

La didattica come pratica inclusiva¹

Studio di contesti tra culture e politiche educative²

Roberto Dainese*

Sommario

Mettere in correlazione la didattica con i processi d'integrazione nelle classi della scuola primaria in cui è presente anche uno studente con disabilità è stato lo scopo del percorso di ricerca avviato nell'ambito del Dottorato di Ricerca Internazionale in *Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione*, promosso e coordinato dall'Università di Roma «Foro Italico». Sono stati indagati i processi inclusivi e le dinamiche sociali presenti nella classe, le pratiche didattiche e le componenti motivazionali degli alunni con disabilità. Sono stati inoltre approfonditi alcuni contesti classe appartenenti a diverse condizioni culturali, legislative e organizzative, individuando il campione di analisi in Italia e in Brasile. Ciò ha permesso di effettuare un ulteriore approfondimento per sollecitare nuove e più significative riflessioni derivanti da prospettive e confini allargati.

***I**l vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuovi paesaggi, ma nell'aver nuovi occhi*

Marcel Proust

Gli studi in Italia e Brasile: dal disegno di ricerca all'analisi dei dati

I processi di inclusione e l'intenzionalità didattica degli insegnanti che predispongono, adattano, inventano e rimodellano contesti di apprendimento per renderli efficaci sono in correlazione reciproca. L'inclusione non può essere intesa come un processo che si evolve spontaneamente perché necessita di un'implementazione razionale, di una studiata attivazione che si attua attraverso la gestione di quei presupposti irrinunciabili che solo una didattica cosciente e meditata può promuovere.

¹ Pubblichiamo un estratto dell'elaborato che ha ottenuto il premio «Mario Tortello» come miglior Dottorato di Ricerca nel corso dell'VIII Convegno Internazionale «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale» (Rimini, 18-20 novembre 2011). [ndr]

² Il coordinamento del Dottorato di Ricerca è stato affidato alla Prof.ssa Lucia de Anna e il tutoraggio del lavoro di tesi, a cui fa riferimento il seguente articolo, è stato curato dal Prof. Andrea Canevaro.

* Dottore di Ricerca, Università degli Studi di Roma «Foro Italico», Università degli Studi di Bologna, Facoltà di Scienze della Formazione.

Riconoscere che i processi d'inclusione necessitano di essere adeguatamente attivati presuppone la presenza di un'intenzione progettuale, quella degli insegnanti intenti a promuovere progressi e cambiamenti negli alunni, anche se con disabilità, per renderli adeguatamente abili e competenti, legittimando la loro presenza attraverso una partecipazione nel presente che probabilmente, in prospettiva, li integrerà adeguatamente nel futuro, nell'età più adulta, nel mondo sociale e produttivo.

Apprendimento, didattica, integrazione e identità sono segnati da reciproche connessioni e ciascuno diventa il presupposto dell'effettiva realizzazione dell'altro: insieme essi scandiscono la crescita di un individuo. Ad esempio, la crescita nell'apprendimento permette di percepirsi come efficaci e così può promuovere lo sviluppo di un'identità costruttiva e aperta a ulteriori sviluppi. Lo scopo degli studi e del percorso di ricerca avviati nell'ambito del Dottorato di Ricerca Internazionale in *Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione*, promosso e coordinato dall'Università di Roma «Foro Italico», è stato quello di mettere in correlazione la didattica con i processi d'integrazione in classi della scuola primaria in cui era presente anche uno studente con disabilità.

È opportuno precisare che il presupposto è stato quello di analizzare classi concentrandosi sui seguenti tre ambiti di indagine:

1. i processi inclusivi legati alla percezione che gli alunni hanno del compagno con disabilità, degli insegnanti e dei compagni. Questi processi sono stati analizzati collegandoli alla *collocazione* che l'alunno con disabilità ha sul piano sociale e, quindi, sul piano delle relazioni nella classe;
2. le pratiche didattiche attivate nelle classi;
3. l'analisi dello stile attributivo, l'autodeterminazione e l'autostima. Proprio in questa terza sezione d'indagine, che risulta più

strettamente collegata all'individuo, è stato però necessario adottare il maggior grado di cautela perché molte sono le variabili che determinano queste condizioni ed esse possono fare riferimento non solo all'ambito della didattica, ma anche, ad esempio, a quello della famiglia. Questa terza indagine ha avuto il solo scopo di fornire ulteriori elementi chiarificatori all'ipotesi iniziale e cioè la correlazione — non causale — tra didattica, integrazione e identità, evitando di attribuire alla sola didattica improbabili conseguenze esclusive sulle componenti motivazionali degli alunni con disabilità.

Va inoltre evidenziata l'opportunità offerta dal percorso di dottorato di approfondire contesti classe allargati a diverse condizioni culturali, legislative e organizzative perché il campione di analisi è stato individuato non solo in Italia ma anche in Brasile. Questo ha reso possibile un ulteriore approfondimento per sollecitare nuove e più significative riflessioni, derivanti da confini e prospettive allargati.

Inoltre la partecipazione al progetto di ricerca «Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive», che il Settore Istruzione e Politiche delle Differenze del Comune di Bologna ha assegnato nel mese di febbraio 2009 alla Facoltà di Scienze della Formazione e al Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna, ha permesso di effettuare un ulteriore approfondimento per comprendere le azioni che le scuole elaborano quando nelle classi sono presenti alunni con disabilità figli di migranti e per conoscere le percezioni che un piccolo campione di alunni della scuola secondaria di primo grado ha di questi compagni.³

³ Il disegno di ricerca, gli strumenti e i risultati dell'indagine sono stati pubblicati in R. Caldin (a cura di),

Pilastro teorico del lavoro di ricerca è stata l'assunzione di una prospettiva contestuale in base alla quale si ritiene che ogni soggetto si sviluppa nel passaggio ad ambienti o a condizioni sociali nuovi e/o a cambiamenti di ruolo. È quasi ovvio il richiamo a Bronfenbrenner (1979), che nei suoi studi si ispirò alle idee di Lewin (1935) e a quelle di Vygotskij e avvicinò la definizione di sviluppo umano a quella di *transizione ecologica*.

Sul piano pedagogico questo approccio ecologico dello sviluppo legato ai contesti ci conduce a una specifica visione dell'apprendimento, concepito non come un processo legato esclusivamente alla mente di chi apprende ma più vicino a una concezione dell'apprendimento inteso in termini socio-costruttivisti e, quindi, legati a una prospettiva contestualista dove si intersecano più elementi: gruppi di lavoro, strumenti utilizzati e luogo di apprendimento. Tutti questi elementi non possono essere collocati su piani separati perché risultano congiunti.

Invece le argomentazioni legate alle pratiche didattiche sono state elaborate all'interno di una visione che ha posto come limitante l'ipotesi di una *didattica speciale* rivolta a sostenere in maniera specialistica ed esclusiva le azioni *per* e *con* l'alunno con disabilità, mentre si è preferito pensare a una didattica in grado di riferirsi a tutti e di salvaguardare le esigenze di ciascuno, una didattica che sappia essere inclusiva e che sia in grado di sollecitare azioni che garantiscono l'apprendimento che nasce, si evolve e si fissa come co-costruzione e non come trasferimento di elementi da implementare o da sommare.

L'attivazione di azioni speciali semmai dovrebbe ispirarsi a esigenze che possono appartenere a un singolo, ma devono rientrare comunque e inevitabilmente in un quadro

di *normalità*. Inoltre la riflessione teorica accolta ha riunito le esigenze dell'alunno con disabilità, le teorie dell'apprendimento di stampo costruttivista e la didattica inclusiva attraverso una chiara adesione ai seguenti principi:

- la conoscenza è costruzione e non può essere trasmissione;
- quando si è di fronte a un soggetto con disabilità, è opportuno proporre sfide proporzionate alle risorse presenti, senza per questo ricondurle a *facili* acquisizioni, a cui si giungerebbe senza aver sollecitato una significativa crescita cognitiva, che restituirebbero a questo alunno una percezione di sé fragile e limitata perché predisposta ad accogliere proposte solo scontate;
- bilanciare il giusto *contrasto cognitivo* è compito di una didattica inclusiva che agisce opportunamente per evitare di presentare input istruttivi, impositivi, svincolati dalla realtà che invece, al contrario, si aprono a una contestualizzazione autentica degli apprendimenti, soprattutto nei livelli scolastici iniziali, che promuovono un pensiero riflessivo e metacognitivo e predispongono ambienti di apprendimento che si indirizzano alla costruzione cooperativa della conoscenza attraverso sane, ma non per questo facili e protette, interazioni sociali.

È richiesto all'insegnante un agire cosciente su più ambiti (Ianes, 2006): infatti egli deve avere piena consapevolezza:

1. del funzionamento cognitivo in generale, anche sul piano teorico;
2. delle strategie che possono sollecitare l'autoconsapevolezza del funzionamento cognitivo negli alunni;
3. di come si devono usare le strategie di autoregolazione cognitiva;
4. dei processi di mediazione cognitivo-motivazionali.

Alunni con disabilità, figli di migranti, Napoli, Liguori, 2012.

Le argomentazioni fin qui trattate ci spingono a definire la didattica come una scienza nel senso più moderno del termine: è scienza critica perché concilia termini come esperienza e cultura, occupandosi sia degli aspetti micro che di quelli macro.

Appare rilevante fare riferimento al pensiero di Damiano (1993), che riconosce alla didattica non solo di possedere una propria epistemologia ma anche di essere essa stessa epistemologia; non c'è una corrispondenza tra la specifica scienza e la relativa didattica ma quest'ultima è la disciplina che si occupa di studiare come sia possibile far giungere agli alunni le conoscenze peculiari che contraddistinguono le varie scienze.

In generale possiamo definire la didattica come un ambito conoscitivo che si occupa criticamente dell'allestimento, del consolidamento e della valutazione di «ambienti di apprendimento», cioè di specifici contesti, risultanti da opportune integrazioni di aspetti culturali, normativi e tecnologici e di specifiche azioni umane, ritenute idonee a favorire processi di apprendimento.

Il rapporto tra la didattica e i processi d'inclusione ci riporta alla riflessione sui mediatori, dove traspare lo stretto legame tra i saperi esperti e i saperi quotidiani, tra i saperi formali e i bisogni degli alunni; il ponte che collega questi elementi, che segna questi legami, è la mediazione professionale dei docenti.

Per meglio comprendere e definire quest'azione di mediazione risulta utile individuare in essa degli indicatori in grado di esprimerne la qualità, affinché scaturisca un'inevitabile innovazione dell'azione stessa in grado di arricchire la professionalità dei docenti e di produrre effetti sempre migliori.⁴

⁴ In Italia le ricerche sulla definizione degli indicatori di qualità dell'integrazione esistenti sono quelle di

Gli studi affrontati si sono ispirati al desiderio di ricostruire buoni indicatori di qualità, che risultino circoscritti alla prassi didattica e rientrino nelle ricerche sulla definizione degli indicatori di qualità, senza pretendere però di analizzarne empiricamente gli effetti.

L'intento è stato quello di individuare e descrivere criticamente gli indicatori rintracciabili nelle prassi didattiche, anche in presenza di contesti organizzativi, politici e culturali diversi; si sono quindi individuate delle costanti che hanno condotto, alla fine, alla definizione di un elenco degli indicatori delle pratiche didattiche disciplinari che, in generale, sanno essere anche inclusive. Questo elenco di indicatori ha assunto in sé almeno tre sfondi irrinunciabili:

- la fedeltà ai principi di una scuola inclusiva, quella caratterizzata da uno slancio verso tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità;
- il rispetto dei principi di una teoria dell'apprendimento di stampo costruttivista, soprattutto in riferimento alla promozione del protagonismo di tutti gli alunni nei processi di apprendimento;
- l'adesione ai principi di un'azione didattica vincolata all'aspirazione a formare persone autonome e orientate verso la costruzione di un proprio Progetto di Vita.

Canevaro, Tortello e Cottoni. Vedi A. Canevaro, *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, 1999, pp. 21-29; G. Cottoni, *Proposta per la qualità dell'integrazione realizzata finora nella scuola*, Parma, ANMIC, 1995.

Inoltre è significativa la ricerca di Gherardini e Nocera (2000), che fa riferimento all'inclusione scolastica degli alunni con sindrome di Down e propone una griglia di indicatori strutturali, di processo e di risultato, utili per il monitoraggio e la valutazione della qualità dell'inclusione.

Finalità e obiettivi della ricerca

I dati emersi negli studi ripartiti nei vari microsistemi (le classi) sono stati *sintonizzati* con le riflessioni emerse in riferimento ai macrosistemi Italia e Brasile; gli studi sono stati inquadrati in questi macrosistemi non per procedere successivamente a un improduttivo confronto che sarebbe stato, comunque, impossibile da sostenere proprio per le differenze, sul piano politico e organizzativo, riconducibili ai due Paesi. Si voleva invece cogliere esclusivamente la possibilità di indagare le pratiche didattiche promosse nelle classi in Italia e in Brasile, considerando, però, che in queste due realtà l'inclusione degli alunni con disabilità si attua attraverso differenti modalità operative:

- in Italia l'alunno con disabilità frequenta la classe di tutti;
- in Brasile l'alunno con disabilità è inserito non solo nella classe di tutti ma anche in aule speciali.

Quindi la scelta dei macrosistemi forniva la macrovariabile che ha permesso di indagare le tendenze didattiche in ambiti organizzativi differenti: l'inclusione scolastica nel solo percorso ordinario (in Italia) e l'inclusione scolastica quando si prevedono luoghi che separano gli alunni con disabilità dal percorso formativo ordinario (in Brasile).⁵

In Italia, dove non sono previsti percorsi esterni alla classe ordinaria per gli alunni con disabilità, si sono intrecciati altri elementi: le peculiarità dei processi d'inclusione offerti da pratiche cooperative e laboratoriali nei diversi ordini di scuola (primaria, secondaria di primo e secondo grado) e le scelte operative nel caso degli alunni con disabilità figli di migranti.

A un livello più operativo gli obiettivi del disegno di ricerca possono essere così sintetizzati:

- comprendere le costanti che emergono in un'attività laboratoriale finalizzata a promuovere processi inclusivi;
- conoscere le costanti sopra indicate nei vari ordini di scuola (primaria, secondaria di primo e secondo grado);
- analizzare le suddette costanti in relazione all'approfondimento dei processi inclusivi e delle dinamiche relazionali presenti nella classe;
- esaminare le pratiche didattiche attivate dagli insegnanti delle classi in cui è presente un alunno con disabilità figlio di migranti;
- conoscere le costanti che emergono nella classe ordinaria quando è prevista una separazione tra classe ordinaria e *aula speciale*;
- realizzare uno strumento da destinare agli insegnanti per valutare la portata inclusiva delle pratiche attivate in classe.

L'intreccio degli studi ha permesso infine di analizzare le scelte didattiche e d'indagare le dinamiche relazionali che hanno consentito di elaborare due strumenti che potrebbero aprire a un ulteriore approfondimento di ricerca:

- *SAPI/Scala per l'analisi delle pratiche inclusive*;
- *GOIPS/Griglia di osservazione interazioni, partecipazione e sollecitazioni*.

Gli strumenti di raccolta dei dati (in Italia e Brasile)

Gli strumenti usati in Italia⁶ e in Brasile sono stati scelti con l'obiettivo di indagare i seguenti ambiti:

⁵ L'analisi ha riguardato anche il sistema scolastico francese, conosciuto attraverso le esperienze di stage; tuttavia non si è attivato uno studio direttamente sul campo come si è fatto, invece, in Italia e in Brasile.

⁶ Centro Territoriale per l'Integrazione di Piove di Sacco (PD) – Dirigente Scolastico della scuola capofila, dott.ssa Franca Milani.

- i processi inclusivi e le dinamiche sociali presenti nella classe;
- le pratiche didattiche;
- le componenti motivazionali degli alunni con disabilità.

Gli strumenti utilizzati nello studio a Bologna sono stati elaborati in collaborazione con il gruppo dei ricercatori del Progetto «Lineamenti di un Progetto di studio e ricerca su alunni con disabilità figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative e prospettive inclusive».⁷ La collaborazione in questo percorso di ricerca ha permesso di effettuare un approfondimento delle scelte didattiche degli insegnanti.

Poiché si è assunto un approccio quantitativo, gli strumenti utilizzati per la ricerca sono stati diversificati e hanno compreso: questionari, interviste e focus group. Sono stati realizzati tre diversi questionari riferiti ai tre seguenti ordini di scuola: dell'infanzia (comunale e statale), primaria e secondaria di primo grado.

Ai questionari appartenevano le seguenti sezioni:

- *Sezione A*: dati del compilatore;
- *Sezione B*: dati dell'alunno con disabilità figlio di migranti;
- *Sezione C*: azioni formalizzate della scuola per/con gli alunni con disabilità figli di migranti;
- *Sezione D*: pre-accoglienza e accoglienza in classe dell'alunno con disabilità figlio di migranti;
- *Sezione E*: orientamento degli alunni con disabilità figli di migranti nella scuola secondaria di primo grado.

I questionari sono stati implementati on-line, anche su suggerimento dei soggetti

presenti al Tavolo Interistituzionale;⁸ tale soluzione ha assicurato l'anonimato e ha permesso di raggiungere con rapidità le/gli educatrici/educatori in una fase critica dell'anno scolastico, in cui si stavano manifestando un aumento degli impegni scolastici e le operazioni di chiusura delle attività didattiche.

Analisi dei dati

I dati desunti dai tre studi hanno suggerito delle riflessioni che possono fornire delle indicazioni in ambito didattico, anche se le analisi statistiche svolte sono di tipo esplorativo e non sono state valutate le relazioni tra le variabili oggetto di studio, perché gli strumenti dovevano descrivere esclusivamente sotto il profilo quantitativo e qualitativo i contesti classe raggiunti, senza pretendere di generalizzare tali elaborazioni. La molteplicità degli strumenti utilizzati permette di disporre di una lettura ricca di elementi significativi. Indichiamo schematicamente le costanti emerse:

1. Poiché gli alunni non conoscono la disabilità del compagno (vedi tabella 1), essa dovrebbe essere spiegata e fatta comprendere per favorire un'adeguata percezione dei limiti e delle potenzialità di quest'ultimo, che dovrebbero rappresentare la base per avviare una possibile interazione.
2. In Italia la maggior parte degli alunni della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado sono decisamente convinti che sia un bene che i compagni con disabilità frequentino la scuola con gli altri; nessuno di loro pensa il contrario. Inoltre si evince una notevole disponibilità a non predisporre un banco apposito per il compagno con disabilità, lontano dagli altri, e

⁷ Il gruppo di ricerca risulta così costituito: Roberta Caldin (responsabile scientifico), Dimitris Argiropoulos (ricercatore), Elisa Gori (ricercatrice), Barbara Leonardi (ricercatrice) e Roberto Dainese.

⁸ Il Tavolo di Lavoro Interistituzionale è stato costituito al fine di indirizzare il progetto di ricerca e accompagnare la realizzazione del progetto in tutte le sue fasi.

a non volerlo spostare in un'altra classe. I dati evidenziano anche che gli alunni della scuola secondaria di secondo grado intervistati appaiono i meno disponibili a desiderare questa presenza, confermando i dati diffusi da Soresi e Nota (2007).

TABELLA 1
Vicinanze e lontananza dal compagno con
disabilità (Italia)

<i>Secondo te, il compagno con disabilità che è in classe con te quali difficoltà presenta?</i>	
	NON SO QUALI DIFFICOLTÀ ABBIA
Scuola primaria	1 (2,43%)
Secondaria di primo grado	6 (32,25%)
Secondaria di secondo grado	8 (20,51%)

Inoltre gli alunni con disabilità hanno dimostrato di possedere una debole autodefinizione che, di conseguenza, necessita di essere sostenuta. Riteniamo che tutti questi aspetti legati alla dimensione delle relazioni e dell'emotività debbano essere conosciuti e monitorati dagli insegnanti per poter essere *aggiustati* attraverso una didattica che solleciti lo scambio reciproco e la condivisione.

- È necessario incrementare negli alunni il messaggio che è un bene che nelle classi sia presente un compagno con disabilità. Non si tratta, però, di un messaggio che deve sorgere dalla sola solidarietà, poiché questa presenza nella classe deve trovare un senso di autenticità che si sviluppa attraverso la costruzione e la condivisione con i compagni di attività che possano esaltare l'efficacia e le potenzialità dell'alunno con disabilità; inoltre ciò permetterebbe di definire meglio gli aspetti legati alla dimensione dell'amicizia che potrebbe acquistare il beneficio dell'autenticità. Deve

essere chiaro il motivo della *co-presenza*. I dati relativi allo studio in Brasile — vedi tabella 2 — evidenziano che i compagni sono disponibili a interagire con gli alunni con disabilità ma, nello stesso tempo, essi non credono che sia poi così sbagliato isolarli; ipotizziamo che un sistema che distingue un percorso ordinario da uno speciale possa ricondurre poi alla logica dell'opportunità dell'isolamento.

TABELLA 2
Opinioni e atteggiamenti nei confronti
dell'inclusione scolastica (Brasile)

QUANTO CREDI ALLE SEGUENTI FRASI?				
NON CI CREDO	CI CREDO POCO	CI CREDO COSÌ COSÌ	CI CREDO	CI CREDO MOLTO
<i>I compagni con disabilità possono imparare solo poche cose</i>				
46,4%	14,4%	12,8%	9,6%	10,4%
<i>I compagni con disabilità sono persone strane</i>				
56%	18,4%	5,6%	4,8%	8%
<i>È difficile capire i compagni con disabilità</i>				
34,4%	20%	19,2%	8,8%	8,8%
<i>Dovrebbero stare in scuole fatte apposta per loro</i>				
42,4%	9,6%	12,8%	12,8%	13,6%
<i>Se vengono aiutati, i compagni con disabilità possono imparare</i>				
13,6%	5,6%	9,6%	22,4%	44%
<i>Se stanno insieme a noi possono imparare di più</i>				
12,8%	11,2%	12,8%	16,8%	38,4%
<i>Si può insegnare loro a comportarsi in modo adeguato</i>				
14,4%	13,6%	11,2%	26,4%	26,4%
<i>La cosa peggiore che si possa fare è isolarli</i>				
42,4%	3,2%	5,6%	12%	30,4%

- Nelle classi dovrebbero essere intensificate le occasioni di interazione tra compagni. Le

proposte didattiche dovrebbero prevedere la condivisione di attività operative e la relazione non dovrebbe basarsi esclusivamente su motivazioni legate all'aiuto, concepito come semplice assistenza dettata esclusivamente dalla solidarietà; è necessario condividere un *fare autentico* che, per essere tale, deve agire attraverso il pensiero di chi *fa*, libero da ogni dominio esterno:

Gli uomini [...] sono esseri del «che-fare», perché il loro «che-fare» è azione e riflessione. È prassi. È trasformazione del mondo. Se il «che-fare» è prassi, il fare dell'uomo deve avere una teoria che necessariamente lo illumini. Il «che-fare» è teoria e pratica. È riflessione e azione. Non si può ridurre al verbalismo e neppure all'attivismo. (Freire, 2002, p. 121)

Gli alunni — sia in Italia che in Brasile — sono convinti del fatto che, anche se necessitano di aiuto, questi compagni possono imparare: è indispensabile alimentare tale idea garantendo l'opportunità, agli alunni con disabilità, di dimostrare agli altri — e naturalmente prima di tutto a se stessi — di essere in grado di padroneggiare gli apprendimenti attraverso le proprie potenzialità.

5. Gli alunni, quando sono con il compagno con disabilità, dichiarano di sentirsi tranquilli e di provare comunque delle emozioni positive. Gli insegnanti dovrebbero concepire questo fattore come una risorsa per i processi d'integrazione. Anche la tristezza sembra un sentimento piuttosto diffuso e, di conseguenza, essa dovrebbe essere elaborata e canalizzata in direzioni costruttive lontane da ogni forma di pregiudizio.
6. Le affermazioni degli alunni concernenti il ruolo dell'insegnante di sostegno — *professor de apoio* in Brasile — suggeriscono l'opportunità che questo insegnante non rimanga esclusivamente con l'alunno con

disabilità; dovrebbe essere infatti sperimentata come significativa, per tutti, la presenza in classe di questo insegnante; inoltre la necessità della collaborazione tra insegnanti è una convinzione fortemente sentita dagli alunni sia in Italia che in Brasile.

I laboratori sperimentati nelle classi in provincia di Padova hanno messo in evidenza che il lavoro di gruppo (nello specifico nel piccolo gruppo) è una prospettiva che favorisce maggiormente l'interazione tra gli alunni della classe. Sarebbe auspicabile che quanto emerso possa essere trasferito anche all'ambito degli apprendimenti disciplinari.

Si tratterebbe di trasformare l'insegnamento dell'italiano o della matematica, ad esempio, in un laboratorio di italiano o di matematica che incrementa le occasioni di contatto tra gli alunni e gli insegnanti presenti nella classe. Il laboratorio va concepito come processo di co-costruzione dell'oggetto dell'apprendimento dove ci si *sporca le mani* con i verbi, le operazioni, la poesia, le formule di fisica, ecc. Riteniamo che la manipolazione condivisa dell'oggetto dell'apprendimento sia precursore di ogni forma di acquisizione che voglia diventare autonoma, significativa e duratura.

Lo studio realizzato in Brasile consente di effettuare ulteriori interessanti considerazioni che ci rimandano alla modalità con cui in questo Stato si attua l'integrazione degli alunni con disabilità che, come abbiamo detto precedentemente, è legata a due percorsi distinti e separati: il percorso ordinario con i compagni e il percorso «speciale», in un orario diverso da quello previsto per i compagni normodotati.

Una prima riflessione ci rimanda ai dati dei partecipanti allo studio compiuto in questo Stato, che evidenziano una forte concentrazione di alunni con disabilità nelle

classi ordinarie e la consistente permanenza degli alunni con disabilità nelle classi iniziali. Pensiamo che questo quadro sia sostenuto dall'idea che, amplificando i tempi di permanenza in una classe e fruendo di rinforzi «specialistici» in percorsi separati, gli alunni con disabilità possano raggiungere livelli superiori di apprendimento.

La convinzione prevalente è che *il tempo e le proposte ripetute* possano favorire i progressi. Domina l'esigenza dell'attesa, che però — considerata l'età degli alunni con disabilità presenti nelle prime classi — rischia di corrispondere a un uso irrazionale del tempo che si prolunga inesorabilmente e stabilmente, per questi alunni, producendo un rallentamento che ostacola gli apprendimenti e fissa l'immagine di sé del soggetto in un tempo che non gli appartiene.

Considerazioni conclusive

Di seguito vengono elencati gli indicatori di una didattica inclusiva, suddivisi per sezioni.

1. *Il Piano Educativo Individualizzato / PEI*

- Nel PEI sono descritti i punti di contatto con la programmazione di classe riferiti agli apprendimenti disciplinari.
- Nel PEI viene valorizzata la dimensione sociale della conoscenza.
- Nel PEI si valorizza l'opportunità di imparare dagli altri e con gli altri.
- Nel PEI è previsto, per l'alunno con disabilità, il raggiungimento di livelli superiori di apprendimento nelle varie discipline da condividere con i compagni.
- Nel PEI è previsto, per l'alunno con disabilità, un mantenimento dei livelli di apprendimento nelle varie discipline da condividere con i compagni.
- Gli insegnanti di classe conoscono i contenuti del PEI e contribuiscono alla sua stesura.

- Il PEI contiene elementi che concorrono alla definizione del Progetto di Vita.

2. *Il comportamento dei compagni nei confronti dell'alunno con disabilità*

- Gli insegnanti conoscono le dinamiche sociali presenti nella classe.
- È stata spiegata agli alunni la tipologia di disabilità del compagno.
- Gli alunni passano spontaneamente del tempo con il compagno con disabilità.
- Gli alunni passano del tempo con il compagno con disabilità per condividere con lui «cose di scuola».
- Gli alunni dimostrano di aver compreso le potenzialità e i limiti del compagno con disabilità.

3. *Le pratiche didattiche*

- Abitualmente vengono proposte attività in piccolo gruppo.
- Durante la lezione l'insegnante di classe fa domande e chiede spiegazioni all'alunno con disabilità.
- Durante la lezione l'insegnante monitora, formulando domande, la comprensione degli alunni.
- Durante la lezione l'insegnante di classe fornisce materiali semplificati all'alunno con disabilità.

4. *L'insegnante per le attività di sostegno*

- È possibile la collaborazione con gli insegnanti di classe nell'impostazione e nella realizzazione delle attività destinate a tutti gli alunni.
- L'insegnante di sostegno conosce ciò che l'insegnante di classe propone agli alunni prima della lezione.

5. *Gli insegnanti di classe*

- L'insegnante di classe coinvolge l'alunno con disabilità senza ricorrere all'insegnante di sostegno.
- Gli insegnanti di classe conoscono le caratteristiche del deficit dell'alunno con disabilità.

- Gli insegnanti di classe hanno preso visione dei documenti concernenti l'alunno con disabilità.

6. La famiglia

- La famiglia è stata coinvolta nella progettazione del PEI.
- La famiglia sarà coinvolta in fase di monitoraggio del PEI.
- La famiglia ha compreso le finalità e gli obiettivi presenti nel PEI.
- I genitori si rivolgono agli insegnanti di classe.
- I genitori hanno compreso le indicazioni presenti nella Diagnosi Funzionale.
- I genitori saranno coinvolti nella redazione o nell'aggiornamento del Profilo Dinamico Funzionale.

7. Gli esperti

- Gli esperti sono stati coinvolti nella progettazione del PEI.
- Gli esperti saranno coinvolti in fase di monitoraggio del PEI.
- Gli esperti saranno coinvolti nella redazione o nell'aggiornamento del Profilo Dinamico Funzionale.

8. L'alunno con disabilità

- Il compagno con disabilità cerca l'interazione con i compagni di classe.
- L'alunno con disabilità sembra possedere un adeguato livello di autodeterminazione (chiede spiegazioni, fa domande, ecc.).
- L'alunno con disabilità sembra vivere serenamente l'esperienza scolastica.
- L'alunno con disabilità sembra avere un'adeguata coscienza dei propri limiti e delle proprie potenzialità.
- Durante le lezioni dell'insegnante di classe l'alunno con disabilità chiede spiegazioni e fa domande.
- L'alunno con disabilità dimostra di «star bene» a scuola.

Bibliografia

- Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- Baldacci M. (2008), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino, UTET Università.
- Baumel R.C.R. de C. (1998), *Integrar/incluir: desafio para a escola atual*, São Paulo, FEUSP.
- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Boscolo P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, UTET.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development*, Cambridge (MA), Harvard University Press, trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.
- Bruner J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando.
- Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup.
- Caldin R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti*, Napoli, Liguori.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Berlini M.G. (1996), *Potenziali individuali di apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cornoldi C. et al. (2005), *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento, Erickson.
- Cottini L. e Rosati L. (a cura di) (2008), *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Perugia, Morlacchi.
- Cottoni G. (1995), *Proposta per la qualità dell'integrazione realizzata finora nella scuola*, Parma, ANMIC.

- Damiano E. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando.
- de Anna L. (1983), *Aspetti normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero*, Roma, Tempinovi.
- de Anna L. (1992), *Integrazione scolastica. Francia e Italia: modelli operativi e sistemi a confronto*, Roma, Led.
- de Anna L. (1998), *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Milano, Guerini e Associati.
- de Anna L. (2003a), *Didattica speciale*. In E. Nigris (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Guerini e Associati, pp. 1-19.
- de Anna L. (2003b), *Verso l'integrazione. Incontri con esperti e studiosi in Francia*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 2, n. 3, pp. 275-281.
- de Anna L. (2006), *L'integrazione scolastica in Europa*. In N. Serio e P. Moliterni (a cura di), *Qualità della Didattica, qualità dell'integrazione: «Dal dire al fare»*, Vasto (CH), Gulliver, pp. 98-104.
- de Anna L. (2007), *Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'università*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 75-84.
- de Anna L. (2009), *La situation de l'inclusion scolaire en Italie: qu'est-ce qui fait encore débat?*, «La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation», Hors série n. 5, pp. 185-192.
- EURYDICE (2003), *Special needs education in Europe*, European agency for development in special need education.
- Frabboni F. (1999), *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori.
- Frabboni F. (2007), *Manuale di Didattica generale*, Roma, Laterza.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson.
- Gatti A. (2006), *Benvenuto in classe! Percorsi di letto-scrittura e di apprendimento intensivo della L2 per bambini stranieri*, Trento, Erickson.
- Gherardini P. e Nocera S. (2000), *L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli indicatori di qualità in Italia*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2001), *Didattica speciale per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione*, 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. (2007), *Gli indicatori di integrazione/inclusione. La ricerca e la definizione di «Livelli essenziali di Qualità»*. In F. Dovigo, *Fare differenze*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Il Piano educativo individualizzato*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Tortello M. (a cura di) (1999), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Johnson David W., Johnson Roger T.E. e Holubec E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.
- Lewin K. (1935), *A dynamic theory of personality. Selected papers*, New York, McGraw-Hill Book Company, trad. it. *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Giunti, 1997.
- Mantovani D. e Martini E. (2008), *Children of immigrants in Trento: Educational achievement through the lens of friendship*, «Intercultural Education», vol. 19, n. 5, pp. 435-447.
- Novak J. (1998), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Trento, Erickson.
- Novak J.D. e Gowin D.B. (1996), *Imparando a imparare*, Torino, SEI.
- Plaisance É. et al. (2007), *Intégration ou inclusion. Éléments pour contribuer au débat*, «La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation», n. 37, pp. 159-163.
- Plaisance É. (2009), *Autrement capables. École, empli, sociétés: por l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, Autrement.
- Potter G.L. (1997), *What we know about school inclusion in implementing inclusive education*, Paris, OECD Proceedings.
- Silveira L.A.T. (2005), *Il sistema educativo brasiliano e l'educazione inclusiva*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 1, n. 3, pp. 239-243.

- Soresi S. e Nota L. (2001), *La facilitazione dell'integrazione scolastica*, Pordenone, Erip.
- Soresi S. e Nota L. (2007), *ASTRID. Portfolio per l'Assessment, il trattamento e l'integrazione delle disabilità*, Firenze, Giunti O.S.
- Tressoldi P.E. e Vio C. (1996), *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson.
- UNESCO (1994), *Dichiarazione di Salamanca. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali: accesso e qualità*, Paris, UNESCO.
- UNESCO-Section for Special Needs Education (2000), *Inclusive education and education for all: A challenge and a vision*, Paris, UNESCO.
- Varisco B.M. (2004), *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci.

Abstract

Correlating education with integration processes in primary school classes where a disabled student is also present was the aim of the research work launched in the context of the International PhD in Culture, disability and inclusion: education and training, promoted and coordinated by the «Foro Italico» University of Rome. The inclusive processes and the social dynamics in the class, the education practices and the motivational components of the disabled pupils were investigated. Moreover, some class-related contexts which form part of different cultural, legislative and organisational conditions were analysed in detail, since the analysis sample was indentified in both Italy and in Brazil. This enabled a further detailed analysis to be performed to stimulate new and more significant considerations originating from broader perspectives and boundaries.