra la luce del fuoco e gli uomini incatenati vi è una strada rialzata e un muricciolo, sopra la strada alcuni uomini parlano, portano oggetti, si affaccendano nella vita di tutti i giorni. Gli uomini incatenati non possono conoscere la vera esistenza degli uomini sulla strada poiché ne percepiscono solo l'ombra proiettata dal fuoco sulla parete di fronte e l'eco delle voci, che scambiano per la realtà. (Platone, *Il mito della Caverna*)

In questo quadro concettuale, si inserisce un nuovo documento, l'ICF³ strumento di classificazione innovativo, multidisciplinare e dall'approccio univer-

³ Il 22 maggio 2001 L'Organizzazione Mondiale della Sanità perviene alla stesura di uno strumento di classificazione innovativo, multidisciplinare e dall'approccio universale: *La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, denominato ICF. All'elaborazione di tale classificazione hanno partecipato 192 governi che compongono l'Assemblea Mondiale della Sanità, tra cui l'Italia, che ha offerto un significativo contributo tramite una rete collaborativa

sale, strettamente funzionale al «progetto di vita» di ogni persona. La straordinaria bellezza dell'ICF la si ritrova attraverso l'approccio integrato della classificazione in cui, descrivendo lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti essenziali, si esprime l'analisi dettagliata di tutte le dimensioni essenziali dell'individuo, poste sullo stesso piano, senza distinzioni sulle possibili cause.

L'universalismo dell'esperienza di *dis-abilità*, definita dall'ICF, ridefinisce il quadro culturale di azione, poiché collega il bisogno speciale a una dimensione di «normalità» e la estende a tutti gli esseri umani.

In questa essenziale normalità troviamo però la specialità, la differenza e la peculiarità, anche estrema, di alcune caratteristiche della persona, nelle sue condizioni di salute, nelle sue funzioni e struttura del corpo, nelle sue capacità personali; della sua partecipazione sociale e dei fattori contestuali (personali e sociali) che la mediano, facilitandola o ostacolando, così come ci suggerisce l'elaborazione concettuale e il sistema di classificazione più recente dell'Organizzazione Mondiale della Sanità *International Classification of Functioning*. (Ianes, 2001)

Facendo riferimento a quello che può essere considerato il manifesto della scuola inclusiva, ovvero la Dichiarazione di Salamanca,⁴ l'applicazione del modello

informale denominata Disability Italian Network (DIN), costituita da 25 centri dislocati sul territorio nazionale e coordinata dall'Agenzia regionale della Sanità del Friuli-Venezia Giulia. Scopo principale del DIN risulta essere la diffusione degli strumenti elaborati dall'OMS e la formazione di operatori che si occupano di inserimento lavorativo dei diversamente abili, in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. A differenza delle precedenti classificazioni (ICD e ICIDH), dove veniva dato ampio spazio alla descrizione delle malattie dell'individuo, ricorrendo a termini quali malattia, menomazione e handicap (usati prevalentemente in accezione negativa, con riferimento a situazioni di deficit), nell'ultima classificazione l'OMS fa riferimento a termini che analizzano la salute dell'individuo in chiave positiva (funzionamento e salute). L'ICF vuole fornire un'ampia analisi dello stato di salute degli individui ponendo la correlazione fra salute e ambiente, arrivando alla definizione di disabilità, intesa come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. L'analisi delle varie dimensioni essenziali dell'individuo porta a evidenziare non solo come le persone convivono con la loro patologia, ma anche cosa è possibile fare per migliorare la qualità della loro vita (www.educare.it).

⁴ Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994): «Riaffermando il diritto di tutti all'educazione, così come è stato annunciato nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948, e rinnovando l'impegno preso dalla Comunità internazionale durante la Conferenza mondiale sull'educazione per tutti del 1990, di garantire l'applicazione universale di questo diritto, indipendentemente dalle sofferenze individuali, Ricordando le diverse dichiarazioni delle Nazioni Unite che hanno condotto all'adozione nel 1993 delle regole delle Nazioni Unite per offrire pari opportunità ai disabili, che esortano gli Stati a garantire che l'educazione delle persone con deficit sia parte integrante del sistema educativo, Notando con soddisfazione la crescente partecipazione di governi, di gruppi di sostegno, di gruppi comunitari e di associazioni di genitori e in particolare di organizzazioni di persone disabili agli impegni sostenuti per facilitare

dell'*Inclusive Education* richiede che i sistemi educativi sviluppino una pedagogia centrata sul singolo alunno (*child-centred pedagogy*), rispondendo in modo flessibile alle esigenze di ogni persona. La piena realizzazione del sistema dell'*Inclusive Education* non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche diversità, ma nel trasformare il sistema scolastico in modo che garantisca equità e partecipazione a tutti i suoi utenti, attraverso una presa in carico vera e significativa. L'intervento educativo, in questo contesto, avrà il compito di strutturare percorsi che consentano un miglioramento della qualità di vita delle persone, intervenendo sui processi di miglioramento funzionali al miglioramento delle loro performance.

Il 27 dicembre 2012 viene pubblicata la direttiva intitolata *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. La direttiva ricapitola i principi alla base dell'inclusione in Italia, il concetto di Bisogni Educativi Speciali, approfondendo il tema degli alunni con disturbi specifici, con disturbo dell'attenzione e dell'iperattività, con funzionamento cognitivo limite, puntualizza le strategie d'intervento per gli alunni con BES e sottolinea la necessità della formazione del personale e l'organizzazione territoriale per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica, con particolare riferimento ai CTS e all'équipe di docenti specializzati, curricolari e di sostegno.

Dario Ianes spiega che, prima della Legge 170 del 2010, l'unica categoria di alunni che aveva diritto all'individualizzazione dei bisogni era quella degli alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104 del 1992. Ma ci si rendeva chiaramente conto che oltre a quel 3% vi era almeno un 20% di alunni con le difficoltà più varie. Il concetto di *special needs* è ben presente nella cultura anglosassone, e proprio a quella ci si è ispirati per un allargamento del bisogno, usandolo come base concettuale per costruirci sopra il concetto di «difficoltà evolutiva». Leggere i bisogni dell'intera popolazione scolastica vuol dire realizzare una prassi di intervento equa, proprio perché ci si riesce a rispondere, con una logica di sostegno e di inclusione, che potenzia le capacità di ciascuno e mette i soggetti apprendenti in una condizione di partecipazione. Si applica l'idea innovativa secondo cui la

l'accesso all'educazione della maggioranza delle persone che hanno esigenze speciali non ancora soddisfatte, e considerando che la partecipazione attiva alla presente Conferenza mondiale dei responsabili di alto livello di un considerevole numero di governi, istituzioni specializzate e di organizzazioni intergovernative la prova di questo impegno, 1. Noi, rappresentanti di 92 governi e di 25 organizzazioni internazionali alla Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali riunita a Salamanca (Spagna) dal 7 al 10 giugno 1994, riaffermiamo con la presente il nostro impegno a favore dell'educazione per tutti, consapevoli che è necessario e urgente garantire l'educazione, nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno bisogni educativi speciali e approviamo il Piano di Azione per l'educazione e i bisogni educativi speciali, con la speranza che lo spirito delle sue disposizioni ed esortazioni guidi i governi e le organizzazioni».

valorizzazione della cosiddetta «normale specialità» richiede ai sistemi educativi capacità di individuazione dei bisogni, attraverso il principio dell'individualizzazione e differenziazione delle risposte, con il principio di personalizzazione.

Quando i bambini iniziano la scuola rendono noti alle comunità scolastiche i loro interessi, i loro stili, le loro attitudini, mostrando le loro intelligenze e ancora la loro capacità di concentrazione, di socializzazione, le loro pigrizie, le loro paure, il loro modo di sorridere, i modi di affrontare un compito, le loro strategie, le loro rappresentazioni del mondo e di se stessi nel mondo. Queste e tante altre parti della loro personalità vengono manifestate e i docenti hanno il privilegio di leggerle, accoglierle e supportarle per consentire poi a ogni bambino di esprimere il proprio potenziale in una dimensione dinamica ed evolutiva. Le caratteristiche mentali non sono fisse e immobili, perciò una scuola, quando conosce i suoi alunni, non etichetta ma predispone un ambiente che possa favorire lo sviluppo delle loro capacità, garantendo nel contempo il loro benessere. La classe diviene così un tappeto straordinario dove il docente e gli alunni esprimono le loro rappresentazioni sul mondo, formulano ipotesi sui fenomeni ed esprimono valori sulle questioni. L'aula, come comunità democratica, che permette la costruzione collaborativa della conoscenza, finisce con il rispecchiare e inglobare gli stili di ogni membro appartenente predisponendo un'organizzazione funzionale alle loro intelligenze predominanti e latenti. In questo modo gli alunni sono messi nella condizione di acquisire sicurezza e fiducia, grazie all'uso delle loro intelligenze dominanti nell'approccio al compito (cognitivo, affettivo, relazionale), e contestualmente diviene anche il luogo dove sviluppare le loro intelligenze latenti.

La classe, così configurata, è paragonabile a un caos ordinato, caos per la dinamicità con la quale gli alunni negoziano la conoscenza, le relazioni con gli altri, ma anche per come argomentano con se stessi per sostenere i loro piani, per dominare le loro emozioni e persino mantenere il senso di sé, ordinato perché naturalmente il tutto è favorito dalla mediazione del docente ma anche dalla pianificazione e organizzazione dell'ambiente di apprendimento. In questo luogo le differenze si armonizzano e si promuovono come modello agli altri e la classe si costituisce così come risorsa umana di altissimo livello, dove gli alunni operando per piccoli gruppi cooperativi, in *peer-to-peer*, sostengono il valore pedagogico della collaborazione, della partecipazione, della responsabilità e dell'inclusione.

Il processo inclusivo non si esaurisce, naturalmente, soltanto nelle classi, ma bensì riguarda e coinvolge l'intero sistema scolastico che se ne fa carico e ne monitora le azioni messe in atto. L'*Index per l'inclusione*⁵ rappresenta un valido

⁵ La pubblicazione in Italia dell'*Index per l'inclusione* rappresenta un evento importante, per diverse ragioni. Il volume di Booth e Ainscow, pubblicato nel 2000 dal Centre for Studies on Inclusive Education, è diventato infatti nel corso degli anni un punto di riferimento in ambito internazionale per ciò che riguarda lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole.

strumento per un agire inclusivo per la scuola. I concetti di inclusione ed esclusione vengono esplorati lungo tre dimensioni interconnesse che riguardano il miglioramento della scuola: creare culture inclusive, produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive. Queste dimensioni scelte per orientare il modo di pensare al cambiamento nella scuola sono necessarie per il potenziamento dell'inclusione. L'Index offre, in effetti, una serie di materiali per consentire ad alunni, insegnanti, genitori, dirigenti e amministratori, ma anche ai membri più estesi della comunità territoriale, di progettare per la propria realtà scolastica un ambiente inclusivo in cui le diversità siano motore per il miglioramento e il progresso della scuola (Booth e Ainscow, 2008). Un progresso che vedrà la sua massima realizzazione quando la scuola riuscirà a piegarsi a ogni singola persona cogliendone ogni specificità e peculiarità; e quando riuscirà ad ascoltare anche le parole più profonde e nascoste di esse, le «parole del silenzio».

Con queste poche righe, tratte dal libro *Le parole del silenzio*, lascio il lettore a una riflessione personale.

E dopo la diagnosi ancora la domanda assillante, ossessiva. Che ne sarà di Scilla? Nessuno mi ha mai risposto, nemmeno il più «evoluto» dei medici. Era solo l'inizio di un decalogo che imparai rapidamente. Ogni handicap fa capo a sé. Nessuno si prende la responsabilità di comprometersi con la speranza. Ma ci fu un momento, durante quel soggiorno di dieci lunghissimi, strazianti giorni di permanenza a Berna, nel quale accadde qualcosa di diverso. Una mattina andai da Scilla. Era coricata nel suo lettino bianco. Indossava un grazioso pigiama di spugna blu e i bordi neri. Le gambette belle e dritte erano lasciate scoperte dai pantaloncini corti. Aveva appena finito l'ennesimo esame e io la presi in braccio per baciarla. Era tenera e profumata, odorava d'innocenza come chi è al di sopra di tutto. Nel sollevarla mi guardò. Improvvisamente per un attimo il nistagmo si fermò e i suoi occhi mi entrarono nella carne come uno spillo. In fondo allo sguardo vidi la sua intelligenza e pareva volesse dirmi «Mamma io ci sono». (Raffin e Cantarutti, 2000)

Bibliografia

- Allen J. (1999). *Class action. Teaching for social justice in elementary and middle school*, New York, Teachers College Press.
- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Dewey J. (1930), *Individualism Old and New*, Southern Illinois University Press.
- Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, Paris, EHESS.
- Goodman J. (1989), *Education for critical democracy*, «Journal of Education», vol. 171, n. 2, pp. 88.116.

- Ianes D. (2001), *Il bisogno di una «speciale normalità» per l'integrazione*, 3° Convegno «La Qualità dell'integrazione nella scuola e nella società».
- Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2011), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Trento, Erickson.
- Lee Masters E. (1960), *Antologia di Spoon River*, Torino, Einaudi.
- Malaguzzi L. (2012), *La comunicazione inclusiva. Servono cervelli accessibili per trasformare il pensiero in azioni concrete*, Convegno annuale CRIBA, 29 giugno, www.criba-er.it/.../PROGRAMMACONVEGNOANNUALECRIBA.
- Marshall T. (1950), *Cittadinanza e classe sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- Marx K. (2012), *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, Roma, Manifestolibri, ed. or. 1857.
- Oldfather P., West J., White J. e Wilmarth J. (2001), *L'apprendimento dalla parte degli alunni*, Trento, Erickson.
- OMS (2001), *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Platone, *Il mito della Caverna*, libro settimo (514 b – 520 a).
- Pontiggia G. (2002), *Nati due volte*, Milano, Mondadori.
- Raffin S. e Cantarutti S. (2000), *Le parole del silenzio*, Monza, Del Leone.

Riferimenti normativi

- Direttiva ministeriale 27 dicembre 2010, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Capitolo 2

Teorie a supporto dell'inclusione

I Bisogni Educativi Speciali: cornice scientifica internazionale

di Anna Dionisio

Introduzione

Nel presente lavoro viene proposta un'analisi comparativa delle diverse forme di integrazione/inclusione scolastica e delle varie politiche e prassi adottate nel contesto europeo e internazionale, nel tentativo di gettare qualche luce sul tema dell'efficacia delle risposte educative sino a ora offerte, in relazione sia al concetto di integrazione/inclusione che a quello di Bisogni Educativi Speciali (BES).

Obiettivo e metodo

L'indagine è stata organizzata esplorando, seppure in maniera sintetica, i vari approcci inclusivi adottati a livello internazionale.

L'impostazione metodologica di base è stata quella di: una messa a fuoco critica dei modelli attualmente esistenti; una descrizione degli aspetti organizzativi e strutturali; una lettura del grado di diffusione dei suddetti modelli; infine un'analisi del percorso evolutivo che ha determinato in Italia il passaggio del paradigma dell'integrazione a quello dell'inclusione.

L'obiettivo principale dichiarato è la verifica dello stato dell'arte sulla reale efficacia delle pratiche inclusive poste in essere come risposta adeguata ai bisogni specifici di ogni alunno.

Risultati

L'inclusione è ormai il modello educativo internazionale al quale riferirsi per la promozione del successo scolastico di ogni studente portatore di qualsivoglia

diversità. Il campo semantico dello stesso termine «inclusionione» — coniato a livello internazionale con riferimento ad alunni con bisogni educativi speciali inquadrati nelle tre sostanziali categorie della disabilità, della difficoltà, dello svantaggio — si presta però a svariate interpretazioni nei diversi contesti geografici interessati dal suo impiego; in particolare, incidono a tale riguardo lo specifico *excursus* storico e culturale dei suddetti contesti, i sistemi legislativi localmente vigenti, il differente criterio di classificazione e identificazione degli alunni disabili, le risorse economiche disponibili nei vari Paesi.

Uno studio condotto dalla ricercatrice e fondatrice della prima rivista italiana dei *Disability Studies*, Simona D'Alessio (2013), ha valorizzato, ad esempio, il dato dell'OCSE secondo cui l'Islanda è il Paese che presenta il maggior numero di alunni con BES, in quanto ivi si considerano tali tutti i soggetti che godono di risorse aggiuntive; mentre in altri Paesi, come ad esempio la Grecia e la Svezia, la soglia è nettamente inferiore perché il conteggio interessa solo gli alunni che frequentano scuole speciali o che si avvalgono di programmi speciali. Per altri versi, appaiono poco confrontabili i tassi di certificazione del sistema italiano con quelli statunitensi: i primi, come sottolinea Giangreco (2009), si attestano infatti su di una percentuale visibilmente inferiore che discende da un suo stretto collegamento con l'applicazione della Legge n. 104 del 1992; di contro, quelli statunitensi ne fanno registrare una molto più alta perché inclusiva di tutte le tipologie di BES, e in particolare dei DSA. Spostando ora l'attenzione sui tipi di sussidi approntati nei due sistemi statali sopra citati, si evince ancora una volta la difficoltà di istituire un paragone attendibile a causa della forte diversità espressa dalle rispettive strutture organizzative: valga per tutte la notazione che in Italia sono impiegati maggiormente i «docenti di sostegno», mentre negli Stati Uniti gli «assistenti» (Cottini e Morganti, 2015).

È facile arguire sulla scia degli esempi prodotti come il quadro generale renda particolarmente difficile, alla luce dei vari parametri analizzabili, attivare delle valide comparazioni fra i differenti sistemi educativi nazionali e come il singolo contesto educativo si riveli dirimente nel marcare il percorso e il destino scolastico di ciascun alunno. D'altra parte, lo stesso concetto di «bisogno speciale», decisamente in auge nel Regno Unito e vitale anche, ma in misura minore, negli Stati Uniti, in Italia ha portato allo sviluppo di un dibattito critico inerente all'opportunità o meno di dare vita a forme di etichettatura (DSA, ADHD, FIL, DOP, ecc.) che potrebbero rivelarsi medicalizzanti e risultare antitetiche rispetto al principio stesso di inclusionione, in quanto, focalizzandosi sull'individuo, finiscono con l'operare una netta distinzione tra ciò che è «normale» e ciò che è «speciale». Potrebbe non essere casuale che la Finlandia, nazione che vanta un sistema sicuramente tra i più avanzati, non faccia ricorso al suddetto concetto di bisogno. Singolare è, a questo proposito, uno studio della Chapman (2013), che ha messo in evidenza la particolare difficoltà

delle insegnanti inglesi, proprio nel Paese che per primo ha utilizzato l'etichetta di *special needs*, nell'individuare la specifica categoria dei BES, ben distinta dalla disabilità, nella quale inserire alunni con un profilo complesso dal punto di vista sia socio-emotivo che specifico dell'apprendimento.

Tuttavia, è pur vero che, a prescindere dalle etichette in uso, fenomeni di *pull* e *push-out* si possono sempre nascondere dietro l'angolo e, di fatto, se ne registrano purtroppo ogni giorno nei vari sistemi educativi europei. Ma bisogna riconoscere, abbracciando una posizione speculativa non radicale, che il nuovo concetto di bisogno educativo speciale, letto su base ICF, in Italia è stato tradotto nei termini di una lettura più equa dei bisogni, non solo di quelli clinicamente riconosciuti, ma anche e soprattutto di quelli non diagnosticati (Ianes, 2005).

È indiscutibile, a ogni buon conto, la complessità valoriale implicita nel concetto di inclusione, puntualmente messa in risalto dalla citata D'Alessio in diversi suoi contributi (D'Alessio, 2011; 2013; Medeghini, D'Alessio e Vadalà, 2013; D'Alessio, Balerna e Mainardi, 2014): tra le varie letture sul tema, la studiosa ha analizzato criticamente quella promossa da Ruth Cigman (2007) la quale, in sostanza, identifica a livello europeo tre scuole di pensiero: quella radicale, quella moderata e quella dell'UNESCO. La prima prevede la chiusura di tutte le scuole speciali e individua l'*Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2008) come lo strumento per eccellenza per l'attuazione e, addirittura, il superamento del concetto di Bisogni Educativi Speciali; la seconda, che si allinea sia al pensiero della stessa Cigman che a quello della baronessa Warnock (responsabile, quest'ultima, dell'abolizione in Inghilterra del termine *handicap* a favore di quello di *special needs*), inneggia invece alla coesistenza sia delle scuole speciali, per le forme di disabilità particolarmente gravi, sia delle scuole normali; infine la terza, quella dell'UNESCO, si interessa principalmente di contrastare la discriminazione in ogni sua forma. Non sono ovviamente mancate altre visioni, come ad esempio quella proposta dalla European Agency for Special Needs and Inclusive Education, che si concentra maggiormente sull'urgenza della fornitura di adeguate risorse alla scuola.

A onta però delle varie legislazioni internazionali che hanno ispirato dette scuole di pensiero — basti citare tra tutte la Dichiarazione Mondiale dell'UNESCO *Education for All*, adottata a Jomtien nel 1990, la Dichiarazione di Salamanca del 1994 (UNESCO, 1994), il Forum sull'educazione mondiale tenutosi a Dakar nel 2000, la Convenzione delle Nazioni Unite del 2006 sul diritto delle persone con disabilità (art. 24) e l'Obiettivo strategico ET 2020 sull'uguaglianza nell'istruzione — bisogna tuttavia prendere atto della resistenza, ancora in tante parti del mondo, di un sistema a tutti gli effetti iniquo. Ne è la prova che lo stesso Regno Unito, pur avendo contribuito alla concettualizzazione dei BES e pur facente parte dei 118 Paesi firmatari della suddetta Convenzione del 2006, non ne ha rispettato il fondamentale articolo 24, conservando in tantissime aree, anche a causa dei forti

tagli di risorse destinate alla scuola, istituti privati speciali. Questi ultimi vengono peraltro relegati in zone depresse, dove alta è la concentrazione di bambini svantaggiati dal punto di vista sociale, linguistico e culturale e, pur rispondendo in maniera creativa e inclusiva ai bisogni specifici dei singoli alunni, difettano però nel dare risposte adeguate alle esigenze del curriculum e alle valutazioni nazionali, essendo l'uno e le altre improntati su contenuti altamente disabilitanti.

Allo stato attuale, nei Paesi membri dell'UE si possono distinguere, come ricaduta operativa delle scuole di pensiero sopra illustrate, tre diversi tipi di approccio inclusivo: unidirezionale (Italia e Svezia); multidirezionale (Francia, Finlandia, Regno Unito, Germania, Spagna); bidirezionale, con due distinti sistemi educativi (Paesi Bassi, Belgio francofono). Sensibili cambiamenti si stanno però oggi registrando in molti di essi, nel segno di un passaggio da un rigido sistema bidirezionale a uno multidirezionale.

In Germania, ad esempio, si stanno attivando forme di codocenza tra gli insegnanti delle scuole ordinarie e quelle speciali, prevedendo una transizione graduale tra i due tipi di struttura. Nelle città di Colonia e di Düsseldorf si è optato per l'abolizione *tout court* delle scuole speciali. C'è da segnalare, inoltre, che la Conferenza stabile dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali dei Länder ha apportato modifiche significative alle modalità di formazione dei futuri docenti, al fine di fornire ad essi le qualifiche pedagogiche necessarie ad affrontare l'eterogeneità.

Alla stessa stregua in Svezia, nel paese di Essunga, la decisione di sopprimere la scuola speciale, e di integrarla con quella ordinaria, ha prodotto nel giro di soli due anni l'azzeramento dei precedenti alti tassi di bocciatura, semplicemente affiancando ai docenti curricolari quelli specializzati per interventi su alunni con difficoltà di apprendimento (Ciambrone, 2014, in particolare p. 33).

In Italia, come è noto, le scuole speciali sono state abolite sin dagli inizi degli anni Settanta (1971) ai sensi della Legge n. 118, in virtù della quale si è consentito alle persone con disabilità di integrarsi, una volta affiancate dai docenti di sostegno, nel sistema educativo ordinario attraverso interventi flessibili di adattamento e di accomodamento del curriculum. Tuttavia, la persistenza di un paradigma della disabilità in chiave esclusivamente sanitaria, con conseguente approccio educativo prevalentemente specialistico, non ha contribuito a modificare in maniera virtuosa la struttura organizzativa e il contesto, rappresentando questi ultimi, di fatto, le barriere più evidenti. La ricorrenza all'interno delle classi di situazioni di grande complessità ha fatto poi sì che anche in Italia a partire dall'anno 2000, sulla scorta del modello anglosassone e tre anni dopo dell'UNESCO, venisse adottato il termine «inclusione», il cui campo allargato di interesse, nei confronti del precedente concetto di integrazione, è stato più di recente chiarito con la Direttiva del 2012 e con la Circolare Ministeriale del 2013.

Un'applicazione ancora più radicale del concetto di inclusione, legata a quello di diritto insito nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti umani del 2006, afferisce infine alla visione dei *Disability Studies in Education*, la quale sposta l'attenzione non su specifiche «categorie di persone» ma sulla trasformazione dei contesti educativi.

Conclusioni

Le specifiche differenze espresse dai vari Paesi, analizzate dagli studi citati e sinteticamente sopra esemplificate, non sono tuttavia in grado di mettere in ombra alcuni tratti fortemente condivisi all'interno dei vari sistemi educativi. Fra questi si impone una pratica inclusiva tendenzialmente non orientata a determinare svantaggi o rallentamenti a carico degli alunni a sviluppo tipico, e un inserimento nelle classi comuni inteso come occasione privilegiata di apprendimento implicito; anche se bisogna osservare che alcune ricerche mirate alla misurazione degli effetti di un'educazione inclusiva su un campione di studenti appartenenti ad aree geografiche diverse abbiano fatto emergere dati alquanto preoccupanti, se non proprio sul piano dell'apprendimento, certamente su quello delle relazioni sociali.

Tale notazione ci porta a sottolineare che sono ancora numerosi gli elementi di criticità, o «note dolenti» che dir si voglia, che persistono nel nostro sistema inclusivo, il quale pure è da considerare in qualche modo all'avanguardia rispetto agli altri. Fra tutti spicca, a contrastare nei fatti la tendenza prima evidenziata, la crescente richiesta di una valutazione delle scuole in termini strettamente prestazionali, ovvero in base agli esiti degli alunni, i quali possono risultare notevolmente inficiati in presenza di un elevato numero di soggetti con BES. Siffatta situazione incide enormemente sulle scelte educative dei singoli istituti, condannati di fatto a vedersi inseriti in una virtuale classificazione in serie di «merito» e di «qualità», e, nella logica perversa del circolo vizioso, su quelle conseguenti da parte dei genitori. Ad aggravare il quadro, sembra sufficiente soppesare il risultato di un'indagine promossa in una scuola primaria dalla ricercatrice italiana Nepi, con il quale si mette in evidenza come proprio il buon rendimento scolastico, sopra evocato, rappresenti purtroppo un elemento fortemente condizionante ai fini della convinta accettazione degli alunni con BES da parte di quelli con sviluppo tipico. Un altro fenomeno o atteggiamento di segno negativo, tecnicamente definito di «discriminazione positiva» (Medeghini, D'Alessio e Vadalà, 2013, p. 212), in grado di favorire l'abbassamento del livello di autostima negli alunni con BES ed effetti di micro-esclusione, si registra allorché il docente fa ricorso agli strumenti compensativi, nel tentativo di trovare forme di accomodamento del curriculum o

forme di «contatto» al programma di classe attraverso l'adozione del PEI o del PDP, enfatizzando in tal modo le differenze.

Sarebbe allora auspicabile ragionare piuttosto — richiamandosi e vivificando l'aureo principio secondo cui *curricula should be adapted to children's needs, not viceversa* (UNESCO, 1994) — in termini di una ristrutturazione dello stesso curricolo, non più rivolto al raggiungimento di standard ma, rispettoso dei ritmi e delle reali possibilità di apprendimento di ciascun alunno, in grado di garantire a tutti le stesse opportunità di successo formativo. Da questo punto di vista la strada certamente non è breve, se bisogna rilevare che, proprio allo scopo di non rallentare lo svolgimento del programma o, peggio, in presenza di lezioni di tipo trasmissivo che poco si attagliano alla personalizzazione e/o alla individualizzazione, si assiste ancora di frequente a fenomeni generalizzati di *push-out* e all'attivazione di laboratori separati per gli alunni con disabilità, soprattutto nei gradi di scuola secondaria.

Questi e altri temi di analogo assoluto rilievo sono oggi all'attenzione di operatori, osservatori e anche dell'opinione pubblica, sotto la spinta di un'istanza complessiva di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica e di uno sradicamento di prassi e norme di fatto superate.

Alcuni argomenti tra questi sono in parte ricompresi nell'attuale discussione inerente al decreto delegato sull'inclusione scolastica attuativo della legge di riforma n. 107/15 (Nocera e Tagliani, 2015): la mancanza nei docenti di base di un'adeguata preparazione in didattica e pedagogia speciale, indispensabile per affrontare l'eterogeneità, con conseguenti forme diffuse di delega, in materia di sostegno, ai docenti in tal senso specializzati; il ricorso al docente di sostegno, figura oggi fortemente discussa e ritenuta da alcuni osservatori obsoleta, solo in presenza di certificazione di alunni ai sensi della L. 104, e non, viceversa, come suggerisce Ianes, un suo impiego come insegnante curricolare contitolare a favore della classe sulla base di tutti i bisogni educativi speciali (Ianes, 2014); il superamento delle attuali modalità e degli attuali criteri di certificazione sanitaria, volta a individuare le abilità residue, certificazioni che, invece, come dice l'ispettore scolastico Giancarlo Cerini, «tendono a cristallizzare in bilanci chiusi il quadro delle capacità del soggetto, piuttosto che scommettere sulle sue potenzialità» (Canevaro e Ianes, 2003, p. 75); infine, la proposta di separare le carriere dei docenti curricolari da quelli del sostegno.

Quest'ultimo scenario potrebbe però contraddire gli stessi principi ispiratori della normativa sui BES, i quali reclamano la lettura del bisogno in chiave esclusivamente pedagogico-educativa, anziché clinico-terapeutico-diagnostica; senza tenere conto, inoltre, che ciò comporterebbe un rafforzamento della prassi di delega al docente di sostegno sopra stigmatizzata.

Concluderei osservando che la mancanza in Italia di ricerche basate sull'evidenza empirica, utili, come giustamente attesta la Nepi (2013), a validare gli effetti

positivi di un sistema inclusivo, e, pertanto, una limitata documentazione che testimoni con metodologie scientifiche di analisi l'efficacia dei risultati ottenuti, inducono ad asseverare che il nostro processo inclusivo non possa dirsi ancora compiuto.

Bibliografia

- Armstrong F. (2011), *Politica, disabilità e la lotta per l'educazione inclusiva in Inghilterra*. In R. Medeghini e W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 51-68.
- Associazione Treelle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.
- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2003), *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*, Trento, Erickson.
- Chapman H. (2013), *From Policy to Practice: Is Inclusive Education Working?*, «Journal of Postgraduate Education Study», vol. 1, n. 2, pp. 61-72.
- Ciambrone R. (2014), *Dalle classi differenziali ai Bisogni educativi speciali*, «Rivista dell'Istruzione», Numero monografico: BES, nn. 1-2, pp. 26-37.
- Cigman R. (a cura di) (2007), *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*, London & New York, Routledge.
- CM n. 2563 2013, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali*, http://www.istruzione.it/allegati/prot2563_13.pdf.
- Cottini L. e Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- D'Alessio S. (2011), *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. Prospettive di cambiamento per la scuola inclusiva del XXI secolo*. In R. Medeghini e W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- D'Alessio S. (2013), *Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà e E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
- D'Alessio S., Balerna C. e Mainardi M. (2014), *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*, «Scuola ticinese», a. XLIII, serie IV, n. 320, pp. 11-18.
- Giangreco M.F. (2009), *Opportunities for Children and Youth with Intellectual Developmental Disabilities: Beyond Genetics*, «Life Span and Disability», vol. 12, n. 2, pp. 129-139.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Medeghini R. e Fornasa W. (a cura di) (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Medeghini R., D'Alessio S. e Vadalà G. (2013), *Disability Studies e Inclusione*. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà e E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.

- MIUR (2015), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, MIUR – Ufficio di Statistica.
- Nepi L.D. (2013), *Includere fa la differenza? Il punto alla luce delle evidenze empiriche*, «Form@are, Open Journal per la formazione in rete», vol. 13, n. 3, pp. 27-41.
- Nocera S. e Tagliani N. (2015), *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla buona scuola*, Vicalvi (FR), Key.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

ICF e Index nella scuola

di Debora Di Iorio e Anna Violante

Nel 1970, grazie all'OMS, nasce la Classificazione Internazionale delle Malattie (*International Classification of Diseases – ICD*), la prima classificazione inerente all'osservazione e all'analisi delle patologie organiche, psichiche e comportamentali dei soggetti, al fine di migliorare la qualità della diagnosi di tali patologie. Essa risponde alla necessità di captare la causa delle patologie fornendo per ogni sindrome e/o disturbo una descrizione delle caratteristiche cliniche e indicazioni diagnostiche, focalizzando l'attenzione sull'aspetto eziologico della patologia.

L'ICD rileva diversi limiti strutturali e qualitativi, inducendo l'OMS, nel 1980, a elaborare una nuova classificazione: la Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Handicap (*International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps – ICIDH*). Quest'ultima risponde alla necessità di cogliere l'influenza che il contesto ambientale esercita sullo stato di salute delle popolazioni: non si parte più dal concetto di salute intesa come assenza di menomazione, ma da un concetto di salute più globale, intesa come benessere fisico, mentale, relazionale e sociale. Quindi, si enuncia la possibilità di utilizzare l'ICD e l'ICIDH in modo complementare: comprensione delle condizioni di salute dell'individuo in un'ottica più ampia poiché i fattori eziologici sono integrati con l'impatto che la patologia può avere sull'individuo e sul contesto ambientale in cui vive.

I limiti concettuali insiti nell'ICIDH conducono l'OMS, nel 1999, a elaborare l'ICIDH-2 (Classificazione Internazionale del Funzionamento e della Disabilità), che rappresenta la base concettuale su cui nascerà, nel 2001, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (*International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF*) (OMS, 2007). Tale

strumento di classificazione descrive gli elementi costitutivi della salute, fornendo informazioni inerenti al funzionamento umano e alle sue restrizioni. In tal senso, l'ICF ha una valenza universale poiché non riguarda solo le persone con disabilità, ma tutti gli esseri umani, indipendentemente dalla loro condizione di normalità; si descrive la disabilità come un'esperienza umana che tutti possono sperimentare almeno una volta nella vita e non un problema di un isolato gruppo minoritario. Infatti, la salute non è intesa come assenza di malattia, ma una condizione favorevole dal punto di vista psicologico, fisico e relazionale, in un contesto ambientale positivo. Ciò che conta è intervenire costruendo reti di servizi significativi che rendono il contesto meno precario, riducendo così lo stato di disabilità (OMS, 2004). L'ICF non cerca le cause della disabilità ma vuole individuarne gli effetti in base a una valutazione positiva o meno del funzionamento; per questo si parla di *attività*, che può essere eseguita o meno in base alle condizioni del soggetto, alle relazioni che intrattiene e al contesto in cui vive. Tutto ciò, insieme all'affermazione del concetto di salute, comporta l'adeguamento al modello bio-psico-sociale (e non a quello medico), nel quale le attività della vita quotidiana di un soggetto sono il risultato e l'osservazione di un'integrazione complessa, integrata e non separabile di tali elementi.

L'ICF non è in grado di valutare il grado di disabilità, in quanto sprovvisto di qualità psicometriche e docimologiche richieste per queste attività, ma è il soggetto stesso, in base al suo ruolo professionale, a valutare utilizzando i fattori caratteristici della classificazione internazionale. Infatti, nell'ICF ci sono elementi dettagliati che consentono di capire e valutare il funzionamento della persona mettendo in relazione le strutture/funzioni corporee con i fattori ambientali/personali e con l'attività/partecipazione sociale (approccio bio-psico-sociale) (Gomez Paloma, 2013).

Le informazioni raccolte dall'ICF, tramite i fattori di cui sopra, descrivono situazioni relative al funzionamento umano e alle sue restrizioni. Ogni componente viene codificato tramite codici alfanumerici e qualificatori, universalmente comprensibili, che denotano la gravità o meno del problema a carico delle funzioni, delle strutture corporee e delle capacità del soggetto di eseguire determinati compiti. Quindi, la performance di una persona è il risultato tra le sue caratteristiche, le sue capacità e l'influenza che su entrambe ha il contesto. La scuola, quindi, per lavorare in maniera ottimale, dovrebbe lavorare sul contesto, in modo da abbattere le barriere e introdurre quei facilitatori che consentono alla persona di esprimere le proprie potenzialità nel migliore dei modi e sull'attività scolastica, in modo da garantire piena partecipazione sociale. Un progetto didattico-inclusivo con valenza bio-psico-sociale comporta l'attuazione di strategie che facilitano il processo di apprendimento e le relazioni sociali scolastiche (Altavilla, 2013).

La vera inclusione genera la *speciale normalità*: normalità che si arricchisce di un'offerta formativa individualizzata e diventa accogliente per tutti gli alunni con

Bisogni Educativi Speciali, «rendendo così omaggio [...] all'immensa complessità individuale di ognuno di loro» (Vargas, 2007, p. 43). Una scuola realmente inclusiva favorisce l'apprendimento e la partecipazione sociale di tutti gli alunni con e senza BES; una scuola realmente inclusiva previene le forme di Bisogno Educativo Speciale che hanno origine dall'influenza sfavorevole delle barriere bio-strutturali, relazionali e psicologiche (Ianes, 2008).

Una risorsa di sostegno per lo sviluppo inclusivo delle scuole è l'Index, messo a punto dal Centre for Studies on Inclusive Education (CIES), ente diventato punto di riferimento per la promozione dell'inclusione nel sistema scolastico. L'Index associa il processo inclusivo all'educazione di tutti i bambini con BES e con apprendimento normale, attraverso percorsi di formazione in cui le persone siano coinvolte emotivamente e con il proprio vissuto esperienziale; valorizza lo sviluppo inclusivo perché smuove le conoscenze, le esperienze e le rappresentazioni di tutti i protagonisti della scuola. Inoltre, offre materiali e percorsi di autoanalisi e di automiglioramento delle scuole per superare gli ostacoli dell'apprendimento, favorendo la partecipazione attiva di ogni alunno e lo sviluppo di relazioni cooperative (Booth e Ainscow, 2008).

L'Index si compone di quattro elementi:

1. *Concetti chiave.* I concetti chiave (inclusione, partecipazione, ostacoli dell'apprendimento) sono il linguaggio comune per discutere sul potenziamento delle strategie educative inclusive della scuola.
2. *Cornice di analisi/quadro di riferimento. Dimensioni e sezioni.* Elementi fondamentali per organizzare l'approccio alla valutazione e allo sviluppo inclusivo della scuola. L'Index rivela tre dimensioni per un processo inclusivo e per il cambiamento della scuola: produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive e creare culture inclusive. Ogni dimensione è suddivisa in due sezioni per focalizzare l'attenzione su ciò che occorre per accrescere l'apprendimento e la partecipazione. Inoltre, le dimensioni e le sezioni creano un quadro di riferimento per progettare lo sviluppo della scuola.
3. *Materiali di analisi: indicatori e domande.* Sono necessari per un'analisi dettagliata di tutti gli aspetti della scuola e per identificare le priorità per il cambiamento. Ogni sezione contiene da cinque a undici indicatori che definiscono un obiettivo a cui mirare. Il significato di ogni indicatore è chiarito da una serie di domande, in modo da sollecitare la scuola a esplorarlo, dando informazioni sullo stato attuale dell'istituzione scolastica, con la possibilità di creare idee innovative per la progettazione futura della stessa.
4. *Un processo inclusivo.* Assicurare che i processi di analisi, progettazione e realizzazione dei progetti promuovano l'inclusione attraverso l'autovalutazione delle esperienze personali all'interno della scuola (Booth e Ainscow, 2008).

Tali elementi sono necessari per realizzare il reale cambiamento culturale nella scuola, aprendo nuove prospettive inerenti ai processi socio-educativi; per individuare nuove aree di miglioramento e azioni che promuovono il cambiamento, attivando processi e strumenti di autoanalisi in contesti di ricerca-azione. Inevitabilmente, per un progetto di cambiamento, per un lavoro di inclusione che coinvolga tutto l'istituto e per una graduale armonizzazione di tutti gli strumenti e protagonisti, l'Index deve confrontarsi con il POF della scuola e il curriculum scolastico, i quali potrebbero essere investiti da un graduale e concordato cambiamento. Inoltre, l'Index lavora su parametri di tipo qualitativo e quantitativo, non soffermandosi solo sull'aspetto quantitativo dei dati ma fornendo un'analisi sistematica, precisa e puntuale dei processi che sottostanno ai dati emersi. Attraverso le domande, l'Index fa emergere elementi talvolta inattesi della vita scolastica aiutando, in tal modo, a espletare qualcosa di nuovo; ciò emerge da un'attenzione più precisa alle persone e alle risorse nascoste. Allo stesso modo, l'Index promuove una modalità di lavoro simile alla ricerca-azione attraverso un processo di descrizione, di modifica e intervento e con il diretto coinvolgimento dei soggetti interessati, ossia veri protagonisti del cambiamento inclusivo (Dallapè, 2010).

L'Index con i suoi contenuti e il suo processo di automiglioramento può aiutare la gestione dei Livelli Essenziali di Qualità (LEQ) dell'integrazione/inclusione, ovvero una soglia minima di qualità che bisogna esigere dall'istituzione scolastica e sotto la quale non si può andare. La qualità dell'inclusione è determinata anche dalla qualità della collaborazione tra gli attori del sistema; proprio per questo motivo si deve attuare un patto di collaborazione tra scuola, famiglia, alunno e servizi che determini la costruzione della Qualità (Ianes, 2008).

L'ICF e l'Index, con l'incombente leva strategica dei LEQ, danno valore aggiunto alla possibilità di migliorare l'ambiente scolastico sulla base di principi inclusivi, ponendo l'attenzione sulle condizioni dell'insegnamento e dell'apprendimento; sono strumenti pratici con cui si vuole determinare il processo inclusivo in tutti gli aspetti e spazi della scuola. Si propone una metodologia attraverso cui si può coinvolgere tutto il Collegio Docenti, gli studenti e gli stessi genitori, in maniera costruttiva e partecipata, al fine di una maggiore consapevolezza, partecipazione e inclusione dell'intera comunità educante. T. Boothe e M. Ainscow affermano che «l'inclusione implica il cambiamento: è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni, un ideale cui le scuole possono aspirare» (Dovigo, in Booth e Ainscow, 2008, p. 36).

Il modello Index, così come l'ICF, non interpreta le difficoltà come derivanti dal deficit del singolo studente, ma come possibili ostacoli presenti nel contesto e probabilmente determinati da regole, strutture, culture e fattori socio-economici che influenzano il loro vissuto. L'Index con il cappello teorico dell'ICF determina così percorsi di automiglioramento della qualità inclusiva, rispettando ogni

singolo studente in quanto essere umano con un proprio vissuto esperienziale. La disabilità non è più considerata un problema di pochi, ma una condizione in cui tutti possono incappare almeno una volta nella vita. Proprio per questo non rappresenta più un limite ma il punto di partenza per un contesto più inclusivo.

Bibliografia

- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, ed. it. a cura di F. Dovigo e D. Ianes, Trento, Erickson.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, ed. it. a cura di F. Dovigo, Roma, Carocci Faber.
- Dallapé A. (2010), *Automiglioramento dei processi attraverso l'Index per l'inclusione*, Provincia Autonoma di Trento.
- Gomez Paloma F. (2013), *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita*, Trento, Erickson.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Vargas F. (2007), *Nei boschi eterni*, Torino, Einaudi.

La valutazione inclusiva

di Assunta D'Acunzo e Anna Morvillo

La tematica della valutazione a scuola rappresenta, senza dubbio, una questione complessa e delicata. Ciò non solo per i risvolti sociali connessi all'atto valutativo, ma anche per la sua pervasività, per i vissuti personali che richiama e per le funzioni e i significati ad essa attribuiti, progressivamente aumentati nel corso degli anni.

Il valutare comprende una molteplicità di aspetti che a volte si pongono persino in alternativa: le funzioni della valutazione (sommativa, formativa, orientativa, regolativa, narrativa, ecc.); l'oggetto della valutazione (apprendimenti, comportamento, competenze); le fasi della valutazione (iniziale, in itinere, finale); gli strumenti della valutazione (prove strutturate, semi-strutturate, non strutturate). Tutti questi aspetti, quando trovano una interrelazione tra loro e una coerenza, vengono a costituire «la cultura» della valutazione e determinano in altre parole il concetto di valutazione. (Petracca, 2013, p. 37)

Negli ultimi decenni la valutazione è stata oggetto di profonda attenzione, sia da parte della ricerca pedagogico-didattica che del legislatore, come risorsa aggiuntiva a disposizione del sistema scolastico per migliorare la qualità dell'offerta formativa. Tale rinnovato interesse è legato innanzitutto al modo di intendere l'insegnamento e l'apprendimento nella società attuale. In un assetto societario in cui la conoscenza costituisce la leva principale dello sviluppo e della competitività (Delors, 1993), compito della scuola è favorire processi di emancipazione e di autonomia piuttosto che «addestrare» le giovani generazioni all'acquisizione e alla riproduzione di conoscenze dichiarative. Ciò ha determinato progressiva-

mente un ripensamento anche del modo di intendere la valutazione che, da atto finale, accertativo degli esiti dell'apprendimento, viene a configurarsi sempre più quale risorsa formativa il cui fine è quello di orientare e promuovere il processo di apprendimento, fornendo allo studente un'informazione accurata circa i punti forti e i punti deboli del suo apprendimento e al docente una serie di dati che gli permettano di assumere decisioni didattiche appropriate ai bisogni individuali degli studenti.

La funzione principale della *valutazione per l'apprendimento* (Black e William, 1998) è, dunque, aiutare lo studente a superare gli ostacoli che emergono nel percorso di apprendimento e il docente a modificare le procedure, i metodi e gli strumenti usati, al fine di personalizzare e diversificare il sostegno educativo-didattico. Come tale essa non va intesa come l'ultima fase del processo educativo, quella in cui si raccolgono e si registrano le informazioni sui risultati (valutazione sommativa o dell'apprendimento). Nel concetto di valutazione per l'apprendimento rientrano quelli di controllo, di monitoraggio e di personalizzazione dell'apprendimento. Solo operando lo spostamento dal prodotto al processo, l'atto valutativo diviene parte essenziale di un intervento educativo più ampio che va a considerare l'apprendimento nel suo insieme, nel suo divenire, nel suo sviluppo. Nelle Indicazioni per il curricolo del 2007 si legge:

La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo. (Indicazioni per il Curricolo, 2007, p. 24)

In questo quadro, la valutazione, come strumento di raccolta di informazioni capaci di rendere sempre alta la corrispondenza tra i bisogni formativi e le caratteristiche della risposta educativa, potrebbe diventare «un volano della formazione, una vera e propria risorsa aggiuntiva a disposizione del sistema scolastico per migliorare l'offerta formativa» (Domenici, 2007, p. 59).

In un'ottica trasformativo-regolativa, la valutazione per l'apprendimento rappresenterebbe, dunque, lo strumento indispensabile per favorire il cambiamento di pratiche e contenuti della formazione e ri-orientare gli interventi formativi rendendoli più adeguati alle esigenze sociali e individuali, lo strumento privilegiato di supporto alla promozione dell'inclusione scolastica e del successo personale e formativo di tutti gli alunni, in particolare di quelli che manifestano *bisogni educativi speciali* dovuti a disabilità, disturbi evolutivi specifici, svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. Una scuola che interpreta la valutazione come strumento per la promozione e a sostegno dell'apprendimento, capace cioè di fornire

informazioni aggiornate e personalizzate sui punti di forza e di debolezza, sulle modalità di funzionamento del pensiero, sulle strategie di ricerca, organizzazione e ritenzione delle informazioni, sui tempi, sugli elementi di ostacolo e di accelerazione dei dispositivi apprenditivi dell'alunno, affida alla valutazione un ruolo chiave, assolutamente non riduttivo, dove il risultato ha valore perché espressione di un percorso di accompagnamento che dà «senso» alla valutazione stessa. Ciò facendo il ruolo della valutazione assume una connotazione fortemente regolativa, ovvero di indirizzo e di guida alle scelte didattiche, nella misura in cui assicura un costante controllo del sistema, consentendo a quest'ultimo di autoregolarsi e di incrementare i livelli di efficacia, oltre a promuovere un'azione intenzionale a sostegno dell'apprendimento dell'alunno.

La valutazione diventa formativa quando si concentra sul processo e raccoglie un ventaglio di informazioni che, offerte all'alunno, contribuiscono a sviluppare in lui un processo di autovalutazione e di auto-orientamento. [...] Le informazioni raccolte durante il processo sono utili anche per effettuare una verifica della qualità del lavoro svolto dall'insegnante e per attivare eventuali aggiustamenti del percorso: la valutazione in questo modo diventa formativa anche per l'insegnante. (Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione, 2015, p. 6)

Ciò che sostanzia la concezione della valutazione come strumento di promozione dell'apprendimento è l'idea che per mezzo di essa sia possibile conoscere l'ampiezza e la profondità delle competenze dell'alunno, mettendolo al corrente dei propri progressi, valorizzando le sue capacità personali, stimolando quelle ancora non pienamente mobilitate, incentivando autostima e motivazione, abituandolo a riflettere sui propri errori e sulle procedure metacognitive che mette in campo quando è chiamato a prendere una decisione o a risolvere un problema. Questo nuovo modo di intendere la valutazione, connesso anche a un nuovo modo di insegnare, dovrebbe focalizzarsi sull'apprendimento dell'alunno rilevando ciò che egli sa realmente fare (conoscenze procedurali) con ciò che sa (conoscenze dichiarative), osservando i progressi fatti, stimolando processi cognitivi complessi, orientando l'insegnamento sia verso standard di apprendimento comuni sia verso l'acquisizione di competenze personali, educando gli studenti all'autovalutazione e all'assunzione di comportamenti responsabili. Autovalutarsi nel proprio apprendimento sembrerebbe la naturale conclusione dello stesso processo di apprendimento. La valutazione scolastica molto spesso, invece, separa i compiti. Lo studente apprende ma chi valuta il suo apprendimento è l'insegnante. Se la scuola deve avere fra i suoi principali fini educativi quello di portare gli studenti ad apprendere per tutta la vita, verrà meno a tale scopo se fuori di essa lo studente non saprà autovalutarsi nel suo continuo processo di apprendimento/ri-apprendimento.

Una valutazione a sostegno dell'apprendimento può definirsi allora *inclusiva* nella misura in cui si concentra «su tutto quello che è necessario per produrre il successo formativo e personale di tutti, e questo significa riconoscere le diversità e prendersi cura “facendo differenze”, in positivo, alla Don Milani, per intendersi» (Canevaro e Ianes, 2007, p. 26).

La valutazione in funzione dell'apprendimento, proprio perché focalizzata sul soggetto e sulle sue potenzialità, può essere intesa anche come un'opportunità per riscrivere il patto formativo tra docenti, alunni e famiglie, recuperando così una relazione educativa in positivo proprio a partire dalla valutazione, la quale, per tradizione, ha rappresentato un terreno in cui insegnanti, genitori e alunni hanno mostrato più la tendenza a scontrarsi che a sviluppare sintonie.

Infine una scuola inclusiva utilizza la valutazione anche come mezzo per «giudicare» se stessa, in un'ottica di continuo miglioramento. Nel considerare i risultati formativi conseguiti dai propri alunni, la scuola è chiamata a focalizzare l'attenzione su piani diversi, tra loro dipendenti e interrelati per riuscire a osservare la globalità del fenomeno. Occorre, in altre parole, allargare la visuale anche al contesto dell'apprendimento, ovvero i processi educativi attivati, l'organizzazione, i servizi, le risorse impiegate, quelle finanziarie, umane e materiali, le competenze disciplinari e didattiche degli insegnanti, il clima scolastico e, non ultimi, il contesto in cui la singola scuola si situa e i suoi referenti esterni. Insomma, se si vuole andare al di là di una pur interessante fotografia sui livelli di apprendimento degli alunni, per analizzare e valutare la complessità del prodotto della scuola in modo da poter intervenire sulla realtà, è necessario prendere in considerazione i processi attivati e una quantità di ambiti, come fanno del resto i principali Paesi europei, che da tempo hanno definito un ampio sistema di indicatori che tiene sotto controllo i principali aspetti di funzionamento del sistema. Tutti gli attori professionali sono chiamati al controllo del perseguimento dello scopo, secondo un modello non più legato soltanto al solo e individuale agire didattico, ma che tenga conto di tutte le variabili interne ed esterne all'istituzione scolastica e soprattutto di come esse incidono sulla qualità del servizio.

La valutazione della scuola, infatti, non può prescindere da una dimensione di sistema e da una metodologia unitaria, e ha senso solo se viene inserita organicamente all'interno del processo decisionale e gestionale dell'autorità di governo, altrimenti si limiterà a essere una più o meno esaustiva e interessante raccolta di dati. Data la diversità degli ambiti prima evidenziati, è necessario che la valutazione preveda una regia e un coordinamento centrale (Allulli, 2007). Solo così i decisori politici saranno in grado di fissare di volta in volta, a livello nazionale, parametri-obiettivo di efficienza e di efficacia su cui l'amministrazione centrale e gli operatori della scuola possono confrontarsi, misurando nel medio lungo termine l'efficacia della propria azione.

In questo modo si potrà anche superare il «familismo amorale» che permea la società italiana e le sue istituzioni, scuola compresa, come sostiene R. Abravanel nel suo libro *Meritocrazia* (2008), in cui afferma che il sistema educativo rappresenta il meccanismo più adatto per occuparsi della redistribuzione del potere e del privilegio. Questo il fine della scuola, secondo il noto manager, per realizzare il quale si deve insistere sull'impegno e sulla responsabilità personale e sulla valorizzazione del merito personale. Abravanel indica, tra le altre, due proposte da giocare proprio all'interno del sistema educativo: la prima rimanda all'attivazione di un test nazionale standard per gli studenti che entrano all'università al fine di selezionare i migliori e avviarli a percorsi di eccellenza, la seconda prevede l'organizzazione di procedure di valutazione sistematiche, rigorose e pubbliche sul funzionamento delle scuole da parte di un organismo tecnico ad esse esterno.

Un corretto approccio alla valutazione del sistema scolastico, vista la sua complessità e le variabili in gioco, dovrebbe tenere conto delle diverse dimensioni e dei diversi aspetti della vita scolastica, attraverso la considerazione di quattro elementi basilari (Bezzi, 2007):

1. Il *contesto*, che rappresenta l'ambiente entro cui si svolge l'azione educativa, capace di condizionarne il successo o il fallimento. Gli indicatori utilizzati per studiare questa realtà sono diversi e possono essere inquadrati in cinque macro-aree (gli aspetti demografici ed economici della popolazione, il livello di scolarizzazione, l'ampiezza e la diffusione del servizio scolastico, le caratteristiche socio-economiche e culturali delle famiglie, la partecipazione della comunità alla scuola).
2. Le *risorse*, che riguardano tutti gli elementi di cui la scuola può disporre nella prestazione del servizio. Tali risorse fanno riferimento sia al capitale umano (operatori e utenti), sia a fattori economici (finanziamenti e fonti disponibili) e materiali.
3. I *processi* attivati per raggiungere i risultati previsti. Le ricerche sulle scuole efficaci (*school effectiveness*) hanno ricondotto gli indicatori di processo a due grandi gruppi: i processi a livello di scuola e quelli a livello di classe.
4. I *risultati* ottenuti dai singoli soggetti, dalle strutture e dal sistema nel suo complesso. I risultati dei sistemi educativi assumono importanza sia in se stessi, sia posti in relazione con i processi attivati per determinarli, con le risorse che si è deciso di investire e con un contesto in grado di favorire o meno il successo di uno specifico sistema. Si tratta spesso di risultati non immediatamente misurabili a conclusione di un percorso scolastico, perché hanno un impatto di medio-lungo termine nel contesto sociale.

La crisi economica dell'Europa ha bisogno di una crescita intelligente (Commissione europea, 2012), il che presuppone la disponibilità di lavoratori più

qualificati. Le previsioni del Cedefop confermano le tendenze verso una diminuzione della domanda di lavoratori scarsamente qualificati e un aumento di quella di lavoratori più qualificati, con la domanda più elevata di lavoratori mediamente qualificati. In questo contesto, l'istruzione e la formazione professionale rivestono un ruolo determinante, come hanno messo recentemente in evidenza diversi documenti strategici della Commissione. Nonostante la speciale attenzione dedicata dalla politica in questo ambito, le sfide sono ancora impegnative: aumentare la capacità di attrazione e la rilevanza sul mercato del lavoro dell'istruzione e della formazione professionale, inserire maggiormente in esse l'apprendimento basato sul lavoro, sviluppare migliori orientamenti sull'istruzione e sulle opportunità di carriera, promuovere lo sviluppo professionale di insegnanti e formatori, migliorare il riconoscimento e la trasparenza dei risultati dell'apprendimento tramite l'istruzione e la formazione professionale tra Paesi e tra percorsi educativi differenti.

Nell'affrontare tali sfide un ruolo importante spetta alla garanzia della qualità, in particolare nell'intento di superare lo squilibrio tra domanda e offerta di competenze e di migliorare le possibilità di inserimento professionale dei giovani, in modo che possa finalmente emergere una visione condivisa dell'eccellenza dell'istruzione e della formazione, facilitando il reciproco riconoscimento dell'apprendimento acquisito in Paesi differenti e garantendo in tal modo una maggiore mobilità e una migliore risposta alle sfide economiche e sociali.

La C.M. 3 del 13 febbraio 2015 fornisce delle Linee guida per accompagnare le scuole, a partire dal primo ciclo, a effettuare la certificazione delle competenze mediante l'adozione di uno schema nazionale. Tale normativa inquadra in modo preciso la questione della certificazione delle competenze nello scenario europeo e nazionale e richiama l'attenzione sull'importanza di impostare curricoli e pratiche didattiche che aiutino gli alunni a sviluppare realmente competenze culturali, personali, sociali e metodologiche.

Il concetto di didattica per competenze comincia ad affermarsi intorno alla metà degli anni Novanta nei documenti dell'Unione europea, come il libro bianco sull'istruzione e formazione a cura di Edith Cresson, allora Commissario Europeo con delega alla scienza, ricerca e educazione, in cui si legge:

In tutti i Paesi europei si cercano di identificare le competenze chiave e di trovare i mezzi migliori di acquisirle, certificarle e valutarle. Viene proposto di mettere in atto un processo europeo che permetta di confrontare e diffondere queste definizioni, questi metodi e queste pratiche. (Libro bianco, 1995, p. 37)

Anche i sistemi scolastici italiani hanno scelto di assumere le competenze come punto di riferimento per riorganizzare i curricoli, o come risultati attesi o

come criteri per la loro costruzione in un'ottica di rendicontazione sociale che ha valore in sé in quanto connaturata all'autonomia e all'esigenza di dimostrare, in modo trasparente, il ritorno educativo che la scuola è stata capace di assicurare, valorizzando al meglio le risorse a disposizione, umane, finanziarie e di contesto sociale. L'autonomia delle istituzioni scolastiche risulta strettamente collegata alla rendicontazione sociale; infatti è il modello organizzativo in grado di garantire con il massimo di probabilità l'*accountability*, cioè un incrocio ottimale di efficienza e di efficacia, che comporta la responsabilità delle scuole di organizzare l'apprendimento in accordo con i bisogni della società e dei singoli utenti, garantendo il rispetto delle scelte dei genitori, gli standard di apprendimento dei ragazzi, l'accrescimento della professionalità dei docenti, la rilevanza e l'attualità dei programmi, il corretto uso delle risorse pubbliche (Paletta, 2006).

L'elemento caratterizzante dell'autonomia è quindi duplice: da un lato il potere di deliberare, dall'altro la responsabilità nei confronti degli utenti; gli studenti, i genitori, la comunità, la società devono potere valutare se l'azione di una scuola è congruente con le aspettative. Ma la rendicontazione sociale non è un semplice atto di comunicazione dei risultati della scuola; essa riflette una filosofia di inclusione in ordine a chi, di che cosa e in che modo la scuola deve rispondere del proprio operato, tenendo conto delle richieste formative che provengono dalla società. Infatti, il rapporto fra il sistema di istruzione, formazione e ricerca e il contesto produttivo, sociale e culturale costituisce una delle principali piste di ricerca in linea con tutti gli obiettivi di Europa 2020 e rappresenta una sfida per tutti i sistemi formativi che sono chiamati a predisporre strumenti e risorse per il successo formativo per tutti gli alunni, fondamento per l'esercizio futuro di una cittadinanza attiva in un mondo globale sempre più complesso.

Bibliografia

- Abravanel R. (2008), *Meritocrazia*, Milano, Garzanti.
- Allulli G. (2005), *La valutazione delle politiche e dei sistemi educativi*, «Studi di Sociologia», a. XVIII, n. 3.
- Bezzi C. (2007), *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Milano, FrancoAngeli.
- Black P. e Wiliam D. (1998), *Inside the black box. Raising standard through classroom assessment*, London, Department of Education & Professional Studies, King's College.
- Canevaro A. e Ianes D. (2007), *Difficoltà di apprendimento*, Trento, Erickson.
- Cedefop (2013), *Roads to recovery: three skill and labour market scenarios for 2025*, giugno.
- Commissione Europea (1995), *Libro bianco Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, http://www.competenzechiave.eu/documenti_pdf/imparare_imparare/COMMISSIONE_EUROPEA_-_Insegnare_e_apprendere_verso_una_societa_della_conoscenza.pdf.

- Comunicazione della Commissione (2012), *Un'industria europea più forte per la crescita e la ripresa economica*, 10.10.2012, [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2012\)0582_/com_com\(2012\)0582_it.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2012)0582_/com_com(2012)0582_it.pdf).
- Delors J. (1993), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro bianco su istruzione e formazione della Commissione Europea.
- Domenici G. (2007), *La valutazione come volano della crescita formativa*, «Annali della Pubblica Istruzione. Rivista bimestrale Ministero Pubblica istruzione», nn. 4-5, pp. 57-69.
- Paletta A. e Vidoni D. (a cura di) (2006), *Scuola e creazione di valore pubblico. Problemi di governance, accountability e management*, Roma, Armando.
- Petracca C. (2013), *Cultura e prospettive della valutazione*. In P. Ellerani e M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Trento, Erickson.

Capitolo 3

Organizzazione e progettualità

Dal POF al PTOF: quale inclusione?

di Valentina Marino

L'iter legislativo, ma soprattutto la promozione e l'affermazione di una cultura tesa al riconoscimento dei bisogni educativi speciali (BES), ha avuto una lenta e graduale evoluzione.

Questo scritto si pone l'obiettivo non di ripercorrere le fondamentali tappe normative che hanno consentito il riconoscimento del diritto alla formazione per tutti, ma di delineare in estrema sintesi l'exkursus pedagogico, scientifico e culturale da quando il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) (*Special Educational Need* – SEN) è emerso per la prima volta nei documenti UNESCO nel 1997, tratteggiando come questo fermento sia stato recepito e adattato ai diversi contesti nel POF delle scuole.

Le difficoltà scolastiche sono di tanti tipi diversi e spesso non sono la conseguenza di una causa specifica, ma sono dovute al concorso di molti fattori che riguardano sia lo studente sia il contesto in cui egli viene a trovarsi. (Cornoldi, 1999, p. 8)

Questa affermazione segna la strada del successivo percorso; con l'avvento dell'autonomia, la scuola attraverso il POF è stata ulteriormente responsabilizzata e caricata del peso di scelte che rispondessero ai bisogni del contesto oltre che ai programmi ministeriali.

Ianes nel 2005 propose una diversa concezione del concetto di BES, non più come raccolta di numerose diagnosi cliniche aggiunte a quelle di disabilità, ma come la possibilità *aperta e transitoria* di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico per la persona che viene ostacolata, da tale problematicità,

nell'aver valide risposte ai propri bisogni (Ianes, 2005) e il cui funzionamento va inquadrato attraverso una nuova prospettiva bio-psico-sociale di ICF-CY (OMS, 2007). Pertanto, è maturata la consapevolezza che il concetto di BES non è clinico, ma deriva da un'esigenza di equità nel riconoscimento da parte della scuola delle varie situazioni di funzionamento che necessitano di interventi speciali di individualizzazione e personalizzazione.

La nozione di BES non è propriamente innovativa, dato che il riconoscimento di situazioni di difficoltà non dovrebbe essere estraneo alla professionalità docente. L'aspetto di novità riguarda invece l'approccio, riferito all'espressione «bisogni»: esso infatti sposta la prospettiva del docente da una posizione statica/esterna — constatare le difficoltà presentate dallo studente nel raggiungimento degli standard — a una posizione più dinamica/coivolta — rispondere alle necessità della persona in formazione.

Purtroppo, ancora oggi, in molti casi, sono gli studenti a doversi adattare alle attività didattiche proposte e ciò è giustificato dal fatto che esse sono state messe a punto per rispondere proprio alle caratteristiche dello «studente tipo», il quale, per definizione, non presenta tratti particolari.

Nel momento in cui uno studente vive una condizione che gli rende difficile o impossibile rispondere proficuamente ai programmi disciplinari, è necessario invece che la scuola individui nuove strategie, in funzione del maggiore successo formativo dello studente.

Si sottolinea, infatti, che il concetto di «inclusione» dovrebbe essere applicato a tutti gli alunni come garanzia di partecipazione alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione.

Non è sufficiente preoccuparsi di definire cosa sono i BES, è importante invece cambiare il modo di insegnare, affinché ogni studente in relazione alla sua condizione e alla sua manifesta difficoltà trovi la giusta risposta.

Solo una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e sa prevenirle (dove possibile), eliminando le barriere all'apprendimento e stimolando la partecipazione di ognuno, diventa una scuola realmente «inclusiva» per tutti. Questo è il traguardo a cui tendere, traguardo che è ormai ben discusso anche nella letteratura scientifica internazionale più avanzata (Booth e Ainscow, 2008).

Questi e altri importanti studi hanno indotto il MIUR all'emanazione della Direttiva vigente del 27 dicembre 2012 e della successiva circolare del 6 marzo 2013, che hanno il merito di riconoscere in termini legislativi i diversi bisogni educativi attraverso il concetto di BES, ed esplicitano la necessità di una personalizzazione della didattica di base più inclusiva, di diversi livelli di progettualità sistemica che dovranno portare a un uso migliore delle risorse interne ed esterne che la scuola italiana possiede, ma che spesso restano inutilizzate.

A ogni istituzione scolastica è stato chiesto di stilare, a fine anno scolastico, il Piano Annuale per l'Inclusione (PAI), per identificare meglio le azioni che la scuola mette in campo.

La Legge 107/2015 ha ulteriormente e definitivamente sottolineato la necessità di una scuola inclusiva, infatti al comma 1 ribadisce l'impegno che ogni istituzione deve assumere per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza, innalzare i livelli di istruzione e le competenze degli studenti, rispettare i tempi e gli stili di apprendimento, contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, realizzare una scuola aperta quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di cittadinanza attiva, garantire il diritto allo studio e le pari opportunità di successo formativo.

L'inclusione è contemplata dalla Legge 107 al comma 7 tra gli obiettivi formativi prioritari, scelti dalle scuole, che costituiscono una chiave di lettura delle intenzionalità delle stesse circa l'ampliamento dell'offerta formativa. Le scuole esplicitano questi obiettivi all'interno del PTOF, documento che sostituisce il vecchio POF, ma che pur nelle modifiche continua a rappresentare il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche.

Arriva il PTOF: quali innovazioni?

Il PTOF, che sarà triennale (da cui il nuovo acronimo), potrà essere rivisto e aggiornato annualmente. Esso offre la possibilità di una progettazione di più ampio respiro e questo è tanto più valido per i BES, i quali richiedono strategie diversificate e tempi più lunghi. Il nuovo modello operativo evocato al miglioramento continuo di tutti i processi, di cui si compone l'attività della scuola, non può concretizzarsi solo per effetto delle azioni poste in essere dalla dirigenza, ma chiama in causa tutti e ciascuno, quali espressione della vera professionalità che va oltre l'esecuzione di compiti ordinari. Seguendo questa logica si evita che il PTOF diventi uno sterile concentrato di velleitarie dichiarazioni di intenti o un mero adempimento burocratico, in modo che se ne faccia strumento concreto di lavoro, in grado di canalizzare l'uso e la valorizzazione delle risorse umane e strutturali, di dare un senso e una direzione chiara all'attività dei singoli e dell'istituzione nel suo complesso, riconoscendo strategicamente ciò che conta e risulta decisivo per il miglioramento e lo sviluppo del servizio, nel contesto in cui si opera.

Nella sezione del PTOF dedicata alle azioni della scuola in relazione ai Bisogni Educativi Speciali è necessario che ogni scuola comunichi nell'offerta formativa le decisioni strategiche e prioritarie che rendano fattibile e operativa l'inclusione:

- sviluppare consapevolezza della centralità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati educativi per tutti gli alunni;
- produrre politiche inclusive in sinergia con enti e associazioni del territorio, in un'ottica co-costruttiva;
- favorire e sostenere pratiche inclusive rivolte al successo formativo;
- agevolare la diffusione della matrice ecologica, attraverso l'utilizzo estensivo dell'ICF-CY, per la definizione degli obiettivi di miglioramento della Qualità di Vita a scuola e la Pianificazione Educativa Personalizzata.

All'interno del PTOF si delinea l'organizzazione che l'istituzione scolastica si dà per definire i compiti e le funzioni che tutte le figure professionali coinvolte, a livello di macro e micro sistema, devono svolgere per la presa in carico globale e inclusiva di tutti gli alunni.

Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) è l'organo motore dell'inclusione a livello macro di scuola e ha il compito impegnativo di rilevare, monitorare e valutare il grado di inclusività della scuola e di rendere operative le decisioni strategiche e prioritarie esplicitate all'interno del PTOF. Raccoglie le proposte dei vari gruppi di lavoro operativi a livello di singola classe e costruisce il Piano Annuale per l'Inclusione (PAI).

Questa macro-progettazione può essere svolta solo da un organo che abbia una visione generale e possa organizzare efficacemente il complesso delle risorse messe in campo. Questo introduce il tema dell'«organico funzionale», da richiedere all'interno del PTOF, per far incontrare meglio i bisogni e le risorse, per poter mettere in atto specifiche azioni di automiglioramento.

A livello micro-organizzativo, invece, è previsto l'attivo e diretto coinvolgimento dei *Consigli di classe*, ai quali sono demandati i compiti di:

- individuare gli studenti con Bisogni Educativi Speciali;
- garantire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con BES nel gruppo classe;
- definire gli interventi di integrazione e di inclusione mediante l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di strumenti compensativi e misure dispensative che si traducono nel PDP (Piano Didattico Personalizzato) (figura 3.1).

Tali strategie educative si calano nella didattica vera e propria all'interno del *gruppo classe*, dove ci dovrà essere una rimodulazione complessiva della prassi didattica volta a «includere» tutti gli studenti. Infatti, anche la direttiva ministeriale specifica che è «sempre più urgente adottare una didattica che sia “denominatore comune” per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale» (D.M. 27/12/2012, par. 1.6).

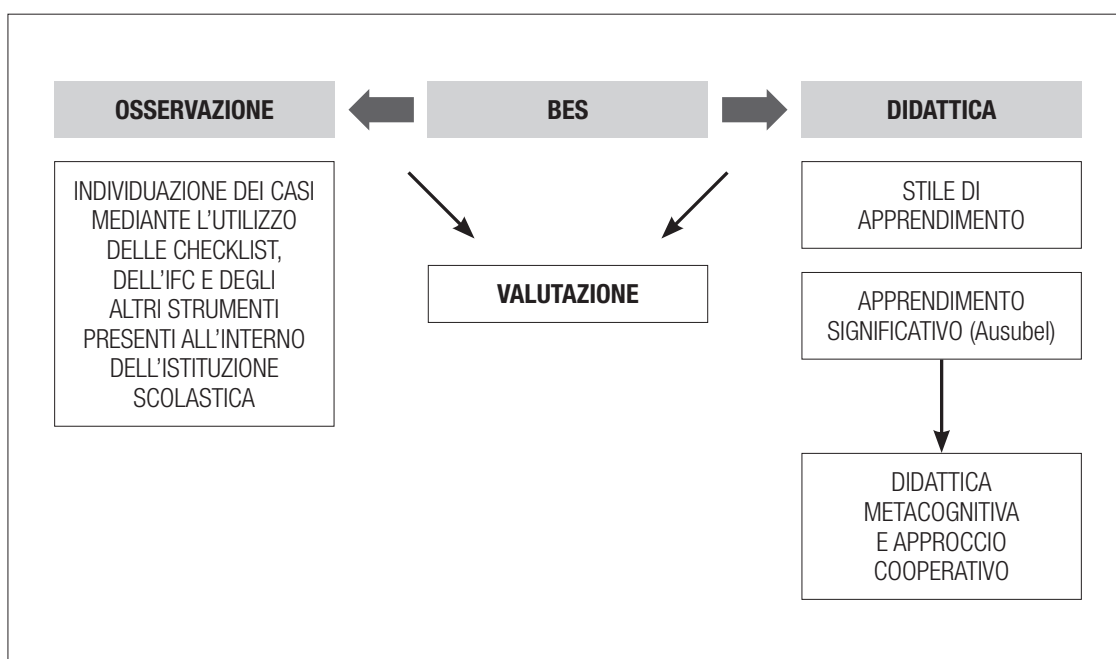


Fig. 3.1 Le azioni della scuola in relazione ai Bisogni Educativi Speciali (BES).

L'approccio didattico, quindi, deve essere *unico ma non uniforme*, valido per tutta la classe, pur nella specificità dei singoli disturbi e funzionamenti. Non occorrono tante didattiche, ma un nuovo modello inclusivo che consideri la complessità della classe e che metta in atto differenti modalità e strumenti per tutti.

Quindi, l'intera comunità scolastica è chiamata a organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini cognitive, a gestire in modo alternativo le attività d'aula, a favorire e potenziare gli apprendimenti e a adottare i materiali e le strategie didattiche in relazione ai bisogni degli alunni.

Oltre alle strategie e alle metodologie, è necessario che le scuole dichiarino, all'interno del PTOF, la propria offerta formativa anche per l'extra-scuola, per promuovere progetti di educazione all'ascolto, di accoglienza, di prevenzione del disagio emotivo-relazionale, ecc., rivolti a gruppi eterogenei di alunni nell'ottica di una reale inclusione.

Le linee guida per esplicitare una reale inclusione all'interno del PTOF devono nascere, quindi, da un'attenta lettura dei bisogni e da un'analisi delle priorità, dei traguardi e degli obiettivi individuati nel RAV, oltre che da un'attenta analisi del contesto, per rispondere alle reali esigenze dell'utenza. L'obiettivo della progettazione è promuovere, sperimentare e validare prassi inclusive attraverso azioni di formazione-aggiornamento rivolte al personale docente per operare per la reale personalizzazione dei curricoli, per un concreto supporto agli alunni con bisogni educativi speciali.

Conclusioni

Ogni Istituzione scolastica dovrebbe esplicitare un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su un'attenta lettura del grado di inclusività e su obiettivi di miglioramento da perseguire negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie.

L'inclusione reale può essere tale solo se le «prassi operative» chiamano in campo professionalità diverse attraverso la stipula di accordi di rete, non per puro omaggio alla normativa, ma per finalità ben precise, attraverso l'attribuzione di compiti specifici per ognuno.

Quindi, per abbattere le barriere che negano le pari opportunità, l'azione del singolo non può bastare e necessita di una formazione continua per tentare nuovi approcci dal punto di vista pedagogico-didattico, per la ricerca di indicatori di qualità dell'inclusione scolastica e per la sperimentazione di azioni, metodi e strumenti facilitatori per una migliore qualità di vita dei ragazzi con BES.

Bibliografia

- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, il Mulino.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *La Didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno*, Trento, Erickson.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.

Riferimenti normativi

- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione: bimestrale del Ministero della Pubblica Istruzione», numero speciale.
- Direttiva MIUR 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, par. 1.6, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa>.
- C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>.
- Nota MIUR 2563 del 22.11.2013, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali a.s. 2013-2014 – Chiarimenti*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma della scuola*.

Il Piano dell'inclusione nella scuola secondaria di II grado

di Rosa Anna Errichiello

Premessa

Due sono gli aspetti fondamentali per una scuola inclusiva: la metodologia didattica e l'orientamento.

Metodologia e innovazione didattica

La programmazione per competenze presuppone la necessità ineludibile di trasformare la metodologia didattica. Infatti l'approccio per competenze richiede lo sviluppo di schemi logici di mobilitazione delle conoscenze. Tali schemi logici si acquisiscono non con la semplice assimilazione di conoscenze, ma attraverso la pratica. La costruzione di competenze è dunque inseparabile dalla costruzione di schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze, in tempo reale, messe al servizio di un'azione efficace: si apprende a fare ciò che non si sa fare facendolo (*learning by doing*). Sulla base di questa considerazione la metodologia di base è quella dell'apprendistato cognitivo nelle sue strategie fondamentali:

1. *Modeling*: l'apprendista (l'alunno) osserva la competenza esperta al lavoro (il docente) e poi la *imita*.
2. *Coaching*: il docente *assiste* l'apprendista, interviene secondo le necessità e fornisce i dovuti feedback.
3. *Scaffolding*: il docente fornisce all'apprendista un *sostegno* in termini di stimoli e di risorse; il docente diminuisce progressivamente il suo supporto per lasciare

gradualmente maggiore autonomia e spazio di responsabilità a chi apprende. In questo modo anche lo studente più debole si mette alla prova e sperimenta progressivamente la propria autoefficacia.

4. *Tutoring fra pari*: è una metodologia che favorisce l'incontro e il dialogo interculturale fra gli studenti all'interno del gruppo classe. Prevede, inoltre, di valorizzare le competenze degli studenti che ottengono migliori risultati in alcuni ambiti disciplinari a favore dei loro compagni, in un'ottica di sostegno reciproco. Allo stesso tempo i ragazzi coinvolti possono avere occasioni di crescita, di assunzione di responsabilità, di consapevolezza delle proprie abilità e competenze.

Obiettivi specifici e trasversali fissati per la valutazione dei risultati di apprendimento attesi, espressi tramite i descrittori europei dei titoli di studio, sono così declinati:

- Conoscenza e capacità di comprensione
- Capacità di applicare conoscenza e comprensione
- Autonomia di giudizio
- Abilità comunicative
- Abilità di apprendimento.

Fondamentale è il lavoro del Collegio Docenti per una riflessione sulle modalità operative dell'azione didattica sui seguenti aspetti:

1. Strategie appropriate per l'interazione disciplinare per superare la frammentazione dei saperi negli attuali curricula.
2. Approfondimento degli aspetti fondanti dei quattro assi culturali su cui si definiscono le competenze chiave per la cittadinanza attiva.
3. Organizzazione dei processi didattici in termini di apprendimenti per competenze da articolare coerentemente con il PTOF.
4. Flessibilità curricolare e organizzativa.

Orientamento e analisi dei bisogni del territorio

La competenza «imparare a imparare» comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Inoltre, comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità, quali la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento.

L'orientamento, quale attività istituzionale delle scuole, costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile. (Direttiva Ministeriale n. 487 del 6 agosto 1997, art. 1: *Finalità*)

In questa logica si inserisce la lunga evoluzione della tematica della Scuola Inclusiva che sia di tutti e per ciascuno. Il processo di integrazione scolastica, avviato con la Legge 517/77, trova il suo naturale approdo nello sforzo di razionalizzazione della Legge 104/1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con handicap*; quest'ultima, infatti, rappresenta il momento nel quale gli alunni con disabilità hanno pieno diritto di essere integrati nelle scuole. Tale legge eleva a rango di norma i principi della collegialità e della interistituzionalità, stabilisce la costituzione di gruppi di studio e lavoro specifici, a livello di singolo istituto scolastico (GLH di Istituto) e di provincia (GLIP), che vedono la presenza di tutte le componenti interessate in modo convergente a realizzare l'integrazione degli alunni con disabilità.

La Legge 104/92 rappresenta un punto di sintesi di rilevante importanza nel mondo della scuola. Momento di consolidamento e di stimolo, costituisce una pietra miliare nel cammino dell'inclusione. Di lì a poco si inaugurerà la stagione dell'autonomia, che nella direzione delle scelte inclusive individuerà nel Piano dell'Offerta Formativa di Istituto lo spazio dove affermare quei principi di flessibilità, responsabilità, collegialità, continuità, sinergia scuola-territorio che trovano la loro sintesi nel principio dell'integrazione. La scelta italiana rispetto all'inclusione della disabilità nella scuola comune ha aperto la strada a tutte le altre forme di inclusione.

Nel luglio 2011, allegate al D.M. n. 5669, applicativo della Legge 170/2010, vengono pubblicate le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e studenti con disturbo specifico di apprendimento*. Il documento è ricchissimo di indicazioni metodologiche e didattiche, al fine di assicurare un efficace intervento nei confronti degli alunni con dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia, nelle varie fasi evolutive.

Poi nella Direttiva Ministeriale 27/12/2012 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* e con la C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, *Indicazioni operative Dir. Min. 27/12/2012*, si insiste sulla necessità di un progetto educativo didattico che deve essere predisposto per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali, anche quelli che hanno uno svantaggio culturale, personale o sociale.

Ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il Consiglio di classe o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche; ciò al fine di evitare contenzioso. (C.M. n. 8 del 6 marzo 2013)

Si sottolinea la necessità di motivazione e di verbalizzazione delle misure adottate.

Ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: per motivi fisici, biologici, fisiologici; per motivi psicologici; per motivi sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche. (Legge n. 170 del 8 ottobre 2010)

Le tre dimensioni dell'*Index for inclusion*, lo strumento per la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività delle scuole di ogni ordine e grado, proposto nella C.M. n. 8/2013 sui BES, sono:

- creare culture inclusive;
- produrre politiche inclusive;
- sviluppare pratiche inclusive.

Per iniziare una *buona pratica*, l'IISS «Vico», già come sperimentazione dell'autonomia, a partire dall'a.s. 2001/02 ha utilizzato il CIC (Centro di Informazione e Consulenza) come sportello di ascolto per gli alunni. A partire dall'a.s. 2015/16, sulla scia delle direttive della *Buona Scuola* e nell'ottica dell'implementazione delle attività di quest'Istituto, è stato utilizzato il personale dell'organico di potenziamento a disposizione per strutturare interventi a favore di una maggiore integrazione scolastica.

Considerando la correlazione esistente e imprescindibile tra fattore emotivo e rendimento scolastico e valutando il peso delle dinamiche psicologiche e degli aspetti conflittuali caratterizzanti la fascia d'età degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado, sono stati effettuati specifici interventi progettuali.

È stato utilizzato il Docente della classe di concorso A036 (attraverso acquisizione del curriculum professionale e accertamento delle competenze adeguate) per costituire uno *Sportello Ascolto* permanente all'interno dell'Istituto (Liceo Classico-Liceo Linguistico).

La differenza rispetto alle precedenti iniziative di Progetto CIC, già proposte negli anni passati presso questo Istituto, consiste nel fatto che la stessa professioni-

sta (psicologa-psicoterapeuta) che se ne fa carico è parte integrante del personale docente. Aspetto questo peculiare e innovativo, di fondamentale importanza in quanto crea sia per gli allievi che per i docenti una situazione di continuità e di familiarità con la figura professionale competente, la quale a sua volta è parte integrante delle dinamiche scolastiche. Inoltre permette ai ragazzi di riconoscere l'esperto come parte del loro stesso gruppo (l'Istituto scolastico) e di individuarlo come un punto di riferimento costante e non come un supporto transitorio. Si specifica che l'attività svolta non rappresenta in alcun modo un percorso terapeutico, ma piuttosto: un supporto emotivo e psicologico, identificandosi come un momento e un'opportunità per favorire delle riflessioni su quanto dagli allievi viene percepito come problematico; un'attività per promuovere negli studenti la fiducia in se stessi e la motivazione allo studio; la costituzione di un momento qualificante per la prevenzione del disagio evolutivo; l'occasione per uno spazio di ascolto e di sviluppo di una relazione d'aiuto.

Seguendo sempre le direttive ministeriali, inoltre, durante la settimana della flessibilità curricolare a.s. 2015/16, lo stesso personale di potenziamento A036 ha portato avanti il progetto «Dinamiche di Gruppo e Gestione del Conflitto», che tende a favorire l'inclusione scolastica attraverso la gestione delle criticità all'interno del gruppo classe, dell'elaborazione delle eventuali situazioni di conflitto e soprattutto della trasformazione di queste ultime da punti di debolezza a punti di forza. Considerato l'esito soddisfacente di questo progetto è preventivabile l'implementazione dello stesso all'interno dello *Sportello Ascolto* nei successivi anni scolastici.

Bibliografia

- AA.VV. (2005), *Le risorse destinate all'integrazione scolastica*, Napoli, Tecnodid.
- Cornoldi C. e De Beni R. (1997), *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson.
- Cozzolino M. (a cura di) (2013), *La motivazione allo studio: come realizzare interventi efficaci a scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *La didattica per i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Sibilio M. (2014), Appunti dal corso di formazione, a.s. 2013/14.

Il disagio oggi nella Scuola dell'inclusione

di Rosa D'Anna

Introduzione

Una scuola che «include» è una scuola che «pensa» e che «progetta» tenendo a mente proprio tutti. Una scuola che non si deve muovere sempre nella condizione di emergenza, in risposta cioè al bisogno di un alunno con delle specificità che si differenziano da quelle della maggioranza degli alunni «normali» della scuola. Una scuola inclusiva è una scuola che si deve muovere sul binario del miglioramento organizzativo perché nessun alunno sia sentito come non appartenente, non pensato e quindi non accolto. (Sandri, 2012)

L'inclusione è il processo attraverso il quale il contesto scuola, con i suoi diversi protagonisti (organizzazione scolastica, studenti, insegnanti, famiglia, territorio), assume le caratteristiche di un ambiente che risponde ai bisogni di tutti gli alunni e in particolare degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. In questa definizione rientrano tre grandi sotto-categorie: «quella della disabilità, quella dei DSA e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale» (D.M. del 27/12/2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione per l'inclusione scolastica*).

È inclusiva una scuola che permette a tutti gli alunni, tenendo conto delle loro diverse caratteristiche sociali, biologiche e culturali, non solo di sentirsi parte attiva del gruppo di appartenenza, ma anche di raggiungere il massimo livello possibile in fatto di apprendimento. Una scuola di qualità si distingue per la sua capacità d'integrarsi nel territorio, di valorizzare il contesto sociale e culturale in cui è inserita, opera in sinergia e in collaborazione con l'ambito sociale, familiare,

Servizi ed Enti, riformula le proprie scelte organizzative, didattiche e metodologiche, anche attraverso un'articolata progettualità, ottimizzando le professionalità interne e le risorse offerte dal territorio garantendo così l'inclusione scolastica di soggetti con BES.

La piena inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) è un obiettivo che la scuola dell'autonomia persegue per garantire il successo formativo a tutti gli alunni. La scuola dell'inclusione si realizza agendo su più livelli che possono essere:

- *Insegnanti e Consigli di classe*: prassi sempre nuove, soluzioni originali, adatte ai singoli bambini e ai contesti, dal punto di vista didattico-pedagogico, comunicativo e relazionale.
- *Classe*: attraverso ambienti di apprendimento.
- *Famiglie*: partecipazione e collaborazione con il sistema scolastico sul progetto educativo per il proprio bambino.
- *Dirigente scolastico*: attraverso la valorizzazione di risorse professionali, organizzative e strumentali.
- *Comunità scolastica e territorio*: individuazione e valorizzazione di tutti gli elementi utili a costruire un intervento coordinato di risorse e di possibilità di azioni. Da parte del territorio richiede la costruzione di un lavoro di rete per coordinare e indirizzare, proporre, individuare e valorizzare gli elementi di innovazione didattica.

Per attuare un modello di lavoro inclusivo caratterizzato da strategie educativo-didattiche e prassi efficaci sul singolo e sul gruppo-classe è necessario lavorare sui contesti e non soltanto sui singoli individui, per promuovere la partecipazione sociale e il coinvolgimento delle persone in difficoltà, nonostante i loro specifici problemi, come viene specificato anche dall'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento e delle Disabilità), proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2000). È la scuola che osserva gli alunni, ne legge i bisogni, li riconosce, mette in campo tutti i facilitatori possibili e rimuove le barriere all'apprendimento per tutti gli alunni, al di là delle etichette diagnostiche. Pertanto tutti i docenti, non solo quelli di sostegno, sono chiamati a riconoscere gli alunni che versano in una particolare situazione di difficoltà, temporanea o permanente, e a predisporre per loro un Piano Didattico Personalizzato (PDP) «concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003» (D.M. del 27/12/2012). La diversità all'interno del contesto scolastico rappresenta, infatti, una sfida che coinvolge insegnanti, dirigenti scolastici, comunità scolastica, famiglie e territorio, ognuno con specifiche funzioni.

Normativa di riferimento

- Legge quadro 104/1992 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone disabili.
- DPR n. 275/99, Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche L. 53/2003 (Personalizzazione degli apprendimenti).
- DPR n. 394/99, art. 45, Normativa sul processo di accoglienza.
- Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, 2006.
- Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, 2009.
- Legge quadro 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- D.M. 12 luglio 2011, *Linee guida per il diritto degli alunni con disturbi specifici di apprendimento*.
- Direttiva Ministeriale 27/12/2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- C.M. 6 marzo 2013, *Strumenti d'intervento per alunni con BES: bisogni educativi speciali – indicazioni*.
- C.M. n. 8 del 2013 in applicazione a Direttiva BES e successive Note di chiarimento (Nota MIUR 1551 del 27.06.2013 e Nota MIUR 2563 del 22.11.2013).

Obiettivi

- Realizzare l'inclusione, sviluppando le abilità sociali e comunicative dell'alunno, riconoscerne i bisogni e cercare strategie idonee a sollecitare l'attenzione e la partecipazione, per creare apprendimento significativo.
- Definire pratiche condivise tra tutto il personale all'interno della scuola.
- Prevenire l'eventuale disagio negli alunni.
- Incentivare la comunicazione e la collaborazione tra scuola, reti di scuole, Comune ed Enti territoriali coinvolti (Comune, ASL, Provincia, cooperative, enti di formazione) per favorire la realizzazione dei progetti e dei percorsi di integrazione.
- Praticare in classe strategie più coinvolgenti di quelle tradizionali (attività espressive e creative come la produzione di un giornalino scolastico e i laboratori, le esperienze di cittadinanza attiva, lo studio guidato, i lavori sulle dinamiche di classe e sulle emozioni, i gemellaggi con altre scuole, l'utilizzo di percorsi interdisciplinari, le tematiche civiche e ambientali, l'utilizzo del multimediale).
- Indurre i docenti a percorsi di autoformazione e di ricerca-azione didattica e metodologica volti all'apprendimento delle modalità in cui operare in ambito

dei bisogni educativi speciali e alla conoscenza e uso di strumenti compensativi digitali e non.

- Favorire un clima d'accoglienza nella scuola e rimuovere gli ostacoli alla piena integrazione.
- Entrare in relazione con le famiglie e rafforzare la comunicazione e l'unitarietà di intenti tra scuola e famiglia.
- Creare una rete di supporto (referente DSA, insegnanti, famiglie, dirigente) per sostenere il percorso formativo degli alunni con DSA, BES, ecc., evitando l'insuccesso scolastico e la perdita di autostima.
- Far acquisire gradualmente un efficace metodo di studio e una buona autonomia di lavoro a casa.

Per perseguire la «politica per l'inclusione», la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 individua nel GLI (Gruppo di Lavoro Inclusione) l'organo istituzionale preposto a tale funzione e nel PAI (Piano Annuale Inclusione) lo strumento per attuarla. Il PAI, percorso individualizzato e personalizzato, è uno strumento di lavoro *in itinere* per gli insegnanti e ha la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate. Definisce:

- i principi;
- i criteri;
- gli obiettivi;
- le strategie;
- i percorsi di miglioramento;
- i ruoli e i compiti degli operatori scolastici;
- le azioni e le metodologie didattiche per la facilitazione dell'apprendimento;
- l'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici e delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie.

La progettualità prevede un'azione sinergica, intese, accordi e collaborazioni con i Servizi socio-sanitari territoriali e con Istituzioni ed Enti vari.

Metodologie

- Apprendimento cooperativo.
- Attività laboratoriali (*learning by doing*).
- Attività per piccoli gruppi (*cooperative learning*).
- Tutoring.
- *Peer education*.

- Attività individualizzata (*mastery learning*) di apprendimento sia per gli alunni con disabilità, sia per gli alunni BES in correlazione con quelli previsti per l'intera classe.
- Didattica inclusiva (*tutoring, cooperative learning, flip teaching* – insegnamento capovolto, ecc.).
- Utilizzo delle moderne tecnologie quali strumenti didattici per favorire lo sviluppo di abilità e competenze a supporto della didattica in classe e condividendo le risorse e i saperi in ambienti di apprendimento in rete *Virtual Learning Environment* – VLE, virtuali di tipo *learner-centered, Web 2.0*. Queste tecnologie consentono di realizzare percorsi di formazione interattivi e collaborativi che focalizzano l'attenzione sulla persona che apprende (*learner-centered*), potendosi adattare alle peculiari caratteristiche del discente (*adattività*) qualunque sia il suo stile cognitivo, in maniera continua per tutto l'arco dell'attività scolastica, in diversi contesti e ambiti spaziali (*lifelong learning*).
- Metodo sperimentale per stimolare la curiosità, l'intuizione, la creatività e l'operatività, in modo che la scoperta dei fenomeni diventi non solo specifico apprendimento della disciplina, ma anche sviluppo di abilità.
- Metodologie scientifiche, oggettive (test di screening per DSA, BES, ecc.).
- Attività di ricerca-azione per la predisposizione di laboratori di recupero incentrati sulle difficoltà riscontrate e sulle competenze da rafforzare.

Risultati

Per l'attuazione di una concreta politica di inclusione è necessario riscontrare i punti di criticità e i punti di forza attuali della scuola; individuare all'interno dei processi formativi risorse e proposte didattiche effettivamente spendibili; acquisire competenze strategiche per la promozione di cambiamenti nella didattica delle singole discipline; procedere alla diffusione e disseminazione delle TIC e delle azioni innovative all'interno dell'azione didattica e utilizzare risorse aggiuntive esterne alla scuola, quali:

- Supporto del CTS
- Reti di scuole
- Servizi socio-sanitari territoriali
- Associazioni di volontariato
- Mediatori culturali per la valorizzazione della lingua e della cultura del Paese di origine dell'alunno straniero
- Esperti esterni per la formazione e l'aggiornamento del personale
- Psicologa.

Analisi

Punti di criticità:

- Ruolo delle famiglie e delle comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative. Tale criticità scaturisce dalla difficoltà dei genitori ad accettare completamente, pur rendendosene conto, i bisogni speciali dei propri figli.
- Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti d'inclusione. Quanto realizzato nella scuola per attuare il processo inclusivo è il frutto della disponibilità e sensibilità dei docenti che, pur in assenza di risorse umane ed economiche aggiuntive, s'impegnano oltre il normale orario di lavoro.
- Spazi dedicati alle attività di sostegno non sempre sufficienti e adeguatamente attrezzati.
- Mancanza di fondi sufficienti a supportare un intervento adeguato e costante dello sportello d'ascolto psicopedagogico.
- Tardiva disponibilità delle risorse finanziarie annuali attraverso le quali attivare opportuni interventi di sostegno/integrativi.

Punti di forza:

- Organizzazione di diversi laboratori (drammatizzazione, manipolativo, teatrale, musicale, ecc.).
- Presenza settimanale gratuita di una psicologa esterna alla scuola.
- Strutturazione di percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti su didattica speciale a prevalente tematica inclusiva.
- Adozione di strategie di valutazione coerenti con le prassi inclusive.
- Coinvolgimento dei CTS Sostegno al processo d'inclusione, allo sviluppo professionale dei docenti e alla diffusione delle migliori pratiche inclusive.

L'impegno della scuola è quello di compensare le carenze evidenziate negli aspetti sopra elencati per progettare percorsi didattici e migliorarne il livello. Si cercherà di coinvolgere le associazioni territoriali culturali e di volontariato per l'arricchimento e integrazione delle attività scolastiche.

Conclusioni

Ogni scuola deve ripensare la propria organizzazione secondo la logica inclusiva ragionando su:

- l'insegnamento curricolare;
- la gestione delle classi;
- l'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici;
- le relazioni tra docenti, alunni, famiglie e servizi sanitari.

Occorre: accettare la diversità in quanto caratteristica essenziale della condizione umana; attuare una didattica più flessibile, strutturata maggiormente sulle competenze, sulle attività laboratoriali, utilizzando le nuove tecnologie per far emergere conoscenze e competenze che diversamente, in un curriculum di tipo tradizionale, non emergerebbero e offrire a ognuno la possibilità di esprimersi utilizzando un piano di lavoro personalizzato che trascenda dall'impiego classico del libro scolastico; una didattica inclusiva che utilizza diverse strategie per la costruzione di una scuola diversa; una progettazione più centrata sulla classe, con l'individuazione di uno specifico piano per tutti gli alunni della classe con BES, focalizzando l'attenzione sulle strategie inclusive; includere le famiglie nel processo di formazione dei loro figli anche al di fuori dei momenti istituzionali previsti dalla scuola.

È necessario pensare a una scuola diversa, che impari da se stessa e promuova il cambiamento e lo sviluppo; una scuola attenta alle esigenze di ogni alunno nella sua diversità; una scuola orientata verso ciò che gli alunni, ora, sono; una scuola inclusiva per tutti e per ciascuno; una scuola che realizzi percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.

Bibliografia

- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione scolastica*, Trento, Erickson.
- Caldin R. (2012), *Integrare, includere, umanizzare*, Master «Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento», Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna, a.a. 2011/12.
- Medeghini R. (2006), *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione*, Brescia, Vannini.
- Pontecorvo C. (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino.
- Sandri P. (2012), *Scuola di qualità e inclusione*, Master «Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento», Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna, a.a. 2011/12.

Rapporto di Autovalutazione e inclusione (1)

di Piera Allevato

*L'educazione è il grande motore dello sviluppo personale.
Non ciò che ci viene dato, ma la capacità di valorizzare al meglio ciò che
abbiamo è ciò che distingue una persona dall'altra.*

N. Mandela, Lungo cammino verso la libertà

Con il Consiglio di Europa di Lisbona del 2000, la persona viene messa al centro delle politiche dell'Unione, con l'obiettivo di rendere l'Unione l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo. In tal senso, vengono individuati vari obiettivi e tra questi sono definite le nuove competenze di base da acquisire lungo l'arco della vita.

La Commissione europea presenta la strategia Europa 2020 che consentirà all'Unione europea (UE) di raggiungere una crescita: intelligente, sostenibile, inclusiva attraverso lo sviluppo delle conoscenze e dell'innovazione basata su un'economia più verde, più efficiente nella gestione delle risorse e più competitiva, volta a promuovere l'occupazione, la coesione sociale e territoriale.

In Italia, l'ISFOL (Ente pubblico di ricerca sui temi della formazione e delle politiche sociali) definisce nel 1998 la *competenza* come l'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono a un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento, negli ambiti per lui significativi, che si manifesta come capacità di affrontare e padroneggiare problemi attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali; in tal modo, le competenze si rendono strumentali all'acquisizione di altre conoscenze e competenze in diversi campi.

Dal confronto con i Paesi europei nasce, quindi, la necessità di conformarsi alle direttive comunitarie e considerare, nell'iter formativo della persona, l'importan-

za di acquisire le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006), per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

La definizione di competenza data dalla Commissione europea come patrimonio complessivo di risorse di un individuo nel momento in cui affronta una prestazione lavorativa o il suo percorso professionale, costituita da un insieme strutturato di conoscenze, abilità, risorse personali, disegna il Quadro delle qualifiche europee, l'EQF, costituito da otto livelli di riferimento definiti in base ai risultati di apprendimento formale e non formale, in ordine di conoscenze, abilità e competenze da acquisire alla fine del percorso formativo a cui ogni Stato membro è stato invitato a riferirsi, dal Parlamento e dal Consiglio europeo, per la costruzione di un sistema nazionale di standard minimi professionali, standard formativi, riconoscimento e certificazione degli standard.

L'Europa, quindi, detta la necessità di acquisire competenze lungo tutto l'arco della vita e le certifica e le documenta secondo parametri condivisi per la valorizzazione del percorso di vita e professionale di ciascuno.

L'inclusione è definita come un processo (piuttosto che una condizione) attraverso cui la scuola cerca di rispondere a tutti gli alunni come soggetti unici. Un processo legato alla nozione di cittadinanza che sottolinea l'eguaglianza di possibilità ma, anche, la responsabilità e i doveri dei soggetti, i loro diritti civili e politici; un'educazione di qualità e *community-based* sull'acquisizione delle otto competenze chiave di cittadinanza che evocano e integrano quanto i documenti europei esplicitano. Competenze trasversali acquisibili solo se esercitate in ambiti e contesti specifici e collegate con gli apprendimenti, promossi dalle istituzioni scolastiche da acquisire entro i 16 anni e da coltivare lungo l'arco della vita (*long life learning* e *wide long learning*).

Esse si delineano, pertanto, come obiettivi in termini di apprendimento e di sviluppo personale, come risultati attesi, indipendentemente dal percorso seguito. Con ciò viene definita una sorta di livelli essenziali di apprendimento, come denominatore comune che deve essere raggiunto in tutti gli indirizzi del secondo ciclo, ferma restante la peculiarità dei diversi indirizzi.

L'inclusione, per attuare il cambiamento, genera la partecipazione attiva e condivisa di tutti gli attori in agire democratico, in ordine diacronico e sincronico, allo stesso tempo. Tutti sono investiti dal «potere» dell'inclusione e tutti ne sono avvantaggiati. Un lavoro di rete, di politiche integrate di sviluppo e miglioramento della qualità dell'offerta a cui segue il bilancio sociale dei risultati nel grado di efficienza delle performance e dei livelli conseguiti.

L'inclusione, dunque, non è diretta alla singola persona o al singolo gruppo, ma è diretta all'insieme e nel processo attivato dall'insieme trova la risoluzione ai Bisogni Educativi Speciali.

Allo stesso modo, il Rapporto di Autovalutazione (RAV) è esso stesso un processo, istruito in base al principio dell'autonomia funzionale dettata dal Regolamento 275/09, come, d'altronde, l'inclusione stessa è un processo, che ha radici nello stesso Regolamento. Entrambi sono percorsi di progettazione della realtà scolastica secondo un'ottica partecipativa, attraverso il coinvolgimento di alunni, insegnanti, genitori, dirigenti, amministratori e membri della comunità locale. Processi che possiamo definire, sotto ogni aspetto, inclusivi. Essi sono percorsi che inducono al cambiamento, un cambiamento *in progress* che tende a innovare le pratiche didattiche e la qualità dell'inclusione, in considerazione dei processi di autovalutazione e di valutazione delle competenze di ciascun attore coinvolto nel sistema di istruzione, in funzione del miglioramento.

Il RAV rappresenta il mezzo per valorizzare i processi e migliorarli, assicurando un metro di valutazione da cui muovere, costantemente in essere e contestualizzato.

Oggi, il nostro Sistema Nazionale di Valutazione è compiuto e applicativo; si parla di valutazione come processo continuo che va dagli apprendimenti all'apprendimento, agli alunni, ai docenti, ai dirigenti, al personale ATA, alle scuole stesse, per un sistema di *accountability*, che ha nel termine inglese il vero e proprio significato che è la rendicontazione sociale, la responsabilità rispetto agli esiti, quindi un qualcosa che rende il peso della sua efficienza ed efficacia e, pertanto, migliorabile, adattabile, contestualizzabile, malleabile e rimodellabile *in progress*.

Di certo, il Sistema Nazionale di Valutazione nel momento della sua comparsa nella vita del sistema di istruzione ha suscitato non poche perplessità, imbarazzi e poca «digeribilità» se visto come strumento di selezione; tuttavia, se tutto il sistema valutativo viene considerato come un trampolino di lancio di processi innovativi che favoriscono l'apprendimento, che segue all'acquisizione degli apprendimenti, insieme al miglioramento delle performance di tutti gli attori della scuola, e se ragioniamo nei termini di quanto l'Europa raccomanda per personalizzare il percorso di formazione della persona, noi facciamo assolutamente risorsa di quanto in prima istanza ci appariva negativo.

Il RAV è un'occasione per innovarsi, non per adempiere a un mero atto burocratico. Esso mira a far prendere coscienza alle Istituzioni scolastiche del proprio stato e attuare quei processi che ne personalizzano le caratteristiche, rendendole efficienti ed efficaci nell'espletare la funzione propria: la funzione educativa. Le Istituzioni scolastiche vivono di lavoro quotidiano e si completano in esso attraverso l'operato di chi collabora e partecipa con vivo interesse e dedizione nella continua attenzione e cura per la *persona*; e di questi processi esattamente, allo stesso modo di come viene istruito il percorso per l'attuazione di processi inclusivi atti al continuo miglioramento, è richiesta la registrazione nel RAV. Un monitoraggio

continuo per un'azione di miglioramento continuo incentrate su ciascun attore della comunità educante.

La nuova prospettiva inclusiva si apre anche, in Italia, ai nuovi Bisogni Educativi Speciali con importanti provvedimenti e iniziative, quali:

- La Nota Ministeriale del 19 febbraio 2014 prot. n. 4232, *Linee guida nazionali sull'orientamento permanente*, le cui premesse chiedono maggiore inclusione sociale sulle linee di «Youth on the Move» anche per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.
- La L. 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, e successive Linee guida MIUR nel luglio 2011, per indicare le modalità di riconoscimento e diagnosi dei DSA che suggeriscono metodologie (didattica individualizzata e personalizzata), strumenti compensativi e misure dispensative, scelte didattiche e organizzative per i diversi gradi di scuola e ambiti disciplinari.
- D.Lgs n. 286/1998, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulle condizioni dello straniero*, le Linee guida del MIUR per l'integrazione scolastica nel 2006 e le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, in seguito, nel febbraio 2014, atte a fornire indicazioni di tipo amministrativo e metodologico-organizzativo per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri, secondo l'approccio inclusivo della pedagogia interculturale.
- Il Regolamento recante norme in materia di autonomia scolastica DPR 275/99, che configura una distribuzione di competenze e responsabilità tra il Ministero e le scuole, alle quali viene affidato il compito di determinare il curriculum.
- Il D.M. n. 254 del 16 novembre 2012, recante le nuove *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, e le relative *Indicazioni operative*, dettate dalla Circolare n. 8 del 6 marzo 2013.
- La Nota Ministeriale prot. 1551 del 27 giugno 2013, PAI – Piano Annuale Inclusività.
- La Nota Ministeriale prot. 2563 del 22 novembre 2013, *Indicazioni e chiarimenti relativamente all'applicazione della Direttiva 27.12.2012*.
- Il Rapporto di Autovalutazione (RAV), DPR n. 80 del 28 marzo 2013, con la Mappa degli indicatori del 24/11/2014, che prevede indicatori di riferimento a *Inclusione e differenziazione* con i relativi descrittori per le singole *Attività di inclusione*, identificate quindi tra i processi da effettuare, come le azioni attuate per l'inclusione e percezione delle politiche scolastiche sull'inclusione.

Tutti i riferimenti sopra elencati sono documenti normativi che ufficializzano, anche nel nostro Paese, il termine «alunni con Bisogni Educativi Speciali», in un primo momento utilizzato solo dall'INVALSI per ammettere criteri di valutazione diversi nella correzione della Prova Nazionale, in sede di Esame di Stato di fine I ciclo.

Tutto ciò determina un impegno per lo Stato, che con la Legge-quadro n. 328/2000 di riforma delle politiche assistenziali e sociali assicura il sostegno in un servizio integrato di interventi e di servizi sociali: si promuovono interventi per garantire la qualità della vita, le pari opportunità, la non discriminazione e i diritti di cittadinanza; si prevengono, eliminano o riducono le condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare, derivanti da inadeguatezza di reddito, difficoltà sociali e condizioni di non autonomia, in coerenza con gli artt. 2, 3 e 38 della Costituzione.

Nello stesso tempo, si rileva l'impegno da parte del MIUR, già con le *Indicazioni nazionali* del 2007, assegnando un posto rilevante all'inclusione nella centralità della persona, in cui le diverse situazioni individuali vengono riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza. L'intesa tra MIUR e Ministero della Salute del 12 luglio 2012, a tutela del diritto alla salute e del diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disabilità, prevede, tra le azioni specifiche, la progressiva applicazione del nuovo modello dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), da adeguare, necessariamente, alla realtà italiana e alle particolarità del modello italiano di inclusione scolastica. Non da ultimo, va citato l'impegno del MIUR a valorizzare le reti scolastiche, nel potenziare i Centri Territoriali di Supporto (CTS) in rete con le Aziende sanitarie, nel realizzare un sistema di rilevazione di dati relativi agli alunni, agli studenti con disabilità e disturbi evolutivi specifici e al personale della scuola impegnato nel processo di inclusione scolastica, anche a livello territoriale, e nel promuovere la formazione del personale congiunta tra personale scolastico e personale sanitario.

A ciò, si unisce l'impegno del Ministero della Salute nel collaborare con le Regioni e le Province autonome per garantire l'integrazione tra assistenza sanitaria, educazione e istruzione di alunni e studenti con disabilità e con disturbi evolutivi specifici, attraverso azioni specifiche atte a migliorare l'iter per definire il progetto di integrazione con gli operatori della scuola; nel definire le linee di indirizzo per la ridefinizione dei protocolli diagnostici, di disabilità e con disturbi specifici, attraverso azioni specifiche di miglioramento dell'organizzazione e del coordinamento tra scuola e sanità; nel facilitare la partecipazione dell'ASL per la formulazione del PEI e l'elaborazione degli interventi di riabilitazione in orario extracurricolare; nel promuovere iniziative di formazione congiunta tra personale sanitario e scolastico.

Anche la formulazione e adozione del Questionario Autoanalisi dell'Inclusione Scolastica (QAIS) nel 2009, ispirato all'*Index for inclusion*, offre un contributo sia teorico che operativo nell'ambito dell'autoanalisi della qualità dell'inclusione scolastica. Strumento teorico, in quanto esplicita il riferimento alla prospettiva dell'inclusione; strumento operativo, in quanto propone lo strumento QAIS assieme a materiale di supporto (questionari per docenti, genitori e alunni) per guidare l'autoanalisi sia a livello di classe sia di Istituto, estendendo l'indagine ai BES «altri» rispetto agli strumenti usati in precedenza, come la ricerca INVALSI e il progetto I CARE, concentrati sull'ambito più ristretto delle disabilità certificate.

Tali azioni sussistono grazie alla Legge 104/1992, che rappresenta il quadro del sistema degli interventi istituzionali per l'integrazione scolastica, lavorativa e sociale degli alunni con disabilità a cui partecipano tutti gli altri soggetti in sinergia di azione, e all'attuazione del *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche* (DPR 275/1999), cornice istituzionale di riferimento del nuovo approccio inclusivo; infatti, dal Regolamento si evincono l'accoglienza e la cura dei bisogni educativi speciali, in un nuovo contesto di programmazione integrata dell'offerta formativa per cui interagiscono sinergicamente le famiglie, gli Enti locali, le associazioni, le altre istituzioni in rete, i Servizi socio-sanitari e i soggetti economici del territorio.

Oggi, la politica educativa della scuola tende a valutare l'apprendimento come punto di sviluppo degli apprendimenti. Ciò in virtù della richiesta di acquisizione e valutazione, poi, di competenze che danno il polso del saper agire della persona. Un apprendimento *in progress*, dunque, un apprendimento formale, non formale, informale, per cui la verifica rileva i dati da utilizzare come feedback per adeguare, correggere, migliorare il processo di insegnamento-apprendimento, pertanto ciclico e formativo, per l'alunno, quindi per la persona; in maniera trasparente per poter rendicontare i risultati raggiunti, nell'ottica delle attuali politiche educative.

In particolare, per gli alunni disabili, la verifica è un processo che si avvale di diagnostica iniziale, verifica formativa *in itinere* e valutazione sommativa finale che deve essere al tempo stesso chiara, partecipata, «calda» e rigorosa, tenendo presente che l'inclusione implica il cambiamento del percorso, perennemente in crescita e partecipato.

Ne deriva che incentrare l'attenzione sulla persona, adeguare il curricolo alle esigenze e peculiarità di ciascuno, valorizzare ogni forma di diversità risponde ai dettami della Costituzione della pari dignità sociale, promuovendo «la cultura dell'inclusione anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata a una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante» (Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012).

Il processo relativo all'inclusione si rivela, così, un percorso per definizione senza fine, per cui si rende necessario dotarsi di metodi di valutazione in grado di seguire e rendicontare in modo adeguato la complessità dei suoi processi, adottando metodi misti, quantitativi e qualitativi, che consentano di analizzare in modo più sensibile le diverse componenti che entrano in gioco nello sviluppo del percorso inclusivo e, al tempo stesso, che possano tener conto delle componenti dell'apprendimento non solo curricolare, ma anche sociale e culturale.

RAV e inclusione sono momenti di uno stesso processo atto a definire, in collaborazione e partecipazione, le molteplici vie per giungere con successo al traguardo dello sviluppo delle competenze del proprio profilo di uscita richiesto.

Un processo che designa la persona come il centro della propria sfera di azione, divenendo, così, cittadino non solo dell'Europa ma del mondo, nel suo essere unico.

Bibliografia

- Boots T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, ed. it. a cura di F. Dovigo e D. Ianes, Trento, Erickson.
- Mandela N. (1995), *Lungo cammino verso la libertà. Autobiografia*, Milano, Feltrinelli.

Riferimenti normativi

- Legge 104/1992, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Rapporto ISFOL 1998, *Formazione e occupazione in Italia e Europa*.
- D.Lgs n. 286/1998, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulle condizioni dello straniero*.
- DPR 275/99, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59*.
- Legge 8 novembre 2000, n. 328, *Legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.
- MIUR (2006), *Linee guida per l'integrazione scolastica*.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alla mobilità transazionale nella Comunità ai fini di istruzione e formazione professionale, *Carta europea di qualità per la mobilità*.
- Piano nazionale di formazione e ricerca «I CARE: Imparare e Comunicare azione in rete», promossa dal MIUR, aa.ss. 2007/08 e 2008/09.
- Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), 2009.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011.

D.M. n. 254 del 16 novembre 2012, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.*

Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*

Circolare n. 8 del 6 marzo 2013, *Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).*

DPR n. 80 del 28 marzo 2013, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.*

Nota Ministeriale prot. 1551 del 27 giugno 2013, *PAI – Piano Annuale Inclusività.*

Nota Ministeriale prot. 2563 del 22 novembre 2013, *Indicazioni e chiarimenti relativamente all'applicazione della Direttiva 27.12.2012.*

Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, Febbraio 2014.

Nota Ministeriale del 19 febbraio 2014 prot. n. 4232, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.*

Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione, 24 novembre 2014.

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Rapporto di Autovalutazione e inclusione (2)

di Anna Romano

Da qualche anno nelle scuole si elabora il Rapporto di Autovalutazione (RAV), un documento che analizza la situazione di partenza, lo stato dell'essere della scuola, attraverso l'analisi degli esiti, del contesto e dei processi. Le scuole possono avere, in questo modo, una radiografia della loro situazione organizzativa, didattica e gestionale da cui partire per attivare un piano di miglioramento. Questa breve premessa è necessaria per introdurre il percorso che intendo intraprendere per questo scritto. Utilizzerò lo schema del Rapporto di Autovalutazione come canovaccio per descrivere luoghi, fatti e persone che per me sono rappresentative delle categorie dell'inclusione e dell'esclusione.

Il rapporto tra inclusione ed esclusione parte anche dai luoghi, e dal modo con cui questi vengono progettati urbanisticamente: le strade, i palazzi e la loro disposizione possono determinare una situazione di emarginazione e quindi di esclusione o viceversa contribuire a creare socializzazione, interazione e quindi inclusione. Insegno da molti anni nel quartiere di Ponticelli, periferia est di Napoli, e considero questo quartiere, o almeno alcuni elementi di esso, fortemente penalizzanti per chi ci vive, soprattutto per quei bambini e per quei ragazzi che, non avendo solide famiglie alle spalle, spesso trascorrono la loro esistenza senza un'alternativa di riscatto e di speranza. Il concetto di esclusione qui ha, infatti, una valenza maggiore, perché partendo dai luoghi fisici coinvolge e avvolge le persone più deboli. Questa debolezza è la manifestazione di una deprivazione culturale, sociale e soprattutto emotiva, perché la sfera affettivo-relazionale è profondamente compromessa da uno stato d'infelicità che condiziona la loro esistenza.

All'inizio del Novecento, i ricercatori della scuola di Chicago, per studiare i fenomeni del disagio delle periferie urbane, utilizzarono un approccio di studio

(ecologia urbana) che prevedeva l'*osservazione partecipata*: una tecnica d'indagine sociologica che consiste in una metodologia di ricerca che descrive le biografie individuali dei soggetti connesse allo stato dei luoghi per comprendere il fenomeno studiato da un punto di vista interno. La descrizione che segue si ispira a questa impostazione metodologica perché ritengo che una cultura dell'inclusione in ambito scolastico si realizzi meglio con un approccio multidisciplinare:

1. Via Mario Palermo: è una lunga strada che collega il quartiere di Ponticelli ai comuni limitrofi con il più alto tasso di mortalità per incidenti stradali. Mancano rotonde, la segnaletica stradale è insufficiente; pertanto, abbandonata al suo destino, la strada continua indifferente la sua mattanza.
2. Villa comunale: per eccellenza un parco rappresenta un luogo d'incontro, di scambio e di socializzazione tra persone. Non qui! Chiuse al pubblico da tempo immemore, le ville e i parchi di questo quartiere sono l'emblema dell'esclusione.
3. Piazza Sant'Egidio. Scrive il giudice Antonella Terzi nell'ordinanza di custodia cautelare: «Ho cercato invano nel mio limitato vocabolario aggettivi che potessero rappresentare i sentimenti suscitati dalla vicenda oggetto della richiesta cautelare. Nessuno, tra quelli che mi venivano alla mente (feroce, folle, crudele, insensato), mi è parso adatto a descrivere l'orrore di quel tragico tardo pomeriggio di un ormai lontanissimo novembre del 1989». «Quel che accade è davvero troppo. Ed è troppo persino per gli ideatori e artefici del gesto, che ne ricevono o ne riportano la notizia con inusuale sgomento. "Le mani nei capelli" sono la visibile manifestazione di un raccapriccio cui non riescono a sottrarsi neppure delinquenti incalliti, già rotti a ogni esperienza» (Beneduce, 2011). Era l'11 novembre 1989, mentre in Germania si abbatte il muro di Berlino, a Ponticelli sei persone innocenti perdono la vita in un agguato di camorra.
4. J.C., una ragazzina di quindici anni uscita dal percorso di istruzione e formazione con la licenza media, ex alunna della mia scuola e mia ex alunna, oggi vive la sua esistenza senza un progetto di vita, senza prospettive di crescita personale e culturale in una naturale inconsapevolezza. Il suo destino sembra già segnato, il ruolo che le assegnerà questo territorio sembra ben definito, identico a quello di molte ragazze che, diventate madri giovanissime, consumano la loro esistenza in una spirale di frustrazione e insoddisfazione.

Ora, questa breve elencazione, anche se sociologicamente non rappresenta un dato significativo per cogliere nessi di causa ed effetto, potrebbe rappresentare tuttavia il punto da cui partire per capire come muoversi e quali obiettivi poter raggiungere. Ma nel nostro caso essa rappresenta anche un modo di descrivere l'esclusione attraverso la storia dei luoghi, perché questa storia si declina nelle vite delle persone che vivono quel territorio.

La scuola come presidio di cultura, legalità e formazione ha il dovere etico e istituzionale di affrontare queste sfide e di vincerle. L'istituzione scolastica può diventare il centro di uno scambio sociale e può configurarsi come «la “piazza ideale” di un territorio fisico, elemento aggregante, propulsore e trainante, in grado di offrire servizi, mettere a disposizione risorse, cooperare nella lettura dei bisogni culturali e formativi del territorio collaborando alla co-costruzione della cultura e delle reti di capitale sociale» (Beneduce, 2011). Il cambiamento può essere generato dalla disseminazione di nuove idee, da diversi stili di pensiero che incidono sulla realtà e la trasformano (Weber, 1905). Diventa indispensabile ripensare ai rapporti che si innestano nella scuola, penso al rapporto di insegnamento/apprendimento, al rapporto con le famiglie, con le associazioni del territorio. Occorre investire sul capitale umano riconnettendo i saperi della scuola a quelli della società in un'azione di corresponsabilità educativa nei confronti degli studenti.

Credo che il tempo degli indugi sia scaduto, perché la scuola è direttamente chiamata ad assolvere a questa funzione sia perché rappresenta la sua mission istituzionale, sia perché ha le risorse umane per affrontare questo compito. Il corpo docente deve riappropriarsi del ruolo di guida intellettuale di una generazione che oggi non ha molti punti di riferimento. Esso è deputato a farlo perché ha la possibilità, rispetto ad altre professioni, di elaborare il proprio operato in un'ottica di miglioramento continuo. Ritengo che insegnare implichi un'assunzione di responsabilità in più, rispetto ad altre professioni, perché si ha il compito di formare i futuri cittadini, e perché dalla qualità dell'istruzione scaturisce il grado di progresso e civiltà di un popolo.

Paradossalmente, anche la professione docente può diventare un mero esercizio ripetitivo, schematico e routinario, che banalizza il processo di insegnamento-apprendimento, perpetuando un modello statico sganciato da ogni contatto con la realtà. L'insegnamento ha il fine di educare: la parola *educare* deriva dal verbo latino *educĕre* (cioè «trarre fuori, tirar fuori o tirar fuori ciò che sta dentro»); il fine è il successo formativo in tutte le sue espressioni.

Pertanto, l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione di un'istituzione scolastica diventa indispensabile per evitare l'autoreferenzialità della stessa e rappresenta un valido strumento di autoanalisi, partendo proprio dal contesto, passando per i processi attivati e arrivando agli esiti raggiunti. In questo modo si creano le condizioni per riflettere sul proprio operato, attraverso confronti di natura pedagogica, educativa e metodologica che producono un circolo virtuoso fondato sul cambiamento.

Con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, l'Unione europea ha invitato gli Stati membri a sviluppare, nell'ambito delle loro politiche educative, strategie per assicurare che:

- l’istruzione e la formazione iniziali offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come pure per la vita lavorativa;
- si tenga debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità.

Ho citato questa raccomandazione del Parlamento europeo perché la trovo pertinente con il ragionamento espresso in queste pagine. La cornice legislativa nazionale e internazionale su queste tematiche costituisce un baluardo di progresso e di civiltà a cui fare riferimento per attuare processi d’inclusione nell’istituzione scolastica. Una cultura dell’inclusione implica la condivisione degli obiettivi, che si realizza con la presenza di una forte leadership educativa, capace di una gestione funzionale delle risorse umane e strumentali.

In questa visione gli insegnanti di sostegno sono coinvolti a pieno titolo in un’ottica di contitolarità. Perché è all’interno della classe che si deve realizzare l’inclusione di tutti gli alunni. Una priorità che è emersa dal rapporto di autovalutazione del mio istituto riguarda il forte tasso di dispersione scolastica, soprattutto nella secondaria di primo grado; a questo si accompagna un livello minimo delle competenze acquisite. Ora, è chiaro che un elevato tasso di dispersione è il sintomo di un disagio sociale e psicologico che una scuola inclusiva ha il dovere morale e istituzionale di risolvere con onestà intellettuale senza attribuirne le cause unicamente al contesto socio-culturale di riferimento. L’inclusione in questo caso riguarda soprattutto il benessere psicologico, lo star bene a scuola, per cui l’azione educativa deve necessariamente tener conto della dimensione affettiva ed emozionale degli studenti e della loro capacità di integrarsi imparando a lavorare insieme, cooperando e costruendo il proprio sapere. La trasmissione asettica di nozioni e concetti deve cedere il passo a una didattica laboratoriale per competenze, dove lo studente sperimenta ed elabora le conoscenze.

Bisogna cambiare la modalità di progettazione delle attività del tempo scuola invertendo il tradizionale modo di procedere: partendo dalla metodologia per arrivare dopo ai contenuti. È necessario sviluppare una metodologia didattica attiva che superi il concetto di lezione frontale mettendo gli studenti al centro dei processi valorizzando idee nuove e spirito di iniziativa. L’attività laboratoriale ha il vantaggio di appassionare e di stimolare emozioni positive nei ragazzi. L’aula intesa come spazio tradizionale è vissuta come un limite al potenziale fisico e intellettuale degli alunni, per cui è necessario progettare nuovi spazi per l’apprendimento. Il piano di miglioramento del mio istituto, alla cui stesura ho contribuito, prevede l’attivazione di laboratori in orario curricolare ed extracurricolare con l’utilizzo di risorse interne (docenti di sostegno e docenti curricolari) e risorse esterne (organico potenziato).

Questa organizzazione didattico-metodologica risponde pienamente alle esigenze di realizzare concretamente in primo luogo l'inclusione, come possibilità di un progetto di vita per quei ragazzi che mostrano disaffezione e ostilità verso la scuola; in secondo luogo come partecipazione attiva e consapevole, mediante una progettazione didattica basata sulle competenze chiave trasversali. L'apprendimento dei contenuti disciplinari si realizza più agevolmente con il potenziamento delle competenze chiave trasversali (sociali e civiche, digitali, imparare a imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale), perché la motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione sono aspetti comportamentali che generano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona e facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità in una funzione orientativa. Ritengo che tutto questo sia possibile solo con metodologie didattiche capaci di valorizzare l'attività di laboratorio e l'apprendimento centrato sull'esperienza.

L'idea di inclusione si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. (Dovigo e Ianes, in Booth e Ainscow, 2008, p. 12)

Da un punto di vista epistemologico, l'uso del termine inclusione ci consente di dare maggiore fondamento alla trattazione.

[Se] l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire 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 opportunità a scuola. (Ibidem, p. 13)

Il ragionamento riguarda il rapporto docente-alunno, e la percezione che il docente ha dell'alunno. Prendendo a prestito la teoria dell'interazionismo simbolico, le nozioni di devianza da un certo modello culturale si inseriscono all'interno del paradigma della reazione sociale. Per gli studiosi che adottano questo punto di vista, definito anche come relativista o dell'etichettamento, la devianza è un processo di feedback tra soggetto, istituzioni e società: il comportamento deviante può essere compreso solo in questi termini. La devianza è dunque frutto di un processo di interpretazione e di attribuzione, soggettiva o politica, data a un determinato comportamento (Berger e Luckmann, 1966).

Traslando questi concetti in ambito pedagogico-educativo, diventa chiaro che spesso l'eccessivo etichettamento degli alunni, inteso come classificazione e riconduzione a un unico modello di apprendimento, produce *tout court* un'emarginazione e che quindi, al contrario, il concetto d'inclusione per le sue implicazioni metodologiche evita tale rischio. Questo ci permette di riprendere il ragionamento che riguarda il rapporto docente-alunno, e di inquadrarlo in una prospettiva teoretica più ampia che ci consente di affermare che il successo formativo passa per la valorizzazione dei diversi e molteplici stili apprenditivi senza stigmatizzare il patrimonio di conoscenze e comportamenti degli alunni per omologarlo a un unico modello d'apprendimento. Il problema è duplice quando si attuano etichettamento e omologazione: nel primo caso perché l'attenzione alle categorie piuttosto che alle specificità dei soggetti rende difficile rispondere alle situazioni multiproblematiche, e allo stesso tempo ostacola la percezione di quei bisogni che non possono essere facilmente inquadrati (Dovigo e Ianes, in Booth e Ainscow, 2008, p. 13); nel secondo caso perché l'omologazione implica un modello educativo fondato sull'integrazione e sull'assimilazione a uno standard didattico predominante perlopiù imposto, a cui gli alunni devono tendere.

Da una prospettiva più ampia il problema viene analizzato anche rispetto all'organizzazione didattica e in generale all'organizzazione scolastica, ai processi attivati all'interno e all'esterno della scuola, alle capacità gestionali e amministrative del Dirigente scolastico di un'istituzione scolastica. Perché il processo di apprendimento degli alunni fondato sulla relazione docente-discente non si esaurisce con esso. Oggi le possibilità per attuare una didattica inclusiva sono realisticamente accessibili per chiunque abbia voglia di ripensare al proprio lavoro, investendo in una formazione formale e informale continua. Esiste, infatti, una vasta esperienza didattica che l'Indire propone come modelli educativi innovativi, in particolare le Avanguardie Educative. Esse, infatti, classificabili come *best practices* sperimentate in alcune scuole italiane, rappresentano modelli didattici riproducibili anche in altre realtà scolastiche, costituendo un valido strumento per tutti quei docenti che intendono aprirsi a nuovi orizzonti metodologici per meglio rispondere alle esigenze formative dei propri alunni (Beneduce, 2011).

Bibliografia

- Beneduce T. (2011), *Avanguardie Educative Dentro/Fuori Indire*, «Corriere del Mezzogiorno», 25 gennaio 2011.
- Berger P.L. e Luckmann T. (1966), *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, il Mulino.
- Boots T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, ed. it. a cura di F. Dovigo e D. Ianes, Trento, Erickson.
- Weber M. (1905), *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Milano, Rizzoli.

PEI e ICF: il Profilo Descrittivo di Funzionamento della Persona

di Annamaria Improta

Introduzione

Una scuola al passo con i tempi riflette le esigenze di una realtà complessa e ha un obiettivo ambizioso: l'inclusione (Booth e Ainscow, 2008). La promozione di processi inclusivi a scuola passa per l'individuazione delle potenzialità di ciascuno: una scuola è inclusiva quando vive e insegna a vivere con le differenze. L'inclusione è perciò un processo, una cornice in cui gli alunni, a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale, sono analogamente valorizzati e forniti di uguali opportunità a scuola. La diversità, in tutte le sue forme, dunque, viene considerata una risorsa e una ricchezza, piuttosto che un limite, e nell'ottica dell'inclusione si lavora per rispettare le varietà individuali.

In questa prospettiva anche la disabilità non è più vista (secondo una logica causativa di tipo lineare ispirata a un modello interpretativo di tipo medico-sanitario) come condizione di svantaggio, conseguenza dello stato di salute deficitario del soggetto, bensì come una condizione derivante dall'interazione tra condizioni di salute e fattori contestuali (ambiente e persona). Siamo di fronte a una vera e propria «rivoluzione copernicana», nella quale non ruota più tutto intorno alla «mancanza» di salute (causa della disabilità), ma a una «condizione» derivante da un processo in cui interagiscono fattori ambientali e personali sul funzionamento globale del soggetto nel suo contesto di vita.

Questo cambiamento è stato realizzato grazie all'introduzione dell'ICF (nella scuola utilizzato nella versione *Children – CY*) (OMS, 2007), basato sul modello interpretativo bio-psico-sociale. L'ICF-CY si pone come uno strumento utilissimo, che consente, tanto in ambito scolastico, quanto in ambito sanitario,

di guardare alla disabilità come a un fenomeno complesso che richiede di essere interpretato alla luce di un sistema di spiegazione multidirezionale e multidimensionale; laddove si registrano problemi di funzionamento, si riscontrano limitazioni delle capacità e restrizione alla partecipazione sociale. L'ICF si profila attualmente come riferimento culturale e scientifico fondamentale per ripensare il sistema educativo, nella prospettiva della realizzazione della scuola inclusiva. Il modello del «funzionamento» — centrato sull'analisi del bisogno — consente di riconoscere nella disabilità elementi di continuità tra malattia e salute.

Obiettivo

La riflessione metodologica presentata in questo lavoro ha l'obiettivo di fornire una traccia operativa per la stesura del PEI in ICF. Lunghi dall'essere esaustiva, tale riflessione nasce come supporto alla formazione dei futuri docenti di sostegno (Improta, 2014) e offre loro uno strumento concreto¹ per maneggiare «documenti» fondamentali creando delle connessioni utili e reali per implementare condizioni che favoriscono il processo di sviluppo di alunni in difficoltà. Lo strumento operativo che consente di «pensare» in ICF, connettendolo al PEI, è il *Profilo Descrittivo di Funzionamento della Persona* (USR Piemonte, 2010), che favorisce il dialogo tra i diversi attori che hanno in carica l'alunno consentendo la stesura di un PEI fondato sul potenziale di apprendimento di ciascuno studente.²

Metodologia

L'impostazione metodologica utilizzata è scientificamente fondata e concreta: scientificamente fondata perché basata sulla letteratura più aggiornata in riferimento alla stesura di un progetto di vita che includa tutte le componenti coinvolte nella vita dello studente; concreta in quanto fondata sull'esperienza. Si pone pertanto come sintesi di una ricerca trentennale di promozione di processi inclusivi in classe.

¹ La versione predisposta per gli studenti è corredata di esemplificazioni pratiche.

² La regione Piemonte ha avviato dal 2008 una sperimentazione che prevede un'ampia formazione del personale sanitario e scolastico al fine di produrre prassi inclusive condivisibili. Il Profilo Descrittivo di Funzionamento della Persona costituirà una base di partenza necessaria ma non sufficiente per il professionista (pedagogista, logopedista, fisioterapista, psicoterapeuta, chirurgo, ecc.) che deve programmare il suo intervento. Consiste essenzialmente in una descrizione significativa, esauriente, facilmente comunicabile e comprensibile per tutte le persone coinvolte in quella situazione, compresi lo studente stesso (se capace) e la sua famiglia.

Risultati: il percorso in cinque passi

1. *Osservare*. L'osservazione è una pratica comune utilizzata per conoscere la realtà che ci circonda, è il tentativo di acquisire conoscenze, in maniera più o meno precisa, più o meno sistematica. In ambito educativo diventa quindi la *traccia* da seguire per qualsiasi intervento.
2. *Collaborare*. Dal livello micro (l'alunno, la famiglia, la classe, i colleghi) a livello macro (la scuola, il quartiere, il contesto, gli operatori sanitari e della riabilitazione) per individuare facilitatori e barriere del processo educativo (Aiello, Corona e Agrillo, 2014).
3. *Classificare*. Attraverso uno strumento che si focalizza sulla funzionalità dello studente e non solo sui suoi deficit.
4. *Programmare*. Per definire traguardi di sviluppo compatibili con le potenzialità dello studente e i suoi bisogni educativi.
5. *Verificare* gli esiti al fine di calibrare e rimodulare l'intervento al fine di far giungere ciascuno studente alla migliore qualità di vita possibile.

Descrizione delle variabili considerate

1. *Osservare*. Ogni persona compie quotidianamente un numero molto ampio di osservazioni, che danno modo di conoscere, classificare, analizzare componenti diverse dell'ambiente umano e fisico che ci circonda (Lis e Venuti, 1986). L'osservazione è perciò un luogo di incontro tra i bisogni degli studenti e l'intenzionalità educativa dell'adulto. L'educatore, osservando, individua problemi e difficoltà, presta attenzione al soggetto e ne coglie le caratteristiche, lo spessore. È molto difficile osservare un alunno senza che l'insegnante gli attribuisca qualcosa dei propri sentimenti e intenzioni. Scrive infatti Wallon (1968, p. 24): «non c'è osservazione senza scelta né senza una relazione, implicita o no». Tale scelta non è neutra, oggettiva, ma è data dal rapporto che intercorre tra il soggetto o l'avvenimento e le aspettative, più o meno cosce di chi osserva. Per conoscere un bambino è necessario guardarlo, ma guardare un bambino non è facile, i nostri occhi spesso guardano solo ciò che sanno vedere. «Un movimento non è un movimento, ma ciò che ci sembra esso esprima» (Novetti, 2010).

In ambiente ICF in particolare vanno introdotti nei fattori contestuali: «le principali dimensioni psicoaffettive (stili di attribuzione; autoefficacia; autostima; emotività; motivazione; comportamenti problema) che mediano il funzionamento». In ognuno di questi ambiti è infatti possibile individuare la causa del bisogno educativo speciale, che interagisce sistemicamente (in positivo o in negativo) con le altre per cui, strategicamente, sarà possibile calibrare il peso della loro mediazione

(Ianes, Macchia e Cramerotti, 2013). In questa prospettiva una buona osservazione è quindi una tappa fondamentale senza la quale non è possibile alcuna progettazione educativa, perché osservare permette di:

- sfuggire alla palude degli obiettivi ideali e all'improvvisazione educativa;
- conoscere ogni studente e costruire con lui e per lui il percorso educativo più adeguato;
- fare scelte educative contestualmente situate.

2. *Collaborare*. All'osservazione dell'alunno si accompagna l'*osservazione del contesto* con il quale si entra in relazione per poter *collaborare* all'interno del *sistema-scuola*. La collaborazione può definirsi produttiva quando è interconnessa a una comunicazione tra più parti, funzionale all'obiettivo da raggiungere. È dunque fondamentale che il contesto sia favorevole a una buona comunicazione. A tal fine sono stati ricavati dalla teoria sistemica otto punti che definiscono un possibile iter atto a garantire uno sviluppo organizzativo verso la «collaborazione produttiva» (Pisano, 1982):

- a) Definire chiaramente ed esplicitamente la relazione nei suoi elementi contestuali (chiara formulazione delle singole parti del messaggio che si dà agli altri).
- b) Definire e rispettare il ruolo di ciascun componente e di ciascun gruppo, con riferimento all'obiettivo operativo globale (definire il ruolo di una persona vuol dire attribuire ad essa un ambito e un livello di operatività e competenza).
- c) Definire gli obiettivi operativi (finale, intermedio, globale e specifico).
- d) Scegliere e precisare le modalità operative comuni e specifiche in funzione degli obiettivi e nel rispetto del ruolo di ciascun partecipante.
- e) Definire il contesto operativo.
- f) Prefissare le durata.
- g) Calcolare il costo (fondi e «sforzi»).
- h) Includere la verifica.

Queste condizioni, prese singolarmente, non possono garantire la riuscita di una buona collaborazione ma nel loro insieme possono costituire un presupposto indispensabile per rendere effettiva e produttiva la collaborazione tra i diversi attori del sistema. Per ottenere un buon rapporto collaborativo è inoltre necessario che i vari membri non si facciano influenzare da pregiudizi o, peggio ancora, da «etichette» attribuite ad altri membri. Questo purtroppo non è sempre facile nei rapporti interpersonali, ma è una condizione indispensabile per poter costruire una reale collaborazione.

3. *Classificare* tramite l'ICF: strumento di classificazione per descrivere scientificamente il funzionamento del soggetto e non per misurare o valutare (assessment);

è un filtro per ordinare e raccogliere le informazioni e le evidenze di un buon lavoro clinico, educativo o, più in generale, di una buona conoscenza della persona. Questo filtro ordinatore presuppone il rivestire un qualche ruolo o funzione nel caso, possedere una sufficiente conoscenza della situazione con gli strumenti che fanno parte del patrimonio di ogni interlocutore e avere il desiderio o essere nella necessità di condividere queste osservazioni (AA.VV., 2011). L'ICF dovrebbe motivare ogni componente di un gruppo di lavoro a produrre materiale con una forma e un contenuto utilizzabile anche dagli altri componenti del gruppo, soprattutto se di diversa origine professionale, in quanto il codice numerico garantisce l'universalità della comunicazione.

4. *Programmare* gli interventi educativi è fondamentale per definire traguardi di sviluppo compatibili con le potenzialità dello studente e i suoi bisogni educativi. Il documento cardine della progettazione individualizzata è il PEI, formalizzato non prima di novembre o dicembre, a volte anche più avanti nel corso dell'anno scolastico. Occorre considerare che, in quanto progetto contenente obiettivi, modalità e percorsi con cui raggiungere gli obiettivi didattici, educativi, relazionali e di autonomia programmati per l'alunno diversamente abile, esso non deve essere considerato un mero atto burocratico, ma uno strumento prezioso che accompagna l'alunno in tutta la sua esperienza scolastica e che, proprio in quanto tale, dovrebbe essere disponibile e utilizzabile sin dal primo giorno di scuola (magari utilizzando inizialmente quello dell'anno precedente) tanto dagli insegnanti di classe quanto dall'insegnante di sostegno. Il PEI assume un'importanza ancora maggiore considerato il non infrequente alternarsi di insegnanti di sostegno precari, spesso non specializzati, che di anno in anno si avvicendano nell'affiancamento dell'alunno diversamente abile (Morra e Spallino, 2012).

5. *Verificare*. La verifica è un atto dovuto all'alunno, per attestare il suo percorso evolutivo. Il discorso diventa ancora più calzante con gli allievi diversamente abili, in quanto il grado e la tipologia di diversabilità è specifica per ciascun allievo e richiede risposte a bisogni individuali; tuttavia è possibile individuare anche esigenze di tipo trasversale che riguardano il contesto, come:

- trovare un ambiente accogliente;
- ricevere l'adeguato supporto educativo-didattico attraverso la predisposizione, da parte della scuola, del PDF e del PEI in collaborazione con le diverse figure coinvolte nel processo di sviluppo dell'alunno;
- poter disporre di adeguati sussidi e ausili funzionali allo sviluppo dell'apprendimento;
- poter sperimentare, insieme al gruppo classe, ma anche in modo individualizzato o nel piccolo gruppo, attività laboratoriali finalizzate al miglioramento dell'autonomia, delle relazioni, delle competenze, in un contesto di solidarietà e collaborazione.

Inoltre va valutata la partecipazione degli alunni al dialogo educativo, esprimendoli in termini di efficienza ed efficacia, secondo i seguenti indicatori (Improta e Colonna, 2014).

- a) In termini di *efficacia*: osservare negli alunni (mantenimento della performance nel tempo):
 - la modifica del comportamento;
 - esiti di apprendimento:
 - dopo un mese;
 - dopo tre mesi;
 - alla fine dell'anno scolastico.
- b) In termini di *efficienza*: valutare la condivisione dei docenti e degli alunni attraverso indicatori di:
 - frequenza;
 - assiduità;
 - interesse.

La valutazione degli esiti è infatti fondamentale al fine di calibrare e rimodulare l'intervento con l'obiettivo di far giungere ciascuno studente alla migliore qualità di vita possibile.

Analisi

Un lavoro impostato in tal modo ha il pregio di garantire il diritto allo studio di tutti gli studenti, nella prospettiva in cui vengono individuate le aree di funzionamento (e non di deficit) anche dell'allievo disabile, al fine di ridurre la disabilità. Canevaro (2015, p. 172) infatti sottolinea:

Riduzione della disabilità significa creare il presupposto per problematizzare e rendere distinguibili gli aspetti irreversibili, che sono i deficit, e gli aspetti che vanno invece verso una possibile variabilità, che sono le disabilità, e che dipendono dall'organizzazione del contesto. (Canevaro, 2015, p. 172)

È su queste che è possibile agire all'interno del contesto educativo. Certo in Italia l'inclusione delle disabilità ha una lunga tradizione (Improta et al., 2015a; 2015b), ma non sempre le cose hanno funzionato al meglio, giacché spesso c'è un malfunzionamento nelle nostre scuole legato tanto a cause strutturali quanto alla scarsa applicazione di norme e strutture già esistenti (Scataglini, 2012). Inoltre esistono delle difficoltà connesse all'utilizzo dell'ICF legate soprattutto all'inadeguata conoscenza dello strumento:

- da parte di alcuni operatori sanitari, abituati ad affrontare la *diversità* in ottica biomedica, lineare; costoro hanno difficoltà a confrontarsi con il paradigma delle complessità che, contemplando una visione globale della persona, fa riferimento al contesto il cui peso è determinante (come *facilitatore* o *barriera*) nella «condizione» di disabilità;
- da parte di alcuni operatori scolastici, che spesso si trincerano dietro affermazioni del tipo: «Non tocca a me», «Deve partire dal NPI», «L'utilizzo è lungo difficile», misconoscendo le potenzialità di uno strumento che può fare veramente la differenza nella vita delle persone.

Conclusioni

Nel presente scritto si è fatto cenno a una guida operativa per la stesura del PEI in ambiente ICF. Lo strumento operativo che consente di «pensare» in ICF, connettendolo al PEI, è il *Profilo Descrittivo di Funzionamento della Persona* che, individuando le aree di funzionamento, consente di localizzare quelle aree che possono svilupparsi grazie a adeguate mediazioni, frutto di opportune scelte metodologiche operative e valutative al fine di favorire lo sviluppo delle potenzialità della persona. Determinante a tal proposito è l'individualizzazione di quei fattori ambientali che, grazie alla loro funzione di facilitatori, possono migliorare la partecipazione della persona stessa, riducendo la condizione di disabilità.

Attraverso il Profilo Descrittivo di Funzionamento della Persona è possibile quindi coniugare le teoria (la classificazione ICF) alla prassi educativa (il PEI come concreto progetto di vita), che rappresentano le due facce della stessa medaglia del processo di insegnamento/apprendimento che incessantemente interagiscono tra loro. «Talvolta la teoria serve per delineare una buona prassi educativa, altre volte è dalla prassi educativa che prendono vita le teorie di riferimento» (Agrillo, D'Anna e Gomez Paloma, 2012, p. 17). Nella prospettiva qui delineata l'obiettivo di tale processo è la realizzazione in classe di modelli e buone prassi inclusive caratterizzate da tre elementi fondamentali: il *funzionamento umano differente*; l'*equità*; l'*efficacia tecnica* e la *piena partecipazione sociale* (Ianes, 2013). Del resto, come sottolinea Damiani (2014, p. 13), la «definizione di inclusione chiama in causa tutti nella comunità scolastica: si tratta di garantire la piena partecipazione e il massimo sviluppo possibile di tutti i membri di quella comunità».

Bibliografia e sitografia

- AA.VV. (2011), *Disabilità, riabilitazione, scuola e società*, «Realtà Medica 2000», n. 2.
 Agrillo F., D'Anna C. e Gomez Paloma F. (2012), *Educazione motoria nella scuola primaria: dalle neuroscienze alla prassi educativa*, «Chinesiologia», a. XXX, n. 1.

- Aiello P., Corona F. e Agrillo F. (2014), *Linee di indirizzo per il progetto di tirocinio del Corso di Formazione per il conseguimento della Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità*, http://www.didattica.unisa.it/uploads/11914/guida_per_lespletamento_delle_attivit%C3%A0_tirocinio_diretto.pdf.
- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2015), *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*. In *Orizzonte inclusione*, Trento, Erickson.
- Damiani P. (2014), *BES (Bisogni Educativi Speciali). Tra Scuola-Famiglia-Sanità*, Corso di Formazione USB Piemonte, <http://www.istruzioneepiemonte.it/wp-content/uploads/2015/01/Presentazione-Damiani-Forags-11-11-14.pdf>.
- Ianes D., Macchia V. e Carmerotti S. (2013), *L'individuazione dell'alunno con Bisogni Educativi Speciali su base ICF*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2013), *Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Improta A., Mansione I.I., Zuntini L., Cardoso H., Rasullo Gianelli C., Colonna I. e Raiola M.C. (2015a), *Si vive di rapporti, si cresce con le interazioni. La cultura e il mito come elementi di inclusione e convivenza civile*, 10° Convegno Internazionale «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale», sezione «Buone prassi», Rimini, 13-15 novembre 2015.
- Improta A. (2014), *Profilo Descrittivo di Funzionamento della Persona. Propedeutico al Piano Educativo Individualizzato realizzato secondo la Classificazione Internazionale ICF-CY*, Corso di Specializzazione per il Sostegno, Università degli Studi di Salerno.
- Improta A. e Colonna I. (2014), *Tecnologica-Mente Dis-Abili*. In *Seminario Multimedialità e disabilità: condivisione sperimentazioni delle scuole*, Bologna, Handimatica.
- Improta A., Mansione I.I., Zuntini L., Cardoso H., Rasullo Gianelli C., Colonna I. e Raiola M.C. (2015b), *Si vive di rapporti, si cresce con le interazioni. La gestione di un modello educativo inclusivo fra le nazioni. Report di un'esperienza di collaborazione e ipotesi progettuali*, Convegno e Relazione per la VI edizione della Settimana del benessere psicologico in Campania, Portici, 11 novembre 2015.
- Lis A. e Venuti P. (1986), *L'osservazione in psicologia genetica*, Firenze, Giunti Barbera.
- Morra D. e Spallino M. (2012), *Progetto Educativo Individualizzato*, www.personecondisabilita.it.
- Novetti N. (2010), *Osservazione*, Università degli Studi di Venezia.
- OMS (2007), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- Pisano I. (1982), *Il bambino handicappato al crocevia di più contesti. Come arrivare a una collaborazione produttiva secondo l'ottica sistemica*, Atti del quarto Convegno di studi medicopedagogici, Dipartimento della Pubblica Educazione del Canton Ticino.
- Scataglini C. (2012), *Il sostegno è un caos calmo*, Trento, Erickson.
- USR Piemonte (2010), *DGR 34/2010 Normativa sulle nuove certificazioni alunni disabili, modalità applicative*, <http://www.gessetticolorati.it/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/DGR-34-2010.pdf>.
- Wallon H. (1968), *L'evoluzione psicologica del bambino*, Firenze, La Nuova Italia.

Competenze organizzative e gestionali: strumenti di inclusione scolastica

di Immacolata Robustelli

Riuscirà l'Autonomia delle Istituzioni scolastiche a diventare il mezzo per l'affermazione della piena autonomia degli alunni?

Le opportunità offerte dall'Autonomia scolastica, oculatamente impiegate e valorizzate, possono risultare strumenti utili alla promozione della cultura dell'inclusione.

La sfida che il mondo della Scuola deve vincere è quella dell'innalzamento della qualità della vita degli alunni, nella prospettiva della realizzazione di un futuro sostenibile per ciascun giovane.

Il successo formativo degli allievi con disabilità, con disturbi evolutivi specifici e con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale richiede la disponibilità a investire in modo qualitativamente forte sull'inclusione, ambito sul quale si gioca oggi gran parte della credibilità della Scuola.

L'inclusione richiede, da parte delle Istituzioni scolastiche, il possesso di solide competenze organizzative e gestionali, che, se ben sfruttate, consentono di realizzare approcci educativo-didattici improntati a criteri di innovazione e di flessibilità, mirati al recupero di tutte le situazioni di svantaggio.

Cosa si intende per competenze organizzative e gestionali dell'Istituzione Scolastica?

In che modo queste competenze possono rivelarsi preziose per l'inclusione?

Il Regolamento dell'Autonomia — Decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999 — offre, in particolare con gli articoli 4 e 5, un'ampia gamma di soluzioni possibili per l'attuazione di percorsi e strategie volte all'integrazione e all'inclusione, alla cura e alla presa in carico delle situazioni di svantaggio.

La Legge 107/2015, atteso volano per l'Autonomia scolastica, offre oggi un ventaglio di possibilità più ampio: «inclusione» è una delle parole chiave del testo

normativo e rappresenta uno degli snodi concettuali e operativi su cui si giocherà il futuro della Scuola italiana.

L'Autonomia offre l'opportunità di effettuare precise scelte educative e di perseguire una vera e propria politica per l'inclusione, attraverso l'elaborazione di un Piano Triennale dell'Offerta Formativa che espliciti un concreto impegno programmatico, progettando e pianificando percorsi condivisi, promuovendo processi culturali in cui tutti concorrono in maniera diversa e con obiettivi comuni.

Le competenze organizzative e gestionali di una Scuola si evidenziano nell'opportuna mobilitazione di tutte le risorse interne ed esterne; le risorse interne sono quelle intellettuali — le professionalità presenti — e strumentali, mentre quelle esterne derivano dall'attivazione di collaborazioni interistituzionali e con le energie positive del territorio.

Competenze organizzative e gestionali si rivelano quando nella Scuola operano professionisti opportunamente formati — il Dirigente scolastico, i referenti di istituto per l'inclusione, il personale degli uffici di segreteria, i docenti — che concorrono per un lavoro comune, con una chiara definizione dei compiti e dei ruoli di ciascuno, al fine di mettere in campo azioni che abbiano l'opportuna rilevanza all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituzione scolastica.

Il ruolo del Dirigente scolastico si rivela basilare.

Per pianificare la realizzazione concreta del successo formativo di tutti gli alunni, sono necessari interventi cooperativi di tipo pluri-disciplinare e pluri-professionale: la regia di questa cooperazione interna ed esterna spetta al Dirigente, che ha il compito di creare una struttura organizzativa di supporto costante all'inclusione e alle interazioni con le famiglie e il territorio.

La presenza di alunni con bisogni educativi speciali richiede al Dirigente scolastico la capacità di agevolare la valorizzazione di progetti che attivino strategie orientate a potenziare i processi di inclusione e di partecipazione attiva e la messa a punto di interventi efficaci e di buone pratiche.

Un ambiente realmente inclusivo può essere realizzato solamente consentendo la sinergia tra una pluralità di strumenti e di alleati, avendo come fondamento la comunicazione e la condivisione tra i diversi attori in campo: comunicazione e cooperazione risultano indispensabili per definire percorsi condivisi e pratiche inclusive, che diventino attività ordinaria della Scuola (Salatin, 2013).

Esistono questioni cruciali che il Dirigente è chiamato a presidiare, perché la qualità dell'inclusione nell'Istituzione scolastica comporta una serie di fattori che rivestono un peso decisivo: qual è il clima culturale dell'Istituto? Esistono disponibilità, competenze, apertura all'altro e alla diversità? Chi si fa realmente carico degli alunni? Quale peso ha l'inclusione nel PTOF? Come individuare le competenze professionali che possono rivelarsi punti di forza a sostegno dell'inclusione? Quali iniziative di formazione e di aggiornamento vengono realizzate e con quali risultati?

In quale misura vengono valorizzati le tecnologie multimediali, l'adozione dei libri di testo in formato misto e sussidi e strumenti a supporto dell'inclusione? Sono previsti interventi di Enti o altri soggetti esterni, per quanto riguarda le attività di sostegno per gli alunni con disabilità, di supporto agli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, di insegnamento della Lingua Italiana come L2? Come sono organizzati i rapporti con il territorio? Come è gestita l'interazione con le famiglie?

Le competenze organizzative e gestionali traspaiono nella realizzazione di un reale coinvolgimento del Collegio dei Docenti e del Consiglio di Istituto che porti all'adozione di una policy interna per l'inclusione, che assuma una reale trasversalità e centralità rispetto al complesso dell'Offerta Formativa e nella produzione, nella condivisione e nella pubblicizzazione dei documenti fondamentali: il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, il Piano Annuale di Inclusività, i Protocolli di accoglienza e i Protocolli di intesa con gli Enti esterni.

Il PTOF illustra le linee guida di carattere organizzativo, metodologico e didattico per orientare l'azione condivisa dei docenti, chiamati a realizzare un lavoro di équipe, a progettare Piani Educativi Individualizzati e Piani Didattici Personalizzati, adottare misure dispensative e strumenti compensativi, avvalendosi della flessibilità organizzativa e didattica consentita dall'Autonomia scolastica.

Nel Piano devono essere esplicitati impegni e strategie secondo modelli cooperativi di intervento, anche con l'apporto proveniente dalle tecnologie, per assicurare la personalizzazione del curriculum e favorire il successo formativo secondo le potenzialità di ciascun alunno (Pavone, 2010).

Fattore di qualità del servizio scolastico è la presenza di attività mirate all'osservazione, alla prevenzione e all'individuazione precoce di possibili disturbi specifici dell'apprendimento.

Nell'organigramma e nel funzionigramma di Istituto devono essere indicate le figure di riferimento che curano il supporto alle buone pratiche di inclusione scolastica, i rapporti con i docenti di sostegno, i docenti curricolari e i Servizi socio-sanitari, Enti e associazioni del territorio, i contatti con i Centri Territoriali per l'Inclusione, l'utilizzazione delle tecnologie multimediali, la realizzazione di iniziative di formazione, di aggiornamento e di partecipazione a progetti di rete.

Valide competenze organizzative e gestionali si rivelano nella cura alle transizioni tra Ordini di Scuola, nella presenza di progetti di continuità tra Ordini e gradi diversi, nella progettazione di attività di orientamento — strategico è il ruolo dell'orientamento formativo — e nell'organizzazione di attività di alternanza scuola-lavoro.

Il curriculum verticale, cuore della progettazione formativa, è un'opportunità di inclusione: definisce le azioni di recupero delle difficoltà e di supporto nel percorso scolastico, con l'adozione di modalità di didattica innovativa o alternativa, per la promozione del diritto allo studio e del successo formativo di tutti gli alunni.

Il percorso scolastico deve risultare progressivo e continuo, nel rispetto dei diversi processi cognitivi e relazionali di ciascun allievo e con un agile raccordo tra i vari segmenti del Sistema di Istruzione e Formazione (UNESCO, 2009).

La condivisione, all'interno del curricolo verticale, delle metodologie didattiche e degli strumenti messi in atto per migliorare i processi di apprendimento-insegnamento diventa strategica e irrinunciabile.

Anche la documentazione e la formazione sono pratiche indispensabili per una Scuola realmente inclusiva.

Competenze organizzative e gestionali si rivelano nella cura delle pratiche documentative, intesa come prassi riflessiva e come momento di collaborazione tra Scuola e famiglie.

Documentazione e qualità sono un binomio strettamente connesso: una documentazione accurata permette, infatti, lo sviluppo, da parte dei docenti, di competenze progettuali e riflessive, della capacità di autovalutare i percorsi proposti e i risultati ottenuti, della capacità di realizzare e adoperare strumenti efficaci e consente, attraverso la riflessione condivisa su quanto realizzato, l'individuazione di piste di miglioramento e di sviluppo. Una evoluta comunità di pratiche è tale quando opera una riflessione sulle proprie esperienze, nell'ottica della flessibilità didattica, organizzativa e gestionale e della valutazione del proprio agire secondo criteri espliciti e condivisi (Schön, 1999).

Particolare attenzione richiede anche la cura del sito web istituzionale della Scuola, che deve essere accessibile, secondo i dettami della Legge Stanca (2004) e nel quale devono essere illustrati la normativa, l'iter delle certificazioni diagnostiche, la modulistica utile alle famiglie, i modelli di Piano Educativo Individualizzato e di Piano Didattico Personalizzato utilizzati dalla Scuola, i progetti di individuazione precoce, i percorsi di potenziamento didattico, tutte le azioni poste in essere per migliorare l'efficacia e l'efficienza della didattica per alunni con bisogni educativi speciali.

La formazione dei docenti, infine, risulta essere una leva strategica e deve essere, quindi, un perno costante del percorso formativo di ogni insegnante. È, dunque, necessario promuovere e incentivare attività diffuse di aggiornamento e di formazione del personale, al fine di sensibilizzare, informare e garantire a tutte le componenti il conseguimento di competenze e indispensabili strumenti operativo-concettuali, puntando a formare e consolidare determinate tematiche professionali indispensabili per un intervento didattico sensibile alla cura degli alunni con bisogni educativi speciali.

Per un'efficace azione inclusiva sono necessarie, infatti, competenze e sensibilità nell'osservazione pedagogica, nella lettura e nell'analisi dei bisogni educativi comuni e speciali, competenze nella progettazione dell'intervento didattico e nell'analisi del compito di apprendimento, competenze nella trasformazione didattica del contenuto disciplinare, nell'allestimento di ambienti di apprendi-

mento inclusivi e facilitanti, competenze nella conduzione delle attività in classe, nella gestione delle relazioni con la comunità professionale docente e con altri soggetti esterni, competenze nella valutazione formativa e orientativa del processo di apprendimento-insegnamento (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Compito del Collegio dei Docenti è quello di individuare le condizioni professionali e di contesto che rendono possibile la sperimentazione di una didattica motivante e attiva.

All'insegnante spetta il compito di adottare varie e diverse strategie, curvandole, di volta in volta, alle esigenze di tutti e di ciascuno, facendosi mediatore consapevole tra i processi di apprendimento degli alunni e le procedure di insegnamento, armonizzando i propri stili, le proprie metodologie di lavoro con gli stili di apprendimento di tutti gli allievi (Miato, 2004).

La prima opzione educativa che la Scuola deve impegnarsi a realizzare riguarda l'accettazione dell'alunno, la disponibilità all'accoglienza e all'incontro: accettare significa volere e sapere comprendere l'altro. Accettare è umanità.

Riuscirà, finalmente, l'Autonomia delle Istituzioni scolastiche a diventare il mezzo per l'affermazione della piena autonomia degli alunni?

In nuce, all'alba dell'era dell'Autonomia, era stato previsto tutto per consentire la predisposizione all'accoglienza e alla cura di tutte le situazioni di svantaggio. A distanza di più di un decennio dal Regolamento del 1999, è intervenuta la normativa che ha introdotto, in Italia, il concetto di «bisogno educativo speciale» e ha dettato precise piste di intervento da adottare. Tanto cammino ancora c'è da fare affinché in ogni Istituzione scolastica si mettano a punto e si attuino prassi inclusive come attività non episodiche, sporadiche, ma ordinarie.

La Legge di riforma della «Buona Scuola» n. 107 del 2015 dà, oggi, un rinnovato impulso alla progettualità, alle attività di ricerca e di sperimentazione delle Scuole, offrendo mezzi e strumenti nuovi.

Valide competenze organizzative e gestionali di una Scuola, intese come strumento di inclusione, si rivelano quando l'Istituzione riesce a sfruttare in pieno le opportunità offerte dall'Autonomia e mette in atto azioni di promozione della sensibilizzazione al disagio, allo svantaggio degli alunni, quando opera con mirati obiettivi didattici e opportuni criteri pedagogici, quando dà rilevanza all'efficacia della documentazione, per rendere quanto prodotto un reale strumento di inclusione e per rendere trasparenti e sistematici l'organizzazione e il modus operandi dell'Istituzione scolastica.

Tali competenze traspasano dalla comprensione dell'importanza della cooperazione e della condivisione all'interno della comunità educante, dal rilievo che viene dato alla formazione del personale, attraverso azioni di innovazione e di consolidamento di conoscenze e pratiche.

Solide competenze organizzative e gestionali sono testimoniate da una platea scolastica costituita da bambini, adolescenti, giovani donne e giovani uomini che si sentono a proprio agio, vivono sereni nell'ambiente scolastico, che è palestra di vita.

Queste competenze consentono la realizzazione di un ecosistema in cui, seguiti da vicino con pazienza e piena disponibilità da parte di tutti, gli alunni vengono ascoltati, curati e possono vivere esperienze di socializzazione e di partecipazione attiva.

Il monitoraggio dei processi e dei risultati dell'inclusione costituirà una leva strategica e consentirà la raccolta di informazioni decisive per il Piano di Miglioramento delle azioni didattiche e organizzative.

Indicatori di qualità per l'inclusione saranno: il sistema di accoglienza, la programmazione dell'Offerta Formativa, le pratiche didattiche e gli ambienti di apprendimento, i processi organizzativi e di sviluppo professionale, i sistemi di partecipazione alle decisioni, di coordinamento dei processi, di sviluppo delle competenze professionali, le relazioni interne, le relazioni con le famiglie, il sistema di documentazione e di condivisione delle buone prassi, le iniziative per disseminare le buone pratiche nella comunità professionale, il sistema di valutazione, i modelli di valutazione per il miglioramento del grado di inclusività della Scuola (Booth e Ainscow, 2008).

Il possesso e la sapiente messa in opera di solide competenze organizzative e gestionali possono rendere l'Istituzione scolastica maggiormente responsabile, meno anonima e casuale nelle sue scelte e impegnata a dare il meglio di sé.

Sono maturi, dunque, i tempi per la svolta?

Bibliografia

- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, ed. or. *Index for inclusion*, Bristol, CSIE, 2002.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark.
- Miato L. (2004), *Le buone pratiche inclusive della scuola elementare trentina*, Provincia autonoma di Trento, IPRASE del Trentino.
- Pavone M. (2010), *Dall'inclusione all'esclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori Università.
- Salatin A. (2013), *Modelli di inclusione sociale*, relazione al Seminario intercontinentale sul tema «Pedagogia salesiana e inclusione sociale», CES «Don Bosco», Madrid.
- Schön D.A. (1999), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.
- UNESCO (2009), *Linee guida per le politiche di integrazione dell'Istruzione*.

Riferimenti normativi

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

- Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.*
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle Istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della Legge 15 marzo 1999, n. 59.*
- Legge 9 gennaio 2004, n. 4, *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici.*
- Nota 4 agosto 2009, n. 4274, contenente le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.*
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*
- Decreto ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, con allegate le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di apprendimento.*
- Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*
- Circolare ministeriale 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.*
- Nota ministeriale 27 giugno 2013, n. 1551, *Piano Annuale per l'Inclusività.*
- Nota ministeriale 22 novembre 2013, n. 2563, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/14. Chiarimenti.*
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del Sistema nazionale di Istruzione e Formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Capitolo 4

Prassi metodologiche e didattiche

Essere per imparare, imparare per essere

di Stefania Scassillo

Premessa

La Circolare Ministeriale n. 47 del 21 ottobre 2014, applicativa del Regolamento sul sistema nazionale di valutazione adottato con il DPR 80/13, ha fornito alle singole istituzioni scolastiche indicazioni circa la compilazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV).

L'analisi puntuale degli indicatori e la conseguente, quanto necessaria, condivisione del documento hanno consentito sia di comprendere il livello di «compatibilità» e adeguatezza della nostra scuola rispetto alle indicazioni normative, verificando se le strategie adottate finora e le azioni avviate siano congrue e coerenti con il processo indicato, sia di colmare l'eventuale divario apportando i necessari correttivi da realizzare attraverso la pratica quotidiana dell'autovalutazione. Pertanto, la rilevazione delle criticità emerse si è rivelata una preziosa occasione di riflessione e confronto per l'Istituto, in relazione alla necessità di avere un'immagine precisa della nostra istituzione e di ogni sua singola azione, in funzione del miglioramento. Essa non è un adempimento burocratico (fine a se stesso) ma lo strumento per creare nel tempo, *step by step*, una nuova cultura improntata all'efficacia e all'efficienza per il conseguimento della qualità certificata.

Elaborazione del RAV: analisi dei bisogni

A prescindere dalla struttura essenziale del modello previsto, già nota, quello che qui interessa è esplicitare e argomentare, seppur brevemente, in merito ad alcune criticità scaturite dal processo di elaborazione del RAV, la cui analisi ha consentito al nostro «Gruppo di miglioramento» di progettare un modello di didattica inclusiva, in fase di sperimentazione nel corso del corrente anno scolastico.

Per quanto riguarda il contesto socio-economico di provenienza degli alunni, malgrado esso risulti medio/alto, non mancano studenti provenienti da contesti culturalmente ed economicamente svantaggiati, sebbene non emerga dai dati dichiarati dalle famiglie in fase di iscrizione. L'Istituto, inoltre, ha accorpato nel corso della sua storia recente una seconda scuola secondaria di primo grado collocata in una zona diametralmente «opposta» della città, sia geograficamente che culturalmente. Ciò potrebbe tuttavia costituire un'opportunità per il territorio, nella misura in cui operi da cerniera per il consolidamento di una auspicabile identità cittadina.

Proficue le considerazioni scaturite dall'analisi degli esiti: il punto di debolezza maggiore resta, per quanto riguarda le ammissioni alle classi successive nella scuola secondaria di primo grado, la frequenza saltuaria di alcuni allievi, dovuta in buona parte anche al contesto socio-culturale di pertinenza.

Un maggiore coinvolgimento in progetti di didattica inclusiva potrebbe migliorarne la frequenza e il raggiungimento di competenze trasversali, prime fra tutte quelle comportamentali. Inoltre, va sicuramente incrementata l'adozione di prove di verifica *autentiche*, che sosterebbero i criteri di valutazione adottati, volti al successo formativo degli studenti.

Altro dato «debole» risulta essere quello dell'abbandono scolastico che, per quanto concerne il terzo anno di scuola secondaria di primo grado, potrebbe dipendere da quello relativo alle non ammissioni: il più delle volte si tratta, infatti, di allievi ripetenti che raggiungono l'età di 16 anni. In buona percentuale, indirizzati ai centri territoriali, si presentano quali privatisti all'esame conclusivo del 1° ciclo.

Per quanto riguarda il livello raggiunto dagli studenti nelle prove INVALSI, pur registrando miglioramenti, la scuola si assesta ancora in una posizione di inferiorità rispetto alla media nazionale; gli items che registrano maggiori difficoltà sono quelli attinenti alla comprensione e alla interpretazione dei contenuti. Per far fronte a ciò i docenti hanno avviato un percorso che mira ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento dei livelli essenziali di competenza mediante l'utilizzo di metodologie metacognitive, con particolare attenzione agli aspetti della scrittura.

Inoltre, allo stato attuale il livello delle competenze chiave e di cittadinanza raggiunto dagli studenti risulta ancora disomogeneo tra le classi della scuola secondaria di primo grado, a causa di un'acerba «consapevolezza delle competenze»: gli insegnanti tendono a valorizzare prevalentemente le conoscenze proprie e degli allievi e a non rapportare le competenze ai diversi livelli di partenza dei discenti.

Imparare a imparare: Piano di Miglioramento e indicazioni del Dirigente scolastico

Ancora sommersa è dunque la cultura dell'*imparare a imparare*. Definita dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione

del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 – 2006/962/CE), costituisce una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente verso cui tendono le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione – 2012*.

Imparare a imparare è quindi una competenza chiave caratterizzata da numerosi aspetti: il saper perseverare nell'apprendimento, l'organizzare le proprie acquisizioni anche mediante una gestione efficace del tempo e delle conoscenze. Essa comprende anche la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e il saper fronteggiare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Senza dubbio la motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza metacognitiva. L'insegnamento, infatti, si svolge in condizioni ottimali solo quando tra l'insegnante e l'alunno si stabilisce una relazione di reciproca fiducia e stima. Dunque, quanto più quel rapporto sarà insoddisfacente per una o entrambe le parti, tanto minore sarà l'effetto positivo dell'insegnamento-apprendimento. Inoltre, non è sufficiente che gli insegnanti, i genitori e ogni altro educatore o esperto dell'educazione conoscano sul piano teorico il funzionamento cognitivo dell'allievo, bensì è indispensabile che essi gli forniscano un'adeguata formazione all'autoriflessione. In questi anni ci si è resi conto di come la metacognizione alimenti la pratica educativa, ponendo in evidenza come il passaggio all'autoregolazione e all'automodificazione sia fondamentale nella prassi educativa. (De Simone, Scassillo e Strollo, 2015, p. 3)

Eppure la formazione, dimenticato «cavallo di Troia», coinvolge un numero di docenti ancora molto esiguo; inoltre, la nostra scuola non realizza mappature, tabelle, report e grafici che permettano una visualizzazione immediata delle competenze del personale. Tuttavia, il nostro istituto ha pianificato un percorso di miglioramento per il raggiungimento dei traguardi connessi alle priorità indicate nel RAV al fine di attuare un progetto d'istituto a classi aperte ispirato ai tre principi cardine scaturiti dall'analisi delle criticità: inclusione, verticalità, interdisciplinarietà.

Dalla programmazione orizzontale al progetto d'istituto: la Progettazione Universale per l'Apprendimento

Circa cinque anni fa, il 1° Istituto Comprensivo «Alfieri» ha iniziato a lavorare per lo sviluppo di percorsi orizzontali, fondati sulla stretta relazione esistente tra competenze chiave e obiettivi operativi e sulla possibilità di inserire, in relazione a ciascun compito di apprendimento, riferimenti alla didattica laboratoriale e alle altre discipline. Di seguito si riporta un'esemplificazione di Unità di Apprendimento (tabella 4.1).

TABELLA 4.1

Esempio di Unità di Apprendimento: Il testo narrativo

LA FAVOLA						
Scheda linguistica (p. 76 – p. 78 – p. 84)						
Verifica finale della sezione (p. 122 – p. 123)						
Competenze da sviluppare:						
LEGGERE Riconoscere gli elementi principali della favola. Cogliere la morale implicita di una favola.						
ASCOLTARE E PARLARE Ricostruire la struttura di una favola tramite l'ascolto. Leggere ad alta voce in modo espressivo.						
SCRIVERE Scrivere una favola modificando i contenuti esistenti.						
LESSICO Ampliare il proprio patrimonio lessicale. Lavorare sul lessico specialistico.						
Tempi: 1 mese – ottobre						
Livello	Testi	Obiettivi operativi	Laboratori	Riflessione sulla lingua	INVALSI	Epica
Testo amico	<i>La volpe e il corvo</i>	Saper comprendere la vicenda narrata	<i>Conoscere il lessico:</i> gli animali, p. 93	Il nome Le maiuscole Le doppie		Il mito: scheda testuale pp. 6-7
1	<i>Il leone e il cinghiale</i>	Esaminare le caratteristiche della favola	<i>Percorso di lettura:</i> Volpi e volponi, p. 114			I miti della creazione: <i>In principio</i>
2	<i>I giovani struzzi</i>					
3	<i>L'Airone</i>	Individuare la morale della favola	<i>Da Stai per leggere...</i>	L'articolo L'elisione e il troncamento		<i>Dove nacque Zeus</i>
1	<i>Le ranocchie nella panna</i>	Riconoscere la funzione dei personaggi (vizi e virtù)	Scrivere con correttezza ortografica (lab. 11) p. 684 Leggere silenziosamente in modo veloce (lab. 3) p. 650 Leggere ad alta voce (lab. 2) p. 646			<i>La nascita dell'uomo</i>
				Il verbo e le sue forme		<i>Da Stai per leggere...</i> Leggere un'immagine (lab. 10) p. 678 Saper descrivere (lab. 14) p. 694

Scheda testuale da «Il Narratore», di Rosetta Zordan, 2008, Milano, Fabbri editore, vol. I, p. 170.

Tuttavia, strada facendo, i docenti hanno compreso che il loro approccio era ancora limitato rispetto al ruolo fondamentale della didattica inclusiva e dell'ambiente per l'apprendimento. Questo cambiamento di rotta ha portato a una semplice ma profonda consapevolezza: visto che molti curricula non possono adattarsi alla variabilità individuale, si è giunti alla conclusione che questi, non gli studenti, sono spesso inadeguati e che pertanto è necessario «modificare» ulteriormente proprio i curricula. D'altra parte lo scopo dell'educazione nel XXI secolo non è semplicemente la padronanza dei contenuti o l'uso delle nuove tecnologie; consiste nella padronanza del processo di apprendimento. L'educazione dovrebbe aiutare a trasformare gli studenti principianti in studenti *esperti*: individui che vogliono apprendere, che sanno come apprendere strategicamente e che, da uno stile proprio altamente flessibile e personalizzato, sono ben *preparati* all'apprendimento per tutta la vita.

La Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA) aiuta gli educatori a raggiungere questo obiettivo, fornendo un quadro per comprendere come creare curricula che soddisfino i bisogni di tutti gli studenti sin dall'inizio. Negli ambienti dell'apprendimento, come le scuole o le università, la variabilità individuale è la norma, non l'eccezione.

Quando i curricula sono progettati per soddisfare i bisogni di una immaginaria *media*, non tengono conto della reale variabilità degli studenti. Essi falliscono nel fornire a tutti gli studenti pari opportunità di apprendimento, perché escludono gli studenti con abilità, contesti e motivazioni differenti che non soddisfano il criterio illusorio della *media*. Sono proprio curricula rigidi che innalzano involontariamente barriere all'apprendimento. Gli studenti che sono *ai margini*, come quelli che sono dotati e con alte capacità o studenti con disabilità, sono particolarmente vulnerabili. Peraltro, anche gli studenti che sono identificati come *nella media* potrebbero non aver soddisfatti i propri bisogni speciali a causa di una scarsa progettazione curricolare. (Savia e Mulè, 2015, p. 4)

Matura così l'esigenza, o meglio la sfida, non di modificare o adattare l'offerta formativa per pochi «speciali», ma di farlo efficacemente e sin dall'inizio per tutti. Quale criterio ispiratore più forte della valorizzazione delle competenze del territorio nel quale la nostra scuola è ubicata? Puntare, dunque, sulla specificità del patrimonio archeologico della Campania è apparsa immediatamente l'idea vincente del nostro progetto d'istituto. Inoltre, la scelta di tale argomento offre ampie possibilità di raccordo tra le discipline, privilegia la didattica laboratoriale e ha valenza orientativa, in quanto, oltre a fornire occasioni di studio, l'osservazione e l'analisi del territorio creano le condizioni per una conoscenza diretta e proficua delle professioni che ruotano intorno ad esso, realizzando anche un efficace orientamento scolastico e professionale, utile alla scelta del futuro corso di studi.

La struttura e le fasi del progetto

Il progetto si è articolato in diverse fasi di lavoro.

1ª fase. Fornire molteplici mezzi di rappresentazione (il «Cosa» dell'Apprendimento)

Agli studenti è stata illustrata la struttura del progetto, offrendo loro la possibilità di riflettere su cosa vuol dire *essere competente*, al fine di realizzare un ambiente fertile che miri a creare «teste ben fatte e non teste ben piene» (Morin, 2000, p. 45).

Gli studenti, infatti, hanno modi differenti di percepire e comprendere le informazioni che vengono loro presentate. Ad esempio, quelli con disabilità sensoriali (cecità o sordità), disabilità nell'apprendimento (dislessia), differenze linguistiche o culturali e così via potrebbero richiedere ciascuno modi diversi di approcciarsi ai contenuti. Altri potrebbero semplicemente assimilare le informazioni più velocemente ed efficacemente attraverso mezzi visivi o uditivi piuttosto che attraverso il testo scritto. Inoltre, «l'apprendimento e il trasferimento dell'apprendimento avvengono quando vengono usate rappresentazioni multiple, perché permettono agli studenti di fare dei collegamenti interni, così come tra i concetti. In breve, non esiste un solo modo di rappresentazione che sia ottimale per tutti gli studenti e fornire molteplici opzioni di rappresentazione è essenziale» (Savia e Mulè, 2015, p. 5). Pertanto, *accattivare mediante l'input* significa costruire un ponte che, partendo da una «lettura antropologica dei bisogni educativi, valorizzi le competenze dei docenti e sviluppi quelle degli studenti» (Ianes e Macchia, 2008, pp. 5-6). D'altra parte, lo scopo dell'istruzione non è di rendere accessibile l'informazione ma, ancora meglio, di insegnare agli studenti come trasformare l'informazione accessibile in conoscenza utilizzabile. Decenni di ricerche della scienza cognitiva hanno dimostrato che la capacità di trasformare l'informazione accessibile in conoscenza utilizzabile non è un processo passivo ma attivo. Costruire una conoscenza spendibile per future decisioni non dipende semplicemente da come si percepiscono le informazioni, ma dalla «capacità di elaborazione dell'informazione», come l'attenzione selettiva, l'integrazione delle nuove informazioni con la conoscenza precedente, la classificazione strategica e la memorizzazione attiva.

Gli individui si differenziano notevolmente nelle loro capacità di elaborazione delle informazioni e nell'accesso alla conoscenza precedente, attraverso la quale possono assimilare nuove informazioni. Un progetto e una presentazione dell'informazione adeguati — responsabilità di ogni curriculum o metodologia didattica — possono fornire gli aiuti e i supporti necessari per assicurare che tutti gli studenti abbiano accesso alla conoscenza. (Savia e Mulè, 2015, p. 20)

2ª fase. Due ipotesi di lavoro a confronto: condivisione e discussione

I ragazzi sono stati invitati a discutere in plenaria con i docenti. La consegna per questa seconda fase è stata di discutere in gruppo delle caratteristiche relative alle due ipotesi di lavoro:

- a) Osservazione e studio della Campania per fasi cronologiche.
- b) Osservazione e studio delle macro-aree della Campania per fasi cronologiche.

I ragazzi hanno condiviso la prima ipotesi perché avrebbe consentito un approccio più classico alle discipline, permettendo anche ai docenti di raccordarsi all'argomento con maggiore naturalezza e distensione.

Questa seconda fase dell'esperienza porta a identificare un'altra caratteristica della ricerca-azione:

Il *self reflective enquiry* è più proficuo se viene condotto in gruppo con colleghi, proprio perché, a differenza dello studio e della riflessione individuale, permette una circolazione di più idee, più esperienze, più conoscenze e più prospettive che insieme possano servire a scuotere o a illuminare chi riflette. (Coonan, 2000, p. 7)

3ª fase. Articolazione curricolare 1º anno e aspetti organizzativi delle lezioni e delle uscite

Durante la terza fase i ragazzi delle classi pilota sono stati suddivisi in tre gruppi di circa 50 alunni ciascuno (due prime classi della scuola secondaria e una quinta classe della scuola primaria). A turno, ciascun gruppo ha preso parte alla presentazione dell'input programmato: l'intervento si è attuato con l'ausilio di materiale iconografico relativo a studi di archeologia effettuati da un docente/esperto della nostra scuola. La consegna è stata di discutere insieme delle varie *caratteristiche storico-culturali* emerse durante la lezione-input, lasciandosi guidare soprattutto dalla fantasia e dalle emozioni. Terminato il dibattito, i ragazzi si sono suddivisi in gruppi di circa cinque persone ciascuno e, lavorando a classi aperte, è stato chiesto loro di creare un lavoro comune (testo narrativo e/o poesia) in forma scritta che rappresentasse la *sintesi* di tale fase. In particolare, in corso d'opera si è rilevato che l'affettività ha rappresentato un elemento cruciale dell'apprendimento, e anche in questo caso gli studenti si sono differenziati notevolmente nel modo in cui sono coinvolti e motivati all'apprendimento.

Ci sono numerosi motivi che possono influenzare la variazione individuale dell'affettività: fattori neurologici e culturali, l'interesse personale, la soggettività, la conoscenza pregressa. Alcuni studenti sono altamente coinvolti attraverso la spontaneità e le novità, mentre altri non sono coinvolti,

o anche spaventati da questi aspetti, preferendo la routine rigida. Alcuni studenti preferiscono lavorare da soli, mentre altri preferiscono lavorare con gli altri. In realtà, non c'è un modo di coinvolgimento che possa essere ottimale per tutti gli studenti in tutti i contesti. Pertanto, è essenziale fornire molteplici opzioni di coinvolgimento. (Savia e Mulè, 2015, p. 6)

4ª fase. Articolazione extracurricolare e organico potenziato

Gli alunni si differenziano anche in base al criterio che adottano nel farsi strada in un ambiente d'apprendimento e alla capacità di esprimere ciò che fanno. Ad esempio, individui con significative disabilità motorie, con difficoltà nelle abilità strategiche e organizzative, con difficoltà linguistiche e così via, hanno un approccio all'apprendimento molto differente gli uni dagli altri. Alcuni potrebbero sapersi esprimere bene nello scritto e non nell'orale, e viceversa; dovrebbe essere riconosciuto, peraltro, che l'azione e l'espressione richiedono un gran numero di strategie, pratica e organizzazione.

Come è noto, la Legge 107/15 ha introdotto la dotazione organica del potenziamento finalizzata alla piena attuazione dell'autonomia scolastica di cui all'articolo 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59:

Con il potenziamento dell'offerta formativa e l'organico dell'autonomia le scuole sono chiamate a fare le proprie scelte in merito a insegnamenti e attività per il raggiungimento di obiettivi quali: valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, matematico-logiche e scientifiche, nella musica e nell'arte, di cittadinanza attiva; sviluppo di comportamenti responsabili per la tutela dei beni ambientali e culturali; potenziamento delle discipline motorie e sviluppo di un sano stile di vita; sviluppo delle competenze digitali; potenziamento delle metodologie e delle attività laboratoriali; prevenzione e contrasto della dispersione, della discriminazione, del bullismo e del cyberbullismo; sviluppo dell'inclusione e del diritto allo studio per gli alunni con bisogni educativi speciali; valorizzazione della scuola come comunità attiva aperta al territorio; incremento dell'alternanza scuola-lavoro; alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano L2, inclusione.

In tale prospettiva, i «laboratori delle competenze» forniscono molteplici opzioni di azione e di espressione poiché non c'è un solo mezzo che possa essere ottimale per tutti gli studenti. I laboratori si concludono con l'invito a esprimere individualmente, attraverso una parola-chiave, ciò che è emerso come essenzialmente rappresentativo nella prova laboratoriale. Il percorso formativo proposto risulta dunque essere invertito rispetto ai tradizionali strumenti di formazione, dal momento che all'esperienza non si fa precedere nessuna indicazione teorica, la quale viene offerta solo a posteriori «in questo modo è possibile da un punto di vista della ricerca fare emergere fenomenolo-

gicamente ciò che accade nel corso del laboratorio, da un punto di vista della formazione di non influenzare il vissuto esperienziale con una teoria già data. Quest'ultimo elemento facilita un'autentica metacognizione sui propri processi cognitivi ed emotivi, senza inficiare l'esperienza con sovrastrutture di tipo teorico» (Strollo, 2014, p. 23).

Monitoraggio ed esiti

Modalità di raccolta delle informazioni

Con l'obiettivo di valutare la qualità delle attività riguardanti il primo input del progetto FELIX MANIA, sono stati distribuiti ai ragazzi delle *classi pilota* (sei classi prime della scuola secondaria di primo grado e tre classi quinte della scuola primaria) dei questionari atti a raccogliere le informazioni desiderate. Il questionario di autovalutazione, nonché strumento d'indagine, ha previsto quattro domande a risposta chiusa (con un differenziale semantico a quattro livelli, da «per niente» a «molto») e un quesito a risposta aperta volto a cogliere ciò che è emerso come essenzialmente rappresentativo dell'esperienza didattica-laboratoriale. Il questionario è stato compilato da 167 allievi su 186, pari circa al 90% dei partecipanti. Al fine di una maggiore comprensione, si riporta nella figura 4.1 un esempio del questionario distribuito agli alunni.

Questionario di gradimento – Progetto FELIX MANIA – I input Inizio modulo

Caro studente,
ti ringraziamo se vorrai rispondere, in forma anonima, al questionario relativo alle attività riguardanti il primo input del progetto. Le tue opinioni saranno considerate in funzione del miglioramento dell'offerta formativa della tua scuola.

1. Hai raccontato a casa circa le attività svolte durante il progetto/laboratorio/esperienza didattica?
 Molto Per niente Poco Abbastanza
2. Sei stato interessato/a alle attività svolte?
 Molto Per niente Poco Abbastanza
3. In quale misura questa attività ha contribuito ad arricchire le tue competenze?
 Molto Per niente Poco Abbastanza
4. Consigliaresti a un compagno lo stesso progetto/laboratorio/esperienza didattica?
 Molto Per niente Poco Abbastanza
5. Sapresti esprimere, con una parola chiave, ciò che è emerso come essenzialmente rappresentativo dell'esperienza didattica-laboratoriale?

Fig. 4.1 Esempio del questionario distribuito agli alunni.

Analisi dei dati

Alla compilazione dei questionari hanno fatto seguito l'analisi e l'elaborazione dei dati raccolti. Ciò che è emerso da questa seconda fase di lavoro è stato un riscontro decisamente positivo, confermato da una notevole diffusione delle risposte «molto» e «abbastanza». Prendendo in considerazione i primi quattro quesiti (figura 4.2), l'interesse per le attività proposte (item n. 2) assieme alla disponibilità da parte degli allievi a condividere l'esperienza didattica (item n. 4) si sono mostrati essere gli aspetti che hanno ottenuto un pieno apprezzamento da parte degli utenti. Circa la narrazione dell'esperienza alle famiglie (item n. 1) e l'acquisizione delle competenze (item n. 3), le risposte hanno oscillato tra «molto» e «abbastanza», con un'esigua percentuale di risposte negative. Questi ultimi risultati fanno riflettere non solo sui cambiamenti interni alle famiglie, quanto soprattutto sulla ancora acerba consapevolezza dell'*essere competenti*. Dalla lettura delle parole chiave (item n. 5, tabella 4.2) possiamo dedurre quanto il bisogno di una scuola capace di creare «teste ben fatte» sia diventata una questione cruciale. Le parole degli studenti hanno così raccontato la *storia* di una scuola non solo capace di configurarsi come un aiuto concreto alle famiglie, ma anche in grado di creare un contesto di svago, di crescita educativa, di incontro e mescolanze culturali e di socializzazione tra i piccoli cittadini che crescono.

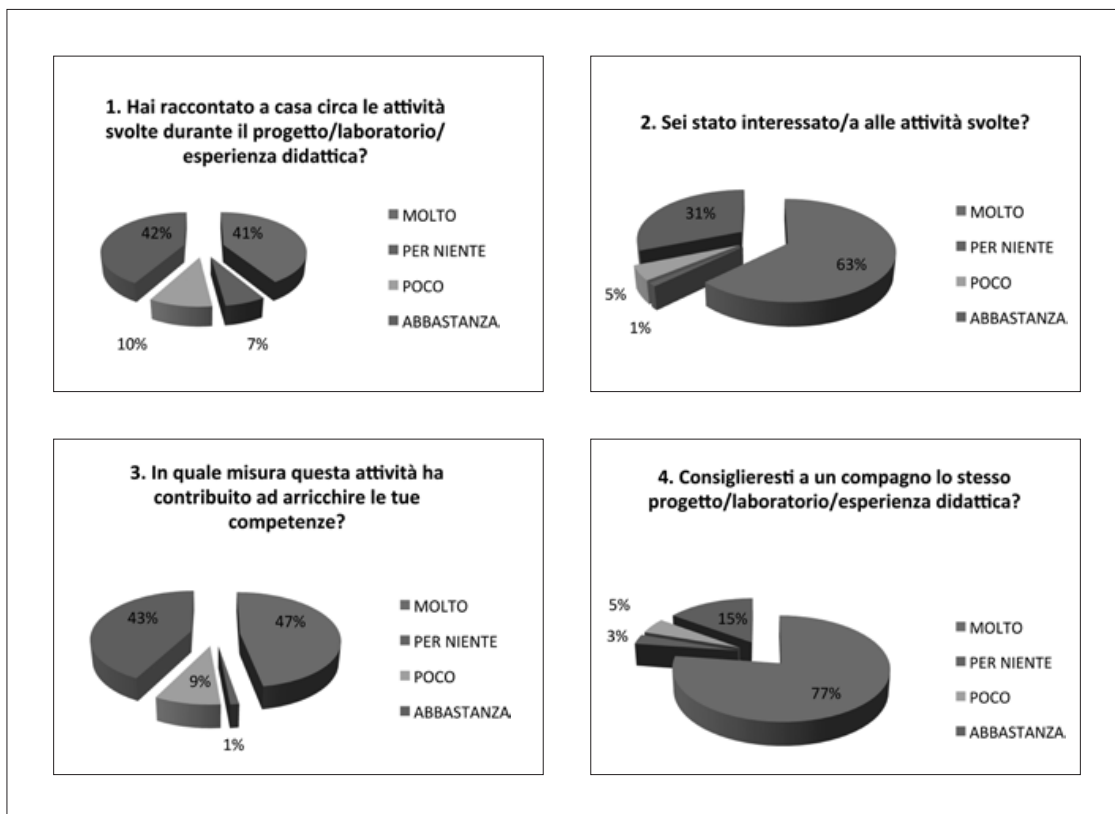


Fig. 4.2 Le risposte ai questionari.

TABELLA 4.2
Frequenza delle parole chiave scelte dagli studenti

5. Sapresti esprimere, con una parola chiave, ciò che è emerso come essenzialmente rappresentativo dell'esperienza didattica-laboratoriale?	
Interessante: 50	Sviluppare nuove competenze
Emozionante: 4	Le prof ci fanno conoscere meglio
Meraviglioso: 4	Informazione educativa: 4
Bello: 7	Imparare
Istruttivo: 2	Conoscenza: 7
Fantastico: 2	È stata una bellissima esperienza e spero di ripeterla.
Uscita didattica: 3	Moltissimo: 6
Studio: 8	Carino
Divertimento: 3	Mi sono divertita molto a stare con i miei compagni nel laboratorio.
Riflessione	Esperienza educativa
Amicizia: 2	Questo progetto mi è servito molto perché mi ha fatto capire quanto è importante la storia.
Socializzazione	Approfondimento
Curiosità	Antica Napoli: 9
Apprendimento: 5	Stupendamente storia
Impegno: 7	Storia e Fantasia: 4
Simpatia: 2	Sì, Napoli!
Costruttivo: 2	Unione: 4
Responsabilità	Cultura: 13
Disponibilità dei prof	Scoperta: 2
Speciale culturale	Lavorare insieme: 6
Poetico: 2	

Breve relazione degli alunni

Nel mese di ottobre, insieme alla mia classe, abbiamo iniziato un percorso denominato «scrittura creativa», in compagnia del nostro amico Felix, un piccolo gnometto che ci accompagnerà nel nostro grande percorso di studi.

Abbiamo svolto una lezione a classi aperte su Pithecusa, Cuma e Partenope, e alcuni di noi, allievi di IA, IC e VA, siamo stati scelti come tutor per realizzare un canovaccio sul nostro percorso, e per aiutare gli altri nella realizzazione di due/tre racconti, effettuati in IC. Dopo aver aggiunto il nostro contributo, abbiamo visitato il castello di Baia, vicino Pozzuoli, ed in seguito abbiamo realizzato una pagina di diario come fosse stato il piccolo Felix in persona a raccontare l'avventura; contemporaneamente e allo

stesso modo, la IA scriveva poesie. Devo dire che vivere questa esperienza è stato molto interessante e divertente, e spero di poterla rifare al più presto con la mia bella classe.

Conclusioni

I risultati emersi durante questo primo periodo dell'anno scolastico sono complessivamente significativi nonché incoraggianti, soprattutto per quanto riguarda l'incremento nelle abilità di produzione scritta. È auspicabile, pertanto, che al termine del percorso formativo il materiale raccolto sotto forma di testi (pagine di diario, racconti e poesie) e disegni individuali e/o di gruppo, venga analizzato da giudici indipendenti, non attraverso una lente diagnostica ma con l'obiettivo di formulare varie ipotesi di lavoro e interpretazioni circa le rappresentazioni emerse. Senza dubbio, uno degli aspetti più innovativi del progetto è rappresentato dalla circolarità tra la pratica e la riflessione, tra l'azione e la ricerca e, dal punto di vista metodologico, dell'adozione nella ricerca in campo educativo dell'*Universal Design for Learning*.

La sperimentazione, tuttavia, presenta alcune criticità: innanzitutto è mancata l'esigenza di contestualizzare l'azione progettuale, è stato molto difficile, infatti, abbandonare la logica della progettazione quale mero esercizio retorico, funzionale a procacciare risorse finanziarie per rimpinguare i magri bilanci della scuola. Il progetto d'istituto dovrebbe essere finalizzato a risolvere i problemi e a soddisfare i bisogni dell'utenza, effettuando un puntuale e sistematico monitoraggio degli esiti di processo e di prodotto. La cultura della progettazione nella scuola dell'autonomia dovrebbe creare il giusto consenso sulla proposta d'istituto sia all'interno dell'istituzione scolastica che all'esterno con i soggetti coinvolti, condividendo a tutti i livelli le decisionalità sui nodi vitali del percorso progettuale. Se questo approccio alla progettazione, certamente molto riduttivo e che sicuramente non favorisce le potenzialità creative che la scuola è in grado di esprimere, non verrà superato al più presto, ci vorrà molto tempo perché le scuole, tradizionalmente intese, divengano istituzioni scolastiche autonome, all'interno di una rete interistituzionale. «L'autonomia, viceversa, chiama in causa le competenze di tutti i docenti, degli alunni, dei genitori, degli enti locali e di tutto il contesto socio-culturale, al fine di *progettare sinergicamente* una scuola commisurata alle esigenze e alle capacità di apprendimento degli alunni, alla natura e alla struttura delle discipline, alla cultura del territorio», una scuola capace di integrare i curricula, personalizzando gli insegnamenti in vista del raggiungimento di obiettivi inclusivi di qualità concretizzati in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto allo studio e alla crescita educativa di tutti gli studenti (Tortorici, 2003, p. 3). Dunque, lo sviluppo qualitativo dell'autonomia scolastica e, in particolare,

lo spessore e l'efficacia dell'offerta formativa sono strettamente legati alla qualità professionale che il sistema scolastico e sociale sapranno esprimere e garantire in termini di motivazioni e competenze professionali. In questa direzione occorre sostenere e supportare lo sforzo di crescita e di sviluppo della professionalità docente, facendo superare la dipendenza anacronistica dalle *istruzioni per l'uso*. Occorre offrire stimoli e supporti adeguati, strumenti essenziali e funzionali, che vadano al cuore dei problemi e diano senso alla crescita della funzione docente nella sua dimensione individuale e collegiale.

Vorrei concludere queste note di riflessione esprimendo ciò che ha rappresentato per me la sperimentazione di tale percorso, soffermandomi sul concetto di primarietà ontologica della cura, quale senso profondo del mio lavoro quotidiano con i ragazzi. È l'aver cura che crea possibilità dell'esserci: «Si può dire che la cura sia il luogo dove comincia il senso dell'esserci», ci spiega Luigina Mortari (2006, p. 7). Ma «non bisogna dimenticare che, data l'essenza relazionale della cura, cura di sé e cura degli altri sono intimamente connesse e il percorso attraverso cui raggiungere il giusto equilibrio richiede riflessività, passione e sapere cosa volere sapendo di poterlo volere» (Strollo, De Simone e Romano, 2015, p. 27).

Bibliografia

- CAST (2011), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, Wakefield, MA, Author, trad. it. versione 2.0 a cura di G. Savia e P. Mulè (2015).
- Coonan C.M. (2000), *La ricerca azione*, Venezia, Università Ca' Foscari, Libreria Editrice Cafoscarina.
- De Simone M., Romano A. e Strollo M.R. (2015), *Beyond the imagine: the experiential workshop for promoting reflection on gender issues*, ICERI 2015, 9th International Technology, Education and Development Conference Madrid, 2nd-4th of March, Iated Publications.
- De Simone M., Scassillo S. e Strollo M.R. (2015), *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education International», vol. 10, n. 2, pp. 1-38.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento, Erickson.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.
- Strollo M.R. (2014), *Scrivere l'autobiografia musicale, dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*, Milano, FrancoAngeli.
- Tortorici G. (2003), *Lavorare per progetti nella scuola dell'autonomia. Dall'ideazione alla valutazione di progetti con gli indicatori di qualità*, relazione presentata in occasione del seminario «POR SICILIA 2003: Linee guida, aspetti logistici e organizzativo-gestionali. Criteri e modalità di presentazione, di elaborazione e di selezione dei progetti», organizzato dalla Retediscuole di Siracusa.
- Zordan R. (2008), *Il Narratore*, Milano, Fabbri editore.

Inclusione degli allievi con BES: attività didattiche cooperative

di Daniela Paolillo

Una svolta concreta nell'aprire un canale diverso di cura educativa, rivolta al paradigma dell'inclusione, si è avuta con la Direttiva del 27 dicembre 2012. In essa si sono concretizzati i principi di personalizzazione dei percorsi di studio nella prospettiva della presa in carico degli alunni con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto. La successiva Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 e la Nota Ministeriale del 22 novembre 2013 delineano e precisano la strategia inclusiva della scuola italiana inserendosi sul percorso di inclusione scolastica e di realizzazione del diritto all'apprendimento per tutti gli allievi in situazione di difficoltà. Con la normativa sopra citata, l'area degli alunni con bisogni educativi speciali è stata ampliata e in essa rientrano alunni con disabilità specifica, che con la Legge 104 hanno diritto all'insegnante di sostegno, fra cui: alunni con disturbi evolutivi specifici, con disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi dell'attenzione o iperattività, disturbo oppositivo provocatorio, disturbo della condotta, ecc.

Vi rientrano inoltre gli alunni con svantaggio socio-economico, linguistico, culturale ed emotivo; coloro che hanno risultati insoddisfacenti in ambito scolastico, alunni ostili e aggressivi, alunni stranieri, alunni con difficoltà nelle relazioni sociali, alunni che fanno fatica a adattarsi al ruolo.

In ambito didattico, di fronte a un bisogno educativo speciale entrano in gioco vari elementi che bisogna considerare al fine di mettere in atto strategie di intervento positive ed efficaci.

Innanzitutto sono da tenere presenti il problema specifico e il modo personale con cui il soggetto riesce a rispondere a tale problema. Altro elemento da considerare è il contesto, che può essere sia parte del problema che soluzione ad esso. L'alunno

che presenta un bisogno «speciale» deve essere integrato e aiutato affinché possa adeguarsi all'ambiente. Questo tipo di intervento rientra nel paradigma dell'integrazione, secondo il quale si interviene sul soggetto perché venga integrato nel contesto.

Diverso è il concetto di «ambiente inclusivo», secondo cui di fronte al bisogno speciale anticipatamente viene organizzato l'ambiente, in modo tale da far avere a tutti le stesse occasioni per apprendere, crescere, fare esperienza. In questo modo si opera nel paradigma dell'inclusione, dove gli interventi in qualche modo non sono soltanto rivolti al soggetto «speciale», ma soprattutto al sistema, che non viene più pensato per i soggetti «normali» e solo successivamente destinato ad accogliere più o meno efficacemente i soggetti «altri», ma ogni variabile del sistema, dai libri, ai quaderni, ai servizi igienici, ai cartelli, alle LIM, alle attività didattiche, è pensata per le diverse utenze.

In questa ottica l'inclusione si riferisce all'educazione di tutti gli allievi, sia con bisogni educativi speciali che con apprendimento normale. Quindi creare un ambiente inclusivo significa mettersi dal punto di vista di tutti.

Volgendo l'attenzione alla pratica didattica, come si fa a trovare metodologie didattiche che possano raggiungere tutti? È possibile creare un ambiente che sia inclusivo a prescindere e a priori, per tutti, anche in termini di scelta didattica?

Tra i diversi metodi utilizzati nella pratica didattica vi è l'apprendimento cooperativo. Esso è un metodo che permette di organizzare attività didattiche, nell'ambito del gruppo classe, che raggiungono tutti.

Prendendo spunto dalla proposta presentata dall'autrice Anna La Prova, è stata realizzata un'attività cooperativa in classe, per far comprendere il significato dei capitoli del libro *Cipi* a una classe terza. In questa classe sono presenti sia un allievo con DSA che allievi con BES, con difficoltà di linguaggio e difficoltà a parlare in classe davanti ai compagni.

È stata predisposta l'attività didattica suddividendo la classe in gruppi, all'interno dei quali si è proceduto a una turnazione da parte degli allievi che li ha visti coinvolti in attività per loro non difficoltose ma che sono state di supporto ai compagni che presentavano difficoltà.

In questo modo l'apprendimento cooperativo è risultato essere uno strumento compensativo perché ha permesso all'insegnante di compensare le singole difficoltà facendo mettere in atto al compagno quel comportamento che per il bisogno educativo speciale era difficile.

Allo stesso tempo l'apprendimento cooperativo è diventato uno strumento dispensativo perché gli allievi sono stati dispensati da quelle attività che per loro risultavano difficili e frustranti.

Inoltre, questo tipo di metodologia non solo ha permesso di dispensare e compensare ma, cosa più importante, ha permesso di valorizzare ciascuna singola diversità.

È stato cioè valorizzato ciascuno per ciò che sapeva fare realmente senza stravolgere la didattica, senza dover pensare a un percorso individualizzato per ciascun allievo, ma con un'unica attività sono stati coinvolti contemporaneamente tutti.

Alla base dell'apprendimento cooperativo vi sono da tenere presenti i seguenti elementi:

- ripartizione e assegnazione del materiale e dei ruoli ai singoli membri del gruppo;
- tutoring tra compagni;
- ricerche e attività di gruppo su schede di lavoro;
- verifiche individuali dell'apprendimento.

Per far sì che vi sia reale funzionamento del gruppo, devono favorirsi le seguenti abilità sociali essenziali:

- condividere le idee;
- correggere il lavoro altrui;
- incoraggiare e aiutare gli altri;
- reagire in maniera pacata;
- complimentarsi per il lavoro svolto bene.

Le funzioni dell'insegnante in un ambiente di apprendimento cooperativo saranno le seguenti:

- introdurre nuovi materiali alla classe;
- assegnare e verificare ruoli ai gruppi;
- verificare lo svolgimento delle varie attività;
- condurre attività di ricapitolazione con l'intera classe.

Le condizioni necessarie per rendere efficace questo tipo di apprendimento sono:

- ruoli e materiali interdipendenti e complementari;
- compiti ben strutturati, attività con schede di lavoro e progetti di ricerca di gruppi eterogenei;
- frequenti test individuali per verificare l'apprendimento degli alunni;
- rinforzamento delle abilità sociali di ciascun gruppo.

Progetto «Leggo con Cipì»

Esperienza di lettura di un testo a puntate svolto in una classe terza di scuola primaria: *La storia di Cipì* di Mario Lodi.

Obiettivi

- Stimolare la capacità di prestare attenzione per la durata della proposta
- Stimolare la capacità di lettura silenziosa
- Verificare la memoria a breve e a lungo termine
- Stimolare la creatività grafica attraverso la lettura
- Proporre giochi linguistici.

Percorso

Lettura di uno o due capitoli a settimana. Ogni nuova lettura è legata a una ricostruzione delle vicende conosciute che va successivamente drammatizzata.

Attività

- Laboratorio di creatività
- Creazione di filastrocche
- Conoscenza di termini nuovi
- Drammatizzazione di fine anno
- Disegnare i vari capitoli usando tecniche diverse
- Lettura animata, lettura espressiva e drammatizzazioni
- Costruzione di audio-libri, video a altri artefatti multimediali sulla storia
- Giochi con la LIM
- Recitazione, danza e canto.

Metodologia

La metodologia si orienta alla costruzione di un ambiente di apprendimento significativo, che pone attenzione a tutte le dimensioni del soggetto apprendente: cognitiva, metacognitiva, pratico-operativa, affettivo-motivazionale e relazionale-sociale.

Strumenti

- Strumentazione informatica
- LIM
- Programmi di videoscrittura, presentazioni, fogli di calcolo, disegno e grafica, mappe mentali e concettuali, audio-libri, audio-registrazioni, video-registrazioni, giochi e quiz interattivi
- Ricerche in internet ed esplorazioni geografiche satellitari
- Video

- Mappe mentali e concettuali
- Schede e libri
- Videocamera digitale.

Organizzazione

Attività di classe, a classi aperte, individuali e a coppie, a piccoli gruppi.

Valutazione

La valutazione è rivolta alle diverse dimensioni della personalità del soggetto in situazione di apprendimento:

- La dimensione cognitiva e metacognitiva (quest'ultima «in germe») riguarda l'acquisizione di conoscenze e abilità e lo sviluppo di processi e pratiche riflessive.
- La dimensione relazionale-sociale e affettivo-emozionale concerne gli atteggiamenti, le disposizioni interne e i processi motivazionali dell'allievo.
- La dimensione pratico-operativa è relativa alle abilità e al saper fare riflessivo.

La valutazione è attenta all'analisi dei processi e dei risultati di apprendimento:

- Il processo: le modalità di lavoro dell'allievo, il livello di autonomia, l'impegno, la responsabilità, la capacità cooperativa.
- Il compito/prodotto: pertinenza, completezza, ricchezza, originalità, estetica.

La valutazione formativa, caratterizzante tutte le fasi del processo formativo, si distingue in:

- *Valutazione diagnostica*, per approfondire e migliorare il processo di progettazione.
- *Valutazione in itinere*, per verificare il grado di conseguimento dei risultati attesi e migliorare l'efficienza e l'efficacia delle varie fasi del percorso formativo.
- *Valutazione finale*, per verificare il grado di conseguimento dei risultati e l'efficienza e l'efficacia di tutta l'unità di apprendimento.

Bibliografia

Capuano A., Storace F. e Ventriglia L. (2013), *BES e DSA. La scuola di qualità per tutti*, Firenze, Libriliberi.

- Cerini G. (2012), *Passa... parole. Chiavi di lettura delle indicazioni 2012*, Ravenna, Homeless Book.
- Dugan E., Kamps D. e Leonard B. (1995), *Gruppi di apprendimento cooperativo. Difficoltà di apprendimento*, Trento, Erickson.
- La Prova A. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Proposte operative per attività di gruppo in classe*, Trento, Erickson.
- Lodi M. (2014), *Cipi*, Torino, Einaudi.

Prassi metodologiche nella scuola secondaria di primo grado

di Anna Dionisio

Introduzione

Il presente lavoro si propone di esibire una rassegna delle metodologie didattiche maggiormente significative nel campo dell'educazione di tipo inclusivo, attraverso l'illustrazione di alcuni esempi pratici di setting innovativi di gestione della classe esistenti in letteratura, arricchita dalla descrizione di un'esperienza svolta dalla scrivente in una classe di prima secondaria di primo grado, nella quale risultava iscritta un'alunna con autismo verbale di medio funzionamento. Lo studio intende far emergere i vantaggi e l'impatto positivo che tutti gli alunni, *in primis* quelli con BES, possono registrare sul piano dell'apprendimento e della relazione sociale, se realizzati in un contesto inclusivo.

Obiettivo

Gli obiettivi individuati consistono nell'apprezzare i miglioramenti che si possono ottenere attraverso l'uso di strategie didattiche inclusive, validate dal punto di vista scientifico, in classi in cui sono presenti alunni con BES; nel verificare le strategie d'uso e nel descrivere i vantaggi del *cooperative learning* e dell'impiego delle tecnologie (in particolare, della LIM) nella didattica inclusiva.

Metodologia

Si prenderanno in esame gli aspetti teorici che presiedono alle pratiche educative afferenti alla pedagogia e alla didattica speciale, per analizzare a seguito

delle suddette pratiche quelle più comunemente in uso, facendo anche ricorso a esperienze dirette di buone prassi.

Risultati

La Direttiva Ministeriale del 2012 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* e la più recente Legge n. 107 del 2015 hanno suggellato come obiettivo formativo prioritario il diritto allo studio degli alunni con BES, individuando nella personalizzazione e nella individualizzazione delle prassi educative i mezzi di elezione perché questo venga raggiunto. La crescente complessità delle classi, però, pone non pochi problemi all'agire educativo e non è logico pensare che il docente possa farvi fronte predisponendo per ogni alunno percorsi individuali diversi. Si affaccia prepotentemente, pertanto, l'esigenza di una didattica il più possibile improntata a una «speciale normalità» (Ianes, 2006), la quale si sostanzia nell'adozione di tutte quelle metodologie in grado di rispondere con pienezza ai bisogni individuali di ciascuno, pur rivolgendosi al contesto-classe nel suo insieme, valorizzandone la dimensione collaborativa, favorendone la giusta motivazione all'apprendimento, accogliendone le differenze, predisponendo al suo interno percorsi flessibili. Vengono di conseguenza richieste al docente elevate competenze didattiche inclusive che non possono che fondarsi sulla cornice teorica di riferimento discendente dagli studi di pedagogia e di pedagogia speciale, dai documenti internazionali, oltre che dalle Indicazioni nazionali. Proprio in queste ultime, a tale proposito, si sottolinea la necessità di «tener conto della singolarità e complessità di ogni singola persona» e, nella parte riguardante l'organizzazione del curriculum, si può cogliere un preciso riferimento all'utilizzo di pratiche inclusive per una scuola di tutti e di ciascuno, in grado di favorire l'esplorazione e la scoperta e di promuovere la consapevolezza personale dell'apprendimento, valorizzando l'esperienza individuale e le specifiche conoscenze degli alunni (Indicazioni nazionali, 2012). L'uso di una didattica flessibile, in grado di rispondere alla garanzia del diritto allo studio di tutti, che tenga cioè conto delle diversità e dei ritmi di apprendimento di ciascuno, regolando i tempi dell'insegnamento anche attraverso la personalizzazione dei percorsi didattici e l'articolazione modulare di gruppi di alunni variamente costituiti, è d'altra parte esplicitato anche nel regolamento dell'autonomia scolastica, approvato con DPR dell'8 marzo 1999, n. 275 (art. 1, c. 2; art. 4), e viene rimarcato successivamente nella Legge n. 107/2015 (art. 1, c. 3, lett. a, b e c; Falanga, 2015).

Tali orientamenti confluiscono tutti, in piena rispondenza a quanto appena affermato, nella didattica per competenze, che trova nella relazione tra sapere

e fare lo snodo perché si attui un apprendimento significativo, spendibile cioè anche in campo lavorativo e più in generale nel percorso di vita personale. Nella suddetta didattica per competenze, infatti, viene perseguita la valorizzazione della ricerca attiva delle informazioni da parte dello studente, così come trova spazio una programmazione didattica non improntata al sapere statico dei singoli contenuti disciplinari, ma orientata, piuttosto, alla mobilitazione dei saperi, indagati attraverso azioni concrete articolate su compiti autentici.

Si tratta, in sostanza, di predisporre in ogni modo a investire sulle strategie d'insegnamento e sugli approcci pedagogici che sono in grado di supportare al meglio l'apprendimento, e di conseguenza il successo formativo, anche degli studenti con BES, ragionando, secondo il concetto del funzionamento globale della persona espresso dal modello dell'ICF-CY (OMS, 2007), su ciò che può risultare una barriera e ciò che può rivelarsi un facilitatore. La scelta non può che orientarsi, come si è detto, in scia rispetto ai principali movimenti di pensiero che sono alla base della teoria dell'apprendimento e alle recenti scoperte delle neuroscienze. Volendo di tali teorie tracciare a grandi linee il focus di azione, i concetti e gli approcci metodologici, appare utile proporre di seguito una schematica rappresentazione delle principali matrici scientifiche e ricerche educative a cui potersi riferire (Carlini, 2015): le scuole attive, che invocano la centralità dell'alunno e l'attivazione di una didattica laboratoriale fondata sull'esperienza concreta; la ricerca educativa «comportamentista» che, invece, focalizzandosi sulle condizioni esterne del soggetto che apprende e sul prodotto che ne consegue, predilige una programmazione didattica per obiettivi e l'uso di tecniche specifiche di analisi funzionale del comportamento (Skinner, 1953); la ricerca cognitivista che, assumendo come principale oggetto di riflessione i processi interni del soggetto che apprende, fa leva sugli stili cognitivi (Norton, 1983; Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 1993), sugli stili di apprendimento (Gardner, 1987), sugli stili motivazionali, sull'apprendimento significativo, enfatizzando pertanto l'uso della didattica metacognitiva (Cornoldi, 1995), l'uso di strategie logico-visive quali mappe mentali e mappe concettuali e l'uso degli organizzatori anticipati (Ausubel, 1998; Novak, 2012); la ricerca costruttivista che, partendo dall'assunto che il sapere è frutto di una costruzione personale che contempla saperi formali, non formali e informali, ricorre a tutte le metodologie collaborative (Johnson, Johnson e Holubec, 2015), quali il *cooperative learning*, il *tutoring* e la *peer education*, oltre che a metodologie laboratoriali di ricerca e di *problem solving*, valorizzando l'azione di *scaffolding* cognitivo e affettivo del docente e una valutazione formativa; infine, le basi neurologiche dell'apprendimento studiate dalle neuroscienze, le quali propongono metodologie didattiche laboratoriali per campi di esperienza, oltre a quelle collaborative, prendendo in considerazione concetti quali la simulazione incarnata, la pluralità della *forma mentis*, il rispecchiamento cognitivo ed emotivo.

Il saper agire in maniera consapevole e con destrezza all'interno dell'uno o dell'altro specifico modello teorico, secondo quanto affermato egregiamente da Rouse e da Tremblay (D'Alessio, Balerna e Mainardi, 2014), non deve essere interpretato certo come un'operazione sterile e fine a se stessa, ma viceversa come un'istanza funzionale alla buona riuscita della stessa pratica educativa, dal momento che anche quella più accreditata, se scollegata dal modello teorico di riferimento, sarebbe destinata tristemente a fallire. Particolare rilievo riveste così la posizione che viene ad assumere in tale scenario il docente, il quale, da autoritario e trasmissivo, si trasforma in regista e in facilitatore dell'apprendimento, assecondando l'impronta cognitivista, nella prima funzione, e costruttivista, nella seconda, purché si dimostri, secondo il modello vygotkijano, sempre in grado di favorire un clima positivo all'interno della propria classe.

Una siffatta ampia cornice metodologica conferisce nuova dignità al manifestarsi dell'«errore» che, come giustamente riportato da Cajola e da Ciraci (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013), assume ora connotazioni non più univoche di segno negativo e viene approcciato non più in chiave sanzionatoria, ma piuttosto inteso come stimolo alla riflessione e all'acquisizione di nuovi apprendimenti. Si impone, pertanto, con ogni evidenza la necessità di partire da ciò che l'alunno sa fare, dando significato al suo lavoro, valorizzando il suo protagonismo, pianificando azioni educative situate nell'area dello sviluppo prossimale; adattando, quando necessario, il materiale didattico e individuando gli opportuni mediatori.

Non c'è dubbio che in tale scenario di possibilità e di scelte operative la metodologia dell'apprendimento collaborativo rappresenti il punto di forza della didattica inclusiva, e non a caso essa viene valorizzata in tutti i documenti normativi e istituzionali sopra indicati, in quanto si presta più di altre a sollecitare in classe l'uso di comportamenti di stampo proattivo, i quali a loro volta danno luogo a una serie di ricadute estremamente qualificanti, quali l'interdipendenza positiva, l'esercizio di abilità sociali, l'utilizzo del *problem solving*, lo sviluppo del pensiero creativo, la promozione di contratti formativi, la responsabilità individuale (Comoglio, 1996). In questo contesto trova legittima collocazione anche il modello pedagogico basato sull'uso della LIM, la quale si rivela un ottimo strumento di lavoro collaborativo oltre che di documentazione, consentendo, tra l'altro, un approccio alla conoscenza multisensoriale tale da favorire non solo il rispetto dei vari stili cognitivi, ma anche la concentrazione. Sembra superfluo rilevare quanto l'istanza collaborativa costituisca un elemento positivo determinante non solo nella relazione tra gli alunni, ma anche in quella tra i docenti, ai fini di una progettazione degli interventi che risulti condivisa, chiara, ma soprattutto paritaria e perciò davvero efficace (Cramerotti e Cattoni, 2015). Dotare la classe della metodologia didattica del *co-teaching*, riconoscendola «come moltiplicatore di risorse didattiche inclusive» (Ianes, 2015, p. 14), a patto però di veder superata la consueta prassi di compresenza

del solo docente di sostegno a fianco di quello di base, potrebbe rappresentare una svolta decisiva per rafforzare l'azione educativa non solo dal punto di vista di un arricchimento formativo — realizzabile quest'ultimo mediante la richiesta delle scuole di un organico potenziato tarato sui campi formativi da rinforzare — ma, soprattutto, dal punto di vista della piena e condivisa responsabilità educativa da parte di tutti i docenti curricolari, senza alcuna distinzione tra quelli specializzati e quelli non specializzati, della presa in carico di tutti gli alunni, compresi quelli con BES, sulla traccia della «teoria della distribuzione delle funzioni di leadership» studiata dai fratelli Johnson e opportunamente valorizzata ancora di recente da Cramerotti e Cattoni (2015).

Alla luce di siffatte considerazioni di carattere generale, nella consapevolezza che la trattazione che seguirà non gode certo dell'avallo di una ricerca basata sul modello dell'*Evidence-Based Education*, la quale richiede tecniche di indagine precise e qualificate che prevedono l'utilizzo di varie metodologie sperimentali su campionamenti randomizzati ma anche su procedure di *meta-analysis* e *systematic reviews* (Cottini e Morganti, 2015), si riporta di seguito il riscontro positivo che l'attivazione delle pratiche sopra descritte ha fatto registrare nel lavoro quotidiano della scrivente in veste di docente di sostegno. Esse riguardano, in particolare, il *co-teaching* e il *cooperative learning*, e nel loro insieme potrebbero inquadrarsi, forse un po' troppo ambiziosamente, come piccolo esempio di buona prassi di integrazione/inclusione scolastica, vitalizzata da componenti essenziali quali la forte collaborazione tra gli insegnanti, la centralità degli alunni nella costruzione della loro conoscenza, le relazioni solidali tra i ragazzi, l'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei, il raccordo del PEI con gli obiettivi della classe e la crescita psicologica di tutti gli alunni (Ianes e Canevaro, 2015).

La descrizione ha per oggetto la realizzazione di due Unità di Apprendimento (UDA) di Italiano, svolte in una classe prima di scuola secondaria di primo grado di Napoli, nella quale è iscritta un'alunna con autismo a medio funzionamento, di tipo verbale. Prima di addentrarmi nella narrazione specifica dell'intervento, sembra utile fornire alcune informazioni preliminari sull'azione educativa complessiva svolta dal *team* dei docenti nei confronti dell'alunna in questione, all'interno della quale azione è stato possibile operare sui singoli segmenti formativi disciplinari e interdisciplinari. Come osservato in precedenza, gli sforzi compiuti e le scelte operative del nostro agire educativo hanno programmaticamente affondato le loro radici nei modelli teorici di riferimento e nelle linee guida sul trattamento dei disturbi dello spettro autistico, basate quest'ultime sul modello dell'*Evidence-Based Education*. Anche se, a tale proposito, non sembra trascurabile sottolineare il fatto che le citate linee guida sono state costruite sulla mera base di quella parte del modello suddetto inerente all'*efficacy research*, vale a dire alla misura dell'efficacia degli interventi educativi; mentre sono da considerarsi ancora non validate sul piano della ricerca

dell'*effectiveness*, cioè degli effetti rilevabili in maniera esperienziale nella vita reale del soggetto (Visconti, 2015). A ogni modo, il modello validato al quale ci si è direttamente riferiti nella progettazione del PEI è stato quello psicoeducativo con approccio cognitivo-comportamentale.

La prima fase del lavoro ha riguardato innanzitutto la cura dell'accoglienza e la fase di orientamento, che ha previsto la programmazione di incontri preliminari dell'alunna con le nuove figure educative di riferimento, e di prese di contatto con gli spazi teatro delle attività a svolgersi. Successivamente sono stati strutturati accuratamente lo spazio e il contesto di apprendimento oltre che il tempo, tenendo presente il profilo dell'alunna e i suoi interessi specifici, curando la comunicazione, alternando momenti di lavoro individuale a momenti di lavoro di gruppo. Altresì sono state strutturate le attività definendo gli obiettivi individualizzati e facendo attenzione a non sovraccaricare mai l'ambiente di eccessivi e simultanei stimoli sonori. Si è fatto ampiamente ricorso all'uso delle tecnologie, di facilitatori iconografici, di rinforzi e di aiuti, prevenendo i comportamenti disadattivi e agendo sulle cause che li determinavano, insegnando alla ragazza a esprimere il proprio disagio attraverso forme di richiesta, ma soprattutto sfruttando ampiamente la risorsa-classe e la strategia del *cooperative learning* (SIPeS, 2015).

Le attività, svolte quasi tutte in aula tranne alcuni momenti dedicati in maniera specifica al rilassamento, hanno portato alla graduale e positiva costruzione della relazione affettiva con tutti i docenti e con i compagni di classe. Tale acquisita dimensione è stata centrale nella costruzione dei processi di apprendimento dell'alunna, la quale, anche nei momenti di disagio, ha sempre ricevuto il conforto e il sostegno di tutti. Per brevità di esposizione, si segnalano due delle suddette attività, entrambe espletate in modalità di *co-teaching* tra docente di lettere e di sostegno, per la realizzazione di altrettante UDA, una sul mito dal titolo «La favola di Amore e Psiche» e l'altra sulla paura, le quali hanno emotivamente coinvolti tutti gli alunni della classe. Entrambe sono state realizzate attraverso vari step diversificati, sia dal punto di vista della segmentazione delle fasi previste che da quello dei modelli a cui i docenti si sono di volta in volta ispirati per condurle a termine. Si è infatti passati da un modello nel quale un docente insegnava e l'altro osservava (il quale ha previsto l'alternanza delle due situazioni fra le due insegnanti e, in particolare, la cura maggiore dell'aspetto tecnico dei contenuti disciplinari da parte dell'insegnante di lettere e la loro sistematizzazione in mappe e schemi su supporti tecnologici o la semplificazione dei contenuti da parte di quella di sostegno), a quello in cui l'insegnamento avveniva «in parallelo» (su gruppi eterogenei) o in modo «alternativo» (con divisione della classe in due gruppi quantitativamente disomogenei; Cramerotti e Cattoni, 2015).

I contenuti trattati hanno riguardato le due tipologie testuali sopra indicate, con attività di ascolto e di drammatizzazione di più storie prese in esame.

La comprensione testuale è stata ampiamente supportata mediante l'utilizzo degli organizzatori anticipati e mediante la riduzione e semplificazione del testo sia dal punto di vista lessicale che da quello sintattico, facendo ricorso a numerose immagini. Al libro di testo è stato inoltre associato per la favola di Amore e Psiche un *e-book* interattivo multimediale rivolto a bambini di dieci anni, la cui fruizione ha visto la partecipazione di tutti gli alunni, che hanno svolto un'importante e coinvolgente funzione di guida e tutoraggio nei confronti della compagna.

Grazie alla lettura e all'ascolto di una delle più antiche storie d'amore, per di più impreziosita da un'accattivante veste grafica, l'alunna ha così rinforzato alcuni concetti chiave della storia, certamente utilizzando un linguaggio semplice ma, soprattutto, divertendosi e superando «fisicamente» le prove di Psiche attraverso l'interazione con i vari personaggi. Tale attività è stata particolarmente significativa, a giudicare dalla portata della ricaduta didattica e affettiva sull'alunna disabile, che si è comportata da vera protagonista dell'attività a tutti gli effetti. Per la realizzazione dell'UDA «Terrore via radio: leggere la paura», si riporta la mediazione didattica programmata dalle due docenti. L'intento è stato quello di avviare i ragazzi a una prima alfabetizzazione delle emozioni e, contemporaneamente, di favorire nell'alunna con disabilità un maggiore controllo del suo comportamento rispetto ad alcune sue fobie innescate da eventi o «feticci» particolari (più o meno naturali o immaginari, quali la pioggia e il temporale, le persone e alcuni animali, i fantasmi, ecc.), oltre che di promuovere la competenza-chiave «Imparare a imparare».

Obiettivo dell'UDA

Imparare a imparare: individuare la procedura da seguire per scrivere e leggere in maniera espressiva un breve racconto di paura. Consolidare la capacità di ascolto. Consolidare la capacità di lettura espressiva. Consolidare la capacità organizzativa. Imparare a leggere il genere. Arricchire il vocabolario. Imparare le relazioni esistenti tra preda e predatore. Imparare a lavorare in gruppo.

Obiettivi per l'alunna in situazione di disabilità

Imparare a imparare: imparare a lavorare in gruppo, rispettando i tempi, comunicando e controllando i propri bisogni ed emozioni, eseguendo semplici consegne; imparare a tollerare le frustrazioni in seguito a divieti; imparare a usare il linguaggio per fare richieste; imparare a riconoscere i protagonisti di una storia.

Strutturazione del compito e organizzazione del contesto

Il contesto è stato individuato nell'aula. Gli alunni risultavano in tutto venti. Il compito è stato strutturato in cinque fasi secondo il seguente programma.

Fase 1. Circle time sulle possibili espressioni emotive della paura attraverso i vari sensi e mediante l'utilizzo delle domande stimolo: Quali brani sceglieresti per rappresentare la paura? Quali colori? Quali musiche? Quali ambienti? Secondo voi le paure sono emozioni umane o anche del mondo animale? *Brain storming* sulle caratteristiche del racconto di paura e successiva sistematizzazione in una mappa concettuale. Dalla rassegna autonoma di una serie di storie e di video si è passati all'ascolto, alla lettura e alla drammatizzazione del racconto *L'avvocato e lo spettro* di Charles Dickens, scelto dai ragazzi per una sua riscrittura in forma breve. Per tale storia la docente di sostegno ha operato una serie di adattamenti al testo richiamandosi agli approcci «per problemi» ben descritti da Scataglini e Giustini (Scataglini et al., 2015, pp. 129-134), i quali si sono tradotti in un'operazione sia di schematizzazione e di resa *visual* dei concetti presi in esame mediante un uso diffuso delle immagini, sia di riscrittura del testo stesso, organizzato in una forma estremamente ridotta e semplificata e imperniato sugli organizzatori anticipati, con esercizi di verifica finali basati sulla opzione V o F. Durante la lettura sia individuale che collettiva, un compagno tutor ha avuto il compito di monitorare costantemente l'avvenuta comprensione attraverso domande stimolo e attraverso prompt visivi. Non è mancata un'attività di rinforzo, sempre volta alla comprensione dei concetti principali individuati, espletata attraverso la visione collettiva di un *cartoon* di Topolino, fruito dalla rete mediante il canale YouTube, contenente tutti gli ingredienti costitutivi del racconto in oggetto.

Fase 2. L'intera classe, a partire dalla rosa disponibile di ambienti, situazioni, personaggi legati al mondo dei morti, al mondo animale o solo frutto dell'immaginazione, ha partecipato alla definizione della scelta della situazione iniziale da cui prendere le mosse per la scrittura del racconto. Detti elementi sono stati individuati casualmente mediante estrazione da una scatola appositamente predisposta. L'esperienza è stata divertente e di facile esecuzione anche per l'alunna con disabilità. A questo punto gli alunni a turno hanno provato a individuare le paure su cui fare leva, procedendo poi alla definizione della scaletta da seguire nella stesura del breve racconto da leggere.

Fase 3. Dopo una breve discussione collettiva iniziale, durante la quale sono stati concordati il numero delle sequenze da costruire e il titolo di ogni sequenza, la classe è stata divisa in quattro gruppi, invitandola a lavorare sulla modalità del *cooperative learning*. Sono stati pertanto definiti i ruoli di ciascun componente del gruppo, come, ad esempio, quello di controllare i toni di voce (compito affidato all'interno del suo gruppo all'alunna con disabilità), di sviluppare le idee, rica-

pitolare, fornire sostegno, elaborare, creare opzioni, valutare. Per lo svolgimento ottimale dell'attività sono stati posizionati i banchi in modo da consentire agli alunni di comunicare guardandosi in volto, favorendo l'incoraggiamento e la collaborazione reciproca. È stato poi distribuito ai diversi gruppi un solo esemplare di materiale, al fine di renderli interdipendenti tra di loro; sono state altresì illustrate le caratteristiche del compito assegnato, le strategie da impiegare, il tipo di narrazione da usare (frasi brevi e incalzanti, parti descrittive, uso di metafore e iperboli) e l'obiettivo da raggiungere. Il primo gruppo ha lavorato sulla situazione iniziale (momento di quiete), il secondo sullo sviluppo (crescere della tensione e prove di coraggio), il terzo sul finale (vittoria del bene sul male) e il quarto (nel quale è stata inserita l'alunna con disabilità) sulla scelta delle sequenze sonore o di elementi sonori prodotti e inventati dai ragazzi da abbinare alle rispettive sequenze del racconto (rumori improvvisi, passi, versi di animali misteriosi, grida, silenzio, porte che cigolano). L'attività del quarto gruppo è stata monitorata in particolar modo dalla docente di sostegno, in quanto dotata delle specifiche competenze disciplinari. Gli alunni hanno sperimentato, rifacendosi ad alcune tecniche mostrate all'uopo dalla stessa docente, anche l'utilizzo dello strumentario Orff.

Fase 4. Momento di socializzazione da parte dei gruppi delle varie sequenze narrative, con conseguente attività di correzione e di revisione e successivo assemblaggio mediante l'utilizzo di Google Drive.

Fase 5. Preparazione della lettura espressiva: ogni persona del gruppo ha sperimentato la lettura espressiva rifacendosi al modello insegnato precedentemente dalla docente di lettere. Per una realizzazione ottimale tutti i ragazzi all'interno dei rispettivi gruppi si sono esercitati più volte nelle parti da leggere, per poi cimentarsi singolarmente, a turno, nella registrazione. In tale occasione si è provveduto ad abbinare la musica alla lettura. Vale la pena sottolineare come durante la fase di registrazione fosse calato nell'aula un silenzio quasi irreale, interrotto solo dalla voce del narratore che recitava accompagnato dalla musica. Al di là della bontà del prodotto, sicuramente gradevole, l'atmosfera era a dir poco spettrale! Alla fine del lavoro sono state compilate delle griglie di autovalutazione con l'indicazione di tre livelli di competenza (principiante, praticante, esperto) e di *satisfaction* del tipo: Come te la sei cavata? Quanto sei stato bravo nel ricercare i particolari e le relazioni presenti nel racconto? Il compito l'hai trovato facile o difficile? Cosa potresti fare la prossima volta per migliorare i tuoi risultati?

Gestione del clima. Per stimolare la scrittura le insegnanti (di base e di sostegno) hanno esortato gli alunni a immedesimarsi nei panni di uno scrittore a loro noto e invitato tutti a collaborare rispettando i ruoli all'interno dei gruppi senza mettere in atto forme di prevaricazione. Gli alunni sono stati coinvolti sul piano emotivo grazie al suggestivo richiamo dei suoni e delle immagini selezionate sulla LIM, e hanno mantenuto viva la loro partecipazione, sperimentando la possibilità di vivere in prima

persona il clima di *suspense* anche attraverso personali attività di *role playing*, alle quali l'alunna disabile, pur se con iniziali riserve e modalità del tutto personali, ha preso parte con gusto, richiedendo e ottenendo sempre da parte di tutti la gratificazione dell'«applauso virtuale». Attraverso tali modalità interattive, anche grazie al supporto di un tutor amico assegnatole, al quale sono state insegnate le modalità con cui intervenire per fornire aiuto, la ragazza ha così avuto la possibilità di sperimentare le proprie emozioni, socializzandole con i compagni. I docenti si sono posti nei suoi confronti e nei confronti della classe come moderatori, curando l'osservazione degli stili degli interventi e l'efficacia della comunicazione, ripartendosi i gruppi da seguire e attuando sia il modello didattico in parallelo che quello alternativo. A ogni elemento del gruppo di lavoro si è chiesto di interagire costruttivamente mettendosi sempre in ascolto dell'altro, facendo proprie le necessità collettive, fissando le norme da seguire, promuovendo la responsabilità individuale e di gruppo e verificando il livello individuale di partecipazione attraverso domande del tipo: State esprimendo tutti le vostre idee? Vi state ascoltando a vicenda? (Ianes e Macchia, 2015).

Conclusioni

Il clima positivo, il dialogo e la fiducia trasmessi dalle docenti, le quali hanno lavorato sempre in una situazione di assoluta parità, ha permesso a ciascun alunno di esprimersi al meglio delle proprie potenzialità, in maniera creativa e divergente, e soprattutto senza mai annoiarsi. Tale modalità interattiva ha reso lo spazio-classe un ambiente decisamente più piacevole e accogliente, nel quale l'alunna con disabilità si è integrata nel modo migliore, al punto da sostenerne il peso per tutto il suo tempo di permanenza a scuola, senza avanzare più richieste di uscita. L'esperienza che sa includere e non escludere echeggia nelle parole di Pennac (*Diario di scuola*), le quali ci ricordano e ammoniscono che:

Se voglio sperare nella loro piena presenza, devo aiutarli a calarsi nella mia lezione. Come riuscirci? È qualcosa che s'impara, soprattutto sul campo, col tempo. Una sola certezza, la presenza dei miei allievi dipende strettamente dalla mia: dal mio essere presente all'intera classe e a ogni individuo in particolare, dalla mia presenza alla mia materia, dalla mia presenza fisica, intellettuale e mentale, per i cinquantacinque minuti in cui durerà la mia lezione.

Bibliografia

Ausubel D.P. (1998), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli.

- Carlini A. (2015), *BES in classe. Modelli didattici e organizzativi. Dall'autovalutazione alla lezione inclusiva*, Napoli, Tecnodid.
- Chiappetta Cajola L. e Ciraci A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando.
- Comoglio M. (1996), *Che cos'è il Cooperative Learning*, «Orientamenti pedagogici», vol. 43, pp. 259-293.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (1993), *Imparare a studiare*, Trento, Erickson.
- Cottini L. e Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- Cramerotti S. e Cattoni A. (2015), *Cos'è la compresenza didattica? Modelli operativi per la sua attuazione in classe*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento, Erickson.
- Cramerotti S. e Cattoni A. (2015), *La collaborazione e la co-progettazione tra insegnanti. Due aspetti fondanti della compresenza*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento, Erickson.
- D'Alessio S., Balerna C. e Mainardi M. (2014), *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*, «Scuola ticinese», a. XLIII, serie IV, n. 320, pp. 11-18.
- Falanga M. (2015), *Com'è possibile attuare la compresenza nel contesto scolastico italiano? Spazi applicativi e vincoli alla luce della normativa*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Trento, Erickson.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2015), *La compresenza didattica come strategia fondamentale per l'inclusione*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Canevaro A. (2015), *Introduzione*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento, Erickson.
- Ianes D. e Canevaro D. (2015), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2015), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento, Erickson.
- Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe – Nuova Edizione*, Trento, Erickson.
- Norton R. (1983), *Communicator Style Measure*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Novak J. (2012), *Costruire mappe concettuali*, Trento, Erickson.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Scataglini C., Giustini A., Cramerotti S. e Ianes D. (2015), *Le modalità di adattamento e di intervento sul libro di testo*. In F. Zambotti (a cura di), *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- SIPeS (2013), *Raccomandazioni per l'intervento psicoeducativo nella scuola*. In S. Cramerotti e M. Turrini (a cura di), *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Visconti P. (2013), *Le linee guida dell'Istituto Superiore di Sanità per il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*. In S. Cramerotti e M. Turrini (a cura di), *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Trento, Erickson.

Zambotti F. (2009), *Didattica inclusiva con la LIM. Strategie e materiali per l'individualizzazione con la Lavagna Interattiva Multimediale*, Trento, Erickson.

Riferimenti normativi

DPR 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>.

Annali della Pubblica Istruzione (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Firenze, Le Monnier.

C.M. n. 8/2013, *Nota prot. n. 2563/2013 in ordine agli strumenti di intervento a favore degli alunni con BES*, http://www.istruzione.it/allegati/prot2563_13.pdf.

L. 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

Prassi metodologiche nella scuola secondaria di secondo grado

di Lucia Marotta

Introduzione

Già nel 1948 la Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definisce la salute come «uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale, non consistente in una semplice assenza di malattia e infermità». La promozione della salute viene intesa come raggiungimento della massima fiducia in se stessi e nella collettività, partecipazione attiva non delegata, correzione delle disuguaglianze in termini di salute (OMS, 1978).

Nel 1980 l'OMS elabora la *Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Handicap*, nella quale si fa distinzione tra menomazione, disabilità e handicap. Il termine handicap pone l'attenzione sulle inadeguatezze dell'ambiente che impediscono la partecipazione con pari opportunità.

Le persone con disabilità subiscono quindi dalla società condizioni di discriminazione e di mancanza di pari opportunità e sono sottoposte a continue violazioni dei diritti umani.

Negli ultimi anni si è passati dal concetto di «integrazione», che prevede un contesto già predisposto in cui un «estraneo», un «diverso», deve fare di tutto per adattarsi, al concetto di «inclusione», in cui le persone sono inserite nella società con gli stessi poteri e garanzie di partecipazione di tutti gli altri membri della comunità valorizzandone la diversità.

La normativa italiana prevede l'educazione inclusiva per tutti; infatti, non vi sono in Italia classi differenziate; la Legge 104/92 e la Legge 170/2010 riconoscono rispettivamente le diverse forme di disabilità e i DSA e considerano strumenti fondamentali per il successo formativo il PEI, nel primo caso, e il PDP, nel secondo.

La Legge Moratti 53/2003 pone l'accento sulla personalizzazione degli apprendimenti.

Obiettivo

Si analizzerà un caso specifico A., per il quale si è passati dalla conoscenza del soggetto all'adattamento del contesto e delle metodologie didattiche, per ottenere inclusione, aumento di autostima e autonomia soprattutto nell'interazione con gli altri, conseguendo maggiore motivazione alla vita scolastica e sociale, con la consapevolezza dell'importanza del proprio esserci nel gruppo e per il gruppo, inteso non solo come classe ma come istituto e società.

Il soggetto con difficoltà di apprendimento e comportamento con problemi di interazione sociale può ottenere la completa inclusione se messo nelle condizioni di poter esprimere appieno le proprie potenzialità, scoprendo e conseguendo competenze che altrimenti rimarrebbero latenti e inutilizzate, impedendogli di provare piacere nel sentirsi parte necessaria, attiva, autonoma, forte.

Tutti i soggetti coinvolti nella scuola, docenti, alunni, personale ATA, famiglia, ospiti esterni e gli spazi laboratoriali possono contribuire al conseguimento degli obiettivi previsti.

Metodologia

La realtà in cui si svolge la ricerca sperimentale è un Istituto professionale per i servizi di accoglienza e ristorazione. L'alunno preso in considerazione è inserito in una classe prima e presenta un disturbo dello sviluppo e dell'apprendimento, ritardo cognitivo, difficoltà relazionali con conseguenti irrequietezza, impulsività, disattenzione, difficoltà di relazione e adattamento e tratti oppositivi.

La diagnosi sottolinea la connotazione di gravità, ma anche la possibilità che A. possa svolgere «delle attività» se aiutato, e prescrive sostegno scolastico con rapporto uno a uno per il massimo delle ore scolastiche.

A. dimostra bassa autostima; la comunicazione ha scarsa intenzione dialogica, poco congrua al contesto; scarsa condivisione dei contenuti e ha difficoltà a rispettare le consegne verbali. Presenta, inoltre, lieve goffaggine e impaccio nella manipolazione e nel coordinamento oculo-manuale, la letto-scrittura è insufficiente e ha difficoltà di attenzione. Spesso appare iperattivo ma con deficit nell'autonomia.

Quando A. ha fatto il suo primo ingresso a scuola, appariva spaesato e fra-stornato, ma anche curioso, si guardava intorno e osservava. Durante le normali attività didattiche mal tollerava la confusione, e in alcune situazioni diventava

violento, con spintoni ai compagni e pugni alle pareti dell'aula. Spesso oppositivo rispetto al docente e ai compagni, interrompeva frequentemente la lezione, evidenziando un comportamento etero-aggressivo e agitato. Ovviamente, il microcontesto classe, non avendo ancora ben compreso come interagire con l'alunno, ne inibiva l'autonomia e la serenità piuttosto che facilitarle.

Il Consiglio di classe ha riflettuto sulle difficoltà evidenziate, consultando i docenti delle scuole secondarie di primo grado, e ha redatto un apposito PEI.

Le metodologie concordate sono state:

1. Tecnica del *self-instruction*, che suddivide la soluzione dei problemi in varie tappe (identificazione del problema, generazione delle alternative, scelta, realizzazione e valutazione di una soluzione).
2. Tutoring tra compagni, programmando attività in cui A. dia il suo contributo e in cui il successo dipenda dalla cooperazione tra alunni.
3. Regole sia per casa che per scuola chiare e concise, evitando atteggiamenti punitivi dei docenti e coinvolgendo la classe in chiave affettiva nella gestione dei momenti di agitazione psicomotoria dell'alunno.

È fondamentale che A. sia impegnato fisicamente per tutto il tempo scuola, affidandogli compiti e mansioni utili per tutti e quanto più funzionali alla vita di classe e della scuola che lo portino ad avere autostima e autonomia. Stare nel banco ad ascoltare semplicemente la lezione lo annoia terribilmente e lo innervosisce o, al limite, lo fa addormentare.

La sua grande potenzialità è la capacità di utilizzare il computer e fare ricerche online. Così durante le attività didattiche A. partecipa ai lavori di gruppo annotando quanto accade con il computer, con l'aiuto di un compagno che lo affianca nell'osservazione, effettua in altri casi ricerche in internet di materiali e informazioni utili al lavoro di gruppo, documenta con filmati e foto il lavoro dei compagni. Anche durante le visite guidate suo compito è documentare con immagini. Svolge anche funzioni da «segretario» per l'insegnante, facendo l'appello iniziale e ricercando informazioni utili alla lezione.

Durante le attività di «laboratorio di ricevimento», A. tiene il registro delle chiamate in entrata attraverso l'uso del PC con programma Microsoft Office Word 2007, registra i ritardi, le uscite anticipate e le entrate alla seconda ora dei ragazzi mediante programma Microsoft Office Excel, utilizza la fotocopiatrice, consegna moduli vari all'utenza, intesa sia come docenti che alunni e persone anche esterne che si rivolgono alla reception, smista documenti nei vari uffici di segreteria e vicepresidenza.

Nel «laboratorio di sala-bar», A. effettua la *mise en place* con il tutoraggio dei compagni e sparcchia. Prepara delle semplici bevande che guarnisce con frutta

e altre decorazioni. Partecipa alle esercitazioni con grande interesse e impegno e si diverte perché integrato abbastanza bene con il gruppo classe e impegnato attivamente. Ancora ha delle reazioni eccessive se il tono o il rumore in sala si alza troppo o troppo all'improvviso, ma complessivamente non ci sono difficoltà né in caffetteria né in sala.

Durante le attività di «laboratorio di cucina», come il resto della classe, ha un armadietto dove ripone i suoi effetti personali. Indossa il camice, lava e disinfetta le mani come da piano HACCP, partecipa con il docente al ritiro della spesa e alla distribuzione degli alimenti ai compagni per la preparazione dei piatti del giorno. Si preoccupa, a rotazione, di dare da bere ai suoi compagni, qualora abbiano sete. Partecipa nella preparazione dei piatti, nello specifico si occupa di assaggio, di cottura di pasta, riso, verdure, di insaporire, quindi aggiungere di sale, infine partecipa alla preparazione delle pirofile che saranno presentate in sala.

Risultati

Il contributo di A. alla vita della classe appare fondamentale per l'equilibrio creatosi nella divisione dei compiti e per l'abilità di A. nell'utilizzo degli strumenti multimediali. L'attività di *peer tutoring* gli permette di avere punti di riferimento paritario che, piuttosto che inibire le sue potenzialità, lo aiutano a esprimerle, consentendogli di crescere e di rinforzarsi nell'autostima e nell'autonomia.

Le attività e le mansioni nel laboratorio di ricevimento e alla reception lo mettono in contatto con persone vicine a lui ma anche con il personale della scuola e altri utenti, tra cui genitori e visitatori esterni a lui sconosciuti. Anche in questo caso la presenza di punti di riferimento non invadenti accresce la sua sicurezza nel comportamento con gli altri e ciò fa ben sperare nell'inserimento in possibili contesti lavorativi. Non vi è soltanto il tutoraggio alla pari, ma anche il supporto di docenti e personale ATA, che A. ha individuato e scelto come riferimenti e ai quali si rivolge autonomamente nei momenti di bisogno e di incertezza.

Analisi

Dal punto di vista sociale, A. riesce con maggiore ed evidente serenità a gestire il rapporto e l'interazione con il prossimo che può essere il compagno di classe, il docente, il personale, altri alunni o anche visitatori esterni alla scuola. Dal punto di vista personale ha evidentemente maggiore autostima e sicurezza. È più partecipativo nelle attività fisiche e sportive che prima gli provocavano disagio e nervosismo. Tutto ciò grazie al confronto tra le varie parti coinvolte, che hanno

realizzato per A. un percorso che lo facesse stare meno «nel banco» e lo rendesse responsabile, protagonista e capace di gestione di tempi, spazi e strumenti a disposizione.

Conclusioni

L'alunno A., dopo una prima fase di difficoltà di inserimento e conoscenza con docenti e compagni, ha visto cambiare l'organizzazione della vita scolastica, che da monotona e sedentaria si è trasformata in un susseguirsi di momenti in cui essere protagonista attivo e componente essenziale per il lavoro di gruppo. Il team docenti, insieme alla famiglia e al personale specializzato, ha individuato alcune potenzialità da sviluppare in maniera positiva. La disponibilità a «fare» di A., se «accompagnato» dalla fiducia di un tutor o di un compagno o dalla presenza di svariate figure di riferimento da lui stesso individuate all'interno della scuola (vista la disponibilità di tutti all'accoglienza e all'inclusione), lo ha portato a sentire la scuola come luogo proprio da curare e in cui collaborare. Ancora persistono dei momenti di nervosismo, ma si pensa di poter migliorare seguendo questo percorso con il contributo sempre più consapevole anche dei compagni di classe e del gruppo sportivo.

Riferimenti normativi

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (1946), *Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità*, firmata a New York il 22 luglio 1946, approvata dall'Assemblea federale il 19 dicembre 1946, strumenti di ratificazione depositati dalla Svizzera il 29 marzo 1947, entrata in vigore il 7 aprile 1948, <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19460131/index.html>.

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (1978), *Dichiarazione Universale sull'Assistenza Sanitaria Primaria*, Alma Ata, URSS, 6-12 settembre 1978, http://www.who.int/publications/almaata_declaration_en.pdf.

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (1980), *Classificazione Internazionale delle Menomazioni, Disabilità e degli Handicap (ICIDH)*, http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/41003/1/9241541261_eng.pdf.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>.

Legge 28 marzo 2003, n. 53, http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-10-18&task=dettaglio&numgu=244&redaz=010G0192&tmstp=1288002517919>.

Peer-to-peer a scuola: un'esperienza sul campo

di Rosa Gaimari

Introduzione

Negli ultimi anni le iniziative di *peer education* si sono moltiplicate nelle scuole italiane. Si tratta di una metodologia d'intervento particolarmente utilizzata nella promozione della salute, nella prevenzione di comportamenti a rischio e nelle attività educative mirate a potenziare le conoscenze e le competenze formative e disciplinari.

Essa consente il passaggio di conoscenze, informazioni, emozioni ed esperienze tra persone appartenenti al medesimo status, instaurando una relazione di educazione e influenza reciproca, a livello sia formale che informale, dove tra ricevente ed emittente dell'informazione c'è parità di livello culturale o sociale (Croce, Lavanco e Vassura, 2011).

Storicamente la peer education si rifà al *mutuo insegnamento*, sperimentato dal Reverendo Belli nell'Inghilterra vittoriana, e da esso vengono tratte alcune delle principali strategie e finalità (Landi, 2004). Molteplici sono infatti le teorie che tentano di spiegare «perché» e «come» le persone adottano nuovi comportamenti e che potrebbero essere applicate a interventi di peer education per comprenderne l'efficacia. Le più note sono: il modello delle credenze sulla salute, la teoria sociale cognitiva, la teoria dell'azione ragionata e la teoria della diffusione delle innovazioni.

Comune denominatore delle teorie che utilizzano la metodologia della peer education è la forte correlazione tra similarità percepita e influenza sociale: sentire una qualche comunanza con un'altra persona o supporre di condividere con lei le stesse problematiche o le stesse esperienze rendono questa persona un/a interlocutore/trice credibile, di cui ci si può fidare, e ciò accresce la probabilità che il nostro modo di pensare e di agire ne sia influenzato. I pari diventano, così, dei

modelli più efficaci dei professionisti di settore per l'acquisizione di conoscenze, competenze e comportamenti di varia natura (Croce e Gnemmi, 2003).

Elementi essenziali di tale metodologia sono:

- a) *la qualità della relazione*, la cui caratteristica è la sintonia che si crea tra i membri del gruppo a livello sia esperienziale che emotivo;
- b) *il protagonismo attivo dei pari coinvolti*, percepito come risorsa e potenzialità. Sono i *pari*, infatti, che negli interventi di peer education formano e informano i loro *pari* dopo un'adeguata formazione relativa all'argomento trattato.

Nonostante la grande popolarità, le evidenze dell'efficacia della peer education non sono univoche. Alla fine degli anni Ottanta, le meta-analisi della Tobler e di Bangert-Drowns, relative alla valutazione di progetti di peer education per la prevenzione di comportamenti a rischio in ambito scolastico, realizzati negli Stati Uniti, hanno evidenziato che tale metodologia può esercitare una certa influenza sulle conoscenze, ma agisce in misura minore sugli atteggiamenti e sulle abilità e poche volte ha ricadute sul comportamento da correggere (Bangert-Drowns, 1988).

Tali risultati sono stati confermati anche in Europa da ricerche più recenti, presenti nella banca dati *Europeer*. Gli attuali sviluppi della peer education evidenziano la necessità che essa si sviluppi come intervento radicato e continuo per dare risultati certi e duraturi, nell'ambito di un contesto che goda dell'appoggio di una rete sociale.

Obiettivo

L'attività di peer education di seguito descritta si configura come una forma semistrutturata di didattica e di relazione tra studenti. In un Istituto di istruzione secondaria di secondo grado, gli studenti tutor del triennio offrono un supporto concreto allo studio e un efficiente stimolo motivazionale a quelli del biennio.

L'attività proposta ha come punto di partenza l'analisi degli insoddisfacenti esiti finali dei corsi IDEI (Interventi Didattici Educativi Integrativi). L'esperienza ormai ventennale degli IDEI, che sempre più dimostrano criticità e debolezze, come afferma il professor Franco Ferrante, dirigente dell'IIS «M. Fortuny» di Brescia, deve essere sostenuta dal significativo apporto della peer education, come pratica di successo per costruire efficaci percorsi di recupero per studenti con debiti formativi (Ferrante, 2015).

Il progetto, previsto nel Piano dell'Offerta Formativa dell'Istituto, mira a seguire l'esempio di altre scuole italiane e a utilizzare a fini pedagogico-didattici le dinamiche di gruppo del mondo giovanile, sulla scia del modello dell'*empowered*

peer-to-peer partecipativo, definito nel 2004 da Pellai nel suo lavoro con la comunità montana della Lunigiana, dove piuttosto elevato risultava il disagio in età evolutiva.

Il progetto, che sollecita i giovani a partecipare al processo di insegnamento-apprendimento, prevede la costituzione di un gruppo di lavoro composto da docenti e studenti, dove i docenti facilitatori danno supporto metodologico e/o didattico ai giovani tutor.

Prerequisito all'attivazione del progetto è la disponibilità in Istituto a ricoprire i ruoli delle seguenti *figure chiave*:

1. *Docente referente*. Il docente coordinatore del progetto rappresenta il punto di raccordo tra i docenti *facilitatori*, gli studenti *tutor* e gli alunni loro assegnati. Egli è responsabile della progettazione, dell'esecuzione e del controllo dell'attività. Si occupa della formazione preliminare del *team* di studenti tutor, indirizza la loro azione, offre suggerimenti ed eventuali materiali di studio, definisce e modifica secondo le esigenze il calendario degli incontri, facilita lo svolgimento dell'attività, valuta l'attività una volta conclusa.
2. *Docenti facilitatori*. Offrono suggerimenti ed eventuali materiali di studio e si accertano che i diversi interventi *peer-to-peer* siano di reale supporto agli studenti con difficoltà di apprendimento e che si svolgano in un clima sereno e collaborativo.
3. *Peer tutor*. Sono il fulcro del progetto ed è loro affidato, dopo alcuni incontri di formazione iniziale, lo svolgimento delle attività sotto il controllo dei docenti facilitatori. Il numero degli studenti tutor è variabile in base alle esigenze e alle richieste dei discenti.
4. *Peer discenti*. Studenti con difficoltà di apprendimento che facciano richiesta di supporto metodologico o di recupero di specifiche competenze disciplinari.

I peer tutor sono scelti tra gli studenti che si sono distinti per profitto e motivazione nello studio, con una predisposizione all'aiuto dei pari. I docenti, dunque, negli interventi assumono essenzialmente i ruoli di coordinatori e/o di facilitatori.

Il progetto si sviluppa attraverso le *seguenti fasi*:

1. Presentazione del progetto al Collegio Docenti e individuazione del gruppo docente referente e docenti facilitatori.
2. Presentazione del progetto nelle classi e pubblicazione del bando per l'individuazione dei peer tutor.
3. Raccolta delle richieste di supporto dei peer discenti.
4. Progettazione degli interventi *peer-to-peer* da svolgere a scuola su tematiche disciplinari o interdisciplinari richieste dai discenti con il tutoraggio dei docenti facilitatori.
5. Attivazione degli interventi dei peer tutor con i discenti.

Le *finalità* del progetto «PEER to PEER» sono le seguenti:

1. Promozione e valorizzazione delle eccellenze, per svilupparne le potenzialità e le competenze sia disciplinari che relazionali.
2. Supporto metodologico didattico agli studenti con difficoltà scolastiche.
3. Prevenzione della dispersione scolastica.

Gli *obiettivi formativi* specifici e trasversali, veicolati attraverso i peer tutor, sono i seguenti:

- Promozione del benessere e sviluppo dell'*empowerment* negli adolescenti.
- Interazione e ricerca di integrazione tra il mondo adulto (docenti) ed esperienze comunicative ed emotive degli adolescenti (studenti).
- Incremento negli studenti del livello di consapevolezza su strategie relative agli stili di apprendimento, al processo di insegnamento-apprendimento e al proprio benessere.

L'attività di peer education comporta un servizio di *mentoring* costante da parte di un *team* di studenti tutor a sostegno degli studenti con lacune nella preparazione e nella motivazione. Ma tale attività migliorerà il senso di responsabilità dei tutor anche verso la propria preparazione scolastica aumentandone l'autostima.

Metodologia

Nel progetto «PEER to PEER» sono i/le ragazzi/e al centro del processo di apprendimento dei loro compagni più giovani, che chiedono un approfondimento, un chiarimento specifico, un aiuto nella preparazione a un'interrogazione, un compito scritto oppure un'indicazione per migliorare il proprio metodo di studio.

È importante dunque iniziare con lo stabilire delle regole condivise da tutti i partecipanti, in modo che ognuno possa sentirsi a proprio agio. Il gruppo dei docenti facilitatori e il gruppo di peer tutor decideranno in brainstorming quali sono le regole da seguire.

In linea di massima, a supporto degli interventi di peer education dovrebbero essere condivisi i seguenti punti:

- *Rispetto*: rispettare chiunque nel gruppo.
- *Attenzione*: ascoltare ciò che gli altri stanno dicendo.

- *Apertura*: prendere il massimo dalla formazione sia in classe che nell'incontro con i facilitatori.

I vantaggi riscontrati da tutti gli attori — giovani e adulti — sono molteplici: interesse a conoscersi, capacità di lavorare in gruppo, cooperazione con gli altri, spinta alla maturazione personale, rafforzata autostima.

Una volta conclusa la formazione preliminare, gli studenti tutor costituiscono il *mentoring team* della scuola e diventano operativi.

L'attività di peer education consiste in:

- affiancare nello studio gli studenti in difficoltà offrendo consigli, spiegazioni, istruzioni operative;
- offrire assistenza concreta nello svolgimento di compiti ed esercizi;
- guidare gli studenti all'uso di vocabolari, delle risorse bibliografiche e web;
- fornire materiali didattici di supporto allo studio;
- offrire informazioni e consigli sulle metodologie di studio e stili di apprendimento.

I momenti di lavoro privilegiato sono costituiti da incontri settimanali a scuola tra gli studenti tutor e gli alunni affidati; tali incontri si svolgono durante il secondo trimestre in orario extracurricolare con la presenza del docente referente dell'attività e/o dei docenti facilitatori. Il materiale prodotto e i dati raccolti costituiranno la base di supporto alla valutazione finale del progetto e al report condiviso in Collegio Docenti.

Strumenti di monitoraggio e valutazione

Per realizzare un monitoraggio e una valutazione continui e condivisi ai fini del miglioramento del progetto è stata predisposta una check-list *compiti-evidenze* e vengono effettuati un colloquio *ex ante* e la somministrazione di un questionario di monitoraggio della soddisfazione a un campione significativo di studenti, pari al 20% degli studenti coinvolti.

Di seguito gli strumenti utilizzati:

1. Check-list compiti-evidenze
2. Colloquio *ex ante*. Colloquio con un campione significativo (10%) di studenti peer tutor e di docenti per monitorare la motivazione e la percezione dell'utilità del progetto «PEER to PEER».

3. Questionario di monitoraggio di soddisfazione dei docenti facilitatori e dei peer tutor.

1. Quali sono le maggiori difficoltà incontrate durante gli interventi peer-to-peer?
2. Quali difficoltà sono emerse durante il progetto? (*Organizzative o relazionali*)
3. Come valuti l'efficacia del progetto? (Scala da 1 a 5)
4. Pensi sia stata una esperienza positiva? (Scala da 1 a 5)
5. Quali competenze hai sviluppato? (Scala da 1 a 5)
6. Cosa cambieresti degli interventi peer-to-peer? (Scala da 1 a 5)

7. Questionario di monitoraggio della soddisfazione dei peer discenti.

1. È stato utile il lavoro degli studenti peer tutor? (Scala da 1 a 5)
2. Quali sono stati gli argomenti trattati che ti hanno interessato di più?
3. Gli interventi peer-to-peer sono stati sufficienti a recuperare le lacune? (*Sì o No*)
4. Ti piacerebbe diventare un peer tutor? (*Sì o No*)

Risultati

Il progetto ha visto la partecipazione di poco più del 10% della popolazione scolastica dell'Istituto e ha avuto una durata di tre mesi (marzo-maggio). I dati relativi al monitoraggio e alla valutazione delle attività sono stati raccolti al fine di produrre una consapevolezza dei risultati e la diffusione dell'esperienza in Istituto (tabelle 4.3 e 4.4).

TABELLA 4.3
Check-list progetto «PEER to PEER»

	Caratteristiche	Evidenze
Compiti docenti facilitatori	– Supervisione e supporto metodologico-didattico del lavoro dei peer tutor	Registro presenze Registro di attività svolte
Compiti peer tutor	– Recupero specifiche lacune disciplinari – Confronto e condivisione le metodologie di studio	Registro di attività svolte
Bisogni peer discenti	– Recupero specifiche lacune disciplinari – Confronto e condivisione delle metodologie di studio	Registro di prenotazione degli interventi peer-to-peer
Tempi	– Durata intervento: 1 h – Durata progetto: 3 mesi	Registro di attività svolte
Risorse disponibili	– <i>Risorse umane</i> : docenti, studenti – <i>Risorse materiali e strumentali</i> : libri di testo, appunti, fotocopie, CD, video, LIM	Registro pesante Registro attività svolte

TABELLA 4.4
Risposte ai questionari di valutazione

Strumenti	Risposte del campione		
	Si	No	Non so
Colloquio ex ante	70%	15%	15%
Questionario di monitoraggio di soddisfazione dei docenti facilitatori	65%	5%	30%
Questionario di monitoraggio di soddisfazione dei peer tutor	80%	15%	5%
Questionario di monitoraggio della soddisfazione dei peer discenti	70%	25%	5%

Analisi

Due aspetti degli interventi necessitano di essere analizzati: difficoltà comunicative di gruppo/individuali e carenze nella struttura degli interventi svolti.

I peer tutor sono coinvolti personalmente con i propri stati d'animo, quindi necessitano di un efficace tutoraggio sia metodologico-didattico che emotivo.

L'interazione tra pari può portare alcune difficoltà nelle dinamiche comunicative da controllare; per questo una supervisione continua è molto utile per il lavoro dei ragazzi.

Al fine di monitorare il progetto e di realizzare una corretta valutazione, si analizzano i risultati del colloquio ex ante e dei questionari di monitoraggio della soddisfazione.

Ogni azione svolta per il progetto è stata valutata e le risultanze sono inserite nel seguente schema riassuntivo (tabella 4.5)

TABELLA 4.5
Schema riassuntivo del progetto «PEER to PEER»

Azione	Punti deboli (difficoltà e problemi incontrati durante il progetto)	Punti di forza (opportunità e risorse per migliorare)
Azione di progettazione	Comunicazione interna a livello di classi e di Istituto	Comunicazione studenti-studenti
Selezione dei peer tutor	Comunicazione dei termini del bando	Entusiasmo e partecipazione degli studenti tutor e dei discenti partecipanti
Lavoro di tutoraggio dei facilitatori	a) Comunicazione docenti-docenti b) Migliorare l'approccio metodologico negli interventi peer-to-peer c) Organizzazione del setting	Coinvolgimento e disponibilità nei compiti di tutoraggio
Documentazione del progetto	Difficoltà a adottare i format per la raccolta di informazioni (registri presenze, attività svolte, strumenti utilizzati, ecc.)	Dati raccolti con cura e attenzione

Valutazione del progetto	a) Migliorare la comunicazione e l'organizzazione del setting b) Ampliare il pubblico di discenti c) Migliorare l'attribuzione diffusa dei crediti formativi ai peer tutor	L'esperienza si è rivelata positiva e a supporto dei corsi IDEI
Feedback	Attribuzione non uniforme nei consigli di classe dei crediti formativi ai peer tutor	Riduzione del 7% dei debiti scolastici negli esiti finali (compresi studenti con BES)
Proposte per migliorare il progetto	Attivare uno sportello per il supporto tecnico-metodologico (neuro-linguistica e/o glottodidattica) e/o emotivo ai peer tutor e ai docenti facilitatori che lo richiedano	Possibilità di attivare interventi di peer-to-peer tra docenti ai fini dell'aggiornamento e della formazione professionale

I risultati del progetto vengono discussi in un incontro con tutti i soggetti coinvolti e condivisi in Collegio Docenti.

Conclusioni

Il progetto prevede la costituzione di un gruppo di lavoro composto da docenti e studenti, dove i docenti facilitatori danno supporto metodologico-didattico ai giovani tutor.

L'esame accurato delle condizioni di partenza del progetto, possibilmente condiviso in tutti i Consigli di classe dell'Istituto, consente di tarare l'intervento *su misura* e a far sì che l'intervento venga percepito dai suoi destinatari come rilevante e appropriato ai bisogni. Affiancandosi ai corsi IDEI, l'iniziativa si propone, innanzitutto, come ulteriore supporto al recupero e al potenziamento di conoscenze, competenze disciplinari e metodologie di studio negli studenti con difficoltà di apprendimento e a rischio di dispersione.

I risultati sono stati soddisfacenti per quanto concerne il recupero di conoscenze e competenze disciplinari specifiche (riduzione di circa il 7% dei debiti formativi). Meno importanti sono stati gli esiti relativi al miglioramento del metodo di studio, che necessita di interventi più organici e condivisi tra peer tutor, famiglie, docenti facilitatori e docenti di classe.

Al termine dell'esperienza progettuale si è rafforzata la consapevolezza che questa metodologia, sebbene trovi applicazione soprattutto su tematiche giovanili, è un metodo di lavoro utilizzabile in tutti i gruppi di pari, indipendentemente dall'età.

Il progetto, infatti, ha attivato un processo di diffusione della peer education mediante il coinvolgimento attivo degli docenti facilitatori, cui viene richiesto di fornire gli strumenti metodologico-didattici utili a formare i peer tutor, che interagiscono con i propri pari. In fasi successive, il progetto potrebbe perseguire anche l'obiettivo, più generale e ambizioso, di offrire ai docenti la possibilità di divenire

loro stessi i peer tutor di altri insegnanti su tematiche relative all'aggiornamento e alla formazione professionale.

Bibliografia

- Bangert-Drowns R.L. (1988), *The Effects of School-Based Substance Abuse Education: A Meta-Analysis*, «Journal of Drug Education».
- Croce M. e Gnemmi A. (2003), *Peer education. Adolescenti protagonisti della prevenzione*, Milano, FrancoAngeli.
- Croce M., Lavanco G. e Vassura M. (2014), *Prevenzione tra pari. Modelli, pratiche e processi di valutazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrante F. (2015), *Learning together: la peer education come pratica di successo per il recupero dei debiti scolastici*, «Dirigere la scuola», n. 3/2015.
- Landi M. (2004), *Educazione paritaria*. In E. Dalle Carbonare, E. Ghittoni e S. Rosson (a cura di), *Peer educator. Istruzioni per l'uso*, Milano, FrancoAngeli.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Pellai A., Rinaldin V. e Tamborini B. (2003), *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di Empowered peer education*, Trento, Erickson.
- Tobler N.S. (1992), *Drug Prevention Programs Can Work: Research Findings*, «Journal of Addictive Diseases», vol. 11, n. 3, pp. 1-28.

Alfabetizzazione emozionale e affettiva. Progetto ICF di ricerca-azione «lo ci sono... noi ci siamo»

di Carmela Di Guida

Un bisogno educativo speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e apprenditivo, espressa in funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'OMS) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata.

Dario Ianes

La scuola inclusiva dovrebbe riconoscere e rispondere alle diverse esigenze di tutti i suoi alunni, imparando ad armonizzare le differenze, indirizzata ai bisogni dell'alunno e non viceversa, assicurando un'educazione efficace per tutti.

Includere significa adattarsi agli alunni in modo che tutti abbiano la possibilità di apprendere insieme, indipendentemente dalle difficoltà incontrate da loro, quindi per lavorare realmente, in tal modo, dovrebbe praticare una vera e propria «rivoluzione copernicana» della didattica tradizionale, trasformandola in didattica inclusiva, mettendo (per davvero) al centro del processo formativo le esigenze dell'alunno, modificando a vari livelli strategie e strumenti, così da poter rispondere in modo efficace ai bisogni educativi speciali di ogni singolo studente. Ruolo privilegiato della didattica inclusiva è la didattica laboratoriale: il laboratorio inteso non semplicemente come luogo geografico, spazio attrezzato, ma come metodologia capace di favorire i processi di integrazione degli allievi con bisogni educativi speciali e la loro percezione di essere inclusi in una positiva relazione con gli altri e con la realtà.

La scuola deve prendersi cura di ogni allievo che la «abita». A tal proposito, la neurologa e pediatra Leonardi, nel testo ICF-CY scrive:

Una società giusta non deve ignorare i bisogni di cura: deve elargire le cure necessarie a chi ha bisogno e considerare adeguatamente l'onere che grava sulle persone che provvedono a dispensarla. [...] Vivere in un ambiente «facilitatore» è la condizione essenziale affinché una persona possa vivere con dignità la propria condizione di persona, malgrado la disabilità. [...] L'ICF-CY, al pari dell'ICF, sposta il focus della visione riduttiva della disabilità descritta come menomazione fisica o psichica ai bisogni e all'ambiente della persona. Accettare la prospettiva biopsicosociale insita nell'ICF ci permette di riaffermare quella che io definisco «la rivoluzione dell'ICF» e cioè che ogni persona, in qualunque momento della vita, può avere una condizione di salute che in un contesto sfavorevole diventa disabilità. [...] La società, quindi, tutti e ognuno di noi, deve essere facilitatore e non barriera. (Leonardi, in OMS, 2007)

Eppure in alcuni casi proprio il docente diventa barriera, e allora a tutti quei docenti non facilitatori dedico le parole di Galimberti:

Ai professori che ogni giorno si apprestano a dare giudizi sulle capacità intellettuali dei loro allievi un invito a riflettere prima, su quanta educazione emotiva hanno distribuito, perché, a se stessi almeno, non possono nascondere che l'intelligenza e l'apprendimento non funzionano se non si alimenta il cuore. [...] Come sostiene Gardner è impossibile istruire se prima non si è provveduto alla costruzione di un'identità. Identità che non si costruisce per il semplice fatto che ci siamo e che ogni volta che parliamo diciamo «Io». (Galimberti, 2007)

L'area del disagio 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. Promuovere un'attività educativo-didattica realmente efficace richiede la necessità di una continua sperimentazione di «nuovi modi di fare scuola». Pertanto è necessario incoraggiare gli alunni, applicare metodologie educativo-didattiche valide ed efficaci nel promuovere, da una parte, l'apprendimento degli alunni (il raggiungimento degli obiettivi) e, dall'altra, il loro benessere emotivo-motivazionale nello stare insieme a scuola.

Nell'educazione l'incoraggiamento si pone come momento fondamentale. È un fatto incontestabile che lo scoraggiamento è un fattore centrale in numerose forme di devianza, di insufficienza, di insuccesso. In particolare, come notano Dinkmeyer e Dreikus, pochi individui accettano il fallimento nell'adattamento sociale, con tutto il carico di sofferenza e di privazione che questo comporta, senza che in una fase anteriore si sia persa la fiducia nella propria capacità di riuscire con mezzi socialmente accettati. [...] La conseguenza più immediata dello scoraggiamento è l'abbandono in un settore in cui viene considerata inevitabile la sconfitta. (Varriale, 1989)

Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali vivono una situazione particolare, che li ostacola nell'apprendimento e nello sviluppo: questa condizione negativa può essere a livello organico, biologico, oppure familiare, sociale, ambientale. Il loro bisogno normale di sviluppare competenze di autonomia, ad esempio, è complicato dal fatto che possono esserci deficit motori, cognitivi, oppure difficoltà familiari nel vivere positivamente l'autonomia e la crescita. La scuola deve saper accogliere e saper gestire tali difficoltà altrimenti rischia di diventare (come dichiarava don Milani nel testo *Lettera a una professoressa*) «un ospedale che cura i sani e respinge i malati», in quanto non si impegna a recuperare e aiutare i ragazzi in difficoltà, ma valorizza solo quelli che già hanno una condizione favorevole, alimentando il fenomeno della dispersione scolastica.

L'Istituto Superiore Statale «Carlo Levi» di Marano di Napoli è un polo umanistico con tre indirizzi liceali: classico, linguistico e scienze umane, ha partecipato al progetto di ricerca-azione ICF «Io ci sono... noi ci siamo». Si tratta di una scuola dove l'inclusione rappresenta una filosofia dell'appartenenza, dove tutti possono essere valorizzati e trattati con rispetto e con uguali opportunità, perché, ancora citando don Lorenzo Milani, «non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali tra disuguali». La stupenda avventura è iniziata con un corso di formazione presso il 1° Circolo di Marano di Napoli (scuola capofila), tenuto dal prof. Filippo Gomez Paloma, docente attento e disponibile, sul Modello ICF. Un corso interessante, tenuto in modo coinvolgente, che ha soddisfatto le aspettative dei docenti partecipanti.

La nostra ipotesi progettuale partiva dal riconoscimento della centralità dell'istituzione scolastica quale luogo cruciale nel processo di formazione della personalità dell'alunno e del suo Progetto di Vita.

La scuola, che è punto di passaggio obbligato per tutti i minori, costituisce un fondamentale contesto di crescita per l'adolescente, è un elemento di congiunzione tra la famiglia e la società. Tra le sue finalità primarie, accanto all'istruire, vi è principalmente l'educare e il favorire il processo armonico di sviluppo dell'allievo come persona. A tal fine, appare opportuno sottolineare che nella scuola la differenza, nel bene e nel male, la fanno le persone che vi lavorano, in particolar modo gli insegnanti. È fondamentale che i docenti sappiano osservare e ascoltare ciò che l'alunno racconta, trovando sempre momenti per dialogare; l'ascolto attivo rappresenta un'occasione importante per entrare in stretto contatto con ognuno di loro, modulando sempre il proprio intervento educativo.

La scuola ha a che fare con quella fase precaria dell'esistenza che è l'adolescenza, dove l'identità appena abbozzata non si gioca come negli adulti tra ciò che si è e la paura di perdere ciò che si è, ma nel divario ben più drammatico tra il non sapere chi si è e la paura di non riuscire ad essere ciò

che si sogna. [...] In questo scenario l'unico fattore trascurato è il frequente disinteresse emotivo e intellettuale dell'insegnante, con trasmissione diretta allo studente, che tra i banchi di scuola finisce per trovare solo quanto di più lontano e astratto c'è in ordine alla sua vita in quella calda stagione dove il sapere non riesce, per difetto di trasmissione, a divenire nutrimento della passione e suo percorso futuro. (Galimberti, 2007)

È importante che il docente rifletta sulle proprie modalità educative e interattive adottate in classe, considerando che uno stile educativo aperto e flessibile, oltre a creare un clima positivo in classe, realizza una maggiore sensibilità nei confronti di possibili disagi di tutti gli alunni. Già Adler nel 1929 sosteneva: «Gli insegnanti non devono lottare con i ragazzi, ma studiarli e riflettere per capire gli errori del loro stile di vita e correggerli».

Il progetto di ricerca-azione «Alfabetizzazione Emozionale e Affettiva» è durato dieci settimane, dal mese di gennaio fino al mese di maggio, ed è stato realizzato dalla sottoscritta, docente di sostegno di Area Umanistica, insieme alla collega di sostegno di Area Psicomotoria, che ci ha fatto sperimentare la grandezza nel controllo dell'ansia attraverso il Training Autogeno, e alla collega di sostegno di Area Scientifica, che ha spiegato alla classe argomenti in merito al cervello, ai neuroni specchio, ai sensi e alla percezione, ed è stata l'autrice dei grafici riportati di seguito.

Il Training Autogeno è dunque un allenamento alla spontaneità, è composto da particolari esercizi che devono essere appresi in modo graduale e con allenamento costante. Quando ci si trova in uno stato di tensione, ansia o stress, si producono nel corpo e nella mente particolari modificazioni che, se superano una certa soglia di tolleranza, possono provocare tensioni muscolari, spasmi viscerali, freddo in talune parti del corpo e alterazioni funzionali di meccanismi neurovegetativi, endocrini e umorali. In questa fase si può avere l'impressione di essere sopraffatti dalle proprie emozioni e dai pensieri che riempiono la nostra mente. Gli esercizi previsti permettono di migliorare, modificare, risolvere e normalizzare funzioni psichiche o somatiche alterate nel loro equilibrio originario. Il percorso degli esercizi non è altro che l'annullamento degli effetti di ansie e tensioni. Si procura infatti una distensione muscolare, vascolare, un rilassamento del battito cardiaco e di quello respiratorio, un rilassamento viscerale e una vasocostrizione a livello del capo che sono l'opposto dei dolori muscolari, delle mani fredde per l'agitazione, della tachicardia, del respiro affannoso e corto dell'ansia, degli spasmi intestinali e del cosiddetto «sangue che va alla testa».

Il progetto è stato rivolto a una classe prima, composta da venti alunne, indirizzo Scienze umane dell'Istituto suddetto. Nel gruppo classe erano presenti diverse alunne bisognose di «particolari cure e attenzione», oltre un'alunna certificata, diversamente abile. Alcune alunne manifestavano disagi comportamentali

e/o difficoltà emotive, scarso rendimento scolastico, frustrazioni, demotivazione, limitata autostima, e soprattutto dichiaravano di avere apprezzabili livelli d'ansia.

L'ansia è una condizione emotiva di apprensione, di timore, di aspettativa di un evento negativo, che si manifesta attraverso risposte fisiologiche (come l'aumento della frequenza cardiaca), comportamentali (come la fuga da una situazione temuta) e cognitive (come l'anticipazione mentale di tutte le possibili conseguenze negative di un evento temuto). [...] Quando l'ansia assume caratteristiche patologiche può essere responsabile di disturbi di interesse psicologico e psichiatrico. (Ianes e Cramerotti, 2007)

Gli studi più recenti hanno evidenziato che favorire un clima collaborativo e solidale fra i ragazzi e sviluppare competenze comunicative diventa fondamentale per favorire l'apprendimento, per fare della classe «una comunità in cui si genera cultura» e, infine, per affrontare i comportamenti aggressivi. L'approccio cooperativo sottolinea costantemente la necessità di sviluppare abilità sociali come condizione essenziale e indispensabile per crescere e apprendere insieme.

Uno strumento valido, elaborato per la prevenzione del disagio e la promozione della salute nei giovani, è l'educazione socio-affettiva, quindi abbiamo pensato di sperimentare un progetto di didattica inclusiva lavorando sull'«Educazione emotiva».

Oggi l'educazione emotiva è lasciata al caso e tutti gli studi e le statistiche concordano nel segnalare la tendenza, nell'attuale generazione, ad avere un maggior numero di problemi emotivi rispetto a quelle precedenti. E questo perché oggi i giovanissimi sono più soli e più depressi, più rabbiosi e più ribelli, più nervosi e più impulsivi, più aggressivi e impreparati alla vita, perché privi degli strumenti emotivi indispensabili per dare avvio a quei comportamenti quali l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo, l'empatia, senza i quali saranno capaci, forse, di parlare, ma non di ascoltare, di risolvere conflitti, di cooperare. (Galimberti, 2007)

Sviluppare intelligenza emotiva è proprio

la capacità di riconoscere i propri sentimenti e quelli degli altri, di motivare se stessi e di gestire positivamente le proprie emozioni, tanto interiormente, quanto nelle relazioni sociali; per vivere una vita piena, emotivamente equilibrata sul piano delle relazioni sociali e su quello personale sono necessarie alcune caratteristiche di competenza emotiva. L'intelligenza emotiva consente di governare le emozioni e guidarle nelle direzioni più opportune; spinge alla ricerca di benefici duraturi piuttosto che al soddisfacimento degli appetiti più immediati. (Goleman, 1994)

Il progetto «Alfabetizzazione Emozionale» ha avuto come finalità quella di offrire agli alunni elementi di alfabetizzazione emotiva, oltre al rafforzamento delle competenze del singolo e del gruppo classe.

Educare emotivamente equivale a fornire strumenti cognitivi, linguistici, emotivi, abilità sociali con cui nominare, armonizzare, costruire un mondo di eventi e momenti emotivi che accadono dentro la persona e fra le persone. «La professione insegnante fa parte delle professioni deboli, o fragili», (Canevaro, 2006), ma i migliori insegnanti impartiscono ai loro alunni lezioni con il cuore, non solo con i libri!

Il progetto si è posto nell'ottica della promozione del benessere, della salute, della gestione dell'ansia. Con tale lavoro si è voluto offrire alle alunne la possibilità di riflettere sulle proprie dimensioni emotive. Gli studi più recenti hanno evidenziato che favorire un clima collaborativo e solidale fra i ragazzi e sviluppare competenze comunicative diventa fondamentale per favorire l'apprendimento, per fare della classe «una comunità in cui si genera cultura» e, infine, per affrontare i comportamenti aggressivi. L'approccio cooperativo sottolinea costantemente la necessità di sviluppare abilità sociali come condizione essenziale e indispensabile per crescere e apprendere insieme.

In tutti gli incontri progettuali si è lavorato attraverso l'uso della didattica conversazionale in *circle time*, una tecnica efficace per tutte le tipologie di studenti, realizzata in disposizione a cerchio del gruppo per l'accoglienza e la valorizzazione delle diversità, poiché consente agli alunni di esprimersi e comunicare secondo il proprio stile e di prendere coscienza di se stessi tra e con il gruppo. Lo scopo del lavoro è stato di:

- sviluppare la conoscenza e la consapevolezza delle emozioni proprie e degli altri;
- sviluppare l'empatia;
- acquisire conoscenza e consapevolezza dei propri livelli d'ansia;
- gestire gli stati d'ansia;
- ridurre l'ansia da prestazione scolastica (conoscere e controllare l'agitazione in relazione a interrogazioni, compiti in classe, verifiche, esami);
- favorire i rapporti interpersonali.

Sia nell'incontro iniziale che in quello finale del nostro progetto abbiamo somministrato il Test sul disturbo d'ansia basato sulla Scala di autovalutazione di William Zung, al fine di comparare i risultati, dopo aver lavorato sul tema della gestione delle emozioni.

Dalla rilevazione statistica si evince che il livello d'ansia moderato è diminuito, ed è aumentato il livello d'ansia elevato, ma poiché il numero dei soggetti non è stato lo stesso nelle due indagini effettuate, non si possono fornire dati precisi del parametro considerato.

Durante le fasi del lavoro le alunne hanno lavorato collaborando, rispettando i tempi di consegna e le mansioni attribuite a ognuna all'interno del proprio gruppo. L'apprendimento cooperativo ha facilitato i rapporti relazionali tra le alunne, esse hanno imparato a rispettarsi, a valorizzarsi, a stimarsi e a non giudicare se stesse e gli altri con superficialità. Nel gruppo classe si è favorito un clima di appartenenza tra le ragazze, le alunne hanno sviluppato competenze comunicative, fondamentali per favorire l'apprendimento, la classe è diventata «comunità che ha generato cultura».

Per ottenere risultati soddisfacenti si è fatto uso di strumenti facilitatori come la LIM, che si è rivelata non solo uno strumento valido per gli alunni con difficoltà d'apprendimento, ma anche un mezzo per attività didattiche individualizzate rispetto agli obiettivi della classe; per ulteriori semplificazioni si è ricorso all'uso di schemi e mappe concettuali.

Considerazioni conclusive

*Un nuovo viaggio non è cercare
nuove terre, ma avere nuovi occhi.*

Marcel Proust

È bellissimo prendere atto del fatto che, ogni volta che si intraprende «un viaggio», si incontrano persone nuove che segneranno il nostro cammino, e noi il loro; ogni viaggio di mille miglia comincia sempre con un primo passo... e in compagnia il viaggio è diventato meno faticoso.

Riconosco con gratitudine l'aiuto e i contributi forniti dal prof. Filippo Gomez Paloma, che ci ha guidato verso un nuovo modo di approcciarci alla diversità e alla funzionalità, illustrando e spiegando il Modello ICF, facendoci approdare verso un fare scuola inclusiva, in autentico ascolto dei «Bisogni Educativi Speciali».

Ciò che porterò sempre con me di questo splendido viaggio è la gioia negli occhi delle mie alunne, quando si sono sentite accolte e prese in carico. Una gioia che porterò nel mio cuore e che mi darà la forza di superare le difficoltà iniziali di percorsi profondamente ambiziosi e che incontreranno molte barriere e pochissimi facilitatori.

Il bisogno di esprimersi, di raccontarsi ad altri è uno dei bisogni più importanti che vive l'essere umano. Nei *circle time* — o, come spesso mi piace chiamarli, «magici cerchi» — l'empatia, l'incontro, il riconoscimento, la comprensione del dolore, la voglia di raccontarsi, di scoprirsi e rinarrarsi ha superato la difficoltà di mettersi a nudo, di sentirsi esposti. Durante il progetto è nata l'appartenenza reciproca, ci accomunava l'obiettivo di conseguire maggiore serenità, di saper gestire e controllare l'ansia. Il senso di partecipazione che ci ha unito e il prendermi cura delle mie alunne, di asciugare le lacrime condivise per un dolore narrato mi daranno la forza di mettermi e rimettermi in gioco, con l'esplorazione di un

bambino, senza convinzioni, né pregiudizi, senza teorie precostituite da impartire dall'alto all'altro, e soprattutto senza mai dimenticarmi di chiedermi chi è l'altro. Ritorno da questo viaggio con un solo dogma:

L'altro è sempre un mondo meraviglioso da scoprire, da accogliere con la sua speciale normalità e di cui prenderci cura...

Ogni adulto ha bisogno
di un bambino al quale insegnare:
è così che gli adulti imparano.

Appendice statistica

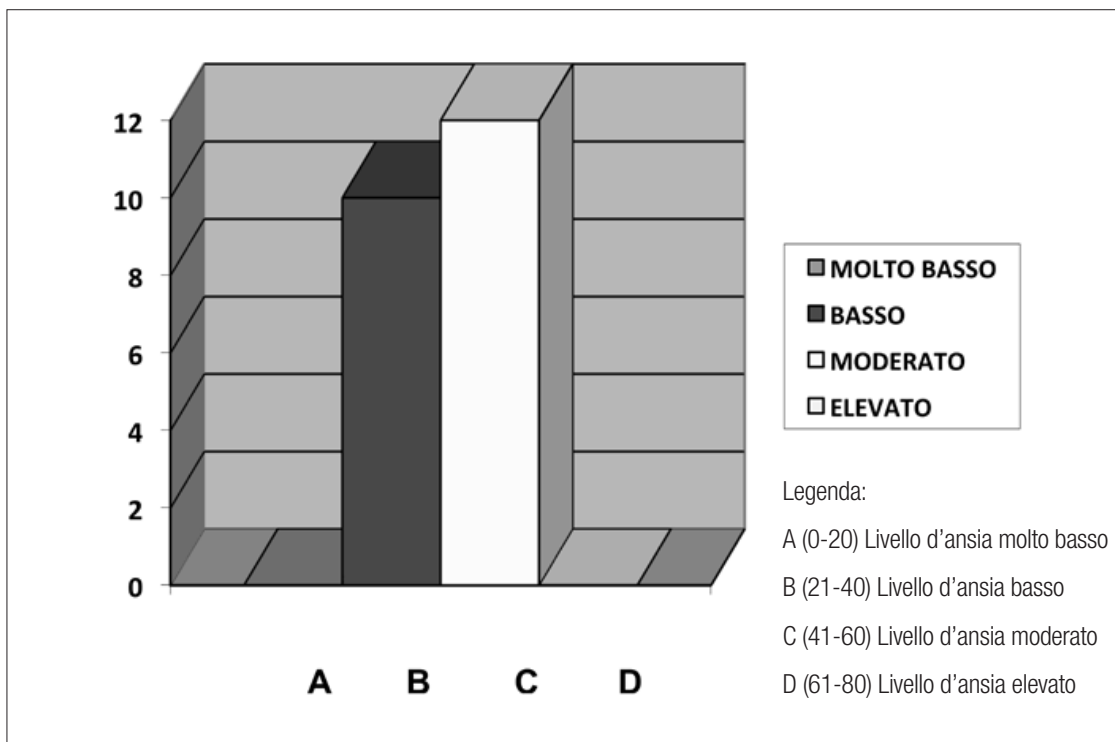


Fig. 4.3 Rilevazione statistica iniziale del disturbo d'ansia con il test di autovalutazione di William Zung.

L'indagine è stata elaborata dalle stesse alunne su un campione di 22 soggetti nella prima fase del progetto.

Livello d'ansia	Frequenza
Molto basso	0
Basso	10
Moderato	12
Elevato	0

Dal lavoro effettuato risultava che le alunne non presentavano un elevato livello d'ansia, la maggior parte di loro presentava un moderato livello d'ansia.

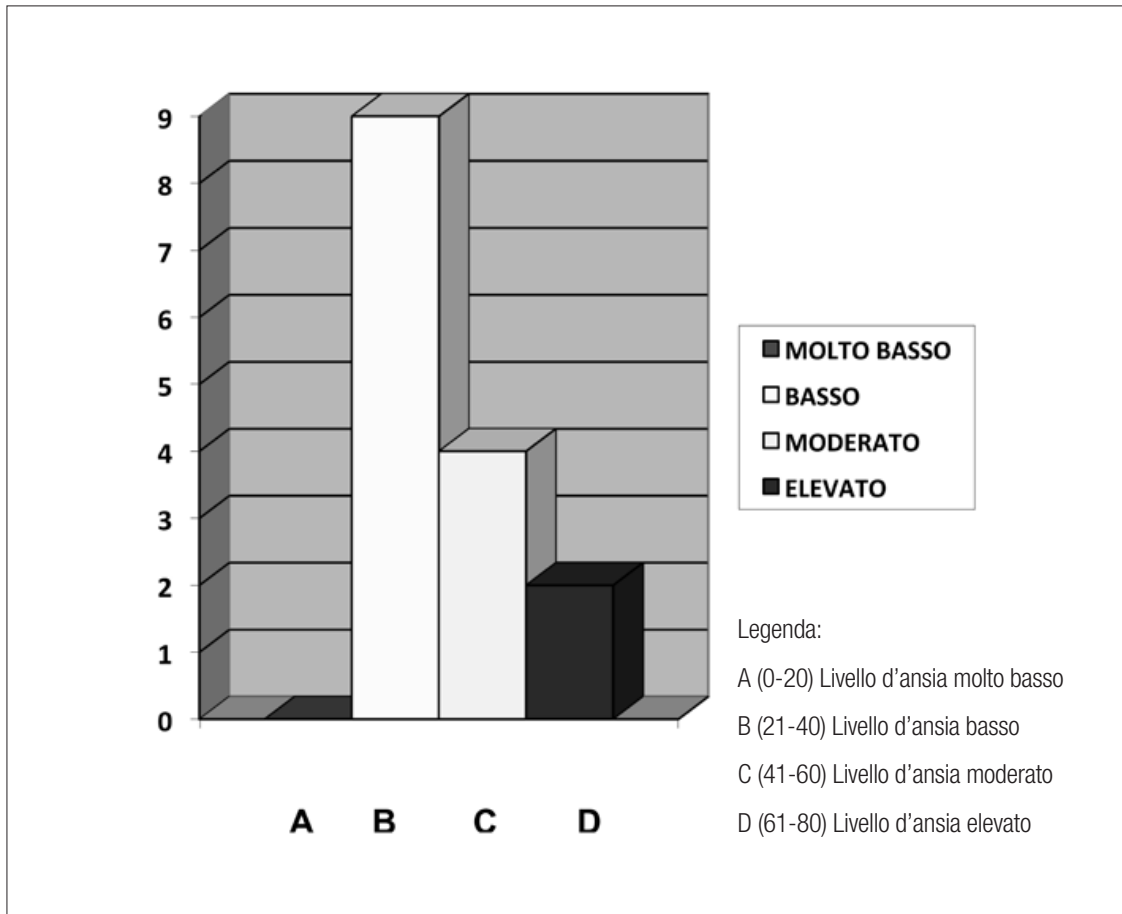


Fig. 4.4 Rilevazione statistica finale del disturbo d'ansia con il test di autovalutazione di William Zung.

Alla fine del progetto è stato di nuovo proposto alle alunne il test sull'autovalutazione dell'ansia ed è stato elaborato il grafico della rilevazione finale, per comparare i livelli iniziali e finali dell'autovalutazione dell'ansia.

L'indagine è stata elaborata dalle stesse alunne su un campione di 15 soggetti (7 alunne risultavano assenti) nella fase finale del progetto.

Livello d'ansia	Frequenza
Molto basso	0
Basso	9
Moderato	4
Elevato	2

Bibliografia

- AA.VV. (2012), *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia*, Napoli, Tecnodid.
- Adler A. (1979), *La psicologia individuale nella scuola*, Roma, Newton Compton, ed. or. 1929.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia inclusiva (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Dinkmeyer D.C. e Dreikurs R. (1974), *Il processo di incoraggiamento*, Firenze, Giunti Barbera.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante*, Milano, Feltrinelli.
- Goleman D. (1994), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2007), *Il Piano Educativo Individualizzato – Progetto di Vita*, Trento, Erickson.
- OMS (2007), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Varriale C. (1989), *Psicologia adleriana e contesto educativo*, Napoli, Loffredo.
- Varriale C. (2000), *Competenze d'aiuto nel counseling*, Cosenza, Lionello Giordano.
- Varriale C. (2009), *Aiutare le persone ad aiutarsi*, Milano, Guerini Scientifica.

Intervista a Dario Ianes

di Silvana Mirella Aliberti

Ma i ricordi non affiorano se non vai a scovarli negli angoli più remoti della memoria. Il rimembrare è un'attività mentale che spesso non eserciti perché è faticosa o imbarazzante. Ma è un'attività salutare. Nella rimembranza ritrovi te stesso, la tua identità, nonostante i molti anni trascorsi, le mille vicende vissute. Trovi gli anni perduti da tempo, i giochi di quando eri ragazzo, i volti, la voce, i gesti dei tuoi compagni di scuola, i luoghi, soprattutto quelli dell'infanzia, i più lontani nel tempo ma più nitidi nella memoria. (Bobbio, 2006, pp. 28-29)

È alla trama dei ricordi che si chiede di fare ricorso a Dario Ianes per iniziare a parlare di sé, del suo mondo e dello stato dell'arte dei suoi studi, ma non è facile, nelle condizioni attuali di svolgimento dei discorsi e di ridisegno delle strutture, raccogliere l'idea di didattica speciale entro confini ben delimitati oppure prospettarla lungo percorsi, per quanto complessi, in grado di mostrare comunque un andamento affidabilmente continuo e coerente.

I confini della didattica speciale, infatti, sembrano dilatarsi e contrarsi in maniera spasmodica, mentre i percorsi nascondono la loro linea portante dietro ondeggiamenti e sinuosità di non facile assorbimento. Tutto viene messo in discussione e si tocca con mano l'inadeguatezza di un sistema scolastico non abituato a fare i conti con le urgenze di un mondo che si trasforma profondamente.

A questo proposito Dario Ianes delinea, attraverso l'intervista cognitivo-narrativa, quali strategie efficaci adottare per realizzare una didattica speciale di qualità.

Prof. Ianes, mi parli di sé.

Sono nato vicino a Trento, sessantuno anni fa. A dire la verità, non è che ci sia un gran che da dire perché ho avuto un'infanzia tranquillissima, senza nessun tipo di particolarità se non quello di avere una sorella più piccola. Di fatto, le cose hanno iniziato a farsi un pochettino più interessanti quando ho cominciato il liceo. In quel periodo, da un lato, ho scoperto il gusto di studiare, mi sono appassionato ai vari aspetti della cultura, ho avuto un *imprinting* con la cultura, dall'altro ho avuto un *imprinting* con il luogo perché ho iniziato, abbastanza presto, ad andare in montagna, a fare alpinismo, ad arrampicarmi perché qua siamo circondati dalle montagne. Questo altro aspetto diciamo della formazione che era quello di impegnarsi per raggiungere un obiettivo: che fosse lo studio, che fosse l'arrampicarsi su una parete sempre più difficile, questo ha segnato un po' quella fase della preadolescenza fino alla maturità; da lì c'è stato il grande passaggio all'università, un'altra fase importante perché ho fatto Psicologia a Padova. La psicologia è stata per me il cantiere professionale.

Qual è stata la sua formazione?

Sì, una laurea in Psicologia con indirizzo applicativo. In quel corso di studi, non mi interessava molto l'aspetto clinico, mi interessava l'aspetto applicativo: la psicologia sociale, la psicologia dell'apprendimento; dove si potesse con la psicologia cambiare qualcosa, che fosse nella scuola, nell'apprendimento, nei gruppi, nelle relazioni sociali. La psicologia al servizio di un qualcosa, non tanto della terapia e della cura, anche se all'inizio della vita professionale abbiamo fatto attività clinica con i bambini, però sempre in un'ottica dell'apprendimento, della terapia di una patologia, nell'aiutare un bambino a crescere rispetto a dei problemi. In particolare abbiamo incominciato con dei lavori sui bambini che bagnavano il letto la notte. Durante l'università ho fatto un'altra esperienza importante, un anno di tirocinio con dei colleghi psicologi, in una realtà pubblica, in un Asl pubblico vicentino, per cui lì ho avuto un altro contatto importante con il mondo della scuola, il mondo educativo generale, perché si trattava di un Servizio di psicologia legato all'età evolutiva. Da lì abbiamo cominciato con altri tre colleghi a fare attività privata, seguendo dei bambini che avevano problemi di enuresi notturna. È stato un periodo molto bello, che è durato dal 1979 fino al 1981-82, tre anni con questi bimbi che avevano il problema, prevalentemente maschi, di bagnare il letto la notte.

Ricorda qualche aneddoto di questa esperienza con i bimbi che avevano problemi di enuresi notturna?

Era un lavoro di grande soddisfazione perché avevi percentuali di successo che andavano oltre l'80%, quindi il tipo di intervento era molto efficace e si era

soddisfatti di aiutare realmente un ragazzino di otto-nove anni, che faceva la pipì a letto, a uscire da questo problema. Si trattava di un impianto di intervento che era ancora agli albori, diciamo cognitivo-comportamentale, ma aveva già dentro i vari ingredienti che poi abbiamo sviluppato, più il lavoro con i genitori, il lavoro motivazionale con il bambino, tutta l'analisi dei dati, di come reagiva da un punto di vista motivazionale. Una realtà in embrione che abbiamo utilizzato largamente... questa è stata una fase interessante, dove vivevamo per pagare l'affitto e sopravviviamo... noi (Ianes ride ricordando questa fase della sua vita) eravamo in quattro, poi due colleghi hanno preso strade diverse, uno è andato a Torino e l'altro a Bolzano, siamo rimasti in due.

Non ha più incontrato quei due colleghi?

Uno, quello di Bolzano, sì, lo vedo abbastanza regolarmente. Quello di Torino non l'ho più visto, so che lavora nell'ambito del personale. Noi due rimasti abbiamo pensato di sviluppare l'attività verso aspetti più formativi e di editoria specializzata, la Erickson nel 1984 è nata così. È nata dopo cinque anni dall'attività perché ci siamo resi conto che il materiale che utilizzavamo con i bambini era molto efficace ed era tutto materiale tradotto, perché usavamo tecniche di derivazione anglosassone, traducevamo i vari libri, i vari articoli. Ci siamo resi conto che potevano essere utili anche ad altri, in particolare a chi lavora nell'ambito dell'apprendimento, per cui abbiamo tradotto alcune cose, scritto noi altre e abbiamo iniziato a pubblicare alla fine del 1984... e lì è cominciato un passettino alla volta il discorso di Erickson che è cresciuto gradualmente fino adesso. Nel frattempo ho cominciato a fare corsi di formazione come libero professionista, l'ho fatto per molti anni, ho vinto il concorso all'università all'età di cinquant'anni; in precedenza, ho fatto anche corsi di formazione all'università con contratti da esterno, finché nel 2005 ho superato il primo concorso come professore associato, poi quattro-cinque anni dopo quello di ordinario, non nell'ambito della psicologia ma della pedagogia e della didattica speciale, perché nel frattempo il lavoro sulle disabilità, sull'educazione nella disabilità, sui disturbi dell'apprendimento andava sempre più forte, di fatto ero dentro nella pedagogia e nella didattica speciale.

Quindi non è stata una vocazione quella di diventare docente di pedagogia speciale?

No, no, è venuta progressivamente, nel senso che io a cinquant'anni avevo già la mia attività... la Erickson era in pieno sviluppo, per cui non è che avessi in progetto di andare all'università, ma alcuni colleghi mi hanno detto: «Guarda, dovresti sistemarti anche da un punto di vista accademico». Ho risposto: «Se lo ritieni opportuno per me non c'è problema». Infatti è andata così. Proprio adesso

ho questa doppia anima, da un lato collaboro con la Erickson nelle varie cose e dall'altro lato all'Università di Bolzano, la sede di Bressanone, lavoro nel corso di laurea di Scienze della Formazione primaria.

Se potesse tornare indietro nel tempo rifarebbe la stessa scelta?

Direi di sì.

Non mancano episodi di piccole o grandi discriminazioni, verso alunni ancora percepiti come altro o verso insegnanti di sostegno mai davvero integrati nel team dei docenti. Si assiste spesso a confronti costruttivi e propositivi, ma a volte anche alla radicalizzazione delle posizioni. Per favorire il dialogo costruttivo tra tutti gli attori coinvolti nel sistema scolastico, dovremmo forse chiederci cosa serva davvero alla scuola, come realizzare appieno i processi di inclusione o come potenziare le competenze professionali?

Sì, questo è proprio il cuore. Lei ha preso bene il cuore di tutto il ragionamento che cerchiamo di fare da anni, in varie direzioni. Il punto centrale è questo: noi in Italia abbiamo un'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, ormai da più di quarant'anni; abbiamo ottime norme, abbiamo ottimi principi, ma l'etica delle pratiche molto spesso lascia un po' a desiderare; qui ci sono ancora tanti episodi di piccole esclusioni che stiamo cercando di studiare, di capire: perché avvengono i meccanismi di esclusione come *push* e *pull out*, che tirano fuori l'alunno dalla classe; stiamo cercando di capire il ruolo dell'insegnante di sostegno quanto è realmente di serie B, quanto potrebbe diventare di serie A, con che tipo di evoluzione, con che tipo di cambiamenti. Questo è il focus centrale, cioè l'integrazione in prospettiva dell'inclusione è un'ottima cosa, però bisogna capire come viene realmente fatta in Italia, come cambiare veramente le cose per renderla più completa, più sistemica, in modo che vada incontro alle esigenze di tutti gli alunni, non solo di quelli che sono considerati con disabilità o DSA o Bisogni Educativi Speciali per cui c'è questo tipo di analisi. Da un lato, noi vediamo, siamo in tanti a pensarlo, che ci sono ancora forti margini di miglioramento se ci fosse più informazione, più responsabilizzazione dei docenti, un migliorare la situazione esistente; dall'altro lato però, se non si cambiano alcune regole del sistema, difficilmente si migliorerà, se non si supera l'insegnante di sostegno, se non si supera il bisogno della diagnosi del medico per dichiarare che tu hai un bisogno educativo, se non si cambiano alcune regole di dimensioni strutturali sarà difficile ottenere un cambiamento radicale. Sul fronte, per esempio, dell'insegnante di sostegno stiamo lavorando molto perché coinvolge centoventicinquemila persone, coinvolge quasi duecentocinquantamila alunni con disabilità, coinvolge un numero enorme di docenti curricolari, si gioca tanto sulla qualità della prospettiva dell'inclusione, per cui uno dei focus su cui

stiamo lavorando adesso è capire come deve evolvere l'insegnante di sostegno, nelle competenze, nelle dimensioni organizzative, nelle dimensioni formative: ci sono tanti aspetti. È una ricerca che non finisce mai, ne abbiamo appena finita una di due anni, che si è svolta in Trentino, su 17 classi totali e di controllo in cui abbiamo tentato di mettere in pratica la nostra idea dell'evoluzione radicale dell'insegnante di sostegno: cambiarlo, farlo diventare curricolare a tutti gli effetti, non insegnante di serie B, con un supporto tecnico, metodologico e itinerante di altri insegnanti, gli ex insegnanti di sostegno, quelli più bravi che sono andati in giro per i consigli di classe a dare competenza. Questa era l'ipotesi che abbiamo lanciato nel 2011 quando il Rapporto sulla Dimensione Scolastica, fatto assieme alla Caritas e alla Fondazione Agnelli; lì c'era dentro questa realtà, l'abbiamo sviluppata, siamo andati avanti, ma io volevo sperimentarla sul campo per vedere se potesse effettivamente dare dei risultati, dei risultati concreti. I risultati che abbiamo ottenuto sono buoni, sia sugli alunni con disabilità che, per certi aspetti, sugli alunni compagni di classe. È una ricerca che è durata due anni scolastici consecutivi, finita alla fine di quest'anno, e tutti i dati verranno pubblicati in un libro che si chiama: *Evolvere il sostegno si può, anzi si deve*. Ne abbiamo un'altra sulle politiche per i BES, un'altra sulle transizioni delle scuole da un ordine all'altro, ci sono diverse iniziative per capire meglio questi fenomeni.

Professore, perché non estendere questa ricerca alle scuole del Centro e del Sud per uno studio comparativo?

Questo sarebbe molto interessante e bisogna chiaramente trovare qualcuno che in un luogo si prende a cuore questa cosa. La replicabilità dovrebbe essere uno dei punti di forza dell'attività scientifica.

Al convegno che si è tenuto ad aprile a Napoli, Lei ha detto che la logica è ancora molto patologizzante, ma la persona con disabilità non è e non può essere considerata ammalata! Per fare una buona scuola non basta fare una buona integrazione: bisogna valorizzare le infinite varietà della diversità umana (dalle disabilità alle eccellenze, dalle differenze di stile e di apprendimento a quelle di genere, culturali e sociali) e tendere a un'idea di giustizia come equità. Vuole approfondire il concetto?

Questo è il punto focale di un discorso inclusivo. Primo, si basa sul fatto che non dobbiamo patologizzare, dobbiamo considerare le differenze umane come una realtà normale, a cui dare una risposta differenziata, una risposta personalizzata. Finora il concetto di individualizzare, personalizzare era solo visto per chi ha dei problemi, mentre il passaggio di equità, cioè del fare delle buone differenze, delle discriminazioni positive, è legato alle differenze viste come infinita varietà, per

cui a me piace intendere equità in quanto dà il senso di quante possono essere le differenze in termini positivi, come ad esempio maggiori dotazioni intellettive. Io insisto molto su questo concetto perché rappresenta un tipo di giustizia come uguaglianza. Il primo a descriverla in maniera molto forte è stato don Milani, che diceva: «non c'è peggiore ingiustizia che fare parti uguali tra disuguali». Questa frase mi piace molto. Poi altri studiosi parlano di giustizia come equità e non solo come uguaglianza. È chiaro che nella scuola questo porta con sé tutta una serie di aspetti di complessità di tipo sia culturale, sia etico, sia politico, sia pedagogico-didattico. Bisogna essere in grado di fare le cose differenziate: non è facilissimo!

Cosa ritiene sia fondamentale per favorire una reale inclusione scolastica?

Io sono dell'idea che il dirigente, come leader culturale, pedagogico, dovrebbe avere una fortissima cultura inclusiva, una cultura pedagogica, e dovrebbe diventare un grande leader culturale perché in questo modo riuscirebbe ad avere un'influenza positiva su tutto il corpo insegnante, lo stimolerebbe, riuscirebbe ad attivare un processo di autoanalisi, di innovazione didattica, per cui punterei moltissimo sui dirigenti, poi sulla formazione dei docenti.

Secondo Lei, bisogna mettere a punto dei modi che attivino processi di miglioramento nelle prassi quotidiane. Dei modi virtuosi, che liberino energie costruttive, che generino intelligenza collettiva, che potenzino motivazioni positive?

Questo è sicuro, poi ci sono varie possibilità. Io credo molto nell'autoanalisi, nell'autosviluppo. Ad esempio, lo strumento come quello di *Index per l'inclusione* è uno strumento di fortissima pratica, di fortissima presa, adottato dalle scuole, dove gli insegnanti si auto-interrogano e fanno dei piani di miglioramento. Questo processo dal basso deve essere incoraggiato, sostenuto dal dirigente, ma deve partire dagli insegnanti. Io ci metterei anche un po' di sviluppo di competenze e valutazione delle competenze come incentivazione degli insegnanti. Molti insegnanti fanno anche molta attività formativa senza nessun riconoscimento, mentre andrebbero sostenuti sul discorso delle competenze che si costruiscono.

Quale è la sua proiezione futura rispetto alla nostra società? E alla scuola?

Sono ottimista su questo aspetto, credo che avremo sempre una scuola che lavora perché tanta gente nella scuola è appassionata, ama il proprio lavoro.

Come si evince dall'intervista, Dario Ianes mostra molte capacità e un dono. Le capacità sono quelle che derivano da una pratica continua a informarsi,

a indagare sui problemi e a elaborare soluzioni. Il dono è quello di parlare direttamente al cuore degli uditori. La sua comunicazione suscita sentimenti, provoca entusiasmo e nel nostro caso la proposizione della memoria si configura come risorsa comunicativa e relazionale che mira a sviluppare confronto ed empatia. Il dialogo autentico — come insegna Hans Georg Gadamer (1983) — ha la potenza di far nascere la comprensione come evento imprevisto. Ed è la prospettiva della comprensione, più che quella dell'apprendimento, che appartiene specificamente alla memoria e alla sua ricchezza educativa.

Tutta la narrazione che viene illustrata ha a che fare con una peculiare forma di conoscenza, perché c'è — e va riconosciuto — un valore conoscitivo innegabile nell'esperienza, nel vissuto di Ianes, perché il racconto di una vita è un sapere. E la memoria che lo trasmette si pone perciò come diritto: accesso a un sapere qualitativamente diverso dalle nozioni istituzionalizzate, ma altrettanto necessario per fare luce nella visione delle cose e di sé. Infine esso ha un pregio speciale sul piano dell'interazione sociale, perché è in sé aggregante e non gerarchico: ci dice infatti quanto siamo dipendenti gli uni dagli altri, quanto siamo diversi eppure uniti. Proprio come le nostre storie (Casiello e Selvaggio, 2007).

Bibliografia

- Atkinson R. (2002), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bauman Z. (2005), *Intervista sull'identità*, a cura di B. Vecchi, Roma-Bari, Laterza.
- Bichi R. (2000), *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*, Milano, FrancoAngeli.
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bobbio N. (2006), *De senectute e altri scritti autobiografici*, Torino, Einaudi.
- Boella L. (2006), *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Casiello A.M. e Selvaggio M.A. (2007), *Gli anni della Leopardi 1900-1955*, Napoli, «La città del sole».
- Formati L. (2012), *Oltre le discipline. Pratiche di significati del fare ricerca con le vite umane*. Prefazione a B. Merrill e L. West, *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano, Apogeo.
- Gadamer H.G. (1983), *Verità e metodo*, a cura di G. Vattimo, Milano, Bompiani.
- Jedlowski P. (2009), *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Merrill B. e West L. (2012), *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano, Apogeo.
- Ricoeur P. (2003), *La memoria, la storia, l'oblio*, Milano, Raffaello Cortina.

The Erickson logo consists of the word "Erickson" in a white, serif font, centered within a solid red rectangular background.

Erickson



Vai su **www.erickson.it**
per leggere la descrizione dei prodotti Erickson e scaricare gratuitamente
tutti gli «sfogliolibro», le demo dei CD-ROM e le gallerie di immagini.



Registrati su **www.erickson.it** e richiedi la **newsletter INFO**
per essere sempre aggiornato in tempo reale su tutte le novità
e le promozioni del mondo Erickson.



Seguici anche su **Facebook**
www.facebook.com/EdizioniErickson
Ogni giorno notizie, eventi, idee, curiosità, approfondimenti
e discussioni sul mondo Erickson!

GRAZIE PER AVER SCARICATO



Vivi. Scrivi. Pubblica. Condividi.

La nuova linea editoriale di Erickson che dà voce alle tue esperienze

È il progetto firmato Erickson che propone libri di narrativa, testi autobiografici, presentazioni di buone prassi, descrizioni di sperimentazioni, metodologie e strumenti di lavoro, dando voce ai professionisti del mondo della scuola, dell'educazione e del settore socio-sanitario, ma anche a genitori, studenti, pazienti, utenti, volontari e cittadini attivi.

Seleziona e pubblica le esperienze, le sperimentazioni e le idee che questi protagonisti hanno sviluppato e realizzato in ambito educativo, didattico, psicologico e socio-sanitario, per dare loro la possibilità di condividerle attraverso la stampa tradizionale, l'e-book e il web.

Sul sito www.ericksonlive.it è attiva una community dove autori e lettori possono incontrarsi per confrontarsi, dare e ricevere suggerimenti, scambiare le proprie esperienze, commentare le opere, trovare approfondimenti, scaricare materiali. Un'occasione unica per approfondire una serie di tematiche importanti per la propria crescita personale e professionale.

Il disagio oggi nel mondo della scuola è il rispecchiamento di una società che spesso progredisce nello sviluppo e regredisce nei valori, riverberandosi nell'equilibrio psico-fisico dei più giovani. Grazie all'ICF, oggi la scuola può e deve intervenire sul disagio con maggior cognizione e consapevolezza, responsabilizzando tutti gli attori e superando la mera lettura medicalizzante. È indispensabile infatti ricorrere a una lettura ologrammatica del fenomeno del disagio e dell'inclusione, che ci orienti verso un approccio sincronizzato e globalmente strutturato, con competenze multiple e integrate.

Il presente lavoro, frutto di una squadra motivata e appassionata di docenti di ogni ordine e grado, è il risultato di un percorso di formazione regionale, realizzato presso l'I.C. San Valentino Torio (SA), sul tema del disagio e dell'inclusione e per una didattica inclusiva, accogliente e personalizzata. Il volume, composto da più contributi che attestano l'esito positivo del percorso, spazia dal quadro scientifico e normativo a quello organizzativo e metodologico del mondo della scuola e dell'inclusione, confermando come il tema non vada affrontato solo didatticamente, ma con consapevolezza scientifica, responsabilità civile e morale e competenze organizzative e gestionali.



FILIPPO GOMEZ PALOMA

Dottore di Ricerca in Pedagogia dei Processi Formativi, già Dirigente Scolastico, è oggi abilitato scientificamente a Professore Ordinario di Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa. È docente di *Teoria, Tecnica e Didattica dello Sport per Disabili* presso l'Università di Salerno. Dirige più collane editoriali, tra cui «Embodied Cognitive Science» (Edizioni Nuova Cultura), ed è coordinatore scientifico di molte ricerche, tra le quali la Ricerca Nazionale EDUFIBES supervisionata da Dario Ianes. È stato componente del comitato tecnico-scientifico di numerosi convegni nazionali e internazionali, è reviewer e member of editorial board di molte riviste internazionali, e ha pubblicato oltre 200 prodotti scientifici su temi afferenti alla formazione dei docenti, ai processi di apprendimento, alla didattica inclusiva, all'educazione motoria, all'APA. Fulcro scientifico di tutti i suoi lavori è la corporeità.

www.ericksonlive.it
Erickson dà voce alle tue esperienze