

La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento

forum

Stefania Pinnelli
Docente di Pedagogia Speciale, Università del Salento

Sommario

Il contributo, partendo dal significato dei termini *pedagogia* e *pedagogia speciale* e tenendo conto del percorso che ha portato la cultura italiana dagli anni Settanta a oggi all'integrazione scolastica dell'alunno con disabilità e alla promozione della società e della scuola inclusive, propone la pedagogia speciale come imprescindibile in ogni percorso di formazione. Il contributo cerca di evidenziare e di rispondere ad alcuni dei nodi cruciali su cui una politica per la scuola inclusiva deve focalizzarsi, con urgenza, impegno e responsabilità, nella consapevolezza che «un sistema scolastico "inclusivo" può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità» (Linee Guida UNESCO, 2009, p. 8). La formazione della classe docente, la progettazione per PDP, il passaggio dall'essere insegnante all'essere insegnante inclusivo e la funzione ineguagliabile della relazione educativa sono i punti di analisi su cui il contributo si concentra attraverso la letteratura scientifica internazionale.

Pedagogia speciale e scuola

La pedagogia pone al centro del suo interesse lo studio dei fondamenti dell'educazione della persona nella sua integralità di corpo, mente e affettività e in quanto essere sociale e individua nel rapporto educativo uno degli elementi caratterizzanti l'evento formativo. Il sistema di relazioni con se stesso, con l'Altro e con il mondo costituisce la cornice di significato all'interno della quale la riflessione pedagogica organizza il suo agire, i suoi modelli e strategie, in ordine allo

sviluppo integrale della persona. La pedagogia, pertanto, si configura come una scienza che fa riferimento a un pensiero complesso e sistemico, che rompe gli schematismi, le regolarità per lavorare sui confini, sulle reti di relazione di discipline e significati apparentemente lontani allo scopo di «comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, e di non dimenticare mai le totalità integratrici» (Morin, 1985, p. 59).

La pedagogia speciale ha declinato tale compito riservando specifica attenzione a quella fascia di popolazione più debole. Si

tratta degli alunni in difficoltà: una fascia di popolazione scolastica verso la quale la legislazione italiana ha da oltre quaranta anni posto una specifica attenzione. L'Italia ha costruito a partire dalla legge 118 del 1971, con tutti gli atti normativi che hanno trovato sintesi nella storica legge 517 del 1977, a oggi, il percorso per l'integrazione totale, nella scuola e nella società, della persona con disabilità e con difficoltà, attualizzando ogni giorno, grazie all'impegno istituzionale, alle preposte norme giuridiche e soprattutto all'impegno quotidiano di tutti gli operatori del settore, alcuni degli orientamenti di valore più significativi della Costituzione italiana, in primis l'art. 3, «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» (Principi Fondamentali), e l'art. 34, «La scuola è aperta a tutti» (Titolo II).

La pedagogia speciale riflette su strategie e modelli di azione per ridurre le differenze e portare al massimo potenziale le singole personalità in situazione di disagio, sia esso derivante da un deficit fisico, sensoriale o psichico oppure da deprivazione socio-culturale. In ordine a ciò essa ha teso a definire modelli di comprensione e di intervento coerenti con il principio dell'educabilità umana, non escludendo alcuna persona da tale sguardo.

Il perseguimento di tali finalità per promuovere l'integrazione scolastica si basa, come si è detto, su un progressista apparato normativo che ha caratterizzato la cultura italiana e che ha trovato nei più recenti documenti europei un filone di continuità in tutte le indicazioni riguardanti la promozione della società e della scuola inclusiva.¹

Da questa prospettiva, oggi non è più esonerabile nessuno. La stima più diffusa calcola che nel mondo vi siano circa 93 milioni di persone con disabilità e che di esse una su 20 sia sotto i 14 anni (Unicef, 2013, p. 3). In Italia, secondo i dati del Ministero dell'Istruzione, gli alunni con disabilità sono complessivamente 222.917, pari al 2,5% dell'intera popolazione scolastica (MIUR, 2013, p. 6). Un ulteriore tassello a conferma di ciò è certamente la recente direttiva ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali,² meglio conosciuti con l'acronimo BES, che invoca l'impegno della classe docente verso la didattica inclusiva per ogni alunno, lasciando margine di azione e di responsabilità all'insegnante e al corpo docente sul riconoscimento e in merito all'intervento di recupero dei fattori che possono compromettere il successo dell'apprendimento. Accanto alle situazioni di disabilità e di disturbi di apprendimento, vi possono essere situazioni, temporanee o permanenti, di difficoltà, situazioni caratterizzate dal divenire e dalla complessità della persona, dalle sue condizioni di vita e di sviluppo e dai contesti di riferimento. Una costellazione di possibili bisogni sovente non riconducibili a un solo quadro interpretativo clinico o a una specifica norma giuridica, ma a

Unite sui diritti delle persone con disabilità, 2006; Le Conclusioni e le Raccomandazioni della 48^a sessione della Conferenza Internazionale sull'Istruzione (ICE), *La scuola inclusiva: Il Modo del Futuro*, 2008; Le Linee Guida, *Policy Guidelines on Inclusion in Education* UNESCO, 2009.

² Il 6 marzo 2013, nel dare attenzione alla Direttiva del 27.12.2012 emanata dal Ministro Profumo sugli *Strumenti di intervento a favore degli alunni con BES* (comprendente svantaggio sociale e culturale, disturbi evolutivi specifici di apprendimento o difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse), è stata diffusa la Circolare n. 8/2013. Attraverso l'emanazione di tale direttiva e della conseguente Circolare del 6 marzo, si è esteso il campo di intervento e di responsabilità della comunità educante all'intera area dei BES.

¹ Tra i numerosi documenti si segnalano: *Lo Statuto di Salamanca e il Quadro di azione per l'handicap* (1994) dell'UNESCO; La Convenzione delle Nazioni

una pluralità di paradigmi che rinvia a forme di integrazione flessibili e interdisciplinari e, di conseguenza, a competenze squisitamente pedagogiche, metodologiche e didattiche.

In ordine a quanto esposto, è tangibile che «la Pedagogia Speciale rientra tra quelle discipline che in sé sentono l'esigenza di maturare, in dialogo con le altre scienze dell'educazione, ma soprattutto merita di essere assunta alla base di ogni percorso di formazione dei formatori» (d'Alonzo, 2007, p. 29).

Per un modello inclusivo: una pluralità di variabili interdipendenti

Nella letteratura scientifica internazionale il concetto di *inclusione* si applica a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimenti e partecipazione sociale (Medeghini et al., 2013).

«La scuola inclusiva richiede sistemi di istruzione flessibili in risposta alle diverse e spesso complesse esigenze dei singoli alunni» (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009, p. 9). Ogni studente ha una propria forma di eccellenza cognitiva e una propria caratterizzazione che esigono un'opportuna differenziazione degli itinerari di apprendimento. «Una scuola inclusiva è una scuola in movimento» (Booth e Ainscow, 2008, p. 110), una scuola che accetta il cambiamento, che mobilita risorse, costruisce pratiche, incrementa la partecipazione di tutti gli attori della comunità scolastica, non ultime le famiglie.

La scuola inclusiva dovrebbe allora mettere in campo tutti i facilitatori possibili e rimuovere tutte le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, al di là delle etichette diagnostiche o delle stampelle normative che definiscono chi è dentro e chi

è fuori dal riconoscimento della situazione di deficit, chi ha e chi non ha il diritto al sostegno, chi vive o no un BES. L'inclusione è dunque una prospettiva più ampia rispetto all'integrazione; quest'ultima costituisce un prerequisito importante, ma non sufficiente perché pensare a una scuola inclusiva significa pensare a una comunità che costruisca «un'offerta formativa ordinariamente individualizzata, quando necessario» (Ianes e Canevaro, 2008, p. 20).

L'effettivo processo di inclusione scolastica degli allievi con bisogni educativi speciali comporta un articolato sistema organizzativo che risente necessariamente di una complessità di fattori interni ed esterni alla scuola e che rimandano alla politica e alla legislazione nazionale, agli orientamenti di valore della società civile, alla cultura organizzativa e ai valori etici che promuovono l'integrazione e l'inclusione scolastica, ai sistemi di finanziamento a supporto dei processi inclusivi, all'organizzazione delle azioni degli enti locali e, in primo luogo, alla formazione e alla qualificazione continua del personale scolastico.

Il presente contributo si soffermerà proprio su quest'ultimo aspetto, cercando di evidenziare e rispondere ad alcuni dei nodi cruciali su cui una politica per la scuola inclusiva deve focalizzarsi, con urgenza, impegno e responsabilità, nella consapevolezza che «un sistema scolastico "inclusivo" può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità» (UNESCO, 2009, p. 8).

La formazione inclusiva

La scuola inclusiva richiede formazione e aggiornamento permanente e obbligatorio per l'insegnante e anche per il corpo dirigenziale,

il quale da troppo tempo risulta esonerato o esclusivamente formato su competenze gestionali e amministrative. Un segnale positivo è stato dato, come si spiegherà più avanti, dall'ondata di percorsi formativi ministeriali a valle della legge 170/2010 sul riconoscimento dei disturbi specifici di apprendimento e dei successivi profili specifici di formazione avviati a partire dall'anno accademico 2011. Ondata che, purtroppo, sembra stia avendo una battuta di arresto nel 2014.

Si tratta di un percorso che lascia alle spalle lo scenario duale tradizionale di separazione tra insegnante curricolare e insegnante specializzato, perché obsoleto e inadeguato a rappresentare una realtà multiforme, pluriproblematica, in transizione, che richiede una rivoluzione copernicana del modo di organizzare la didattica. Quest'ultima deve spogliarsi della veste di didattica *adattata* per diventare didattica che sappia implementare scelte inclusive e integranti, onde evitare rischiose derive di categorizzazione e frammentazione degli interventi in classe. Il fatto che aumentino i ragazzi con bisogni educativi speciali nelle nostre scuole, a causa delle differenze linguistiche e culturali, del diffuso disagio sociale, delle difficoltà di apprendimento, diventa così un punto di partenza per re-impostare una scuola più accogliente, ripensando il concetto di *normalità*, ripensando in generale il modello didattico che sovente crea difficoltà a prescindere dalla presenza di bisogni speciali.

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 è stata vista da molti come uno strumento generativo di categorizzazioni ed etichettamenti, da altri come un sovraccarico ingiustificato di lavoro, da altri ancora come una *repetitio* di quanto già previsto da norme pregresse. Tuttavia essa ha portato alcuni importanti contraccolpi: ha sensibilizzato le comunità scolastiche a una qualche forma di aggiornamento e autoaggiornamento, ha

contribuito a risvegliare nei docenti il senso di responsabilità e il valore della competenza pedagogica nell'attenzione e nell'osservazione dell'alunno, troppo spesso delegata allo sguardo clinico, ha chiesto di pensare una scuola inclusiva in cui il grande guadagno della storia dell'integrazione scolastica diventasse lo zoccolo duro su cui costruire l'inclusione per tutti, superando steccati ed etichette per un'interpretazione inclusiva di BES. Tale concetto, tutt'ora sovente radicato nell'immaginario comune e in quello degli insegnanti come correlato a una dimensione patologica e di svantaggio di alcuni alunni, deve essere letto in ottica di «funzionamento umano», secondo quanto proposto dalla Classificazione ICF (OMS, 2002, p. 22), nei riguardi di tutti.³

Il modello bio-psico-antropologico utilizzato dalla recente classificazione OMS sostiene che il benessere, il funzionamento, la salute o le difficoltà sono il prodotto complesso di un sistema di influenze reciproche tra aspetti biologici, sociali, relazionali e strutturali, che facilitano o ostacolano la partecipazione ai ruoli sociali. Se la disabilità o i BES sono da intendersi come «la conseguenza/il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui egli vive» (OMS, 2002, p. 21), e se è vero che l'ambiente può fungere da barriera ovvero da facilitatore, ne consegue che anche l'ambiente scolastico non è esente e non può permanere in una situazione di fissità, in un modello formativo univoco e rigido che, come si è detto, rischia di essere esso stesso generativo di bisogni speciali. La

³ «Qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell'OMS, e che necessita di educazione speciale individualizzata» (Ianes, 2005, p. 29).

scuola, e i processi in essa attivati, devono assumere la dimensione della dinamicità e plasticità in ordine alla possibilità di consentire la partecipazione e l'accesso ai saperi attraverso percorsi e modalità didattiche plurali, divergenti, individualizzate e, in taluni casi, anche personalizzate.

Affiancare la prospettiva della scuola inclusiva al percorso e al lavoro fatto in oltre quaranta anni di integrazione rimanda a un cambio di prospettiva rintracciabile nel rapporto mezzi/fini. Nella scuola dell'integrazione, sovente, le diagnosi cliniche e le stampelle legislative hanno rappresentato non tanto il mezzo, lo strumento, il punto di partenza, attraverso cui guardare a un percorso di integrazione, ma un filtro, una lente su cui calibrare gli obiettivi dell'apprendimento e verso cui orientare il progetto di integrazione. Ad esempio, se in classe vi è un alunno con DSA, l'insegnante redige un Piano Didattico Personalizzato (PDP) che preveda una serie di misure come l'uso di sintesi vocale e la programmazione delle verifiche. Quindi, a fronte di una diagnosi si produce un progetto di intervento. Ciò ha ostacolato, spesso, il reale progresso dell'allievo e la considerazione globale della persona, inducendo la logica del lavoro a ribasso in ragione di un vincolo di etichettamento definito a monte. La tensione verso il modello di scuola/società inclusiva esige lo *sguardo* ICF, ossia la consapevolezza della diffusività dei BES, che chiede strumenti e parametri organizzativi della didattica da mettere in atto per il miglioramento generalizzato, costante e mai scontato dei processi e delle metodologie a vantaggio della qualità della didattica, pertanto, del singolo e, quindi, di tutti.

La pratica dell'educazione inclusiva si rivolge alla generalità degli alunni e la sua realizzazione rimanda necessariamente a un nuovo assetto dei curricula, delle strategie organizzative, del management e dello

stile relazionale della scuola. Affiancare al modello prezioso dell'integrazione il modello inclusivo significa uscire dal recinto delle diagnosi per occuparsi della generalità dei BES, anche in quelli non previsti dalle recenti circolari. Basterebbe pensare, ad esempio, all'attenzione e alla valorizzazione delle eccellenze che, se trascurate, possono diventare disfunzionali e problematiche; o all'intervento con alunni emarginati per ragioni legate ad atteggiamenti bullistici e/o omofobici. Tutto ciò richiede l'assunzione dello sguardo bio-psico-sociale su cui è costruita la classificazione ICF: significa avere dei mezzi interpretativi della realtà, delle *lenti di osservazione* attraverso cui riconoscere la realtà, avere in sostanza degli strumenti di comprensione; non significa possedere la ricetta risolutrice, o aver raggiunto il fine, ma avere i mezzi di lavoro. In tale complessità di compito, lo sguardo clinico deve lasciare il passo alla prospettiva educativa, l'uso di strumenti diagnostici non può prescindere dalla puntuale osservazione pedagogica in contesti reali di espressione e dalla cura alla relazione con la persona.

Come sottolineano Booth e Ainscow (1998), l'inclusione è un'attività concreta che si esprime attraverso la realizzazione di buone pratiche ed è frutto di due processi interconnessi: l'accrescimento della partecipazione degli alunni e la riduzione dell'esclusione dalla cultura e dai curricula comuni. A differenza dell'integrazione, il principio di inclusione non fissa parametri rispetto a un particolare tipo di presunta disabilità, ma riguarda uno stile di lavoro, ossia la capacità di fornire una cornice entro cui gli alunni possono essere riconosciuti, ugualmente valorizzati ed esposti a uguali opportunità; come scrive Fabio Dovigo: «se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione» (2008, p. 13).

Ovviamente tutto ciò è arduo, impegnativo e di forte responsabilità.

Ovviamente tutto ciò solleva questioni storiche, come la numerosità delle classi e la deroga pressoché stabile delle 20 unità nelle classi con alunno disabile. Solleva questioni essenziali come gli spazi e la logistica delle classi. Solleva questioni critiche come la disponibilità al lavoro realmente collegiale e cooperativo tra il corpo docente per organizzare un sistema di azioni e metodologie inclusive.

Ovviamente tutto ciò solleva questioni spinose come i tagli economici e i mancati riconoscimenti per la categoria dei professionisti alle cui mani è affidato il futuro delle nuove generazioni e, pertanto, del Paese, ossia i docenti.

Ovviamente tutto ciò solleva questioni di merito e di qualità del lavoro e rimanda a un investimento di tempo, energie e risorse personali per costruirsi, sulla base della formazione, del training e spesso della propria creatività, una didattica plurale.

Il rimando è alla formazione del personale scolastico, e in questo le recenti iniziative di formazione promosse dal MIUR sono un segnale importante.

A valle dell'accordo tra MIUR e Conferenza Nazionale dei Presidi della Facoltà di Scienze della Formazione del 2001, in ottemperanza alla legge 170/2010 che definisce e tutela gli allievi con Disturbo Specifico di Apprendimento, si è intrapreso un cammino in questa direzione, istituendo dal 2011 dei Master di alta specializzazione sull'intervento didattico con alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento. Questo tipo di modello formativo ha visto l'estensione della formazione anche relativamente ad altri cinque profili di svantaggio e la programmazione e attivazione di ulteriori percorsi di formazione destinati al personale in servizio nel mondo della scuola e finanziati dal MIUR.

Questo importante passaggio rispolvera l'antica tradizione della formazione in servizio in un modello nuovo, che valorizza le attività laboratoriali e di tirocinio e aspira a divenire obbligatorio e continuativo.

La formazione di insegnanti e dirigenti non può trascurare gli scenari emergenti, articolati e complessi; essa deve approdare a una conoscenza più ricca e globale della persona e promuovere la rideclinazione di prassi scolastiche progettuali e programmatico/didattiche che prevedano più permeabili contaminazioni tra prospettive di individualizzazione e di personalizzazione e tra approcci individuali e sociali.

Nell'economia del presente lavoro si propongono alcuni cruciali e ineludibili step che dovrebbero interessare il percorso di formazione della classe docente in servizio, aspettando che la staffetta generazionale faccia anche il suo corso. Lo sguardo, pertanto, seppur parziale, si concentrerà sul processo di insegnamento.

Un modello nuovo di formazione. Esso deve avere come fulcro lo sviluppo di competenze di progettazione attraverso il modello ICF ed essere basato sull'affiancamento sul campo, attraverso percorsi di tirocinio indiretto e diretto.

Imparare a progettare l'intervento didattico sulla base della struttura proposta dalla Classificazione ICF significa assumere un modello concettuale con indicazioni uniche sul profilo di funzionamento della persona in relazione ai domini standardizzati definiti dalla Classificazione, concepiti secondo una *logica sistemica*, articolati con *attenzione analitica* e formalizzati con un *linguaggio rigoroso* scevro da valutazioni soggettive. L'adozione della progettazione secondo ICF costituisce un fondamentale strumento formativo per l'insegnante per allenare e perfezionare la capacità essenziale dell'osservazione ed è

l'approccio su cui si basano strumenti come l'*Index For Inclusion* e il progetto Quadis, entrambi suggeriti dalla circolare del 2012 sui BES.

Si tratta di un vero e proprio training professionalizzante per costruire un ordine mentale utile a comprendere e interpretare la realtà, non solo in riferimento a situazioni di disabilità, per attrezzare la mente a leggere, con un approccio scientifico e analitico, le situazioni e cogliere gli ostacoli e le interazioni tra i contesti: la competenza osservativa va quindi supportata anche attraverso l'utilizzo di uno strumento efficace che consente il dominio della complessità. La progettazione attraverso il modello ICF, oltre a essere uno strumento di osservazione scientifica, è anche uno strumento di progettazione e osservazione collegiale, consapevole e riflessiva, in cui l'alunno è centrale rispetto al lavoro organizzativo e condiviso condotto dalle insegnanti.⁴

La ricerca internazionale attesta che l'insegnante che viene formato in modo tradizionale rispetto alla sua attività didattica non riesce o riesce solo in minima parte a innovare le sue prassi e ad applicare la formazione sul campo. La formazione erogata, sebbene importante, non consente agli insegnanti di agire su di essa per metterla in pratica nel momento in cui tornano in classe (Rouse, 2010, p. 14). Anche nel caso di iniziative di ricerca-azione finalizzate a modificare le prassi inclusive, è emerso che esse erano «senza contenuto» e concentrate solo sul processo oppure si scontravano con un atteggiamento deterministico nei confronti degli allievi con BES da parte degli insegnanti, per i quali l'ampliamento delle conoscenze non era condizione sufficiente per modificare il proprio atteggiamento e l'immagine mentale su se

stessi e sulla propria disciplina (ibidem, p. 16). La formazione dell'insegnante inclusivo dovrebbe tenere presenti tre dimensioni: la *conoscenza*, il *fare* e le *convinzioni personali* (Rouse, 2007); il cambiamento verso l'approccio inclusivo può esserci se si lavora almeno su due delle tre variabili: se almeno due dei tre elementi sono attivati, il terzo seguirà automaticamente.

If teachers acquire new knowledge and they are supported in implementing new practice, using a «just do it» approach, then attitudes and beliefs will change over time. Equally if teachers already have positive beliefs and they are supported in implementing new practices, then they are also likely to acquire new knowledge and skills. (Ibidem, p. 14)⁵

La progettazione per PDP. Un secondo aspetto riguarda la formazione orientata all'uso, alla redazione e all'interpretazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP). Questo non va visto come puro esercizio tecnico, perché si debbano scrivere 25 PDP, uno per ogni alunno, ma come mezzo pratico per l'organizzazione degli interventi possibili e gestibili flessibilmente nei percorsi comuni. Il PDP è uno strumento di lavoro e di programmazione collegiale della didattica: averne dimestichezza e lavorare anche molto sulle simulazioni dei casi costituisce una forma di decostruzione della propria didattica.

Il primo obiettivo del PDP è proprio quello di individuare un sistema efficace per portare l'alunno con BES a circoscrivere la difficoltà del suo disturbo e organizzare altre strade per apprendere. In molti casi,

⁵ «Se gli insegnanti acquisiscono nuove conoscenze e sono supportati nella realizzazione di nuove pratiche, anche gli atteggiamenti e le credenze cambiano nel tempo. Allo stesso modo, se gli insegnanti hanno già un atteggiamento positivo e sono supportati nella realizzazione di nuove pratiche, allora è probabile che acquisiscano anche nuove conoscenze e competenze» (traduzione dell'Autrice).

⁴ Per approfondimenti circa il modo di progettare con l'ICF a scuola si rimanda a Croce e Pati (2011).

invece, esso è concepito come un ricettario di strumenti dispensativi e compensativi, magari con l'indicazione di qualche parametro di valutazione, nel migliore dei casi comune a più aree disciplinari. Il PDP diventa così il fine, non il mezzo per far sì che la scuola si organizzi per adeguare la sua proposta formativa agli alunni in difficoltà e quindi per perseguire il vero fine che è il successo formativo. Esso, invece, può costituire un'occasione e una sfida per migliorare le capacità di progettazione e organizzazione didattica della classe docente.

Se l'insegnante arriverà a padroneggiare sufficientemente i margini di flessibilità della propria didattica, relativamente alle modalità di erogazione della formazione, di adattamento dei contenuti in ragione della pluralità degli stili cognitivi e di apprendimento, dei dati contestuali e delle risorse territoriali, in ragione delle numerose opportunità legate a strumenti e tecnologie disponibili, saprà spontaneamente adattare il suo processo formativo e autoregolare il suo intervento formativo senza aver bisogno di redigere ogni volta un PDP. Saprà ascoltare le esigenze della classe e rispondere alle sue istanze, riducendo la redazione del PDP a poche e specifiche situazioni, sfruttando al massimo le opportunità compensative legate alla didattica individualizzata e intervenendo lo stretto necessario sui margini di personalizzazione con gli interventi dispensativi.

Individualizzare e personalizzare. Il compito della scuola è insegnare alcune cose a tutti, utilizzando ogni mezzo a disposizione (individualizzazione), e insieme quello di consentire e di stimolare la possibilità per ogni studente di condurre percorsi personali di apprendimento (personalizzazione) (Guerra, 2006).

Questi modelli didattici sono a disposizione della scuola ben prima della Circolare

del 2012: essi sono rintracciabili già dal Decreto sull'autonomia del 1999 e sovente sono stati anche ben aggiornati. Da un punto di vista didattico, *individualizzare* l'insegnamento significa l'adattamento dei contenuti, degli obiettivi, dei tempi, degli spazi, delle strategie e dei linguaggi a seconda delle caratteristiche di ogni studente. *Personalizzare* l'insegnamento rimanda alla diversificazione di metodologie formative, prevedendo la possibilità di scegliere percorsi e indirizzi paralleli, per favorire la promozione delle diverse potenzialità individuali o approfondire interessi personali. Gli obiettivi sono dunque differenti per ogni allievo. La personalizzazione degli apprendimenti può dare origine a problematiche valutative ed eventualmente a contenziosi con le famiglie, sebbene la transitorietà dell'intervento e il fatto che sia riducibile ad alcuni apprendimenti e non a tutto l'insegnamento consentano di agire proficuamente anche su questi aspetti problematici.

È difficile che l'allievo disabile, o con BES, raggiunga il successo formativo se l'istituzione scolastica non si attiva per valorizzare una cultura dell'inclusione e si limita al rispetto formale della normativa vigente, senza sollecitare, accanto a adeguate forme di valutazione del discente, l'autovalutazione delle pratiche organizzative, educative e didattiche da parte dei docenti.

Ciò significa rinunciare a pratiche deterministiche di attribuzione di etichette cliniche e di livelli di gravità del deficit che giustificano aprioristicamente l'elaborazione di una programmazione differenziata. Il rischio di questo approccio è la banalizzazione degli apprendimenti e un ritardo nello svolgimento del programma per la classe, a sicuro vantaggio però di una pratica valutativa che valorizzi un'interazione significativa con i compagni sul piano degli apprendimenti, e non solo sulla socializzazione.

La didattica inclusiva tiene conto delle pluralità delle intelligenze, degli stili di apprendimento e degli stili di insegnamento, del potenziamento metacognitivo, delle condizioni di partenza, anche linguistiche e culturali e, quindi, si configura come una didattica plurale e flessibile. Grande attenzione va prestata affinché l'individuazione di una *specificità* non scada in *disuguaglianza*, ma si traduca invece in rispetto autentico del diritto alla diversità. *Non occorre, pertanto, «equiparare gli apprendimenti», ma «equiparare le opportunità di apprendimento»*, rimuovendo gli ostacoli nel percorso formativo dei discenti in difficoltà, senza trascurare lo sviluppo di coloro che mostrano elevate potenzialità.

L'insegnante inclusivo

Come la letteratura attesta, gli studenti che sono stati identificati come aventi bisogni educativi speciali sono particolarmente vulnerabili all'esclusione e alla segregazione (Florian e Black-Hawkins, 2011); nella scuola, l'atteggiamento deterministico è ancora molto presente (Hart, Drummond e McIntyre, 2007) e legittima questi vissuti. Tutto ciò è aggravato dalla diffusa convinzione che gli insegnanti di classe tradizionali non sono ben preparati per lavorare con studenti con BES, ma poco si sa esattamente su che cosa gli insegnanti hanno bisogno di sapere, al fine di insegnare a tutti gli studenti.

L'approccio proposto ad esempio da Florian e Black-Hawkins (2011), a seguito di una rigorosa indagine sul campo condotta presso le più inclusive scuole scozzesi finalizzata a individuare le migliori pratiche inclusive agite dagli insegnanti, conferma che il cambio di prospettiva sta proprio nel passaggio da una prospettiva di «fornitura»

di servizi *uguali* per tutti e *differenziati* per alcuni, in una pluralità di opportunità per tutti grazie a un processo continuo di arricchimento e ampliamento della didattica di classe (ibidem, p. 815). L'indagine rileva come sia fondamentale implementare ed estendere ciò che è normalmente previsto a tutti gli alunni, piuttosto che lavorare su ciò che è previsto per la maggior parte e poi integrare il resto per chi ha svantaggio. Non un approccio basato sull'intervento additivo e correttivo, quindi, ma ordinario.

La diversificazione, paradossalmente, è ciò che crea la differenza

Si tratta di concentrarsi su *ciò* che deve essere insegnato e *come* insegnarlo, sforzandosi di diversificare e rendere vivo l'insegnamento, piuttosto che concentrarsi su *chi* deve imparare ed eventualmente sulle sue differenze. È un problema non solo di metodologia e di scelta di strategie di insegnamento, ma anche dell'uso che di esse se ne fa in termini di flessibilità e di sguardi plurali.

L'insegnante inclusivo rifiuta idee deterministiche circa la fissità delle capacità e delle abilità, credendo che tutti i bambini potranno fare progressi, imparare e realizzare; ciò rimanda all'assunzione di uno sguardo positivo circa il processo di insegnamento e di apprendimento su ciò che i bambini possono fare, piuttosto che su quello che non possono fare.

Per mettere in pratica questo, l'insegnante inclusivo utilizza una varietà di strategie di raggruppamento per sostenere ognuno mentre sta imparando, organizzando i gruppi con la strategia del gruppo di sostegno piuttosto che sulla base delle abilità o separando per livello di competenze.

L'insegnante inclusivo è colui che vede le difficoltà di apprendimento come *sfi*

professionali che favoriscono lo sviluppo di nuove modalità di lavoro; è l'insegnante che *ricerca e sperimenta* nuove modalità di lavoro per sostenere l'apprendimento di tutti i bambini e lavora con e attraverso altri adulti che rispettano pienamente la dignità dei discenti come membri della comunità della classe (Rouse, 2010, p. 19). È l'insegnante che accetta le sfide, perché desidera utilizzare la pedagogia inclusiva per favorire la realizzazione di tutti i bambini anche dinanzi a una serie di ostacoli di ordine pratico, come ad esempio la difficoltà di un'organizzazione scolastica nell'utilizzare strategie alternative di gruppo durante le lezioni o nel lavorare con le classi aperte. È l'insegnante di classe che si consulta con i colleghi su come differenziare i compiti di apprendimento in modo che siano adeguati anche per gli studenti con bisogni educativi speciali.

Un altro dato interessante emerso dall'indagine citata è la dimensione della *coerenza personale*, della continuità nell'affrontare l'inclusione, lavorando sulle proprie conoscenze, agendo nella pratica e riflettendo sui propri atteggiamenti e sulle proprie credenze.

Nonostante gli insegnanti esprimano preoccupazione circa la loro adeguatezza a gestire situazioni di apprendimento con alunni in difficoltà (Forlin, 2001), se si trovano in *ambienti favorevoli*, in ambienti cioè in cui sono incoraggiati a sperimentare e a mettersi in gioco e che valorizzano le loro conoscenze implicite, essi mettono in atto una serie di strategie di insegnamento sviluppate nel corso del tempo, tanto che alla fine affermano: «they knew more than they thought they knew and, for the most part, children learn in similar ways» (ibidem, p. 12).⁶

⁶ «Sapevano più di quanto pensavano di conoscere e, nella maggior parte dei casi, i bambini imparano in modi simili» (traduzione dell'Autrice).

Conclusioni: inclusione e qualità

La fiducia nel potenziale educativo di ciascuno, anche gravemente deficitaria, ha portato nei decenni scorsi a rompere schemi consolidati, rigidità scientifiche, ottusità e a osare ponendo aspettative sempre più alte. Anche se come si è detto l'ottimismo e la fiducia da soli non bastano, è anche vero che solo con essi possono attivarsi processi e percorsi di educazione, emancipazione e inclusione.

Ogni persona, e ancor più quella con bisogni educativi speciali, non può essere presa in considerazione come se fosse una monade, ma all'interno di trame, di relazioni, di contesti che consentono un permanente dispiegarsi di autonomia/dipendenza inter-soggettiva. La storia della pedagogia e della pedagogia speciale rimandano a tale dialettica produttiva.⁷ Comprendere questo significa prestare attenzione al costruirsi della storia personale attraverso le dinamiche familiari, i luoghi di vita e la loro organizzazione, le figure significative, i codici comunicativi, i mediatori, le risorse umane, economiche e psicologiche, la qualità di vita, i valori di riferimento, ecc. La funzione ineguagliabile della relazione interpersonale nella relazione educativa consente, spesso, di attivare condizioni e dinamiche altrimenti inceppate o congelate. Senza di essa si rischia di non «ascoltare» potenzialità e risorse, non sempre immediatamente percepibili; senza di essa si rischia di non attivare i canali comunicativi su cui viaggia l'intervento formativo.

Per quanto concerne lo specifico ambito dei bisogni educativi speciali e della relazionalità educativa, ai saperi generali non possono non essere aggiunti quelli specifici. Conoscenze e competenze generali e specifiche, che nascono dalla tradizione di Decroly, Freinet,

⁷ Per una lettura diacronica di tale paradigma si veda Pavone, 2014, cap. 1.

Montessori e nella circolarità *teoria-prassi*, si sono attualizzate e specificate rendendo possibile un'attenzione all'agire, all'ascolto dell'altro, all'attenzione alle sue istanze e intelligenze, per consentire alla mano operante dell'insegnante di accogliere i possibili segnali di sviluppo.

Il ruolo del docente si caratterizza come professione che riveste fondamentale importanza poiché è dalla sua azione che dipendono la formazione e lo sviluppo dei soggetti implicati nei percorsi di apprendimento. La qualità dell'istituzione scolastica dipende dalla qualità del personale docente, quindi maggiore attenzione è da rivolgere soprattutto alla formazione dei docenti, con il fine di assicurare «competenze che permettono agli insegnanti di essere protagonisti del funzionamento e agenti di cambiamento della scuola» (Chiosso, 2006, p. 18).

La vera sfida non è quella di cogliere e accettare le differenze, ma quella di creare un ambiente di apprendimento, nella diversità, che sia significativo per tutti. Si tratta di costruire una scuola atta a formare cittadini empatici, flessibili, aperti alle diversità, capace di coltivare al massimo grado l'umanità di ciascuno (Nussbaum, 1999) e questo è possibile se si educa al pensiero riflessivo, se si creano pratiche metacognitive, se si forma l'insegnante a essere un buon professionista che integra la conoscenza, le competenze metodologiche e le competenze relazionali. Un modo di concettualizzare questo compito potrebbe essere quello proposto da Shulman (2004), che parla della necessità di garantire che la formazione dell'insegnante si muova riferendosi a tre coordinate, definite come tre forme di apprendistato: «the apprenticeship of the head», ossia la conoscenza cognitiva e base teorica della professione; «the apprenticeship of the hand», ossia le competenze metodologiche e tecniche per esercitare il ruolo; «the apprenticeship of

the heart», cioè la dimensione etica e morale nonché gli atteggiamenti e le credenze che sono cruciali per la professione. Tant'è che, per l'Autore, ciò che può fare la differenza nella costruzione di un sistema sociale e di un sistema di professioni rispettosi della dimensione umana è proprio la «firma pedagogica» nei sistemi di formazione, che lui rinviene dell'attenzione alla relazione e nella precoce esposizione all'universo dei valori (Shulman, 2005).

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009), *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education, <http://www.european-agency.org/publicazioni/ereports>.
- Booth T. e Ainscow M. (1998), *From them to us: an international study of inclusion in education*, London, Routledge.
- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Chiosso G. (2006), *Verso un nuovo modello scolastico: il caso dell'Italia*. In F. Gobbo, *Le scuole degli altri: Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, Torino, Sei.
- Croce L. e Pati L. (2011), *ICF a Scuola*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. (2007), *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, Brescia, La Scuola.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze: Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Dovigo F. (2008), *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth e M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Florian L. e Black-Hawkins K. (2011), *Exploring inclusive pedagogy*, «British Educational Research Journal», vol. 37, n. 5, pp. 813-828.
- Forlin C. (2011), *Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers*, «Educational Research», vol. 43, n. 3, pp. 235-245.

- Guerra L. (2006), *Individualizzazione – personalizzazione*, Bolzano, Istituto Pedagogico.
- Hart S., Drummond M. e McIntyre D. (2007), *Learning without limits*. In L. Florian (a cura di), *The Sage handbook of special education*, London, Sage, pp. 499-514.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Canevaro A. (a cura di) (2008), *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies*, Trento, Erickson.
- MIUR – Ufficio Statistica (2013), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Dati statistici A.S. 2012/2013*, Roma, MIUR.
- Morin E. (1985), *Le vie della complessità*. In G.L. Bocchi e L. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.
- Nussbaum M.C. (1999), *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci.
- OMS (2002), *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori.
- Rouse M. (2007), *Enhancing effective inclusive practice: Knowing, doing and believing*, Kairaranga, Wellington, New Zealand Ministry of Education.
- Rouse M. (2009-2010), *Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education?*, «Education in the North», School of Education, University of Aberdeen, http://www.abdn.ac.uk/eitn/display.php?article_id=37.
- Shulman L.S. (2004), *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Shulman L.S. (2005), *Signature pedagogies in the professions*, «Dædalus – Journal of the American Academy of Arts & Sciences», vol. 134, n. 3, pp. 52-59, <http://diyhlpl.us/~bryan/papers2/paperbot/5e74b13008997b5a78da2ad81fd07317.pdf>.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, Unesco.
- UNICEF (2013), *Bambini e disabilità: Rapporto UNICEF 2013 sulla condizione dell'infanzia nel mondo*, <http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgc/Documentazione/Report/Rapporto%20UNICEF%202013.pdf>.

Abstract

This article, using the meanings of the terms pedagogy and special pedagogy as a starting point and taking into account the journey that has brought Italian culture of the Seventies to the school integration of pupils with disabilities and to the promotion of inclusive schools and an inclusive society today, presents special pedagogy as essential in every educational programme. In this respect, the article seeks to highlight and address some of the most important points that policies for inclusive schools must focus on, urgently, wholeheartedly and responsibly, with the awareness that «an “inclusive” education system can only be created if ordinary schools become more inclusive. In other words, if they become better at educating all children in their communities» (UNESCO Guidelines, 2009, p. 8). Training teachers, creating Personalised Education Plans, the transition from being a teacher to being an inclusive teacher and the unparalleled role of the educational relationship are the points the article focuses on through the analysis of international scientific literature.