

Didattica inclusiva, didattica speciale, didattiche disciplinari: una co-evoluzione necessaria

a cura di Patrizia Sandri

Professore Associato in Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin», Università di Bologna

monografia

L'educazione inclusiva si basa sul principio secondo il quale le scuole devono garantire a tutti gli studenti lo sviluppo massimo delle potenzialità di apprendimento e di socializzazione, indipendentemente da ogni disabilità, disturbo o da altre caratteristiche personali, sociali, ecc. Il riconoscersi nella scelta di lavorare per una società e per una scuola democratiche comporta necessariamente un'assunzione di responsabilità individuale all'interno di una comunità che ne condivide i principi, oltre che una costante intenzionalità pedagogica per promuovere una *cultura dell'inclusione*, volta a comprendere l'umano, «la sua unità nella diversità, la sua diversità nell'unità» (Morin, 2001, p. 56), in tutti i campi del sapere. La capacità della scuola di operare come una comunità con valori condivisi rispetto all'integrazione/inclusione sembra essere uno dei fattori in grado di favorire il successo formativo di tutti gli allievi, compresi quelli che presentano situazioni di svantaggio (Bryk e Driscoll, 1988).

Fare proprio l'approccio inclusivo significa operare su almeno due livelli interconnessi, come evidenzia Roberto Dainese nel suo contributo intitolato *Due distinti, ma intrecciati livelli di progettazione dell'inclusione*: il primo, riguardante gli aspetti organizzativi, gestionali e di progettazione di indirizzo della

scuola, trova nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e nel Piano Annuale per l'inclusione (PAI) i due documenti principali di riferimento, che si alimentano vicendevolmente; il secondo pone al centro l'azione di insegnamento svolta dai docenti anche in base alle linee tracciate nel primo livello, alla condivisione dei principi inclusivi di fondo e a un'etica della giustizia e dell'equità (Ostinelli e Mainardi, 2016).

È indubbio, tuttavia, che sia complesso rispondere a tali istanze e che molti possano essere i docenti che si sentono in difficoltà nel concretizzarle, quando si trovano in classe nella condizione di dover sollecitare gli apprendimenti di tanti allievi con abilità, caratteristiche cognitive e biografie formative differenti.

La visione bio-psico-sociale proposta dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) è assunta in modo non sistematico nella maggior parte delle scuole, dove sembra prevalere ancora un'ottica medica che si focalizza sui deficit e sulle carenze dell'allievo, piuttosto che sull'analisi degli ostacoli e delle risorse ambientali in grado di minare o favorire il successo formativo. La versione dell'ICF per Bambini e Adolescenti (ICF-CY), in particolare, è ritenuta invece, come afferma

Lucia Chiappetta Cajola nel suo contributo intitolato *Organizzazione della didattica e della valutazione nella prospettiva inclusiva*, uno degli strumenti più utili per attuare una feconda circolarità didattico-valutativa. Il suo impiego nei consigli di classe, nei team docenti e nel Gruppo di lavoro per l'inclusione consente sia di rilevare «i facilitatori» dell'apprendimento e della partecipazione (e di rimuovere le barriere che li ostacolano), sia di elaborare proposte di utilizzo funzionale delle diverse risorse istituzionali e territoriali per elevare la qualità del processo di inclusione della scuola a beneficio di tutti.

Ancora oggi, tuttavia, l'adattamento necessario per includere l'allievo con bisogni educativi speciali è spesso visto come un aspetto aggiuntivo, se non separato rispetto alla programmazione didattica comune, e non come un'occasione per ripensare la proposta formativa in termini inclusivi, per tutti. Così il PAI non sembra venire ancora utilizzato pienamente come strumento atto a promuovere la collegialità nell'elaborazione delle programmazioni personalizzate e a fornire, sulla base di un'analisi dettagliata dei bisogni, indicazioni da adottare a livello di Istituto. L'individualizzazione e la personalizzazione degli apprendimenti sono interpretate come procedure didattiche da attuarsi solo in situazioni particolari per determinati allievi, appartenenti a specifiche categorie, spesso senza promuovere intenzionali processi di riconoscimento reciproco tra i compagni né forme di co-evoluzione tra tutti i membri della comunità, come la didattica speciale, nella sua accezione di didattica della complessità, ha invece sempre sollecitato a fare (Canevaro, 1999).

La scuola «antropocentrica», inclusiva, a cui si vuole fare qui riferimento, vede la professionalità docente esprimersi mediante «un approccio educativo, non meramente clinico» (Direttiva MIUR del 27 dicembre

2012) in grado di costituire in classe una comunità di apprendimento e di individuare strategie di intervento adeguate alle specificità di ogni allievo. «L'integrazione, o la prospettiva inclusiva, deve sbarazzarsi di un grande malinteso: che la funzione sia quella di rendere tutti coloro che coinvolge uguali. Se parliamo di scuola, tutti devono imparare a leggere, a scrivere e a far di conto. Nello stesso modo? Nello stesso modo. Per chi non ci sta, c'è il "sostegno". Che in questa maniera viene degradato, snaturato, emarginato insieme a chi viene sostenuto. [...] L'ausilio è interpretato come strumento compensativo, utile a normalizzare-rendere tutti normali. L'integrazione, o la prospettiva inclusiva, deve coinvolgere in un orizzonte comune, le diversità. Non omologarle o cancellarle. Integrarle. In una rete che attivi relazioni e dimensioni sinaptiche» (Canevaro, 2014).

La progettazione del curricolo in prospettiva inclusiva, da questo punto di vista, si pone al centro della riflessione operativa, come afferma Lucio Cottini nel suo articolo intitolato *La dimensione scolastica richiede ancora una didattica speciale?*. Si tratta infatti di riflettere se valga la pena di continuare a prevedere un adattamento del programma della classe per coloro che presentano dei bisogni educativi speciali o se non sia meglio elaborare curricoli didattici tenendo presente sin dall'inizio le possibili differenze individuali, come proposto per esempio dall'Universal Design for learning (Rose e Meyer, 2002) o nella differenziazione didattica (d'Alonzo, 2016).

Tutti i docenti, nell'ottica inclusiva, sono chiamati a organizzare un contesto attento ad accogliere, motivare, sviluppare apprendimenti, progettando e realizzando percorsi didattici individualizzati e personalizzati, anche interdisciplinari. Percorsi capaci di valorizzare esperienze extrascolastiche di alternanza scuola-lavoro e adatti ad accom-

pagnare nella crescita, nell'orientamento e nella realizzazione del proprio progetto di vita ogni allievo, comprendendone le convinzioni, le attribuzioni di significato rispetto a quanto sta sperimentando, il funzionamento cognitivo, gli aspetti emotivo-motivazionali, ed evitando il più possibile ogni forma di stigmatizzazione. Le differenze individuali, nella consapevolezza degli aspetti simili che ci uniscono in quanto uomini, dovrebbero essere colte come occasione per promuovere apprendimenti significativi, fondati sulla metacognizione e sulla collaborazione (peer tutoring, cooperative learning), avvalendosi anche di strategie derivate dall'analisi comportamentale applicata, dall'insegnamento strutturato, dalle procedure di comunicazione aumentativa e alternativa e da quanto elaborato dalla didattica speciale dell'inclusione. Una didattica speciale, secondo Cottini, «orientata alla promozione e al controllo della qualità dell'inclusione scolastica».

Il processo inclusivo si attua in sezione, in classe, mentre si sviluppano le competenze di italiano, di matematica, ecc., per questo risulta imprescindibile approfondire le riflessioni e fornire evidenze empiriche su come si possano promuovere al massimo grado tali apprendimenti, a seconda delle caratteristiche specifiche di ogni allievo. In quest'ottica, si collocano sia il contributo di Tamara Zappaterra ed Elena Rosa De Luca *Lettura e scrittura inclusive tra scuola dell'infanzia e primaria*, sia quello della scrivente, intitolato *Per una didattica inclusiva della matematica. Alcune riflessioni*.

Per quanto riguarda la lingua italiana, la consapevolezza fonologica sembra sia il prerequisite fondamentale per l'apprendimento della lettura e della scrittura. Promuovere dunque attività di potenziamento di tale competenza, che si evidenzia nell'individua-

re, distinguere, analizzare e confrontare i suoni costituenti le parole (esprese prima oralmente e poi scritte), è fondamentale per tutti i bambini, ma in particolare per coloro che mostrano fragilità nell'ambito linguistico. Nell'articolo di Zappaterra e De Luca si riportano i dati di una sperimentazione di didattica metafonologica inclusiva in classe e di potenziamento delle attività metafonologiche nel Laboratorio predisposto in orario aggiuntivo, effettuata con bambini di classe prima di scuola primaria. I risultati confermano l'efficacia di tali interventi, in particolare per gli alunni con difficoltà specifiche o generiche di lettura, e forniscono così valide indicazioni metodologiche a tutti gli insegnanti.

Nel caso della didattica inclusiva della matematica, tema dell'articolo della scrivente, ricerche nazionali e internazionali sembrano evidenziare l'efficacia di utilizzare diverse strategie didattiche, da quelle maggiormente centrate sull'insegnante, di «istruzione diretta», a quelle maggiormente centrate sull'allievo, di approccio costruttivista, a seconda delle caratteristiche di apprendimento dell'allievo e degli ostacoli epistemologici disciplinari insiti nelle attività proposte. Ciò che risulta fondamentale, tuttavia, sulla base delle teorie del costruttivismo sociale e della cognizione situata e distribuita, è promuovere la realizzazione di un contesto classe, mentre si fa matematica, in cui si risponda al bisogno di successo, di autoefficacia, di appartenenza, di comunità di ogni allievo (Sandri, 2017). Per promuovere la realizzazione di tali istanze è indispensabile che gli insegnanti si possano avvalere di evidenze scientifiche e che si attivino ulteriori ricerche basate maggiormente su un corpus condiviso di conoscenze di didattica della matematica e di didattica speciale per l'inclusione.

Bibliografia

- Bryk A.S. e Driscoll M.E. (1988), *The high school as community. Contextual influences, and consequences for students and teachers*, Madison, WI, USA, National Centre for Efficiency of Secondary Schools.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2014), *Leggere per vivere*, Torino, Area onlus e Fondazione Giovanni Agnelli, <http://www.areato.org/progetti-speciali/lettori-senza-frontiere-settimana-del-libro-accessibile/> (consultato il 31/01/2018).
- d'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ostinelli M. e Mainardi M. (2016), *Un'etica per la scuola. Verso un codice deontologico dell'insegnante*, Roma, Carocci.
- Rose D.H. e Meyer A. (2002), *Teaching every student in the digital age*, Alexandria, VA, USA, ASCD.
- Sandri P. (2017), *Matematica e Disabilità. Ricerche e proposte per una didattica inclusiva della matematica nella scuola secondaria di secondo grado*, Bologna, Pitagora.