

DISABILITÀ, DIVERSITÀ, SVANTAGGIO (BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI) E INCLUSIONE SCOLASTICA

Dario Ianes

Nei nuovi scenari culturali e sociali tratteggiati dalle *Indicazioni* vengono assegnati alla scuola compiti estremamente impegnativi, dalla generazione del senso delle esperienze vissute dagli alunni ai nuovi orizzonti di alleanze territoriali, ai nuovi rapporti con il lavoro, alla lotta al *divide tecnologico* e così via. Compiti fondamentali e necessari per la scuola che verrà (Frabboni, 2007; Bottani e Benadusi, 2006), ma affrontabili seriamente e con una qualche credibilità soltanto se verrà attivato un processo profondo di investimento di risorse umane, conoscitive ed economiche che migliori «dal basso» la qualità reale del fare scuola nel nostro Paese. Ne sarà davvero convinta la classe politica, al di là dei proclami di rito? È lecito dubitarne (De Mauro, 2005), come è lecito dubitare del consenso che riscuoterebbe nel Paese una politica forte di risanamento e di valorizzazione del ruolo sociale e della figura dell'insegnante, che è visto spesso come un incompetente, un «fannullone», privilegiato dall'orario scarso e dalle lunghe ferie estive.

Scardinare questi stereotipi e ridare appeal sociale ai docenti significa, ad esempio, curarsi della loro formazione universitaria di base, ma qui la politica è colpevolmente latitante: sembra che il curriculum universitario per diventare insegnanti sia la Cenerentola di tutto il sistema universitario italiano. Valorizzare gli insegnanti significa anche aggiornarli in servizio in modo serio, con meccanismi efficaci ed equi di sviluppo professionale e di carriera; significa anche realizzare un reclutamento

che non produca anni e anni di precariato, adeguare gli standard di produttività e di retribuzione, attrezzare le scuole, metterle in sicurezza, abbellirle oppure soltanto risanarle, responsabilizzare i dirigenti, ecc.

La scuola sarà davvero vista da questa stagione politico-amministrativa come un fondamentale investimento (non spesa, non costo da supportare malvolentieri) sulla vera ricchezza di una Nazione? Mentre attendiamo una risposta a questi interrogativi, magari nella forma di una misura legislativa seria e organica, che non sia qualche comma della legge Finanziaria che viene poi disatteso o che tarda ad apparire nei suoi effetti concreti e quotidiani (come quello sulla riforma sempre più urgente delle certificazioni di disabilità, per rimanere nell'ambito di cui ci dobbiamo occupare), cerchiamo di leggere criticamente le *Indicazioni* con l'occhio di chi vorrebbe una Scuola davvero inclusiva per tutti gli alunni.

Il successo scolastico di tutti gli studenti

Analizziamo nel dettaglio una parte significativa del testo delle Indicazioni, nella sezione iniziale *Cultura scuola persona*:

La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzitutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire. In entrambi i casi con la finalità sancita dalla nostra Costituzione di garantire e di promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti «senza distinzione di sesso, razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» e impegnandosi a rimuovere gli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire il «pieno sviluppo della persona umana».

La scuola ha una funzione pubblica (non è banale riaffermarlo) e si impegna verso il successo scolastico di tutti gli studenti, e questo è un gran passo in avanti rispetto al semplice garantire pari opportunità di accesso ai percorsi formativi a tutti gli studenti. La scuola di cui si parla (inclusiva) dovrebbe allora concentrarsi su tutto quello che è necessario per produrre il successo «in uscita», e questo significa riconoscere le diversità e prendersi cura «facendo differenze», in positivo, alla Don Milani, per intendersi.

Particolare attenzione al sostegno...

Si legge nel testo delle *Indicazioni* che nel lavorare per il successo scolastico di tutti gli studenti si dovrà porre una «particolare attenzione» al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Cosa vorrà dire «particolare attenzione»? Sarà ancora una volta un ovvio richiamo al dover essere sensibili e attenti da parte degli insegnanti, e quali docenti poi, soltanto quelli per il sostegno o forse anche tutti gli altri? Oppure sarà un impegno più strutturale, stabile e concreto, meno ideologico-ideale-buonista e più terreno, quotidiano, tangibile, come potrebbe essere, ad esempio, il dare priorità, nel bilancio di istituto, alla rimozione delle barriere architettoniche o della comunicazione, oppure dare priorità ai reali bisogni di un alunno disabile nell'assegnazione del personale, o nella formazione delle classi?

Se la scuola vuole diventare davvero inclusiva ha bisogno di «normalità divenuta speciale», di condizioni ordinarie di funzionamento che siano però davvero rispondenti alla complessità dei Bisogni Educativi Speciali di molti alunni. Una scuola inclusiva deve essere ordinariamente speciale, non darsi «particolari» e diverse attenzioni, ma darsi invece normalmente istituzioni inclusive, che siano parte integrante del suo essere comunità educante. Questa è la sfida della «speciale normalità» (Ianes, 2006): introdurre nella normalità accogliente del fare scuola quegli ingredienti tecnici, pedagogici, didattici e psicologici che rendono la normalità adatta al rispondere efficacemente ai Bisogni Educativi Speciali degli alunni. Se non si saprà arricchire degli aspetti tecnici necessari, adattati alla realtà normale delle scuole, la normalità da sola non ce la farà a rispondere con una buona qualità inclusiva.

Varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio

Cerchiamo di cogliere in questa espressione («varie forme...») un punto che, se realmente attuato, sarebbe di estrema importanza per una scuola davvero inclusiva e cioè l'uscire da una vecchia logica categoriale delle patologie riconosciute a livello medico-organico, le uniche realmente titolate a ricevere interventi individualizzati (si pensi alla Legge quadro sulle disabilità, n. 104 del 1992) per entrare nella nuova logica del riconoscimento di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali-Special Educational Needs (Ianes, 2005), e cioè di tutti quelli che hanno qualche difficoltà nel loro percorso evolutivo-apprenditivo, in cui i bisogni educativi normali incontrano maggiore complessità nel trovare risposte adeguate a motivo di qualche difficoltà nel loro *human functioning*.

Queste difficoltà di funzionamento umano possono originare certamente a livello bio-strutturale, o nelle funzioni corporee, ma anche negli scarsi repertori di abilità e competenze posseduti, oppure nell'influenza negativa di contesti di vita, ambientali e psicologici, ostacolanti.

Come ogni insegnante minimamente avvertito e sensibile sa, gli alunni che hanno bisogno di interventi individualizzati sono oggi ben di più di quelli «ufficialmente» certificati dalle Aziende sanitarie (un 2/3%): esiste un 15/20% di alunni con varie difficoltà educative, apprenditive, di comportamento e di relazione. Questo dato di fatto della scuola reale (in costante aumento), assieme all'evolversi della riflessione psicopedagogica sulla lettura dei bisogni educativi degli alunni, dovrebbe rendere necessaria, oggi, una pratica istituzionale di lettura-riconoscimento di tutti i veri Bisogni Educativi Speciali degli alunni, superando la vecchia pratica della certificazione medica.

I Bisogni Educativi Speciali di un alunno migrante o con difficoltà di lettura oppure con disagio psicologico di origine familiare, o con problemi di comportamento, non possono «valere» meno, nell'attribuzione e gestione di risorse aggiuntive, di quanto valgano quelli di un alunno «titolato» dalla sindrome di Down o da una tetraparesi. Non devono esistere bisogni educativi di serie A e di serie B. Una lettura coraggiosa, anche se tecnicamente non semplicissima, di questo passaggio del testo delle *Indicazioni* porterebbe un significativo passo avanti verso la scuola inclusiva.

Le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate

Partiamo dal «riconoscere» le situazioni di Bisogno Educativo Speciale: questo è un compito che la scuola che non può delegare all'esterno. La scuola si deve attrezzare, reticolandosi con le tante realtà tecniche del territorio, per operare una lettura il più possibile corretta e non autoreferenziale. Le esperienze positive non mancano certo: si pensi al crescente uso di procedure di screening precoce sui disturbi dell'apprendimento, frutto dell'alleanza tra scuola e servizi territoriali di psicologia o di riabilitazione del linguaggio. Le competenze tecniche entrano così ad arricchire stabilmente prassi istituzionali scolastiche di lettura valida dei bisogni.

Alla base di questo riappropriarsi evoluto della funzione di lettura complessa dei bisogni deve stare però un patto fiduciario (che ora non esiste) tra chi erogherà le risorse aggiuntive (Direzioni regionali ed Enti locali) e chi ne leggerà il bisogno (le singole scuole). La reciproca onestà e fiducia dovrà rimpiazzare la diffidenza altrettanto reciproca, le contrattazioni manipolate, le forzature, ecc.

Non si può dire che le *Indicazioni per il curricolo* non erano la sede per riformare questi aspetti: qualche indicazione più coraggiosa avrebbe messo le basi per ulteriori atti normativi o regolamentari coerenti con le necessità fondative di una scuola inclusiva, e tra queste credo ci sia una buona ed equa lettura di tutti i Bisogni Educativi Speciali.

Riconoscere deve significare anche «comprendere» a fondo il reale funzionamento dell'alunno in una qualche difficoltà, non accorgersi solamente che è in difficoltà. Dobbiamo capire bene perché è in difficoltà. E per questo serve un modello antropologico all'altezza dei tempi e della complessità dei funzionamenti bio-psico-sociali degli alunni. Il modello che ci può aiutare, e che è stato adottato ufficialmente dal nostro Paese già nel 2002, è l'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (International Classification of Functioning, OMS, 2002).

Il modello antropologico utilizzato da questo sistema di comprensione e comunicazione della salute, malattia e disabilità sostiene che il benessere/funzionamento umano (e le sue difficoltà) risultino come un prodotto complesso di un sistema di influenze reciproche tra aspetti biologici, strutturali, di competenze, di partecipazione a ruoli sociali, di facilitazioni o ostacoli ambientali, familiari, sociali, culturali, psicologici. Una visione di persona, e di alunno, completa, globale, olistica, sistemica, non riducibile ai suoi soli aspetti biologici, di abilità, sociali, o familiari (Simeonsson et al., 2003; Florian et al., 2006). Tutti questi aspetti interagiscono e originano gli stati di benessere o di difficoltà. Una comprensione reale e valida del funzionamento dovrà dunque fondarsi su di un'antropologia globale, occupandosi dell'intera situazione di vita di un alunno: in questo la scuola deve ancora fare molti passi avanti per elaborare e perseguire una visione più estesa e intrecciata delle variabili in gioco nella comprensione dei suoi alunni. Credo che questo sia molto più vero nella scuola secondaria di secondo grado, ma anche in quella di primo grado talvolta non si scherza quanto a visioni miopi e ristrette.

Sul «valorizzare» le differenze e le difficoltà bisogna innanzitutto dire che il primo rischio che una scuola inclusiva deve saper evitare è proprio quello di trasformare differenze (di stile cognitivo e di intelligenza, ad esempio, in sé non dannose o ostacolanti per l'alunno) in reali difficoltà di apprendimento, non consentendo a quell'alunno di usare il suo stile o la sua inclinazione, forzandolo a modalità, materiali e codici per lui meno immediati, costruendo «monocolture» linguistiche o logico-matematiche reprimendo altri linguaggi e modi di analisi della realtà. Evitare questi rischi è il compito specifico di una didattica plurale aperta alle pluralità degli alunni.

Nel merito del valorizzare le differenze/difficoltà andrebbero costruite delle prassi didattiche quotidiane in cui la difficoltà/disabilità

di quell'alunno sia il «mediatore scientifico» per insegnare aspetti importanti della biologia, della linguistica, della sociologia, della psicologia. Una difficoltà che aiuta a comprendere il mondo, non solo che viene compresa benevolmente dal mondo dei cosiddetti normali. Una difficoltà diventa direttamente un valore didattico se l'alunno che la presenta viene messo in interazione ben strutturata con gli altri alunni, e qui il riferimento obbligato è alle varie procedure di apprendimento cooperativo e di tutoring, e più in generale alle strategie educative e didattiche mediate dai pari. Su questo punto le *Indicazioni* sono abbastanza esplicite. Ma un altro punto legato alla valorizzazione della diversità deve essere affrontato a fondo: quanto la scuola è in grado di documentare, affermare e fare leadership culturale sul fatto che l'appartenenza totale e la partecipazione piena e attiva di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali porta vantaggi tangibili a tutti gli alunni, agli insegnanti e alla comunità scolastica nel suo complesso? Come sosterrà la scuola i vantaggi portati dall'inclusione sulla didattica e i risultati apprenditivi, sulle relazioni e i climi di classe, sulle dotazioni tecnologiche, sulla formazione degli insegnanti, sulla flessibilità organizzativa, sui rapporti con le famiglie e con il territorio, ecc.? Credo che la grande partita di una scuola profondamente inclusiva vada giocata anche sui temi della ricchezza concretamente prodotta per tutti i giocatori, non solo per quelli più deboli (pena il rischio pietismo e buonismo), contrastando la sensazione che la scuola sia caricata di sempre più pesanti oneri e obblighi, di pesi da portare malvolentieri e con difficoltà.

Essenziali obiettivi di qualità

Cerchiamo di capire il testo:

Accettare la sfida che la diversità pone [...] nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire.

Qui sembrerebbe che la scuola voglia impegnarsi a garantire (rendere cioè esigibili dalle famiglie e dagli alunni) degli essenziali obiettivi di qualità, naturalmente nei processi di inclusione degli alunni in difficoltà. Questa sarebbe una cosa nuova e assolutamente importante.

La scuola italiana ha bisogno infatti che si attivi qualche leva strategica in grado di rilanciare effettivamente tutta una serie di azioni, anche piccole, dal basso, a favore della realizzazione della Qualità quotidiana dell'integrazione/inclusione. Credo che questa leva strategica possa essere la definizione e il rispetto di «Livelli Essenziali di Qualità

dell'Integrazione/Inclusione»: un insieme di aspetti strutturali e processuali «garantiti» agli alunni e alle famiglie in ogni caso, una soglia minima esigibile di Qualità, sotto la quale non si può andare in nessun caso. Una sorta di definizione di requisiti minimi, di standard concordato e socialmente accettato dalle parti: scuola, sanità, famiglie, enti locali. Credo che questa definizione sia urgente, ma soprattutto che abbia in sé un valore attivante rispetto alle intelligenze organizzative e alla fantasia delle istituzioni scolastiche autonome.

Alcune norme, alcuni vincoli, anche se inizialmente osteggiati o vissuti come imposizioni, hanno portato esiti positivi negli standard di sicurezza e vivibilità di molti luoghi pubblici. Si pensi alla sicurezza degli edifici (purtroppo ancora carente nel nostro Paese, ma quale livello ben peggiore avremmo altrimenti?), alla sicurezza dei luoghi di lavoro, al divieto di fumo nei locali pubblici.

Nel nostro caso, sono convinto che Livelli Essenziali stimolerebbero processi virtuosi di automiglioramento, anche se graduale e faticoso, della Qualità nelle scuole e nei territori. Questi Livelli dovrebbero essere costruiti con un percorso profondamente partecipato, che coinvolga le varie parti sociali e professionali, dovrebbero essere frutto di una sperimentazione seria e non di una decretazione dall'alto, che probabilmente verrebbe vissuta dalla scuola e dalle famiglie come l'ennesima operazione al ribasso, dettata soltanto da motivi di riduzione della spesa pubblica.

Non nascondo i rischi di una prospettiva del genere. Ogni azione umana vive al di là e oltre le originali intenzioni dell'attore e, come ci insegna Morin nel suo *Etica* (2005), incontra e si interconnette con una serie di ecologie complesse che ne condizionano il corso e i risultati, fino a stravolgerne gli esiti e il senso. Dovremmo cercare allora di prevedere, nei limiti delle nostre scarse possibilità, se un'azione di questo genere possa produrre effetti indesiderati, e quali. Considerazioni prudenziali-previsionali di questo genere dobbiamo farle anche in altre prospettive operative, magari affascinanti dal punto di vista ideale o scientifico, ma che potrebbero innescare effetti «perversi» nella realtà contingente. Se si pensasse, ad esempio, di abolire la certificazione di disabilità per avviare altri percorsi di lettura dei bisogni, come reagirebbero le famiglie degli alunni disabili rispetto alla percezione di una limitazione nel loro diritto ben tutelato da una certificazione sanitaria?

In una realtà sociale e culturale sempre più complessa, credo sia fondamentale rendersi conto di queste «ecologie dell'azione» e della pluralità di effetti che possono originare. Recentemente ho tentato di applicare questo ragionamento prudenziale anche ad alcune prospettive avanzate da taluni di raggruppare gli alunni con una particolare

patologia, ipotizzata come modalità buona per poter realizzare interventi educativi più efficaci. Ma quali potrebbero essere gli effetti oggi, nella nostra cultura e nella nostra scuola? Credo molto pericolosi per l'integrazione (Ianes, 2006).

I Livelli Essenziali di Qualità credo siano fondamentali per garantire agli alunni disabili e alle loro famiglie pari diritti effettivi, al di là della loro condizione personale e sociale. Qualunque sia il loro livello di *human functioning*. Spesso invece accade che se l'alunno è meno grave, realizza percorsi migliori di integrazione. Alcuni arrivano addirittura a sostenere che nelle situazioni di maggiore gravità non vale la pena «spendere» quantità ingenti di risorse materiali e umane, perché i risultati sono scarsissimi. E questo non è equo.

Per molti alunni disabili, la fortuna o la sfortuna di essere nati al Sud, Centro o Nord condiziona in modo assolutamente casuale e aleatorio la qualità dei processi di integrazione. Per altri i livelli di scolarità segnano enormi differenze nella qualità dell'integrazione. Possiamo accettare il fatto che nelle scuole secondarie la qualità possa essere «naturalmente» inferiore?

Le famiglie, gli alunni disabili stessi e gli insegnanti vivono troppa incertezza e un troppo grande senso di aleatorietà: una qualità sufficientemente buona dell'integrazione non può essere affidata alla fortuna e alla buona sorte di incontrare insegnanti motivati, dirigenti sensibili, amministratori comunali attenti, ecc.

La definizione di Livelli Essenziali consentirebbe alla scuola di essere un'interlocutrice più chiara nei confronti delle famiglie, che sarebbero più realmente tutelate dall'istituzione scuola e non dovrebbero ricorrere alla Magistratura per affermare una propria visione di Qualità dei processi di integrazione. In questi contenziosi, spesso la Qualità viene definita soggettivamente oppure in base alla lettera della legge, con esiti contrari al buon senso pedagogico. L'elaborazione di Livelli Essenziali, di indicatori e di strumenti di rilevazione non è affatto una cosa semplice e la loro applicazione in modo omogeneo su tutto il territorio nazionale è ancora più difficile. Si dovrà pensare a meccanismi di assegnazione virtuosa e premiante delle risorse umane, a meccanismi incentivanti sui fondi di istituto, a forme di valutazione e autovalutazione delle scuole, che dovrebbero diventare sempre più compiutamente autonome, e a forme di meccanismi disincentivanti e sanzionatori.

L'importanza del gruppo degli alunni

Le *Indicazioni* ci rassicurano che «La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro

dell'azione educativa...». I timidi accenni alla classe come gruppo non ci avevano certo fatto pensare a un modello collettivistico maoista! Ma che la cura del gruppo classe sia fondamentale per la buona riuscita dell'inclusione è evidente. Forse non è altrettanto evidente, però, il fatto che una classe di per sé non è né un gruppo, né tantomeno una comunità prosociale, solidale e interpersonalmente resiliente (Dozza, 2006). Queste caratteristiche delle relazioni e dei vissuti microsociali dentro e fuori della classe vanno pazientemente e strategicamente costruite con percorsi educativi formali e attenzioni informali e «nascoste». Gli insegnanti italiani hanno a disposizione ormai molti materiali e metodologie per attivare percorsi strutturati di formazione di competenze prosociali, comunicative, di soluzione non violenta di conflitti, di espressione e controllo di emozioni e stati d'animo, e così via. Sicuramente minore è la letteratura sul come inserire in modo informale nelle normali attività di insegnamento-apprendimento gli ingredienti dell'educazione alla prosocialità e all'affettività. Se abbiamo a cuore il successo dell'inclusione dovremo dunque attrezzarci di strategie formali e attenzioni informali per lo sviluppo di quelle competenze che fanno di un elenco di alunni un gruppo e una comunità solidale. Per questo sarebbe forse stato opportuno mantenere le «Educazioni» come parte strutturante del curriculum.

Un percorso formativo per la vita e le alleanze con le famiglie e il territorio

Le *Indicazioni per il curriculum* affermano che il percorso formativo dei bambini e degli adolescenti dovrà proseguire in tutte le fasi successive della vita. Questo auspicio è sentito straordinariamente vicino alla propria impostazione da chi cerca di espandere il Piano Educativo Individualizzato al di là e oltre i consueti ambiti di una programmazione scolastica adattata ai bisogni dell'alunno.

L'alunno in difficoltà ha bisogno di un significativo ampliamento di orizzonte nel momento in cui si cerca di definire una serie di obiettivi significativi per la sua situazione, strategie educative e didattiche efficaci nell'aiutarlo a raggiungerli, contesti e ambienti da attivare.

Questa dimensione più ampia viene definita «progetto di vita», ed è proprio quello «sguardo lungo» di cui l'alunno in difficoltà ha estremo bisogno. Orientare il Piano Educativo Individualizzato al Progetto di vita significa concretamente non solo credere al *lifelong learning*, ma anche definire obiettivi direttamente legati alle competenze richieste dalla vita adulta, usare mezzi di insegnamento-apprendimento sempre più «adulti» e promuovere lo sviluppo identitario, autoprogettuale, di consapevolezza di sé, di autostima e di autoefficacia, ecc.

La scuola non può muoversi da sola in un'ottica di progetto di vita, e qui bene fanno le *Indicazioni* a richiamare il concetto di «alleanza educativa con i genitori» e di apertura della scuola al territorio e alla comunità circostante. Chi lavora con gli alunni in difficoltà sa bene quanto sia strategica l'attività di ascolto, condivisione e corresponsabilizzazione, informazione e anche formazione e sostegno delle famiglie tutte, non solo quelle che hanno figli con Bisogni Educativi Speciali. Le *Indicazioni*, a questo proposito, dicono qualcosa di specifico per le famiglie degli alunni con disabilità:

Le famiglie dei bambini con disabilità chiedono sostegno alla scuola per promuovere le risorse dei loro figli, attraverso il riconoscimento sereno delle differenze e la costruzione di ambienti accoglienti e inclusivi, in modo che ciascun bambino possa trovare attenzioni specifiche ai propri bisogni e condividere con altri il proprio percorso di formazione.

Le famiglie chiedono senz'altro sostegno alla scuola, ma nella scuola dovrebbero anche trovarlo, anche se non in maniera esclusiva. La Scuola dovrebbe essere una fonte primaria di sostegno nel duro percorso di vita dei familiari, e lo può essere, a patto che il tema del costruire e mantenere alleanze strategiche con le famiglie diventi un punto forte del Piano dell'Offerta Formativa di un'istituzione scolastica, adeguatamente finanziato e realizzato da persone motivate e competenti. Non è facile, infatti, lavorare bene con le famiglie degli alunni in difficoltà.

Il tema delle alleanze con le famiglie e il territorio, assolutamente centrale per la realizzazione di un buon Progetto di vita per l'alunno in difficoltà rimanda ovviamente a quello dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e della capacità manageriale dei dirigenti, che ha sollevato molte aspettative, talvolta purtroppo deluse. L'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali è un severo banco di prova per la dirigenza, dal punto di vista della sensibilità valoriale e democratica e da quello, altrettanto importante, della capacità manageriale dell'attivare le risorse necessarie ai delicati processi di inclusione, con strategie dentro e fuori la scuola.

L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, inoltre, anche se è da tempo un fatto culturalmente e normativamente acquisito e un'esperienza consolidata nella pratica, richiede maggiori attenzioni e una rinnovata progettualità, utilizzando anche le varie forme di flessibilità previste dall'autonomia e le opportunità offerte dalle tecnologie.

Ecco dunque, anche nel testo delle *Indicazioni*, un richiamo diretto alle grandi possibilità offerte da una visione moderna e coraggiosa

dell'autonomia scolastica e da un uso saggio delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

L'attenzione all'apprendimento

Leggendo attentamente le parti delle *Indicazioni* sulla scuola dell'infanzia e sulla primaria si scoprono vari tasselli di impostazione metodologica di fondo dei processi di insegnamento-apprendimento che vale la pena cercare di riunire in un quadro integrato e unico di strategie educativo-didattiche tese ad aiutare in modo efficace ed efficiente l'alunno a costruire il suo apprendimento.

Porre l'attenzione sull'apprendimento è una condizione necessaria e fondamentale nei processi di integrazione e inclusione, tanto più importante quanto più l'apprendimento è difficile, ostacolato da fattori di varia natura (biologico, comportamentale, relazionale, sociale, ecc.). In molti casi di disabilità grave le difficoltà che l'alunno incontra nel costruire anche semplici apprendimenti chiedono sempre maggiore competenza tecnica (oltre che sensibilità, convinzione e tenacia incrollabile), senza la quale la tentazione di rinunciare agli apprendimenti e di ripiegare soltanto sul pur fondamentale «stare bene insieme» è fortissima.

Anche l'alunno con la disabilità più grave ha il diritto di apprendere, e ha il diritto di incontrare un servizio scolastico aggiornato e competente sulle strategie educative e didattiche validate dalla ricerca scientifica. Naturalmente questo vale per tutti i Bisogni Educativi Speciali: si pensi ai drammi vissuti da molti alunni dislessici non riconosciuti come tali oppure lasciati senza le possibilità tecniche di un intervento didattico specifico, adatto alla loro condizione di difficile apprendimento.

Con l'occhio dunque sempre rivolto all'inclusione e agli alunni che hanno una difficoltà nell'apprendere, possiamo costruire dalle *Indicazioni* un «decalogo» di dimensioni metodologiche, che devono diventare poi strategie operative, attività concrete, modalità di fare scuola, oltre che buoni principi pedagogico-didattici, su cui fondare l'attenzione all'apprendimento in una scuola inclusiva.

1. La relazione di aiuto

Una buona relazione umana tra insegnanti e alunni è la cornice fondamentale di ogni quadro tecnico-didattico: le *Indicazioni* ci ricordano che ogni alunno deve sentirsi «riconosciuto, sostenuto e valorizzato», ascoltato, compreso, guidato e atteso, in una relazione di aiuto che accompagni i suoi percorsi. Questa prima dimensione,

fondamentale, ma talvolta così difficile, è da sempre una pietra miliare dei processi di integrazione-inclusione.

2. *La partecipazione democratica alle decisioni*

La motivazione, l'attribuzione di significato e di senso personalmente rilevante, il sentire un apprendimento importante per sé sono determinanti fondamentali dello sviluppo efficace di competenze. Un apprendimento imposto e non scelto avrà vita breve e tormentata. L'attenzione al coinvolgimento motivazionale, alla codecisione di una direzione di senso per quello che si sta per fare è da sempre una seconda pietra miliare per che si occupa di facilitare l'apprendimento difficile e l'integrazione-inclusione.

3. *La ritualità e la strutturazione*

La vita di relazione è caratterizzata da ritualità e da convivialità serena per incoraggiare il bambino a ritrovarsi nell'ambiente e ad averne cura e responsabilità.

Questo non è vero soltanto per la scuola dell'infanzia: ad ogni età abbiamo bisogno di rituali che istituiscono prevedibilità, sicurezza, stabilità, appartenenza, regole. Alcune condizioni problematiche, in particolare l'autismo, necessitano fortemente di un ambiente altamente strutturato, per aiutare il bambino nei suoi apprendimenti e comportamenti; strutturato però non vuol dire diverso e separato, elementi efficaci di strutturazione e di prevedibilità possono essere inclusi nelle normali attività.

4. *Gli spazi e i tempi*

Anche qui partiamo da alcune riflessioni che il testo delle *Indicazioni* pone nella parte dedicata alla scuola dell'infanzia, ma esse valgono anche, oserei dire ancor di più, anche in tutti gli altri ordini di scuola.

Lo spazio accogliente, caldo, curato, orientato dal gusto, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. È uno spazio che parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambiente fisico, la scelta di arredamenti e di oggetti volti a creare una funzionale e invitante disposizione a essere abitato dagli stessi bambini.

Lo spazio invece degrada drammaticamente in qualità e gusto via via che ci si innalza nei gradi scolastici, e questo non è né giusto, né funzionale a una buona inclusione.

Il tempo disteso, nel quale è possibile per il bambino giocare, esplorare, dialogare, osservare, ascoltare, capire, crescere con sicurezza e nella tranquillità, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita. In questo modo il bambino può scoprire e vivere il proprio tempo esistenziale senza accelerazioni e senza rallentamenti indotti dagli adulti.

Sappiamo bene quanto sia importante il tema del tempo, vissuto e gestito, e non subito, compresso, travolto dall'incalzare dei programmi e delle pseudoscadenze. La fretta non è una buona consigliera, neppure per chi sa correre velocemente, figurarsi se lo è per chi cammina piano. E perdere bene tempo ce ne fa guadagnare.

Dunque spazi e tempi accoglienti come altre pietre miliari di processi di integrazione-inclusione di buona qualità.

5. Le esperienze e le conoscenze degli alunni

Un nuovo oggetto di apprendimento, una nuova conoscenza, abilità o competenza, una nuova operazione mentale, comunicativa, motoria, ecc. si basa sempre su di un patrimonio di altre conoscenze, competenze, attività, esperienze vissute dagli alunni, che non sono mai *tabula rasa*. La vera comprensione e l'apprendimento significativo avvengono, parafrasando Ausubel, quando il nuovo si intreccia in modo profondo con il vecchio, con ciò che si sa già. Ma questo va scoperto, portato alla luce, riconosciuto, valorizzato, usato: troppo spesso questo non si fa, e la didattica perde efficacia, soprattutto con quegli alunni che hanno difficoltà, per i quali la valorizzazione e l'utilizzo (cognitivo e motivazionale) delle conoscenze ed esperienze pregresse è un obbligo metodologico.

6. La problematizzazione, l'esplorazione e la ricerca

Gli alunni apprendono molto meglio se si confrontano con problemi reali, se generano buone domande, se cercano modi nuovi per risolvere problemi concreti, se affrontano con pensiero critico le situazioni, se sperimentano piste originali di ricerca. Questo lo sa bene chi lavora con alunni con difficoltà di apprendimento, perché è sceso da sempre sul terreno della concretezza, insegnando i decimali al supermercato, la lettura sulla guida dei programmi televisivi, i concetti temporali con l'orario ferroviario, e così via, in una full immersion nel mondo reale. Ma questa concretezza fa bene anche allo sviluppo delle competenze metacognitive e intellettive più sofisticate, e questo lo affermano continuamente tutti gli studiosi dell'intelligenza umana: Cornoldi, Sternberg, Gardner, ecc.

7. *La collaborazione e l'interazione tra pari*

Si apprende meglio interagendo, cooperando, costruendo assieme conoscenze, abilità e competenze. Il ruolo dell'interazione diretta con i pari, del lavoro in gruppi cooperativi, in coppie di tutoring, è fondamentale nel dare qualità ai processi di integrazione-inclusione. Questo lo sa molto bene chi lavora con alunni con difficoltà di apprendimento, anche se sa altrettanto bene che organizzare un gruppo che sia realmente cooperativo e che lavori e produca efficacemente non è affatto semplice e riposante. Gli insegnanti ancora affezionati alla lezione frontale (e non sono pochi) possono credere che apprendere interagendo e cooperando sia una perdita di tempo e di efficacia: questi due anni di sperimentazione delle *Indicazioni* potranno essere il tempo giusto per dimostrare a tutti, in modo empirico, che non è affatto così e che tutti gli alunni traggono beneficio da modalità cooperative di apprendimento.

8. *La consapevolezza metacognitiva*

Le *Indicazioni* ci ricordano, se mai ce ne fosse bisogno — ma evidentemente il bisogno c'è — che si apprende meglio se si sviluppano e si usano sistematicamente durante l'apprendimento una serie di dimensioni metacognitive del pensiero: l'autoconsapevolezza, l'autoregolazione, l'automotivazione, il controllo delle attribuzioni causali del successo e dell'insuccesso. Sappiamo bene come alcune difficoltà di apprendimento siano caratterizzate da un forte deficit di metacognizione, di «controllo superiore» dei propri processi cognitivi (ad esempio, l'attenzione): le competenze metacognitive dunque sono ben presenti nelle strategie didattiche inclusive, ma sappiamo altrettanto bene — anche se lo mettiamo poco in pratica — che per formare una «testa ben fatta» serve molta metacognizione e molta consapevolezza di sé.

9. *I laboratori*

Realizzare percorsi in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa.

La metodologia laboratoriale riassume ed espande quanto detto finora, ma lo arricchisce di tempi e spazi dedicati, della soddisfazione di essere ancora più protagonisti, di realizzare prodotti socialmente valorizzati e condivisi. L'edilizia scolastica italiana spesso taglia le gambe alla didattica laboratoriale; a queste carenze dovrà, almeno nel breve periodo, supplire la nostra italica creatività, inventando spazi

laboratoriali dentro e fuori la scuola. Questa enfasi delle *Indicazioni* sulla didattica laboratoriale è naturalmente in perfetta sintonia con la didattica inclusiva, anche se dobbiamo star molto attenti a non pensare che l'integrazione-inclusione possa avvenire soltanto nelle ore di laboratorio.

10. La documentazione

Le scuole italiane hanno spesso poca memoria e le tracce, di frequente preziose, del lavoro degli alunni e degli insegnanti si disperdono. Chi lavora all'inclusione ha sempre avuto una grande cura dei processi di documentazione, raccolta di tracce, materiali, documenti e prodotti su cui riflettere per orientare meglio gli interventi, si pensi al Piano Educativo Individualizzato-Progetto di vita e al portfolio saggiamente inteso. Questa attenzione va dunque estesa a tutti gli alunni, valorizzando la riflessione critica sulla documentazione del percorso di apprendimento e di sviluppo che ogni alunno compie, compilando le forme più diverse di autobiografia intellettuale.

Perché non si parla mai di prevenzione?

Queste *Indicazioni*, peraltro interessanti sui diversi aspetti — come abbiamo visto — erano l'occasione giusta per affrontare anche il tema della prevenzione della dispersione, del disagio, di alcune difficoltà di apprendimento, dell'aggravarsi di alcune condizioni personali. È ben vero, naturalmente, che se la scuola funziona bene fa la migliore prevenzione, ma è altrettanto vero che andrebbero sperimentate e validate prassi istituzionali di individuazione precoce del disturbo (ad esempio di lettura, valutando varie competenze fonologiche e visive nei bambini di 5 anni), di recupero precoce di competenze legate a determinati apprendimenti (ad esempio, con laboratori linguistici e comunicativi nella scuola dell'infanzia) e di costruzione di varie competenze «antagoniste» rispetto a problematiche comportamentali e psicosociali (ad esempio, competenze affettive, di soluzione di problemi, di life skills, di gestione di stili di vita sani, ecc.)

Per l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali le *Indicazioni* possono diventare una base di consolidamento e di inizio di una «seconda fase» di concretizzazione e di diffusione di Qualità reale, a patto che siano accompagnate da azioni coraggiose e concrete, tali da fare realmente la differenza.

Bibliografia

- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- Bonino S. (in preparazione), *Rischio e salute in adolescenza*, Trento, Erickson.
- Bottani N. e Benadusi L. (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2007) (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni disabili*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. (2007), *L'intelligenza*, Bologna, Il Mulino.
- De Mauro T. (2005), *La cultura degli italiani*, Bari, Laterza.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze*, Trento, Erickson.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola*, Trento, Erickson.
- Frabboni F. (2007), *La scuola che verrà*, Trento, Erickson.
- Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erickson.
- Guasti L. (2007), *Introduzione alla collana «Didattica per operazioni mentali»*. In L. Tuffanelli, *Comprendere*, Trento, Erickson.
- Florian L. et al. (2006), *Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities*, «The Journal of Special Education», vol. 40, n. 1, pp. 36-45.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Tait M. (2007) *Dislessia*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2007), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita* (8ª edizione 2007), Trento, Erickson.
- Morin E. (2005), *Etica*, Milano, Raffaello Cortina.
- OMS (2002), *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Simeonsson R.J. et al. (2003), *Applying the International Classification of Functioning, Disability and health (ICF) to measure childhood disability*, «Disability and rehabilitation» n. 25, pp. 602-610.
- Sternberg R.J. e Spear-Swerling L. (1997), *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson.