

Elementi di didattica speciale per l'inclusione

Patrizia Sandri

Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin», Università degli Studi di Bologna

qualità

Sommario

Nei recenti documenti ministeriali¹ viene ribadita l'indicazione di lavorare nell'ottica dell'inclusione, in continuità con le scelte di integrazione compiute da quasi quarant'anni e in linea con quanto espresso in documenti internazionali,² nonostante un'indubbia difficoltà di realizzazione, non solo in Italia, dovuta a molteplici motivi, tra i quali la necessità di un forte investimento nella formazione e nell'aggiornamento dei docenti e di un adeguato riconoscimento per il valore e la complessità del lavoro da loro svolto. In questa sede, si intende proporre una riflessione su alcuni elementi che possono essere posti a fondamento di una didattica inclusiva, secondo una «speciale normalità» (Ianes, 2006), nella convinzione che sia possibile coniugare qualità della scuola e inclusione di ognuno.

Fondare una cultura dell'inclusione

Il riconoscersi nella scelta di lavorare per una scuola inclusiva comporta necessariamente un'assunzione di responsabilità e un'intenzionalità pedagogica che si dovrebbero rilevare nella prassi didattica quotidiana. Non sempre tuttavia a questa affermazione di principio corrispondono comportamenti professionali coerenti e ancora oggi alcuni docenti possono ritenere che sia troppo complesso, se non impossibile, lavorare per l'integrazione/inclusione degli allievi con

difficoltà, garantendo contemporaneamente un'elevata qualità della scuola.

Anche i termini *integrazione* e *inclusione* possono venire usati come sinonimi, senza consapevolezza delle radici pedagogiche e culturali che sono a fondamento del processo di integrazione italiano, e che lo caratterizzano rispetto al processo di inclusione anglosassone, trovando nella Pedagogia Istituzionale, nella pedagogia attiva, nell'approccio sistemico-relazionale e nella ricerca-azione alcuni punti di riferimento teorici essenziali (Canevaro, 1999). All'interno di questo para-

¹ Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, 2009; Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione, settembre 2012; Direttiva Ministeriale «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica», 27 dicembre 2012; Indicazioni operative Circolare Ministeriale n. 8, 6 marzo 2013.

² I documenti elaborati nei decenni sono numerosi, tra essi si segnala: *Lo Statuto di Salamanca e il Quadro di azione per l'handicap* (1994) dell'UNESCO; La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, 2006; Le Conclusioni e le Raccomandazioni della 48ª sessione della Conferenza Internazionale Sull'Istruzione (ICE), *La scuola inclusiva: Il Modo del Futuro*, 2008; Le Linee Guida (UNESCO, 2009).

digma, *l'integrazione* prevede una costante ricerca della migliore interazione tra le istituzioni e tra i suoi membri affinché si garantiscano efficaci risposte ai bisogni di riconoscimento, di appartenenza e di valorizzazione delle potenzialità del soggetto con deficit, attivando nella comunità un processo di cambiamento e di coevoluzione. Ogni membro della scuola dovrebbe infatti sentirsi corresponsabile e cooperare, a seconda delle proprie specifiche competenze professionali, al fine di co-costruire una comunità educante in cui tutti possano apprendere secondo le proprie potenzialità nel rispetto reciproco e nella relazione.

L'inclusione, come affermano Armstrong e Barton (2007), pur essendo sensibile alle diversità individuali, riguarda la comunità nel suo complesso e ha come obiettivo la rimozione delle barriere sociali, economiche e politiche che possono ostacolare l'accessibilità al sapere e alla partecipazione di tutti ai contesti di vita. Si può affermare che tale obiettivo rientri comunque in quelli perseguiti anche dall'integrazione, secondo l'accezione del termine elaborata dalla pedagogia speciale italiana. L'integrazione, infatti, pur rivolgendosi in particolare a coloro che presentano un deficit riconosciuto con certificazione sanitaria, volendo attivare dei processi di riconoscimento atti a garantire la valorizzazione delle potenzialità della persona con deficit e i suoi diritti di cittadinanza, comporta necessariamente un cambiamento dal punto di vista istituzionale, organizzativo, culturale che va a beneficio non solo di coloro che presentano bisogni educativi speciali, ma di tutti, producendo una crescita civile e sociale dell'intera comunità. In quest'ottica integrazione e inclusione si complementano, perseguendo la realizzazione, per quanto riguarda in particolare l'ambito scolastico, di un'organizzazione che si pone strutturalmente come una comunità solidale, a garanzia dell'apprendimento di

tutti e di ognuno, rispettando le differenze individuali, mediante l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi formativi.

Come si possono tradurre queste istanze dal punto di vista dell'operare didattico in classe? Per tentare di rispondere può essere utile riprendere l'accezione di «speciale normalità», secondo la quale è necessario, per attuare un'effettiva integrazione/inclusione, lavorare il più possibile in contesti normali, perseguendo obiettivi comuni, con metodologie e tecniche valide sia per allievi normodotati sia per allievi con deficit, inserendo tuttavia, in questo percorso *normale*, gli *elementi speciali* che comunque una didattica attenta alle caratteristiche cognitive e affettive di ogni soggetto con deficit comporta (Ianes, 2006).

Tale lavoro deve svolgersi all'interno di una comunità scolastica che condivide i principi e si impegna costantemente con intenzionalità pedagogica a promuovere una *cultura dell'inclusione*: una cultura 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, mediante, ad esempio, l'inserimento di percorsi di conoscenza dei più frequenti deficit, con approcci specifici a seconda delle materie di studio, nel curriculum comune a tutte le classi del Circolo/Istituto, anche se non sono presenti alunni con certificazione sanitaria.

Molteplici sono gli itinerari progettuali interdisciplinari che si possono elaborare, a diversi livelli di approfondimento a seconda dell'ordine e grado scolastico in cui si opera, a partire dalla lettura di fiabe, racconti, biografie, dalla visione di filmati, che consentano di comprendere meglio le possibili situazioni di disabilità vissute, fino allo studio dell'etimologia delle parole riferite a determinati deficit, ad approfondimenti sulle specificità di diversi codici linguistici e sulle possibili modalità di comunicazione verbale e non ver-

bale, a riflessioni scientifiche sulle strutture e funzioni corporee, sugli eventuali ausili riabilitativi, ecc., avendo cura di proporre questi argomenti in modo da sollecitare gli allievi a interrogarsi sulla condizione umana, a riconoscere la diversità individuale nella comune umanità e a crescere a un tempo sia nelle conoscenze disciplinari sia nella capacità di porsi empaticamente verso l'altro (Morin, 2001).

Un esempio

L'approfondimento degli aspetti legati alle disabilità, nel caso sia presente in classe un allievo con deficit, deve avvenire solo dopo essersi accertati che la trattazione della specifica situazione di disabilità da lui vissuta sia condivisa con il ragazzo stesso e la sua famiglia, divenendo elemento di crescita comune e non fonte di stigmatizzazione o di disagio.

Un'esemplificazione al riguardo può essere l'esperienza di tipo laboratoriale, seguita dal Centro di Documentazione di Crespellano (BO), con la supervisione scientifica di Andrea Canevaro, svoltasi in una classe di seconda secondaria di primo grado in cui era presente Daniele, un ragazzino con sindrome di Down. Insieme alle insegnanti, curricolari (Lettere ed Educazione Scientifica) e specializzata nelle attività di sostegno, e all'educatrice dell'Ente Locale, si è progettato e documentato un percorso di integrazione «curando in particolare i momenti di raccordo tra le attività per il miglioramento delle autonomie e degli apprendimenti di Daniele e le attività legate agli apprendimenti curricolari di tutti gli alunni». ³ In particolare il laboratorio organizzato con l'insegnante di Scienze ha

attivato una ricerca a partire dalle conoscenze, dalle rappresentazioni iniziali possedute dai ragazzi sulla sindrome di Down per poi condurre approfondimenti in merito a chi — il dott. Langdon Down — ha scoperto la sindrome, al perché ha utilizzato il termine mongolismo, a quali teorie contemporanee o precedenti ha fatto riferimento; quando si parlò di Trisomia 21, ecc.

I ragazzi sono stati così guidati a riflettere su quanto credevano già di sapere, modificando o approfondendo le loro conoscenze (inizialmente alcuni pensavano ad esempio che la sindrome di Down fosse una malattia, oppure rispetto ad essa avevano idee generiche del tipo «è quando uno è diverso dagli altri»), avvalendosi anche di testimonianze e di relazioni di esperti che hanno consentito di aprire ulteriori piste di ricerca interdisciplinari, quali ad esempio la funzione e l'importanza dell'uso delle classificazioni nel processo di conoscenza, nel «metodo scientifico» e nello studio del comportamento umano, evidenziando utilità e rischi.

Esperienze come quella qui accennata attestano che lavorare per la cultura dell'inclusione dal punto di vista didattico disciplinare non comporta una banalizzazione o una semplificazione degli insegnamenti, ma l'assunzione di un modo di vedere la propria disciplina volto intenzionalmente alla realizzazione, nella scuola e nella classe, di un clima accogliente e di rispetto delle diverse caratteristiche di apprendimento individuali. Lavorare secondo questa prospettiva significa da un lato sollecitare ogni studente, rendendogli noti gli obiettivi da perseguire, a far sì che si attivi il più possibile autonomamente per raggiungerli, dall'altro promuovere la capacità di porsi empaticamente verso l'altro e di assumere uno sguardo «decentrato»,

³ La descrizione completa dell'esperienza è presente sul sito del Centro di Documentazione, coordinato dalla dott.ssa Luisa Zaghi, all'interno del percorso buone

prassi dell'integrazione scolastica (<http://www.cdila.it/cds/Index>).

capace di cogliere più prospettive, attraverso l'educazione al pensiero riflessivo.

Si tratta fondamentalmente di coinvolgere gli allievi stessi nella costruzione dei percorsi inclusivi, di promuovere riflessioni sui differenti modi di essere e di lavorare insieme (Wenger, 2006), offrendo loro contemporaneamente la possibilità di ricomporre, come citano le Indicazioni Nazionali, «i grandi oggetti della conoscenza in prospettiva complessa», aprendosi al *dialogo tra le discipline*. Quando questo è attuato, «stare a scuola» diventa un'occasione formativa «speciale» per tutti.

Individualizzare e personalizzare i percorsi formativi

Alle proposte di valorizzazione culturale delle diversità nella comunità scolastica, precedentemente evidenziate, è efficace affiancare un lavoro didattico in classe volto sia all'*individualizzazione*, cioè all'uso di diverse procedure didattiche per far sì che tutti gli alunni raggiungano gli obiettivi di base comuni, sia alla *personalizzazione* dei percorsi, cioè alla diversificazione delle mete formative, per favorire la promozione delle diverse potenzialità individuali o talenti personali. Sia l'*individualizzazione* sia la *personalizzazione* dovrebbero essere tenute presenti nel lavoro didattico per tutti gli allievi (Baldacci, 2005).

L'*individualizzazione* del processo di insegnamento/apprendimento implica una riflessione approfondita sull'*essenzialità delle discipline* (Indicazioni Nazionali, 2012), cioè sui *nuclei fondanti*⁴ e sulla loro trasposizione didattica. Si tratta di realizzare una diversa organizzazione dell'insegnamento per quan-

to attiene alle modalità di perseguimento degli obiettivi di base, previsti per tutti gli allievi, utilizzando diverse strategie, diversi mediatori didattici e modalità valutative atti a garantire l'acquisizione di apprendimenti corrispondenti a quelli previsti dal curriculum (Pavone, 2010).

L'*individualizzazione*, pur richiedendo da parte dei docenti un'analisi accurata degli stili cognitivi, di apprendimento e di attribuzione di ogni allievo, per cercare di comprenderne le interdipendenze e le influenze sul raggiungimento degli esiti formativi, non prevede necessariamente l'elaborazione di venticinque o più percorsi differenti, tanti quanti sono gli alunni nella classe, né che essa venga attuata all'interno di un rapporto individuale, esclusivo, tra insegnante e allievo. Prevede invece, a partire da un'unica programmazione, una flessibile organizzazione didattica capace di utilizzare diversi codici, strumenti e strategie per attivare il più possibile ogni allievo all'apprendimento di un determinato argomento.

La problematica è tuttavia complessa e richiede ulteriori riflessioni, anche alla luce della Direttiva del Ministro del 27 dicembre 2012 e della Circolare applicativa n. 8 del 6 marzo 2013 che, rifacendosi a quanto già espresso nella legge 53/2003, richiamano l'attenzione dei docenti alla possibilità di proporre percorsi individualizzati nei confronti di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), estesa categoria che comprende sia gli allievi con deficit e con disturbi specifici di apprendimento (la cui situazione è certificata rispettivamente secondo le leggi 5 febbraio 1992, n. 104 e 8 ottobre 2010, n. 170), sia coloro che presentano situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico o culturale.

La Direttiva si fonda sul presupposto che «ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisio-

⁴ «Il «nucleo fondante» configura [...] quanto delle conoscenze è indispensabile utilizzare e padroneggiare in una prospettiva dinamica e generativa» (Ministero P.I., 2000).

logici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta», rifacendosi al modello bio-psico-sociale ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.⁵

L'intento è volto a valorizzare la professionalità e l'autonomia dei docenti nel rispondere efficacemente alle esigenze formative di ogni allievo: «Un approccio educativo, non meramente clinico [...] dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente, senza bisogno di ulteriori precisazioni di carattere normativo» (p. 2).

Il concetto di individualizzazione tuttavia può essere interpretato come sinonimo di percorso individuale dell'allievo, con il rischio di portare all'individuazione di categorie e a effettuare stigmatizzazioni all'interno della classe. La situazione di possibile etichettamento o emarginazione si può evidenziare ancor di più quando lo studente è con deficit. E questo può accadere per più motivi. Si può ad esempio essere condizionati dalla presenza della certificazione e ritenere aprioristicamente che sia necessario indirizzare l'allievo a perseguire obiettivi personalizzati, dunque in parte o in toto differenti rispetto a quelli proposti al resto della classe, senza prevedere un'analisi complessa dei molteplici fattori in gioco per il raggiungimento di un successo scolastico o formativo. Il rischio, a volte, soprattutto nei casi di deficit intellettivo lieve o sensoriale, è di *mirare in basso*, senza prevedere proposte didattiche flessibili, gradualità, in grado di attivare un circolo virtuoso tale che, facendo sentire

l'allievo sempre più adeguato alle richieste scolastiche, solleciti in lui l'espressione delle potenzialità, la percezione di autoefficacia e la stima di se stesso, aspetti cardine per sviluppare l'identità e la motivazione all'impegno nell'apprendimento (d'Alonzo, 1999). Gli studi classici sulla «profezia che si autorealizza» ci avvertono di come sia importante interrogarci, in qualità di docenti, sulla nostra percezione della possibilità di modificabilità cognitiva del soggetto in difficoltà (Feuerstein, Rand e Rynders, 1995), avendo consapevolezza di quanto le nostre aspettative possano influenzare i comportamenti e gli esiti dell'allievo.

La priorità, come affermano le Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012), deve essere data all'attenzione per una solida acquisizione delle conoscenze e delle competenze di base, fondamentali per lo sviluppo successivo del sapere e per l'esercizio della cittadinanza. Se, dopo un accurato esame e confronto sia delle strategie messe in atto dal docente sia dei risultati ottenuti, si rileva un'effettiva impossibilità da parte dell'allievo di conseguire gli obiettivi di base previsti per i compagni della classe, solo allora si procederà a elaborare in modo collegiale, tenendo in considerazione le varie aspettative, fra cui in primo luogo quelle dell'allievo stesso e della sua famiglia, un percorso personalizzato/differenziato che può concretizzarsi, nel caso lo studente frequenti la scuola secondaria di secondo grado, in un percorso di alternanza scuola-lavoro (Sandri, 2006; 2010).

Anche in questo caso tuttavia siamo chiamati a monitorare che tutto ciò non porti allo sviluppo di due programmazioni completamente separate, una per i compagni e una per l'allievo con deficit, e che, pur nella condivisione degli spazi scolastici, non si attivino «percorsi di riconoscimento» atti a sollecitare una crescita degli apprendimenti di ogni allievo nella socializzazione.

⁵ Per avere un quadro teorico in relazione a questi concetti si può vedere Sandri (2014).

Un approfondimento

Per impostare percorsi individualizzati e/o personalizzati occorre precisare le competenze ritenute fondamentali, individuare gli obiettivi e i concetti essenziali di ogni materia che si intendono perseguire per tutti gli allievi nei diversi livelli di ogni determinato istituto, evidenziare quali di tali competenze, conoscenze e abilità possano essere perseguite dall'allievo con deficit, nel caso siano necessarie delle differenziazioni. Un esempio per quanto riguarda la matematica è rappresentato nella tabella 1 (Cantoni e Panetta, 2006; Sandri, 2007a).

L'eventuale severità del deficit intellettivo da parte di un allievo non dovrebbe impedire il perseguimento di obiettivi il più possibile collegati a quelli previsti dal curriculum comune, sulla base di un'attenta osservazione delle caratteristiche apprenditive sia del soggetto con deficit sia dei suoi coetanei, dell'analisi dei nuclei fondanti della materia di studio e di una ricerca delle connessioni con la programmazione di classe.

Può essere interessante a questo proposito descrivere sinteticamente⁶ il percorso di apprendimento relativo a un obiettivo di matematica di Michele, un ragazzino con sindrome di Down di 12 anni le cui scarse conoscenze e abilità aritmetiche, inizialmente, sembrano vincolarlo a una programmazione personalizzata senza contatti con quella elaborata per i compagni.

⁶ Per approfondimenti sull'esperienza si rimanda alla lettura di Brogli e Campana (1994).

Michele, quando non può beneficiare di un rapporto individuale con il docente, trascorre il suo tempo in classe giocando secondo modalità stereotipate che prevedono un combattimento tra un gruppo di matite colorate e una matita/capo; una matita/capo che lo rappresenta e che vince sempre le matite/nemici, buttandole a terra, una per volta. E così ripetutamente per tutta l'ora di matematica, mentre ci si sta dedicando alle espressioni aritmetiche.

Gli insegnanti, dopo aver analizzato la situazione, progettano un percorso che intende far progredire l'apprendimento matematico di Michele attraverso il gioco delle matite e il coinvolgimento di alcuni compagni in momenti programmati, aumentando la difficoltà delle situazioni problematiche, grazie alla «messa in campo» di più gruppi di matite/nemici e di più matite/capo (una per ogni partecipante). Il ragazzino viene quindi stimolato dall'insegnante presente a risolvere diverse situazioni-problema che introducono progressivamente l'operazione dell'addizione e della sottrazione e i relativi segni tramite domande sugli esiti dei combattimenti («Quanti sono i nemici caduti?», «Quanti erano i nemici in totale?», ecc.) e la riformulazione in lingua naturale e in linguaggio matematico delle situazioni.

L'allievo, dopo varie esperienze di conteggio delle matite e di individuazione delle operazioni e dei risultati corretti, gratificato dal fatto di utilizzare gli stessi simboli che i compagni scrivono sul quaderno, si impegna sempre più fino a eseguire anche lui «tante operazioni in fila».

TABELLA 1
Esempio di declinazione di una competenza

COMPETENZA	OBBIETTIVO PER LA CLASSE	OBBIETTIVO PER L'ALUNNO CON DEFICIT
Sa utilizzare la relazione d'ordine	Ordina in senso crescente o decrescente i numeri interi e frazionari	Ordina in senso crescente o decrescente i numeri interi minori di mille

Sulla base delle conoscenze e abilità iniziali in possesso dell'allievo, della sua motivazione a fare «le stesse cose che fanno gli altri» e grazie al coinvolgimento della classe, le docenti, curricolare e specializzata nelle attività di sostegno, sono dunque riuscite a fondare competenze di tipo aritmetico, quali quelle necessarie per eseguire semplici, ma formalmente complete, espressioni, collegandosi esplicitamente a un obiettivo previsto dalla programmazione di classe.

In questa esperienza l'apporto dei pari è stato essenziale per sollecitare Michele ad acquisire conoscenze e strategie (come ad esempio quella del calcolo sulle dita, utilizzata da alcuni compagni di nascosto sotto ai banchi). Ma le rielaborazioni «ad alta voce», le riflessioni sulle attività svolte insieme all'allievo con deficit e il confronto con quelle svolte dai compagni hanno consentito anche a questi ultimi di acquisire una maggior consapevolezza dei concetti aritmetici proposti.

Per una scuola di qualità inclusiva

Le cause che possono portare un allievo a un insuccesso scolastico e/o formativo sono molteplici e complessa è la loro interazione, differente per ogni singolo individuo. Al docente è richiesta un'attenzione rivolta a più aspetti, quali possono essere: le *caratteristiche* e le *potenzialità cognitive dell'allievo* e le sue variabili emotive, affettive, motivazionali; le *difficoltà epistemologiche* insite nei concetti delle materie di studio proposte; le *modalità didattiche* di presentazione della materia stessa, ma anche le *modalità educative* e la relazione che si è instaurata tra allievo e docente, tra allievo e compagni.

Come indicato da Scriven, nel lontano 1967, si tratta di inserire la valutazione al centro dell'attività formativa, considerandola funzionale non solo all'individuazione

del livello delle conoscenze, delle abilità e delle competenze raggiunte dall'allievo al termine del percorso didattico, ma anche all'analisi delle caratteristiche cognitive, affettive e motivazionali di ogni studente e delle relative proposte di apprendimento, più o meno corrispondenti alle esigenze individuali. A questo fine, insegnante curricolare e insegnante specializzato nelle attività di sostegno, contitolari a tutti gli effetti, sono chiamati a condividere le responsabilità degli interventi a favore di ogni allievo.

Si tratta, in particolare per quanto riguarda l'allievo con deficit, di raccogliere informazioni e osservazioni ed elaborare valutazioni il più possibile chiare e condivise, anche sulla base delle indicazioni fornite dall'ICF, su quanto caratterizza le strutture e le funzioni fisiche del soggetto, la partecipazione, le performance e quanto le condizioni contestuali (personali e ambientali), analizzando i suoi bisogni, i suoi punti di forza e costruendo una mappa delle risorse e dei vincoli presenti nel contesto.

L'individuazione della zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1986), la valutazione formativa, l'attuazione di una *mediazione didattica* sono alcuni punti cardine di un modello d'insegnamento che fa propri i principi del *costruttivismo sociale*, riconoscendo il soggetto, anche se con deficit, come attivo costruttore delle proprie conoscenze e abilità mentre si relaziona, attraverso forme di negoziazione e di collaborazione, con i membri della comunità di appartenenza.

Per garantire il successo formativo e l'inclusione di ogni allievo, tuttavia, come abbiamo precedentemente accennato, è necessario prevedere un'unica programmazione didattica articolata secondo percorsi di individualizzazione e personalizzazione, avendo cura — e ciò in particolare in caso di personalizzazione/differenziazione degli apprendimenti — da un lato di ricercare

punti di contatto con quanto viene sviluppato con i compagni, dall'altro di inserire nella programmazione comune della classe degli obiettivi, delle attività, delle strategie, ecc., che, pur essendo individuati per rispondere in modo specifico ai bisogni «speciali» di un allievo in particolare, possano avere valore formativo per tutti i compagni.

Si tratta di considerare la presenza di un alunno «con bisogni educativi speciali» come un punto di forza per promuovere una ricerca condivisa e per far sì che eventuali difficoltà di comunicazione o di apprendimento possano divenire un'occasione per tutti per apprendere nuove conoscenze o strategie didattiche. A questo proposito, si ritiene utile riflettere su alcune domande, poste da Andrea Canevaro (1999, pp. 92-93): «la presenza, a scuola o in classe, di un allievo o di un'allieva con caratteristiche specifiche particolari ha prodotto una riformulazione dei programmi didattici in modo da consentire a tutti di comprendere meglio l'esperienza che stavano vivendo? Nell'educazione linguistica i disturbi del linguaggio del singolo soggetto sono stati studiati per capire meglio l'educazione linguistica stessa?».

L'interazione con un allievo che presenta un grave deficit intellettivo, ad esempio, impone la ricerca del linguaggio più adeguato per consentirgli di intervenire il più possibile in modo attivo negli scambi comunicativi. Tale ricerca può consentire ai docenti di sollecitare riflessioni sulle diverse modalità di comunicazione, sui diversi codici linguistici specializzati (Braille, LIS, Bliss, ecc.), sullo sviluppo della lingua e, approfittando eventualmente del confronto con il logopedista, di inserire nella programmazione della classe obiettivi, metodi o strumenti che sono propri del percorso riabilitativo del soggetto con deficit, ma che sono altamente formativi per tutti e in particolare per coloro che possono

presentare qualche disturbo o ritardo nel linguaggio.

Si tratta inoltre di porre in condizione gli allievi di acquisire competenze di tipo metacognitivo,⁷ sollecitandoli a riflettere sulle proprie caratteristiche di apprendimento, sulle abilità cognitive sottostanti un determinato compito, sulle diverse modalità di affrontarlo e a esplicitare a se stessi e agli altri le proprie strategie cognitive. Tutto ciò all'interno di un contesto classe dove l'educazione al rispetto per le diversità impedisce l'innescarsi di atteggiamenti di etichettamento nei confronti del compagno più in difficoltà (d'Alonzo, 2008).

Fondamentale è guidare, sostenere (*scaffolding*) ogni allievo a mobilitare tutte le sue risorse per *imparare a imparare* e ad *autovalutarsi*, riflettendo sui propri punti di forza e di debolezza, anche mediante l'organizzazione di gruppi di lavoro cooperativi (*cooperative learning*, *peer tutoring*, ecc.).

Nell'ambito di una ricerca sperimentale in didattica (Sandri, 2007b), è stato chiesto ad allievi di classe seconda di scuola primaria⁸ di elaborare un racconto, dopo aver osservato una breve storia rappresentata in

⁷ La *conoscenza metacognitiva* si può definire come «l'insieme delle idee che un individuo ha sviluppato sul funzionamento mentale» (Cornoldi, 2006, p. 17) e ha come oggetto di conoscenza l'attività mentale. I *processi metacognitivi di controllo* sono quelle «operazioni che sovrintendono all'effettuazione del compito cognitivo» (ibidem, p. 20), come ad esempio: saper individuare un problema, saper predire la propria prestazione, saper pianificare efficacemente l'attività cognitiva, saper monitorare l'attività cognitiva al fine del raggiungimento dell'obiettivo. Le *strategie* costituiscono «il percorso che il soggetto decide di seguire per affrontare un compito cognitivo» (ibidem, p. 20) e possono essere diverse a seconda del contesto, del compito da affrontare e delle caratteristiche individuali del soggetto.

⁸ Si tratta precisamente di 52 bambini, tra cui 4 allievi aventi delle certificazioni che evidenziavano, con diciture diverse, un quadro di deficit intellettivo lieve, di tre classi II di scuola primaria, di cui due della

dieci immagini, senza guardare le figure. La ricostruzione della sequenza narrativa presupponeva da parte dei bambini le capacità di osservare, descrivere le immagini, usare mezzi linguistici atti a connettere gli eventi (avverbi, locuzioni, indici di tempo convenzionale), organizzandoli sintatticamente all'interno di strutture coerenti, e usare strategie spontanee di memorizzazione per essere poi in grado di raccontare completamente la storia.

L'esperienza ha evidenziato che, seppur la maggioranza dei bambini sapesse elaborare un semplice racconto coerente, l'uso di connettivi e locuzioni temporali era particolarmente povero. Inoltre, alcuni bambini, tra cui coloro che presentavano un deficit intellettuale, mostravano difficoltà di memorizzazione e nel fare inferenze, non possedendo uno schema narrativo che li aiutasse nell'elaborazione del racconto. È stato dunque proposto di dividersi in piccoli gruppi e di confrontarsi sulle strategie di memorizzazione e di elaborazione del testo, precedentemente utilizzate da ognuno di loro, al fine di individuare quelle che potevano essere più efficaci. Sono state così evidenziate diverse modalità: molti hanno esplicitato di aver prima osservato e cercato di ricordare ogni immagine, poi di aver collegato le situazioni grazie all'uso, principalmente, del connettivo «e», a differenza di alcuni che hanno riferito di aver utilizzato maggiormente avverbi e locuzioni temporali (mentre, adesso, prima di/dopo di, ecc.); altri hanno spiegato di aver cercato un inizio, uno sviluppo e una fine dell'intreccio, poi di essersi «ridetti», nella mente o ad alta voce, la storia più volte, senza guardare le immagini; altri ancora hanno immaginato di essere i protagonisti della storia per ricordarsela meglio. Grazie

a questo confronto, tutti gli allievi, compresi coloro che presentavano un deficit intellettuale e per i quali non era stato spontaneo utilizzare ad esempio la reiterazione per ricordarsi il racconto, hanno avuto modo di rendersi consapevoli dei propri processi e di attivarsi per migliorarli, autovalutandosi e valutandosi vicendevolmente. Lavorare secondo questa prospettiva significa realizzare un ambiente di apprendimento, nella diversità, che sia significativo per tutti e co-costruire una scuola capace di coltivare al massimo grado, in ultima istanza, con le parole di Martha Nussbaum (1999), l'umanità di ciascuno.

Bibliografia

- Ainscow M. e Booth T. (1999), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Armstrong F. e Barton L. (2007), *Policy, Experience and Change and the Challenge of inclusive Education: The case of England*. In L. Barton e F. Armstrong (a cura di), *Policy, Experience and Change: Cross-cultural Reflections on Inclusive Education*, Dordrecht, Springer.
- Avramidis E. e Norwich B. (2002), *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 17, n. 2, pp. 129-147.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- Bandura A. (1997), *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson.
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, ed. or. 1972.
- Brogli M. e Campana E. (1994), *Il gioco e lo stereotipo come risorse per fondare competenze di tipo aritmetico*. In C. Caredda, B. Piochi e P. Sandri (a cura di), *Handicap e svantaggio: individuare risorse e interpretare errori per fissare obiettivi in matematica*, Bologna, Pitagora, pp. 97-109.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, ed. or. 1979.

provincia di Bologna (S. Agata Bolognese) e una del comune di Modena (Castelfranco Emilia).

- Caldin R. (2009), *La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni*, «Studium Educationis», vol. 3, pp. 85-99.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Cantoni G. e Panetta U. (2006), *Handicap, scuola, lavoro. Percorsi di integrazione scolastica e di inserimento lavorativo*, Roma, Risa.
- Certo N., Haring N. e York R. (1984), *Public school integration of severely handicapped students: Rational issues and progressive alternatives*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes.
- Chiappetta L. (2008), *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Roma, Anicia.
- Cornoldi C. (2006), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- d'Alonzo L. (1999), *Demotivazione alla scuola*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. e Caldin R. (a cura di) (2012), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori.
- De Anna L. (2010), *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. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- European Agency for development in Special Needs Education Teacher Education for Inclusion (2012), *Profile of Inclusive Teachers*, <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf>.
- Feuerstein R., Rand Y. e Rynders J.E. (1995), *Non accettarmi come sono*, Milano, Sansoni, ed. or. 1988.
- Florian L. e Hawkins K. (2011), *Exploring inclusive pedagogy*, «British Educational Research Journal», vol. 37, n. 5, pp. 813-828.
- Giovannini M.L. e Boni M. (2010), *Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 1, pp. 161-178.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ministero P.I. (2000), *Competenze e curricoli: prime riflessioni*. In A. Canevaro (a cura di), *Autonomia, competenze e curricoli* (a cura di E. Bertonelli e G. Rodano), Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, Firenze, Le Monnier.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, ed. or. 1999.
- Morin E. (2005), *Etica. Il metodo 6*, Milano, Raffaello Cortina, ed. or. 2004.
- Novak J.D. e Gowin D.B. (2001), *Imparando ad imparare*, Torino, SEI, ed. or. 1989.
- Nussbaum M.C. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori.
- Sandri P. (2006), *Valenza formativa della matematica*, «Nuova Secondaria», vol. 4, pp. 37-41.
- Sandri P. (2007a), *La Matematica per l'integrazione degli allievi disabili*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Sandri P. (2007b), *Rappresentazioni temporali e deficit intellettuale lieve*, Milano, FrancoAngeli.
- Sandri P. (2010), *Gli spazi, i tempi, le relazioni nella scuola inclusiva*. In P. Gaspari e P. Sandri, *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Milano, FrancoAngeli, pp. 74-132.
- Sandri P. (2014), *Bisogni educativi «speciali» e diritti di inclusione*. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia Speciale e «BES». Spunti per una riflessione critica verso una scuola inclusiva*, Roma, Anicia, pp. 123-150.
- Scriven M. (1967), *The methodology of evaluation*. In R.W. Tyler, R. Gagné e M. Scriven (a cura di), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, IL, Rand McNally.
- Secchi L. (a cura di) (2004), *Educazione estetica per l'integrazione*, Roma, Carocci.
- Stainback W. e Stainback S. (1993), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica. Nuove reti organizzative per il sostegno*, Trento, Erickson, ed. or. 1990.

- Vasquez A. e Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson, ed. or. 1970.
- Vygotskij L.S. (1986), *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni, ed. or. 1924.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Milano, Raffaello Cortina.
- Zazzo R. (1960), *Une recherche d'équipe sur la débilite mentale*, «Enfance», vol. 13, nn. 4-5, pp. 335-364.

Abstract

Recent ministerial documents confirm the direction of working towards inclusion, in continuation of choices made regarding integration over the last forty years and in line with views expressed in international documents, despite the undoubted difficulty of implementation, not only in Italy. There are many reasons for this, including the need for significant investment in training and re-training teachers, and awarding them with adequate recognition for the value and complexity of the work they do. This report puts forward a reflection on some elements which can be used as the basis of inclusive education, from the perspective of «special normality» (Ianes, 2006), in accordance with the belief that it is possible to combine school quality and inclusion for all.