

«Processi formativi e scienze dell'educazione»

Collana fondata da Piero Bertolini, Luisa Santelli Beccegato, Duccio Demetrio
Nuova serie diretta da Roberto Farnè, Luisa Santelli Beccegato

Comitato Scientifico

Paolo Calidoni, Enza Colicchi, Michele Corsi, Carmela Covato, Ettore Felisatti, Laura Formenti, Luca Gallo, John Portelli, Maria Grazia Riva, Georges Stamelos, Roberto Trinche-ro, Simonetta Ulivieri

I volumi di questa collana sono sottoposti a processo di peer review da parte di referee anoni-mi

«Monografie»

1. Stefania Massaro, *Metamorfofi della democrazia e dell'educazione. Principi e metodologie*
2. Valentina Grion, Alison Cook-Sather (a cura di), *Student Voice. Prospettive internaziona-li e pratiche emergenti in Italia*
3. Leonardo Trisciuzzi, Tamara Zappaterra, *La dislessia. Una didattica speciale per le difficolt-à nella lettura, seconda edizione ampliata*
4. Beate Weyland, Sandy Attia, *Progettare scuole. Tra pedagogia e architettura*
5. Laura Marchetti, *Oltre la mente coloniale. Allegorie d'infanzia, d'arte e d'amore*
6. Gabriella Calvano, *Educazione ambientale e formazione degli operatori. Il caso Puglia*
7. Valeria Rossini, *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*
8. Luisa Pandolfi, *Costruire resilienza. Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*
9. Micaela Castiglioni (a cura di), *Figure della cura. Gestì, immagini, parole per narrare*
10. Fausta Sabatano, *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*
11. Damiano Felini, *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*

«Manuali»

1. Demetrio Neri, *Filosofia morale. Manuale introduttivo*
2. Elena Besozzi, Maddalena Colombo, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*
3. Laura Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*

Sezione «Pedagogia Speciale e dell'inclusione», a cura di Serenella Besio, Fabio Bocci, Roberta Caldin, Tamara Zappaterra

Comitato Scientifico e di Referee:

Julia Alonso Garcia, Giombattista Amenta, Laura Arcangeli, Lucio Cottini, Piero Crispiani, Roberto Dainese, Filippo Dettori, Patrizia Gaspari, Catia Giaconi, Francisca Gonzalez Gil, Denis Kruzhkov, Pasquale Moliterni, Annalisa Morganti, Claire White

1. Valeria Friso, *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*
2. Patrizia Gaspari, *Per una Pedagogia Speciale oltre la medicalizzazione*
3. Nicole Bianquin, *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*
4. Valeria Friso, Luca Decembrotto, *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e pro-gettualità*
5. Elizabeth Guerin, Tamara Zappaterra, *L'insegnamento della lingua inglese e i Disturbi Spe-cifici dell'Apprendimento*
6. Andrea Mangiatori, *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*
7. Serenella Besio, Roberta Caldin (a cura di), *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*
8. Davide Capperucci e Giuliano Franceschini (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*

PROCESSI FORMATIVI
E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Sezione «Pedagogia Speciale e dell'inclusione»

© 2020 Edizioni Angelo Guerini e Associati srl
via Comelico, 3 – 20135 Milano
<http://www.guerini.it>
e-mail: info@guerini.it

Prima edizione: aprile 2020

Ristampa: v iv iii ii i 2024 2020 2021 2022 2023

Publisher Andrea Stingo

Copertina di Giovanna Gammarota

Printed in Italy

ISBN 978-88-8107-439-6

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

INTRODUZIONE ALLA PEDAGOGIA E
ALLA DIDATTICA
DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA

Riferimenti culturali,
normativi, metodologici

a cura di
Davide Capperucci e Giuliano Franceschini



INDICE

- 11 PREFAZIONE
di Giuliano Franceschini
- 15 INTRODUZIONE
di Davide Capperucci e Giuliano Franceschini
- 19 CAPITOLO PRIMO
CHE COS'È L'INCLUSIONE? LA RICERCA DELL'EGUAGLIANZA
di Giuliano Franceschini
- 21 1. Verso una cultura dell'inclusione
- 24 2. Una definizione di inclusione
- 29 3. La via scientifica all'inclusione scolastica
- 41 4. L'inclusione come eguaglianza
- 57 5. Pedagogia e didattica per l'inclusione
come ricerca di eguaglianza
- 64 Bibliografia
- 67 CAPITOLO SECONDO
RELAZIONE D'AIUTO E APPRENDIMENTO DI QUALITÀ:
ALCUNE INDICAZIONI DAL METODO FEUERSTEIN
di Silvia Guetta
- 67 1. Introduzione alla relazione di aiuto:
alcune prospettive a confronto
- 73 2. L'agire empatico

82	3. L'Esperienza di Apprendimento Mediato come relazione di aiuto per lo sviluppo di un apprendimento di qualità
89	4. Conclusioni
90	Bibliografia
93	CAPITOLO TERZO <i>ADVOCACY FOR INCLUSION: PER UNA PROMOZIONE DELLE COMPETENZE DELL'INSEGNANTE INCLUSIVO</i> <i>di Ilaria Salvadori</i>
94	1. Due temi cardine in educazione: competenze e inclusione
102	2. Quadro di riferimento: le coordinate per una lettura inclusiva delle competenze del docente
107	3. Il profilo del docente inclusivo
116	4. Conclusioni
117	Bibliografia
127	CAPITOLO QUARTO <i>LA PROGETTAZIONE INCLUSIVA E UNITARIA DELLA SCUOLA</i> <i>di Francesca Storai</i>
130	1. Il Piano di Inclusione, Piano Triennale dell'Offerta Formativa e Piano di Miglioramento: un intreccio normativo e progettuale
141	2. Percorsi innovati come leve d'innovazione per la progettazione inclusiva
145	Bibliografia
149	CAPITOLO QUINTO <i>I MODELLI CONCETTUALI DI INTEGRAZIONE E INCLUSIONE NELLA NORMATIVA ITALIANA</i> <i>di Marianna Piccioli</i>
149	1. Lo sviluppo dell'inclusione scolastica in Italia
156	2. La gestione dell'inclusione scolastica: punti di forza e punti di debolezza
166	3. Riflessioni conclusive

168	Bibliografia
171	CAPITOLO SESTO
	USARE L' <i>INDEX FOR INCLUSION</i>
	PER LO SVILUPPO INCLUSIVO DELLA SCUOLA
	<i>di Marianna Piccioli</i>
171	1. <i>L'Index for Inclusion</i> come strumento per l'inclusione
173	2. La struttura dell' <i>Index</i>
185	3. L'uso dell' <i>Index</i>
191	4. Riflessioni critiche e conclusioni
193	Bibliografia
195	CAPITOLO SETTIMO
	LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NELLA SCUOLA SECONDARIA
	DI SECONDO GRADO PER STUDENTI CON DISABILITÀ GRAVE
	<i>di Davide Capperucci</i>
195	1. La certificazione delle competenze nel sistema scolastico italiano: il quadro normativo di riferimento
208	2. La valutazione scolastica dello studente con disabilità
211	3. La valutazione e certificazione delle competenze dello studente con disabilità nel secondo ciclo di istruzione
214	4. La certificazione delle competenze per lo studente con disabilità in condizioni di gravità: un percorso di ricerca-formazione realizzato nella scuola secondaria di secondo grado
216	5. Quale strumento per quale livello di gravità: definizione del target, delle fasi e degli strumenti di ricerca
219	6. I prodotti della ricerca: il certificato delle competenze di base per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione dello studente con disabilità in condizioni di gravità
223	7. Conclusioni
225	Bibliografia
231	GLI AUTORI

PREFAZIONE

di Giuliano Franceschini

*Molte volte le briccole non si vedono e l'orizzonte sembra vuoto.
Ma le briccole ci sono, solo che rimangono sommerse nella nebbia
e non si riesce a vederle.*

(Leonardo Trisciuzzi)

I comportamenti gratuiti, solidaristici, altruistici non sono una prerogativa di *Sapiens*; essi sono presenti in molte altre specie animali; genitori che sacrificano la propria vita per la prole, adulti che adottano piccoli rimasti orfani talvolta anche appartenenti ad altre specie, gruppi che salvano singoli individui dall'assalto di predatori, ecc. Tuttavia si tratta sempre di comportamenti istintuali e molto circoscritti, probabilmente premiati dalla selezione naturale perché favoriscono la sopravvivenza di chi li adotta; per il resto la natura, spesso dipinta dall'industria culturale come un contesto amichevole, sicuro, ludico, è del tutto indifferente agli accidenti che possono capitare ai singoli individui, anzi generalmente è assolutamente spietata: cainismo, infanticidio, cannibalismo, oltre ai consueti comportamenti predatori che di solito colpiscono gli individui più indifesi – anziani o appena venuti alla luce o malati. Questo perché il comportamento animale è indecidibile: il leone non può decidere se uccidere o meno la gazzella così come molti uccelli non possono decidere se dedicare la propria attenzione a tutti i pulcini o solo ad alcuni di essi per aumentarne le possibilità di sopravvivenza; la genetica, che si palesa con quello che chiamiamo istinto, ha già deciso per loro. In questo senso l'animale funziona come una macchina, esegue dei programmi di comportamento.

Sapiens è l'unica specie animale che potenzialmente può decidere tutti i propri comportamenti, che può prevedere le

conseguenze delle proprie azioni e riflettere su di esse e dunque orientarsi verso quello che viene ritenuto giusto, buono, razionale. Il percorso etico della specie è però ancora molto lungo. Ancora non abbiamo imparato a non ucciderci tra di noi – si pensi ai tanti conflitti armati in corso e a quelli che hanno insanguinato il Novecento –, né a non uccidere gli altri animali con i quali condividiamo il Pianeta – dagli allevamenti intensivi a scopi alimentari alla caccia a fini ludici di animali in estinzione –, né ad avvelenare l'ambiente per produrre merci ed energia – si pensi alla crisi climatica attuale.

Tuttavia, considerando la giovane età della specie, solo duecentomila anni, un soffio nei tempi profondi della natura, abbiamo fatto molti passi in avanti. La questione della disabilità è, a questo proposito, esemplare. Per la donna e l'uomo contemporanei sembra del tutto scontato o addirittura «naturale» occuparsi sempre più diffusamente della sopravvivenza, del benessere e dell'inclusione di chi, per i più svariati accidenti, si trova in una situazione di disabilità. In realtà si tratta di atteggiamenti e comportamenti straordinari, che ci connotano come specie e dei quali dovremmo essere orgogliosi. Sapiens è l'unica specie animale che si ribella alla dittatura della natura e alle sue leggi spietate attraverso l'elaborazione di una cultura, ancora imperfetta e frutto di una storia secolare, che vuole garantire a tutti il diritto alla vita, e a una vita dignitosa, felice, serena. Non c'è nulla di più culturale e per certi versi straordinario della scelta di dedicare buona parte della propria vita professionale, e non, alla felicità della vita altrui, sia attraverso le tante forme di volontariato che, e veniamo a noi, all'educazione inclusiva.

La decisione di intraprendere la carriera di insegnante specializzato per l'inclusione può avere le più svariate motivazioni, comprese quelle, assolutamente legittime, di tipo economico, tuttavia resta il fatto che tra tutte le strade professionali possibili, si sia scelta la cura e l'educazione di chi, ancora agli inizi del secolo scorso e per buona parte della nostra breve storia di specie, veniva, nelle migliori delle ipotesi, emarginato, escluso, segregato; nelle peggiori, ed è stato così per secoli, soppresso, abbandonato.

Il ragionamento suona retorico e moralistico se confrontato con il clima culturale contemporaneo, compreso quello che connota alcune regioni dell'ambito pedagogico e didattico, così intrise di competenze, produttività, qualità, ecc. Tuttavia, l'aspetto etico è, nel nostro caso, irrinunciabile; l'impronta etica segna tutto il discorso sull'inclusione scolastica, che altrimenti resta ingabbiato o nelle maglie dell'efficientismo o in quelle della compassione. Oggi disponiamo degli strumenti intellettuali e operativi per evitare entrambi i pericoli, dall'atteggiamento autenticamente scientifico, che non si esaurisce nella sola razionalità tecnica, elemento comunque indispensabile all'azione educativa, al relativismo delle soluzioni e degli strumenti adottati sul campo, che non implica un rassegnato nichilismo venato di pessimismo, ma al contrario si nutre di una sana consapevolezza critica circa le proprie possibilità e della volontà di tendere sempre verso il perfettibile, verso l'uso critico del linguaggio, che crea significati e modifica i contesti e le relazioni e non si limita a registrare l'esistente.

Tutto ciò per sostenere che la formazione dell'insegnante inclusivo è innanzitutto una questione strettamente culturale, ancorché connotata da una forte componente tecnica e operativa.

Gli autori del presente volume condividono una cultura dell'inclusione, provvisoria, aperta, mai definitiva, che vede proprio nell'incontro tra aspetti teorici, sociali, etici, culturali, politici e aspetti operativi, normativi, tecnici il cardine intorno al quale si avvita l'intero discorso proposto. In questo si ravvisa la volontà di continuare e sviluppare il discorso della cosiddetta «scuola fiorentina» e in particolare di quella sua emanazione inerente la pedagogia e la didattica speciali, legata all'opera di Leonardo Trisciuzzi.

In questa sede non è possibile fornire un quadro esauriente della pedagogia e della didattica elaborate e diffuse da L. Trisciuzzi¹ nella sua lunga carriera di professore universitario

¹ Cfr. Cambi F., Fratini C., Trebisacce G. (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*, ETS, Pisa 2008.

e nelle sue numerose opere, ci limitiamo a elencarne alcuni punti salienti che hanno ispirato e nutrito il presente volume:

- l'approccio scientifico all'educazione, interno al paradigma delle scienze dell'educazione che in Italia matura nel secondo dopoguerra e che vede nello sperimentalismo educativo, di matrice deweyana, il proprio punto di riferimento;
- il primato dell'interdisciplinarietà nello studio degli eventi educativi, ovvero del confronto di tutte le scienze umane nella teoria pedagogica e nella prassi didattica;
- la prospettiva psicopedagogica come prospettiva centrale per l'azione didattica;
- la visione culturale e insieme tecnica della pedagogia e della didattica speciali, ovvero l'handicap come condizione insieme fisica e contestuale, cognitiva e relazionale, medica e pedagogica;
- l'attenzione verso la formazione dei docenti come processo continuo, culturale, etico e tecnico;
- la specificità dell'approccio clinico in pedagogia.

Questi sono solo alcuni punti in grado di esaltare l'attualità dell'opera di L. Trisciuzzi, e in particolare quella sua visione ad ampio raggio, sia nel tempo che nello spazio, attraverso la quale declinava le questioni educative e didattiche legate alla disabilità. Una visione che in larga misura anticipa molti temi attuali della pedagogia e della didattica dell'inclusione, alcuni dei quali affrontati anche in questo volume, dall'approccio *Evidence Based* a quello dei *Disability Studies*.

Prendendo a prestito una delle metafore più note di L. Trisciuzzi possiamo dire che è la «briccola» che ci orienta nelle nostre ricerche, comprese quelle, teoriche e metodologiche, che presentiamo in questo volume; è il gigante sulle cui spalle ci siamo appoggiati per cercare di vedere oltre l'esistente.

INTRODUZIONE

di Davide Capperucci e Giuliano Franceschini

Questo volume intende proporre al lettore un quadro di riferimento per comprendere i tanti significati che il termine «inclusione» può assumere in ambito pedagogico e didattico e, contemporaneamente, offrire alcune piste pratiche con le quali declinarlo nella realtà scolastica.

Si presenta come un percorso, che in questo caso parte da una definizione di inclusione e termina con una proposta inerente la certificazione delle competenze di alunni di scuola secondaria di secondo grado con disabilità grave¹.

La direzione è dunque decisamente deduttiva e si articola in tre piste, in tre sentieri, che speriamo possano riuscire agevoli al lettore e utili a orientarsi nel complesso e variegato mondo dell'inclusione scolastica.

Il primo sentiero è quello generale o generalistico, teorico ma anche operativo, sviluppato dai saggi di Giuliano Franceschini e di Silvia Guetta, necessario a collocare l'inclusione nell'orizzonte del dibattito pedagogico e didattico attuale; gli autori definiscono rispettivamente l'inclusione come un processo continuo di ricerca dell'eguaglianza e come una relazione d'aiuto. Entrambi sviluppano tali definizioni declinandole poi in senso operativo, Giuliano Franceschini all'interno del

¹ Nel volume viene utilizzato, oltre al termine *disabile/i*, anche quello di *disabilitato/i*, in linea con le scelte lessicali maturate all'interno dei *Disability Studies* rivolte a sottolineare il ruolo del contesto nella genealogia della disabilità.

quadro proposto dai *Disability Studies*, Silvia Guetta facendo riferimento al metodo Feuerstein.

Seguono due capitoli dedicati specificamente alla figura dell'insegnante inclusivo: Ilaria Salvadori, partendo dai risultati di una ricerca internazionale sulle competenze dell'insegnante inclusivo, propone una riflessione critica del rapporto tra competenze del docente e inclusione scolastica; Francesca Storai approfondisce invece la questione del rapporto tra progettazione e inclusione, analizzando il concetto di curricolo inclusivo unitario.

Marianna Piccioli nel quinto capitolo riporta la nostra attenzione sul modello italiano all'inclusione, ricostruendo quell'originale percorso storico, normativo, sociale e culturale che ha portato l'Italia in una posizione d'avanguardia nella ricerca e nella pratica dell'inclusione scolastica.

Chiudono il volume due contributi dedicati alla valutazione dell'inclusione, nel primo Marianna Piccioli presenta uno strumento operativo per l'autovalutazione dell'inclusione che sta incontrando una notevole fortuna a livello internazionale, l'*Index for inclusion*, mentre nel capitolo finale Davide Cappeucci affronta il discorso e la prassi della certificazione delle competenze di studenti con disabilità grave, tramite la presentazione di un percorso metodologico maturato all'interno dei più recenti percorsi di ricerca-formazione dedicati alla valutazione degli apprendimenti.

La struttura del volume e i contenuti in essa incastonati sono pensati per chi già si occupa di inclusione scolastica, dai docenti e dai dirigenti in servizio al pedagogo clinico agli educatori, ma anche per chi si sta formando per diventare insegnante specializzato per le attività di sostegno. In ogni caso tutti gli autori fanno riferimento, diretto o indiretto, esplicito o implicito, alla specificità della via italiana all'inclusione così come viene chiaramente espressa anche dalla normativa che regola i corsi per la formazione degli insegnanti specializzati: questi non sono insegnanti di sostegno al bambino disabile o con disturbi specifici dell'apprendimento o con bisogni

educativi speciali, essi sono di sostegno alla classe, anzi alla scuola, nella quale operano in contitolarità con tutti gli altri docenti. Non importa se in molte realtà questa affermazione resta lettera morta, noi non ci stancheremo mai di ripeterlo, perché la nostra attenzione, il nostro sguardo, non sono rivolti esclusivamente all'insegnante che ci legge ma anche e soprattutto agli alunni, a tutti gli alunni che lo aspettano in classe e che hanno diritto a un'educazione e a un'istruzione di qualità, che non può mai risolversi in un precettorato individuale e segregante o in una lezione frontale uguale per tutti. L'alternativa tra stare in classe con tutti gli alunni o uscire con uno di loro per svolgere attività individuali è falsa e mal posta, la vera questione è l'organizzazione del contesto scolastico, delle risorse umane e fisiche disponibili, dei tempi e degli spazi. Un'organizzazione insieme razionale e giusta, ragionevole verrebbe da dire, all'interno della quale i docenti si muovono in modo flessibile ed elastico, ognuno portando il suo prezioso, ma mai del tutto sufficiente, contributo.

CHE COS'È L'INCLUSIONE? LA RICERCA DELL'EGUAGLIANZA

di *Giuliano Franceschini*

Un volume dedicato alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione non può che prendere le mosse dalle prospettive di ricerca, di studio, di analisi attraverso le quali conoscere, comprendere, interpretare quel fenomeno complesso che indichiamo con il termine «inclusione». In questo modo, con questa scelta, ci posizioniamo subito all'interno di un atteggiamento culturale e di ricerca che possiamo definire in diversi modi, *critico, riflessivo, relativistico*, ovvero che non dà per scontato il proprio oggetto di indagine né gli strumenti che utilizza per conoscerlo (Foucault, 1997). Un atteggiamento culturale che innanzitutto considera i fenomeni che intende studiare, soprattutto se appartenenti all'area delle scienze sociali come quelli educativi, il risultato di complesse interazioni di contingenze storiche anche molto diverse tra loro: economiche, politiche, sociali ecc.

Pensiamo soltanto alla diffusione, nell'ultimo decennio e in campi anche molto distanti tra loro come quelli politico, economico, pedagogico, all'interno di contesti comunicativi altrettanto diversi, dai quotidiani alle riviste scientifiche alla televisione ai social network, del termine «inclusione». Perché questo uso quasi compulsivo di un termine un tempo assai poco utilizzato? Cosa c'è dietro questo fenomeno linguistico? Quali sono le contingenze che ne hanno determinato l'ascesa? Quali sono i significati profondi che assume nei vari contesti in cui è utilizzato?

La questione è ancora più urgente all'interno dell'ambito pedagogico, dove il termine «inclusione» ha innanzitutto sostituito nel giro di pochissimo tempo quello di «integrazione», che regnava incontrastato nel dibattito sulla disabilità, nei contesti scolastici e non, da circa quarant'anni. E non basta perché dall'ambito della disabilità il termine «inclusione» è trascinata nella più vasta discussione pedagogica e didattica scalzando dal podio quello di «competenza», che ormai sembra destinato a occuparlo per lungo tempo.

Ecco, si tratta di non dare per scontata questa diffusione, di non *consumare* il termine «inclusione» in attesa della prossima moda pedagogica, che sicuramente ne offuscherà il primato tra qualche anno, ma di approfondirne lo studio nella speranza di arrivare a coglierne i significati profondi, autentici, sempre che essi ci siano, uscendo dalla retorica comune degli slogan, dei dibattiti frettolosi e superficiali oppure ideologici.

Se la cultura e l'intelligenza costituiscono i tratti distintivi della condizione umana, e l'educazione il modo in cui esse riescono ad esprimersi attraverso il comportamento, il consumismo educativo si risolve in una diminuzione della stessa condizione umana (Vertecchi, 1995, p. 12).

Lo scopo di questo capitolo è proprio quello di orientare il lettore verso una *cultura dell'inclusione* in grado di compenetrare aspetti teorici e operativi, ricerca scientifica e dimensioni didattiche, aspetti tecnici e questioni etiche, e soprattutto di porsi come sistema privilegiato di riferimento, dotato di un proprio lessico specialistico, di un repertorio di metodologie, di una serie di prospettive teoriche, per tutti gli operatori che si occupano di inclusione scolastica, dal pedagogista clinico all'insegnante, specializzato e non. A tal fine il capitolo è suddiviso in cinque paragrafi, il primo dedicato alla descrizione dei tratti caratteristici della cultura dell'inclusione scolastica, con particolare riferimento al modello psicopedagogico italiano, il secondo propone una definizione di inclusione che vie-

ne poi sviluppata nei paragrafi tre e quattro, rispettivamente dedicati all'approccio scientifico e a quello socio-culturale per comprendere l'inclusione. Chiude il capitolo un paragrafo dedicato all'esame di alcuni punti fondamentali della didattica inclusiva, con particolare attenzione all'approccio dei *Disability Studies in Education*.

1. Verso una cultura dell'inclusione

In Italia la cultura dell'inclusione vanta una lunga tradizione di ricerca anche grazie a particolari contingenze storiche, sociali, economiche, politiche e culturali:

È dunque necessario riconoscere che il problema dell'integrazione dell'handicappato debba essere esaminato in una prospettiva che non lo isoli mai come problema, ossia come prodotto, dalla cultura e dalla società di cui fa parte [...] l'emarginazione non è un fatto esterno, un accidente, ma nasce dalla esistenza di precisi modelli culturali e di costume: è cioè un fatto sociale [...] l'integrazione ha un significato se si identifica con un processo di pieno sviluppo della persona umana attraverso l'acquisizione di capacità (operative e di comunicazione), per mezzo dell'educazione e della partecipazione reale alla vita comunitaria. Non è e non può essere riducibile alla pura presenza fisica dello svantaggiato nel gruppo [...] il processo di integrazione è reale e valido solo se è preparato e condotto in modo organico, cioè se viene organizzato, programmato e finalizzato al raggiungimento di obiettivi concreti, realizzabili e verificabili (Trisciuzzi, 2002, pp. 223/224).

Un processo di integrazione, infatti, si realizza in ogni azione, piccola o grande, che chiarisca come le cure educative 'speciali' non coincidano con l'educazione separata, con la segregazione [...] ed ecco allora che nasce la necessità di ragionare su un elemento più complesso che non sia il singolo deficit, ossia

la difficoltà irreversibile, il limite, per capire quanto invece sia più utile, e più corretto, rivolgere l'attenzione alla situazione di handicap. Nelle situazioni di handicap la difficoltà irreversibile è accompagnata da molti elementi che rendono invece possibile l'intervento. La stessa difficoltà irreversibile può assumere una connotazione positiva se esaminata con l'intento di scoprirne le potenziali risorse (Canevaro, 2000, p. 5).

Queste due testimonianze autorevoli dimostrano come la ricerca psicopedagogica italiana abbia anticipato di vari anni il passaggio dal paradigma dell'integrazione a quello dell'inclusione; sebbene i due autori parlino di integrazione, si coglie chiaramente nei loro studi quella sensibilità inclusiva che caratterizza la maggior parte delle ricerche più recenti, dall'attenzione al contesto a quella verso le potenzialità dell'alunno disabilitato. Tutto questo mentre nella maggior parte degli altri Paesi occidentali si discute ancora sulla questione della segregazione/emarginazione nelle classi speciali e sul diritto all'inserimento e all'integrazione degli alunni disabilitati nelle classi comuni.

L. D'Alonzo in un recente contributo, dopo aver ricordato i numeri dell'integrazione, circa 145,000 alunni con disabilità nell'a.s. 2012/2013, sostiene che «Non esiste al mondo una struttura formativa in grado di permettere ad una fascia così consistente di persone con problemi di accedere quotidianamente nelle sue aule» e sintetizza così i punti salienti del modello italiano di inclusione scolastica:

- 1) L'allievo con disabilità è accolto nelle scuole italiane, nessun insegnante e nessuna istituzione formativa può rifiutarsi di accettare di operare e di attivarsi per i bene del soggetto.
- 2) La certificazione di disabilità porta automaticamente alla collaborazione tra servizio sanitario-riabilitativo e scuola [...] Questi documenti (PDF¹, PEI²) sono frutto di una collaborazione inten-

¹ Profilo Dinamico Funzionale.

² Piano Educativo Individualizzato.

sa che deve situarsi su un piano di rispetto e di prospettiva operativa comune.

3) L'insegnante di sostegno, come afferma la 104/'92, non è l'angelo custode del soggetto con deficit, ma è un insegnante in grado di portare il proprio contributo di competenze specialistiche all'intera classe ed è risorsa indispensabile sia all'allievo stesso sia ai colleghi curricolari.

4) I consigli di classe sono coscienti dei problemi del soggetto con disabilità ed operano in unitarietà di intenti per le sue esigenze.

5) Le valutazioni per il piano individualizzato sono momento fondamentale per il team docente e per la famiglia.

6) I genitori sono coinvolti pienamente in questo processo, sono a conoscenza del programma individualizzato e delle scelte educative e didattiche proposte al figlio con deficit.

7) La scuola è chiamata ad agire con un piano dell'offerta formativa di Istituto significativo sul piano dell'inclusione.

8) All'interno della scuola sono promossi gruppi di lavoro che si dedicano alle questioni concernenti l'educazione e la formazione degli allievi con deficit.

9) Esiste sempre più la capacità di prendersi carico delle esigenze dell'allievo con disabilità operando anche in prospettiva futura su un progetto di vita ottimale per la persona. I passaggi tra i vari ordini scolastici sono un momento istituzionale importante.

10) Le famiglie degli allievi senza deficit accettano la presenza in classe del soggetto con disabilità segno inequivocabile di una cultura integrativa ormai diffusa (D'Alonzo in Crispiani, a cura di, 2016 pp. 634-635).

Questa cultura dell'inclusione si basa su due prospettive di indagine che, lo anticipiamo, non possono essere considerate alternative l'una all'altra né mutualmente escludentesi, bensì complementari, entrambe necessarie per ricostruire in modo critico il significato del termine inclusione, si tratta della prospettiva scientifica e di quella sociale, culturale, etica. Lo ripetiamo, queste due lenti di ingrandimento attraverso le quali conoscere l'inclusione non sono alternative ma contribuiscono a formare un quadro d'insieme, si comportano come due lenti

diverse di un medesimo paio di occhiali: la visione è unica ma le informazioni che esse incorporano sono diverse. In questo modo speriamo di accogliere l'invito di una delle figure più prestigiose della cultura contemporanea, Edgard Morin:

Bisogna saper vedere che la crisi dell'insegnamento è inseparabile dalla crisi della cultura. Nel corso del diciannovesimo secolo è cominciata una dissociazione, divenuta oggi disgiunzione, tra due componenti della cultura, quella scientifica e quella umanistica. La cultura scientifica produce conoscenze che non vanno più al mulino della cultura umanistica, la quale non ha che vaghe conoscenze mediatiche degli apporti capitali delle scienze alla conoscenza del nostro universo fisico e vivente. Ma la cultura scientifica conosce oggetti, ignora il soggetto che conosce e manca di riflessività sul divenire incontrollato delle scienze. La parcellizzazione delle conoscenze in discipline e sotto-discipline aggrava l'incultura generalizzata. Da qui la necessità di stabilire comunicazioni e legami con le due branche separate della cultura (Morin, 2015, p. 41).

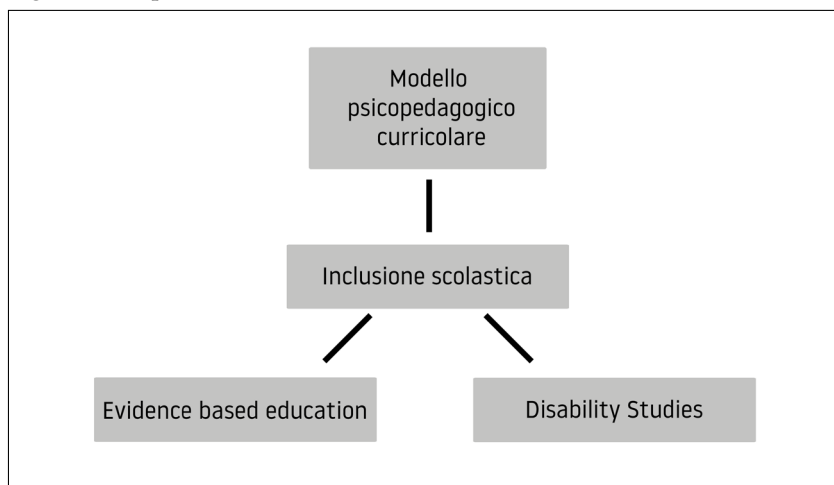
2. Una definizione di inclusione

Partiamo da una definizione di inclusione che nelle intenzioni dello scrivente ha l'ambizione di sintetizzare le diverse anime, che ora citiamo velocemente ma sulle quali ritorneremo con più precisione, dell'inclusione scolastica, e precisamente quella psicopedagogico-curricolare, quella legata all'*Evidence-Based Education* e quella legata ai *Disability Studies*. La prima è sicuramente più radicata nel nostro Paese poiché ha accompagnato, sostenuto e diffuso la cultura dell'integrazione scolastica dalla fine degli anni Settanta del Novecento in poi. È il fiore all'occhiello della ricerca pedagogica italiana, nessun altro Paese occidentale vanta una tradizione di ricerca così ricca e fiorente in merito all'integrazione scolastica, perché l'Italia è tra i pochissimi Paesi che hanno deciso di abolire le classi differenziali e di inserire gli alunni disabili nelle classi comuni in tutti gli ordini di scuola già

dalla seconda metà degli anni Settanta del Novecento. Grazie a questo importante filone di ricerca gli insegnanti italiani hanno accesso a strumenti e metodologie didattiche specifiche per la didattica speciale (cfr. Trisciuzzi, 2002).

La seconda è molto più recente, nasce in ambito medico e tenta di applicare anche nell'ambito della pedagogia speciale i principi dell'evidenza empirica e scientifica, si tratta cioè di promuovere la diffusione di metodologie che si sono rivelate scientificamente efficaci, in grado di migliorare i processi di insegnamento e apprendimento. Particolare attenzione viene riservata agli strumenti sistematici di osservazione e di valutazione, al fine di arrivare a scelte didattiche consapevoli e basate sull'evidenza del loro funzionamento (Cottini, Morganti, 2015). La terza nasce verso la fine degli anni Settanta nel Regno Unito e negli Stati Uniti e si diffonde in Italia solo agli inizi del nuovo secolo; i *Disability Studies*, come vedremo in seguito, offrono una prospettiva radicalmente diversa attraverso la quale conoscere e praticare l'inclusione, richiamando l'attenzione sul ruolo del contesto, del linguaggio, dell'etica, ecc. (Goodley, D'Alessio et al., 2018).

Fig. 1 – Prospettive di ricerca sull'inclusione scolastica.



Fonte: elaborazione grafica dell'autore.

Alla luce di questi tre filoni di ricerca, possiamo formulare una definizione di inclusione scolastica in grado di sintetizzare, sebbene in modo non esaustivo, lo stato dell'arte, epistemologico e metodologico, della ricerca pedagogica e didattica sull'inclusione:

Una definizione di inclusione

L'inclusione è un processo di ricerca finalizzato a realizzare l'eguaglianza formale e sostanziale nei processi formativi, attraverso la condivisione/diffusione di valori e principi di fondo, la riorganizzazione dei contesti scolastici, l'utilizzo di metodologie e strumenti didattici rivelatisi efficaci.

Come appare evidente, questa definizione è composta da tre parti fondamentali:

- l'inclusione è un processo di ricerca;
- lo scopo dell'inclusione è quello di realizzare l'eguaglianza nei processi formativi;
- l'inclusione si realizza attraverso la condivisione di valori, l'organizzazione di contesti, l'utilizzo di metodologie e strumenti specifici.

Queste tre componenti del concetto di inclusione scolastica rimandano ad altrettanti riferimenti di base, essenziali per lo studio e la pratica pedagogica e didattica dell'inclusione, vediamo più in dettaglio:

1. Se l'inclusione è un processo di ricerca, significa che per essere pienamente realizzata è necessario assumere un atteggiamento scientifico, caratterizzato dalla coerenza con delle ipotesi di fondo, anche astratte e teoriche, che chiedono di essere falsificate, dalla sistematicità delle metodologie utilizzate, dal dubbio e dalla critica costruttiva. Non esiste uno stato assoluto che possiamo chiamare inclusione perfetta, questa è piuttosto una meta cui tendere nella consapevolezza che non verrà mai raggiunta in modo definitivo perché i risultati della

ricerca stessa continueranno a produrre soluzioni *sempre più corrette ed efficaci*, approfondendo e confermando alcune teorie e relative pratiche e falsificandone altre, in un percorso continuo di crescita culturale e metodologica. Intendere l'inclusione come ricerca significa pertanto conoscerla e praticarla attraverso le lenti del pensiero scientifico moderno e contemporaneo, così come esso si è sviluppato dalla Grecia del VI secolo a.C. ai giorni nostri, passando attraverso la Rivoluzione scientifica moderna e l'Illuminismo, fino ad arrivare all'era della Rivoluzione quantistica e digitale.

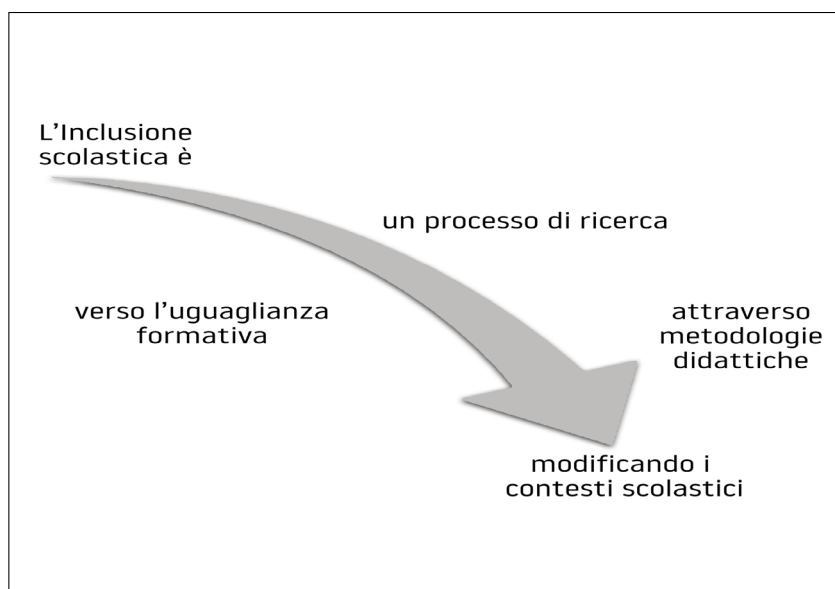
2. Se lo scopo dell'inclusione è quello di realizzare l'eguaglianza nei processi formativi e attraverso i processi formativi, allora i riferimenti principali per realizzarla sono l'etica, la politica e il diritto, la filosofia, la storia, la pedagogia e in generale la molteplicità delle scienze umane che si occupano dell'uomo e della sua formazione, della specie, della società. L'atteggiamento scientifico da solo non basta, anzi, lasciato libero di realizzare qualsiasi fine, può persino diffondere pratiche educative escludenti.

Un PEI compilato in modo rigoroso e scientifico se poi si materializza in una pratica didattica sempre e solo individualizzata, realizzata dal solo insegnante di sostegno, non produce inclusione ma esclusione, segregazione, marginalizzazione, insomma disuguaglianza. Ecco perché è importate ricondurre l'inclusione scolastica all'interno del dibattito politico sulla democrazia, sui diritti, sull'eguaglianza, anch'esso nato nelle terre lambite dal mar Egeo più di duemila anni fa ma che ha raggiunto una piena maturità solo nella seconda metà del Novecento, dopo l'inferno della grande guerra mondiale novecentesca (1914-1945), con la sconfitta dei regimi antidemocratici e con le varie proclamazioni internazionali dei Diritti dell'Uomo.

3. Se l'inclusione non vuole restare un puro esercizio retorico, è necessario realizzarla attraverso precisi interventi operativi. In primo luogo, si tratta di condividere e diffondere all'interno della scuola, dei singoli istituti, quei valori che so-

stengono l'inclusione ovvero l'eguaglianza, la solidarietà, l'accoglienza, ecc., attraverso incontri di formazione in servizio caratterizzati da un approccio dialogico, dialettico, conversazionale. Non si tratta di imporre dei valori, non funzionerebbe comunque, si tratta invece di costruirli, riconoscerli, condividerli e poi praticarli. Direttamente legata alla questione dei valori abbiamo poi l'organizzazione dei contesti scolastici che appunto deve essere in grado di rispecchiare quei valori assunti come guida all'inclusione; dall'orario alla gestione degli spazi, dal linguaggio utilizzato in classe alla gestione del rapporto con i genitori e così via. Infine, abbiamo gli aspetti didattici e metodologici, anch'essi pertinenti con i valori di riferimento e con l'organizzazione del contesto scolastico. Metodologie che emergono dalla ricerca pedagogica e didattica, che si sono dimostrate efficaci in contesti inclusivi, che sono riconosciute dalla comunità di ricercatori e insegnanti.

Fig. 2 – Che cos'è l'inclusione?



Fonte: elaborazione grafica dell'autore.

Nelle pagine seguenti approfondiremo questi tre riferimenti di base, la via scientifica all'inclusione, l'eguaglianza nei/dei processi formativi, la didattica per l'inclusione.

3. La via scientifica all'inclusione scolastica

L'inclusione, in particolare quella scolastica, è un fenomeno fisico, psicologico, comportamentale, mentale, collocato nello spazio e nel tempo dei soggetti, delle istituzioni, della società, della specie. Un fenomeno che, in quanto tale, può e deve essere studiato attraverso i metodi, le prospettive di studio, le teorie della ricerca scientifica sviluppati dalla cultura moderna e contemporanea occidentale.

Ma cosa significa, per un insegnante contemporaneo o per un pedagogo, assumere come riferimento la cultura scientifica contemporanea per conoscere e praticare l'inclusione? In primo luogo potremmo pensare che sia necessario e sufficiente adottare la razionalità tecnica e metodologica del modello scientifico, il rigore della quantificazione sperimentale, la sua estrema formalizzazione. Si tratta però di un'interpretazione semplificante e fuorviante, la questione è molto più complessa soprattutto se riferita alla scienza contemporanea, che non si identifica più con quel modello sperimentale rigido a cui prima si è accennato.

La scienza non è riducibile alle sue predizioni quantitative. Non è riducibile a tecniche di calcolo, a protocolli operazionali, al metodo ipotetico-deduttivo. Questi sono solo strumenti, fondamentali ed estremamente acuminati; sono elementi di relativa garanzia e chiarezza, modi per cercare di schivare errori [...] Ma sono solo strumenti, anzi sono solo alcuni degli strumenti in gioco nell'attività scientifica [...] l'obiettivo dichiarato della ricerca scientifica non è fare previsioni quantitative corrette, ma 'comprendere' come funziona il mondo [...] la scienza consiste nel guardare più lontano, nel rendersi conto che le nostre idee

sono molto spesso inadeguate non appena usciamo dal nostro giardinetto. Quindi consiste innanzitutto nello smascherare alcuni dei nostri pregiudizi, nel costruire e sviluppare gli strumenti concettuali nuovi, per poter pensare più efficacemente il mondo (Rovelli, 2018, pp. 111-112).

Come appare evidente dalle parole di Carlo Rovelli – fisico teorico di livello mondiale e autore di best seller divulgativi –, adottare una prospettiva scientifica, nel nostro caso in ambito educativo, significa molto di più che aderire alla prospettiva quantitativa e ha notevoli ripercussioni sulle strategie operative di intervento. Significa in primo luogo aderire a un aspetto costitutivo della cultura occidentale e oggi assorbito da quella globale.

Per comprendere questa affermazione è necessario dedicare un breve spazio ad alcune riflessioni sullo sviluppo del pensiero scientifico, solo qualche accenno necessario a procedere poi più spediti nella comprensione della via scientifica all'inclusione.

3.1 *Il miracolo greco*

La ricerca di radici culturali è sempre un'operazione rischiosa, in realtà non ci sono radici ultime ma sempre percorsi di sviluppo connotati da continuità e/o brusche rotture.

Questo vale anche per la cultura scientifica occidentale che in realtà inizia al confine tra Oriente e Occidente, nelle meravigliose isole prospicienti l'Anatolia, intorno al VI secolo a.C., dove e quando si consuma l'atto di inizio del *miracolo greco*, ovvero l'elaborazione di concetti, categorie, metodi di indagine che si affrancano dalla cultura orientale arcaica – quella delle grandi civiltà mesopotamiche e nilotiche – dalla quale comunque dipendono in larga misura, per dare vita a un nuovo modello culturale destinato poi a diventare l'elemento principale della cultura occidentale moderna e contemporanea:

Il solo fondamento della sapienza orientale è la *tradizione*. La filosofia greca invece è *ricerca*. Essa nasce da un atto fondamentale di libertà di fronte alla tradizione, al costume e ad una credenza accettata come tale. Il suo fondamento è che l'uomo non *possiede* la sapienza ma deve *cercarla*: essa non è *sofia* ma *filosofia*, amore della sapienza, indagine diretta a rintracciare la verità al di là delle consuetudini, delle tradizioni e delle apparenze [...] Ogni uomo, secondo i Greci, può filosofare perché l'uomo è 'animale ragionevole' e la sua ragionevolezza significa la possibilità di cercare in modo autonomo la verità [...] la filosofia greca è *indagine razionale* cioè autonoma che non si appoggia a una verità già manifesta o rivelata ma soltanto alla forza della ragione e in questa riconosce la sua unica guida (Abbagnano, pp. 4-5, 2018).

In questo breve richiamo proposto da uno dei più autorevoli studiosi di storia della filosofia, troviamo espresso il nocciolo della nostra questione: adottare una prospettiva scientifica significa innanzitutto attivare un processo di ricerca e un'indagine razionale fondati sulla forza della ragione e sulla razionalità dei metodi utilizzati.

Questo presupposto di base, l'indagine razionale come fondamento della ricerca scientifica, praticato per la prima volta dai presocratici – chiamati anche *fisici* e/o *naturalisti* perché si occupano dello studio del cosmo e della natura senza appellarsi a credenze mistiche o religiose – fiorisce poi nella Grecia classica dei grandi autori e delle scuole filosofiche, che applicano il metodo della ricerca razionale a tutti i campi del sapere e anche alla conoscenza dell'uomo, in quanto animale ragionevole.

C. Rovelli, pone le scoperte della scuola di Mileto e in particolare quelle di Anassimandro, alla base del pensiero scientifico moderno e contemporaneo:

Da un lato, dunque, la speculazione milesia libera la natura dalla sua interpretazione come manifestazione di una realtà extranaturale divina. Si può dire che la nozione stessa di 'natura' come

oggetto di sapere è la creazione fondamentale della scuola mile-sia [...] Ma dall'altro, l'idea stessa di investigazione della natura si basa sul riconoscimento che la natura non si svela interamente a uno sguardo diretto. Al contrario, è necessario sondarne le origini e la struttura: la verità è accessibile, è parte integrante della natura stessa, ma è nascosta. Gli strumenti per raggiungerla sono l'osservazione e il pensiero. Per fare questo, il pensiero è pronto a immaginare l'esistenza di entità naturali, cioè assumere che queste esistano, anche se esse non sono immediatamente percepibili (Rovelli, 2018, pp. 74-75).

Nel pensiero greco, antico e classico, emergono dunque i tratti costitutivi della cultura scientifica occidentale: il riferimento all'esperienza, alla conoscenza attraverso l'osservazione e la sperimentazione sul campo, pensiamo a Ippocrate o a Galeno e alla nascita del pensiero medico; il riferimento alla logica, all'argomentazione razionale, alla sistematizzazione dei saperi e alla loro classificazione, dai Sofisti a Socrate, Platone, Aristotele.

Oggi a noi sembra scontato che per affrontare e risolvere un problema, come può essere quello dell'inclusione scolastica, si debba partire dall'osservazione diretta sul campo, dalla formulazione di ipotesi e infine dalla sperimentazione. Eppure, non dobbiamo dimenticare che è proprio grazie al *miracolo greco* che tutto ciò ci sembra scontato. Per la stragrande maggioranza della storia umana il pensiero magico, mistico, religioso ha fornito spiegazioni alternative a quella scientifica sul funzionamento del cosmo e sul comportamento umano e ancora oggi non sono poche le resistenze a una piena affermazione della cultura scientifica.

3.2 *La Rivoluzione scientifica moderna e l'Illuminismo*

Le conquiste scientifiche e filosofiche dell'antica Grecia rifioriscono con rinnovato vigore all'alba della modernità occidentale, prima con l'Umanesimo e il Rinascimento, che riprendono il filo del discorso greco classico poi con la Rivoluzione

scientifico vera e propria del Cinquecento e del Seicento, da Copernico a Galileo a Keplero a Cartesio a Newton. La natura non solo può essere conosciuta attraverso l'indagine razionale e il metodo scientifico, essa è anche governata da leggi universali che possono essere espresse in modo matematico; l'osservazione del cosmo attraverso strumenti sempre più sofisticati consente di mettere alla prova teorie e ipotesi e il vero oggetto della conoscenza scientifica può anche essere qualcosa di non immediatamente visibile, pensiamo all'infinitamente piccolo e/o grande e soprattutto alle relazioni tra gli oggetti della conoscenza, che spesso non sono visibili ma solo intuibili a partire da alcune loro manifestazioni visibili.

Tutti questi autori impressero una decisa connotazione matematica alle proprie ricerche, adottando una modellizzazione di carattere geometrico in grado di prescindere, almeno in prima istanza, dagli aspetti legati alla concreta fisionomia materiale dei fenomeni [...] la natura qualitativa dei soggetti indagati – inderogabile punto di partenza della fisica aristotelica – veniva accantonata o messa sullo sfondo, a vantaggio di una analisi imperniata sulle caratteristiche passibili di trattamento quantitativo (Camerota in Barbero, p. 664, 2017).

Nel nostro caso, quello dell'inclusione scolastica, pensiamo alle complesse relazioni esistenti tra i comportamenti di un alunno, dei suoi genitori, degli insegnanti, del gruppo classe. Fenomeni solo intuibili a partire dai comportamenti osservabili ma che spesso sfuggono a un'osservazione diretta.

Queste relazioni possono essere rese visibili solo formalizzandole all'interno di un processo di ricerca, documentando, osservando, formulando ipotesi di intervento e valutando gli esiti raggiunti.

La maturazione del pensiero scientifico e razionale innescato dalla Rivoluzione scientifica e in particolare dal suo maggiore rappresentante, Isaac Newton, si compie in Occidente con l'avvento dell'Illuminismo, vero cardine della cul-

tura moderna e contemporanea occidentale. La conoscenza razionale, applicata in tutti i campi del sapere umano, dall'agricoltura alla filosofia alla sociologia, può innescare e sostenere il progresso umano, liberando l'uomo dai residui di una cultura prescientifica oscurantista.

La ricerca scientifica non solo promuove lo sviluppo della conoscenza, essa garantisce anche lo sviluppo sociale, l'affrancamento dalla cultura arcaica, la denuncia delle ingiustizie sociali e il loro superamento. In questa prospettiva non ci sono verità assolute, dogmi da rispettare, testi sacri da venerare; ogni risultato conseguito attraverso l'indagine razionale è per sua natura precario, cioè suscettibile di miglioramento: un altro tassello si aggiunge così alla cultura scientifica occidentale, ovvero la critica della ragione stessa, il riconoscimento dei suoi limiti, la consapevolezza della ricerca come attività sempre migliorabile, mai definitiva.

La molteplicità delle letture che gli intellettuali illuministi diedero della nozione di ragione – molto più tema centrale di discussione che dogma accolto come sostitutivo della verità religiosa – vede l'imporre di un modello conoscitivo per il quale il raggiungimento della verità si pone come acquisizione precaria e progressiva, in quanto unicamente dipendente dalle possibilità razionali umane, e pertanto suscettibile di verifica e sostituzione. Al tempo stesso, l'accoglimento di questo modello si salda immediatamente alla funzione pratica delle conoscenze, alla loro necessaria traduzione in risultati che possano concorrere all'utilità sociale, legandosi strettamente all'individuazione delle finalità della politica e a quello che per l'intera cultura illuministica esprime un obiettivo primario: la maggiore felicità per tutti (Minuti in *Ibidem*, p. 796).

In questo contesto matura quel progresso tecnico e tecnologico che era rimasto estraneo alla cultura antica, medievale e premoderna. Le tecnologie, frutto del pensiero scientifico, possono risolvere problemi pratici – dal lavoro nei campi al

trasporto di merci e persone –, sono in grado di rivoluzionare il funzionamento della società umana – dalla rivoluzione agricola di fine Settecento alle successive rivoluzioni industriali, all’attuale rivoluzione digitale. Scienza e tecnica raggiungono un tale livello di sviluppo in grado di condizionare fortemente la vita umana: l’uomo contemporaneo è ormai dipendente dalle conoscenze e dalle tecnologie che utilizza quotidianamente, dall’elettricità ai mezzi di trasporto, dagli elettrodomestici all’industria alimentare, ma è soprattutto la tecnica digitale ad avere completamente modificato le abitudini di vita non solo dell’uomo occidentale ma della specie.

Alessandro Baricco, autore che spazia dalla narrativa al teatro alla saggistica, ha dipinto un affresco dettagliato e molto convincente della rivoluzione digitale nel saggio *The Game*, una lettura molto interessante per gli insegnanti, in grado di restituire, tramite una scrittura brillante e originale, un quadro storico utile a comprendere il comportamento dei ragazzi nati dopo il 2000, i figli della Rivoluzione digitale:

È un mondo che non sapremmo spiegare, è una rivoluzione di cui non conosciamo con precisione né l’origine né lo scopo [...] Non sono più uguali lo spazio e il tempo, da un po’: sta succedendo la stessa cosa a luoghi mentali che per lungo tempo abbiamo chiamato, in passato, anima, esperienza, individuo, libertà. *Tutto* e *Nulla* hanno un significato che solo cinque anni fa ci sarebbe sembrato inesatto, e quelle che per secoli abbiamo chiamato opere d’arte sono rimaste senza nome. Sappiamo con certezza che ci orienteremo con mappe che ancora non esistono, avremo un’idea di bellezza che non sappiamo prevedere, e chiameremo verità una rete di figure che in passato avremo denunciato come menzogne (Baricco 2018, p. 15).

3.3 Ricerca scientifica, educazione, inclusione

L’influenza del metodo scientifico sulla didattica ha cominciato a farsi sentire solo verso la fine dell’Ottocento, dando origi-

ne a un percorso di sviluppo che possiamo per comodità e in estrema sintesi articolare in tre fasi:

1. La fase pionieristica della pedagogia positivistica che mette l'accento sulla necessità di un approccio empirico allo studio dell'educazione e di una didattica fondata sullo studio della realtà empirica per arrivare alla scoperta delle leggi generali, le famose *lezioni di cose* che tanta fortuna ebbero anche in Italia dove si diffuse un importante e originale cultura della pedagogia positivistica molto vicina alle teorie di Herbart.

La psicologia descritta da Herbart muoveva ancora da presupposti filosofici e aveva, dunque, poco a che spartire con le scoperte sperimentali. Nonostante questo limite, la struttura metodologica definita da Herbart si prestò per fornire le premesse del passaggio dalla vecchia alla nuova pedagogia e questo ne spiega il largo successo non soltanto in Germania, ma anche negli Stati Uniti, in Inghilterra e in Italia. La ragione andava individuata nella flessibilità ad accogliere gli aspetti di novità che scaturivano sul versante delle scienze empiriche e sperimentali (Chiosso, 1997, p. 31).

2. La fase della contrapposizione tra approccio quantitativo e prospettive qualitative, che occupa il dibattito pedagogico almeno fino alla fine del Novecento. Lo sperimentalismo educativo, la pedagogia sperimentale e la docimologia, emergono nei primi decenni del Novecento, soprattutto in Usa, Francia e Gran Bretagna, si diffondono nella seconda metà del secolo e si basano sull'applicazione in ambito pedagogico e didattico di strumenti e metodologie oggettive e quantitative, basti pensare alla diffusione dei test e delle metodologie di valutazione oggettiva che proprio allora si afferma in Europa e negli Usa. Come reazione a questo approccio si sviluppa nell'ultimo trentennio del Novecento la prospettiva qualitativa, che invece pone più attenzione agli aspetti fenomenologici, individuali, contestuali.

Fino agli anni Settanta prevalente è stata la ricerca di natura quantitativa, nomotetica, sperimentale, poi affiancata da studi qualitativi, tipici della ricerca ideografica di stampo fenomenologico, maggiormente legati a pratiche narrative, di ricerca-azione e di riflessività sulla professionalità docente (Cottini, Morganti 2015, p. 17).

3. La fase dell'educazione basata sull'evidenza (*Evidence-Based Education*) che sta emergendo attualmente anche in Italia, e che si fonda sulla convinzione che la ricerca educativa debba innanzitutto rispondere ai bisogni reali della scuola, degli insegnanti e degli alunni, trovare soluzioni empiricamente efficaci a tali problemi sulla base di evidenze dimostrabili e infine favorire il passaggio dall'ambito della ricerca a quello della pratica educativa di tali metodologie.

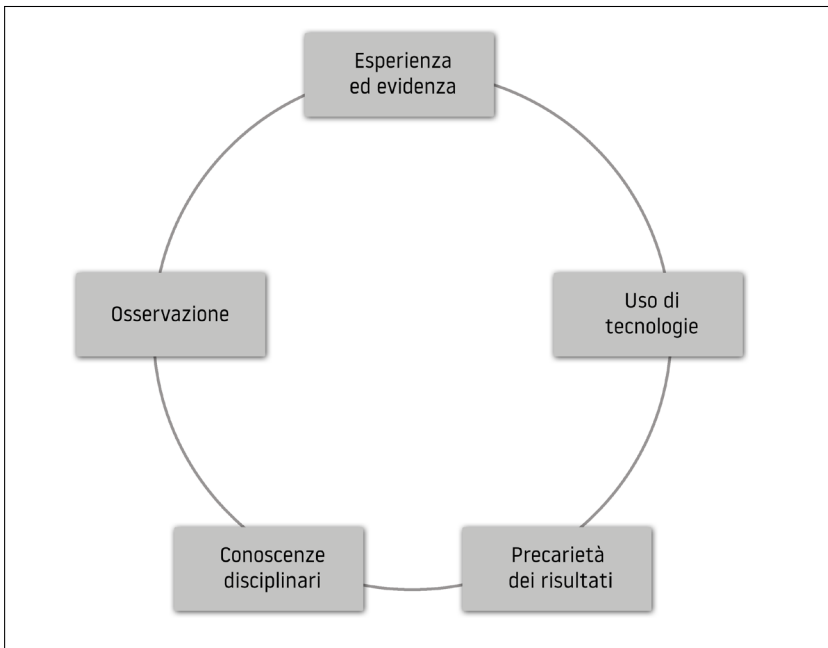
La ricerca necessaria per sostenere un insegnamento *evidence-based* è caratterizzata, in termini di motivazioni e finalità, dal fornire prove che se gli insegnanti faranno X piuttosto che Y, ci saranno miglioramenti significativi e duraturi su specifici aspetti, tali da decretare la loro pratica efficace. Ciò significa che se non ci sono evidenze empiriche che supportano un dato intervento educativo, garantendone esiti positivi, non è ragionevole spingere un insegnante a passare, dunque da X a Y (*Ibidem*, p. 21).

Questi brevi cenni di storia del pensiero scientifico e della ricerca educativa possono essere utili a individuare i caratteri tipici dell'approccio scientifico all'inclusione scolastica e, in generale, all'educazione e all'insegnamento. Proviamo dunque a elencare alcuni punti metodologici che in qualche modo connotano tale approccio:

- Il primato dell'esperienza e dell'evidenza, ovvero l'importanza di attenersi, nella didattica inclusiva, ai dati osservabili, alle evidenze empiriche, alla realtà così come essa si presenta nei contesti educativi.

- L'importanza dell'osservazione. Strettamente legata al primo punto, abbiamo la necessità di formalizzare i fenomeni che intendiamo conoscere e modificare, di osservarli e registrarli in forma scritta, al fine di individuarne gli aspetti ricorrenti.
- L'utilizzo di tecnologie, materiali, strumenti, per conoscere e intervenire in modo efficace nei contesti educativi e nelle relazioni didattiche.
- Il riferimento a conoscenze disciplinari certe e scientificamente fondate, dalla ricerca medica a quella neuroscientifica a quella didattica.
- La consapevolezza della precarietà dei risultati raggiunti e della relatività delle scelte operate, poiché, come abbiamo visto, una delle caratteristiche fondamentali del pensiero scientifico è proprio il riconoscimento della perfettibilità di ogni scoperta, invenzione, teoria, strumento.

Fig. 3 – L'inclusione come ricerca.



Fonte: elaborazione grafica dell'autore.

Questo insieme di elementi costituisce la base dell'approccio scientifico all'inclusione ed è in grado di orientare la didattica inclusiva, poiché definisce la didattica come un'attività di ricerca continua. In questa prospettiva l'elaborazione di un Piano educativo individualizzato corrisponde a un vero e proprio progetto di ricerca:

Il PEI come progetto di ricerca didattica.

1. Analisi della situazione di partenza:
 - analisi del contesto;
 - analisi del soggetto;
 - utilizzo di strumenti per l'osservazione.

2. Formulazione degli obiettivi da raggiungere:
 - obiettivi a lungo termine (atteggiamenti, comportamenti, competenze);
 - obiettivi a medio e breve termine (conoscenze e capacità).

3. Formulazione delle ipotesi di intervento e realizzazione operativa:
 - individuazione strategie di intervento;
 - collocazione nello spazio e nel tempo delle strategie.

4. Valutazione dell'intervento:
 - verifica dei risultati raggiunti, in itinere e finale;
 - modifica delle strategie di intervento in base ai risultati della valutazione.

Come è facile intuire la struttura logica, qui solo accennata, di un Piano educativo individualizzato riprende in larga misura quella di un qualsiasi progetto di ricerca scientifica, in particolare riprende quella che John Dewey definisce «logica dell'indagine scientifica»:

1. Situazione problematica di partenza: il processo di ricerca nasce sempre dalla necessità di risolvere un problema che emerge dalla nostra esperienza, una perturbazione, un impedimento che ostacola lo svolgersi dell'esperienza. In primo luogo è pertanto necessario osservare tale situazione per meglio comprenderla e individuare con precisione il problema da risolvere.

2. Dall'analisi della situazione problematica nascono le prime suggestioni, ovvero delle prime ipotesi di intervento. La riflessione razionale, attraverso il confronto con esperienze, teorie, concetti generali, stimola nuove osservazioni e produce ipotesi di intervento che non sono più semplici suggestioni ma piani di azione razionali.

3. Si arriva così alla sperimentazione vera e propria, che mette alla prova le ipotesi nel contesto esperienziale valutandone l'efficacia (Dewey, 1938).

Tuttavia, come abbiamo accennato in precedenza, sostenere e dimostrare che l'inclusione può e deve essere considerata un processo di ricerca scientifica non esaurisce affatto il discorso epistemologico e metodologico intorno a essa. Non dimentichiamoci mai che stiamo trattando di questioni educative, formative, scolastiche, ovvero che riguardano bambini, alunni, giovani, insegnanti, genitori, insomma persone. Non abbiamo a che fare con dei materiali inerti, non si tratta di fabbricare un prodotto da consumare, si tratta invece di prendersi cura di persone in carne e ossa, di situazioni e contesti reali, quindi fortemente connotati in senso etico e politico.

Qual è lo scopo dell'inclusione?

L'apprendimento di competenze di base? Lo sviluppo di forme minime di autonomia? O la realizzazione dell'egualianza sociale e lo sviluppo di una cultura dell'inclusione che riguardi tutti e non solo gli alunni disabilitati?

Ecco quindi che emerge con estrema chiarezza la necessità dell'analisi etica, politica, sociale, filosofico-educativa dell'inclusione.

4. *L'inclusione come eguaglianza*

Come abbiamo sostenuto più volte l'inclusione non può essere ridotta a pura prassi, a un insieme di prescrizioni operative sostenute dai risultati della ricerca scientifica; essa esprime anche un scelta politica ed etica, ovvero una tensione continua verso l'educazione democratica e l'eguaglianza. Per non ridurre questo aspetto a pura retorica si rende necessaria un'analisi delle relazioni esistenti tra l'inclusione scolastica, l'educazione democratica e l'eguaglianza sociale.

Ancora una volta dobbiamo spostarci nel tempo e nello spazio della nostra cultura e tornare nei pressi della Grecia antica, laddove abbiamo trovato le origini del pensiero scientifico e dove troviamo anche quelle della democrazia.

Dobbiamo però procedere con una certa cautela per non essere inghiottiti dal senso comune; le società antiche, per quanto evolute come quelle greca e romana, sono state forme di organizzazione sociale basate sulla schiavitù e sul maschilismo, rigidamente strutturate in classi sociali in base all'origine e al censo, caratterizzate da una scarsa attenzione nei confronti dell'infanzia e in particolare nei confronti dell'infanzia disabilitata. Una società, quella antica, all'interno della quale l'infanticidio era pratica diffusa.

La domanda che dobbiamo porci è pertanto la seguente: com'è possibile che società all'interno delle quali troviamo le basi della democrazia e della giustizia – si pensi all'età di Pericle in Grecia ma anche a quel complesso sistema di norme sorte all'interno del diritto romano –, non siano riuscite ad evolvere verso forme di organizzazioni politiche realmente democratiche, fondate sul riconoscimento per tutti i cittadini di diritti inalienabili?

Non si tratta di una questione storica ma di un nodo concettuale di scottante attualità, la cui soluzione può aiutarci a comprendere l'attuale distanza tra eguaglianza formale, ovvero stabilita e prescritta da leggi e norme nazionali e internazionali, si pensi alle varie Dichiarazioni dei diritti dei bambini,

delle donne e degli uomini successive alla fine della Grande guerra (1914-1945), ed eguaglianza sostanziale, ovvero quella praticata quotidianamente nei contesti di vita di quelle nazioni che aderiscono a tali Dichiarazioni.

Per affrontare questa tematica ci serviremo di due prospettive di indagine, quella storica, attraverso un recente scritto di Aldo Schiavone che traccia, con mirabile scrittura e rigore argomentativo (Schiavone, 2019) la storia dell'eguaglianza in Occidente, e quella sociale e pedagogica, attraverso la visione dei *Disability Studies* (Medeghini et al., 2013).

4.1 Il lungo cammino dell'eguaglianza: le origini

Aldo Schiavone, nel suo studio storico sull'eguaglianza, parte da un frammento di un autore greco collocabile nel 430 a.C., Antifonte; un filosofo probabilmente discepolo di Anassagora, dunque influenzato dal pensiero dei già rammentati fisici o naturalisti, etichettati in modo riduttivo come presocratici: Talete, Anassimandro, ecc.

Perché un frammento di un autore per certi versi minore è così importante per il nostro discorso?

Perché contiene un'affermazione assolutamente rivoluzionaria se paragonata con tutta la cultura antica che la precede – quella delle grandi civiltà fluviali e mediterranee –, e con quella che la seguirà – mi riferisco alle culture ellenistica greco-latina e medievale –, per risorgere poi in quella moderna e contemporanea.

Riportiamo integralmente il frammento così come lo propone A. Schiavone

Li conosciamo e li rispettiamo [forse: 'i nostri costumi, le nostre leggi': le integrazioni per restituire questo *incipit* sono congetturali e controverse], ma non rispettiamo né onoriamo quelli di chi è invece lontano da noi. In ciò, ci comportiamo l'un l'altro da barbari, poiché per natura siamo tutti assolutamente uguali, sia Greci, sia barbari. È possibile osservare cosa è necessario per na-

tura a tutti gli esseri umani, e ciò di cui dispongono in rapporto alle stesse esigenze, e in tutto questo nessuno di noi può essere definito né come barbaro né come Greco. Tutti infatti respiriamo l'aria con la bocca e con le narici, 'e ridiamo quando siamo felici' o piangiamo quando siamo afflitti; captiamo i suoni attraverso le nostre orecchie, e vediamo per mezzo della luce con i nostri occhi, e lavoriamo con le nostre mani e camminiamo con i piedi (Schiavone, 2019, pp. 11-12).

Perché questo frammento è così importante? Perché propone un'idea di eguaglianza dedotta dall'osservazione della natura dell'uomo: *per natura siamo tutti uguali*. Questa affermazione si staglia come un lampo, una saetta, nel tempo dell'Antichità e anche in quello della Modernità, del tutto sorde a tale principio.

L'idea di eguaglianza per natura, ovvero per l'appartenenza di tutti a un'unica specie animale, dovrà attendere millenni per essere pienamente riconosciuta. Eppure la troviamo già espressa dai filosofi di Mileto del VI secolo a.C. (Antifonte è infatti molto probabile che si limiti a citare Anassagora); ancora una volta dobbiamo tornare a quello spartiacque tra cultura orientale e occidentale, tra cultura arcaica e cultura per certi versi già moderna.

I fisici di Mileto, lo ricordiamo nuovamente, fondano le loro argomentazioni sull'osservazione della natura, non sui dettami della tradizione e della religione ed è molto probabile che il loro sguardo non si sia limitato all'astronomia, ai fenomeni atmosferici, all'agricoltura ecc., ma abbia compreso anche lo studio dell'uomo. Si tratta infatti di uomini che non si limitano a «fare filosofia», ma che sono impegnati politicamente nella vita cittadina, nei commerci, nei viaggi, che entrano in contatto con comunità sociali anche molto diverse da quella milesia, basti pensare agli Egizi, ai Fenici, ai Persiani. È probabilmente osservando queste comunità, con la stessa determinazione e con lo stesso rigore con i quali osservavano i fenomeni naturali, che tali autori scoprono l'eguaglianza del-

la specie al di sotto delle diversità culturali, scoprono cioè il dato naturale (tutti respiriamo, camminiamo, ridiamo o piangiamo), la cosiddetta natura umana, che sta sotto le diversità di costumi, di comportamenti, di abitudini, espressioni invece riconducibili al dato culturale, alla storia.

Si tratta di una vera e propria rivoluzione che si pone già oltre l'orizzonte allora nascente della *polis* greca:

I confini della natura, infatti, non coincidevano con quelli della *polis*. La scoperta dell'eguaglianza valeva anche e soprattutto al di fuori della città; poteva oltrepassarne lo spazio per includere l'intera specie, proprio perché quell'affermazione non era l'esito di una conquista interna a una particolare comunità, ma rifletteva un dato naturale, una sorta di autoriconoscimento primario dell'umano in quanto tale (*Ibidem*, p. 15).

I motivi per cui la scoperta dell'eguaglianza non riesce a tradursi in una reale pratica dell'eguaglianza sono diversi e non possiamo in questa sede considerarli con attenzione. In primo luogo non dimentichiamo che l'opera dei fisici di Mileto si disperde nell'Antichità e sopravvive solo nelle opere di alcuni filosofi successivi, già appartenenti al periodo classico della filosofia greca, primi fra tutti Platone e Aristotele. Ma si tratta di una mediazione spuria che probabilmente travisa o sottovaluta la portata delle scoperte dei filosofi di Mileto. Platone e Aristotele cercano infatti idee, forme, sostanze, cause prime, che secondo loro «stanno dietro i fenomeni naturali»; il punto di vista schiettamente materialistico dei fisici di Mileto scompare e con esso l'indagine e la ricerca tecnologica per le quali dovremo aspettare Rinascimento e scienza moderna.

La rappresentazione della natura, così, si spostava di livello: dal campo della fisica, a quello delle idee; dai corpi alle relazioni tra essenze – come del resto avrebbe già intuito Bacone. Il materialismo ionico era cancellato in un sol colpo. La natura perdeva la fisiologia, l'anatomia, l'esperimento, per acquisire la metafisica

e l'ontologia. Ci sarebbe voluto quasi un millennio per riconquistarle [...] il più grande disastro epistemologico del pensiero occidentale, bloccandone per una stagione lunghissima ogni capacità di indagine scientifica della natura, e di conseguente sviluppo tecnologico (*Ibidem*, pp. 30/31).

E non basta perché Aristotele, nella *Politica*, riesce addirittura a capovolgere la scoperta dell'eguaglianza per natura nel suo opposto: uomini, donne e schiavi sono diversi per natura, sono diseguali per natura, il maschio greco e libero è nato per comandare; la femmina e lo schiavo per obbedire. Argomenti ripresi da tutta la cultura antica e moderna e ancora oggi purtroppo ben presenti in certi contesti culturali, compreso quello italiano.

Eppure proprio mentre si consumava questo «disastro epistemologico», in quelle stesse città greche prendeva avvio quel progetto di vita democratico che sarebbe arrivato fino ai giorni nostri: la democrazia. *Isonomia* è il termine utilizzato da Erodoto, il primo a parlare di democrazia in contrapposizione alla monarchia e alla oligarchia. *Isonomia* ovvero uguaglianza rispetto al *nomos*, la legge. L'eguaglianza ionica, stabilita su base naturalistica, scompare e lascia il posto all'eguaglianza politica, quella delle prime costituzioni e dei primi governi democratici dell'Antica Grecia, da Clistene a Pericle. Ma si tratta di un'eguaglianza parziale, selettiva, circoscritta, riservata ai soli maschi adulti liberi, con un minimo di proprietà e residenti nella *polis*, tutti gli altri ne sono esclusi: donne, schiavi, bambini.

E tuttavia un processo si mette in moto, quelle prime esperienze democratiche, nel senso limitato prima accennato, subito represses dalle logiche dei vari imperialismi che si susseguono nello scacchiere mediterraneo, da quello ateniese e spartano a quello macedone e persiano, non verranno mai del tutto dimenticate e continueranno sottotraccia a scavare un sentiero che poi tornerà centrale nella modernità.

4.2 *L'impronta romana*

In questo sentiero che porterà all'eguaglianza e alla democrazia moderne, l'impronta latino-romana è fondamentale. L'Impero romano rappresenta una delle forme di governo e di organizzazione sociale tra le più spietate e classiste che la storia abbia mai conosciuto eppure al suo interno troviamo i germi di quel pensiero giuridico che poi sboccherà nella Modernità delle Rivoluzioni settecentesche americane e europee. Ai romani spetta infatti l'invenzione del diritto, *ius*, della legge, *lex*, come sistemi, dispositivi, del tutto disancorati dalle singole esperienze ma totalmente formalizzati, astratti, in grado perciò di regolare i singoli accadimenti, di consentire l'esame e il giudizio delle singole controversie. È questa la base profonda delle democrazie contemporanee e delle Dichiarazioni internazionali dei diritti delle donne, dei bambini, degli uomini: esiste uno spazio, quello del diritto, che è uguale per tutti proprio perché astratto e formale e che è in grado di intervenire anche nell'ambito privato della vita dei cittadini. Il diritto romano rappresenta la prima elaborazione, il primo tentativo di coniugare l'eguaglianza formale, astratta, interna al procedimento giuridico, e quella sostanziale, sociale, pubblica e privata, relativa alla quotidianità dei contesti di vita.

Ma anche in questo caso, come per l'eguaglianza naturalistica degli ioni, tale intuizione non riuscirà ad attivare un percorso di riforma democratica delle istituzioni e tantomeno dei comportamenti. Il formalismo giuridico dei romani, sulle cui ceneri nascerà il diritto moderno, resterà chiuso all'interno di una cerchia di giuristi romani prima e bizantini poi. Quella romana resta, lo abbiamo già detto, una società radicalmente patriarcale e schiavista. L'individuo come soggetto autonomo e uguale a tutti gli altri cittadini di fronte alla legge resta un concetto sconosciuto alla cultura antica, che invece privilegia le classi, il censo, il genere, l'origine etnica e familiare.

Ciò che manca alla cultura antica è il concetto stesso di individuo, di persona, di soggetto; esistono solo classi, ruoli,

status, non individui singoli; il concetto di eguaglianza, sia su base naturalistica – gli esseri umani sono tutti uguali perché appartengono alla stessa specie –, che su base giuridica – tutti gli esseri umani sono uguali di fronte alla legge –, è già ben presente nella cultura antica greco-romana, ma resta minoritario e non riesce a tradursi in eguaglianza sostanziale proprio perché manca l'idea di un soggetto riconosciuto portatore di diritti inalienabili *a prescindere dall'appartenenza sociale, economica, di genere, ecc.*

4.3 Il Cristianesimo: l'uomo come persona e l'eguaglianza religiosa

L'idea di una soggettività individuale si affaccia nel mondo antico grazie al Cristianesimo, in particolare quello delle origini. Il messaggio di Cristo è rivoluzionario nei confronti del pensiero politico e sociale dell'Antichità: gli uomini sono tutti uguali perché sono tutti figli di Dio e sono stati creati a Sua immagine e somiglianza. L'eguaglianza nel messaggio cristiano è radicale, non lascia spazio ad alcuna forma di differenziazione interna alla specie. Tutti gli uomini sono uguali e hanno lo stesso valore di fronte al volere di Dio.

Si tratta di una nuova forma di uguaglianza, alternativa sia a quella su base naturalistica che a quella su base formale; quella cristiana è un'eguaglianza di tipo teologico-religioso. Ma c'è di più, non solo tutti gli uomini sono uguali; nella religione cristiana, Dio si prende cura, ascolta e protegge ogni singolo individuo; ha un rapporto di intimità con ogni singolo uomo, è interessato alle condizioni particolari di ogni soggetto, è presente nei momenti di gioia e di dolore che costellano la vita quotidiana di ogni singola *persona*: nasce così e si diffonde il concetto di «persona» che anticipa quelle di individuo, di soggetto che si affermeranno solo nella tarda Modernità.

Leggendo i Vangeli si sperimenta l'ingresso nella storia non di uomini astratti ma di uomini, donne, bambini, vecchi, storpi, malati, ecc., che realmente popolano il mondo. Per rispondere alle ingiustizie e alle diseguaglianze sociali terrene

il Cristianesimo valorizza i sentimenti di pietà, compassione, carità, in grado di alleviare le pene di chi soffre e di nobilitare, agli occhi di Dio, chi aiuta e si prende cura dell'uomo in difficoltà.

Quello cristiano è dunque un passaggio fondamentale per arrivare al concetto di uguaglianza sostanziale, tuttavia non riesce a innescare un vero e proprio processo di diffusione dell'eguaglianza poiché questa, come nella maggior parte delle religioni monoteistiche, è rinviata a un altro mondo, quello successivo alla vita terrena e al giudizio universale. Inoltre, superata la lunga fase primordiale, delle origini e delle persecuzioni, il Cristianesimo, diventato religione ufficiale dell'Impero, inizia una fase di commistione con il potere temporale che si concluderà solo in epoca contemporanea con la fine dello Stato Pontificio. Durante tutto questo lungo periodo il Cristianesimo, in quanto religione di Stato, diventa esso stesso elemento di esclusione, di persecuzione, di annientamento dei non credenti o di chi crede in altre religioni. Il concetto di eguaglianza delle origini universalistiche del Cristianesimo si riduce all'eguaglianza di chi crede nella religione cattolica, con tutte le conseguenze prima citate, dalla distruzione della cultura pagana ellenistico-romana, si pensi al rogo della biblioteca di Alessandria, alle persecuzioni dei pagani, alla lotta all'eresie, all'Inquisizione e infine alle guerre religiose che insanguinarono l'Europa moderna.

4.4 L'eguaglianza politica nell'Età Moderna

Il Cristianesimo lascia in eredità alla cultura contemporanea un concetto assai prezioso, lo abbiamo già rammentato, si tratta del concetto di «persona», del tutto ignoto alla cultura antica, e che ai fini del nostro discorso è assolutamente insostituibile, ma l'eguaglianza, se voleva pienamente realizzarsi nella vita quotidiana di ogni uomo, doveva trovare un'altra via; il seme gettato dai fisici milesi aveva bisogno di nuovi terreni su cui germogliare.

L'Umanesimo e il Rinascimento raccolsero la sfida, l'idea di uomo che propongono è del tutto nuova e inedita poiché svincolata da istanze religiose e dogmi assoluti. L'uomo è tale in base alle attività che svolge, al lavoro, alla conoscenza che realizza; e non basta, perché l'uomo di Leonardo è un uomo con un corpo, una struttura fisica ben precisa, che risponde a leggi universali di funzionamento, che può essere studiato attraverso l'anatomia e l'osservazione, disegnato e dipinto in tutti i suoi particolari fisici e psicologici, dalla forza dei muscoli tipica di ogni corpo all'ineffabile e irripetibile sorriso di una sconosciuta.

Prende corpo dapprima lentamente poi sempre più impetuosamente l'idea di uomo come individuo, essere unico e irripetibile, padrone del suo corpo e del suo tempo, che tanta fortuna avrà nella modernità e nella contemporaneità. Accanto e complementare a questa idea nasce e si sviluppa quella di Stato, che tanto peso avrà nella realizzazione dell'eguaglianza formale e sostanziale. Nasce la via politica dell'eguaglianza e con essa le prime forme di riconoscimento di diritti comuni e inviolabili; si apre l'era delle grandi rivoluzioni politiche, quella americana e quella francese in primis, e delle prime costituzioni. L'affermazione dell'eguaglianza di fronte alla legge, del diritto di tutti a vivere una vita felice e dignitosa, del rispetto delle convinzioni politiche e religiose di ogni uomo, tutte cose che oggi ci sembrano scontate, sono figlie di quella lunga e in molti casi sanguinosa stagione delle rivoluzioni politiche moderne. In questa stagione emerge il dato essenziale in grado di generare diseguaglianza: si tratta della condizione economica individuale.

4.5 Dalla politica all'economia: l'eguaglianza dopo il 1945

In un'epoca ormai proiettata verso il mondo dei commerci e dell'industria, delle tecnologie e dell'urbanesimo, ciò che veramente differenzia gli uomini, che ne decide il destino, la felicità o la rovina, è la questione economica. Il vero nodo da

risolvere per raggiungere la piena eguaglianza sostanziale è quello della diseguaglianza economica e tutte le controversie della storia moderna occidentale si condensano intorno a questo punto, elaborando proposte e soluzioni diverse che segneranno profondamente gli ultimi tre secoli, dal Settecento ai giorni nostri.

È una storia ancora una volta fortemente segnata dal sangue, che si apre con il genocidio dei nativi d'America, prosegue con quello degli schiavi africani e degli Armeni e termina con il più grande disastro della storia umana, una lunga guerra mondiale, 1914-1945, che provoca decine di milioni di morti e all'interno della quale, proprio nel cuore di quell'Europa che aveva elaborato la cultura dell'eguaglianza, dalla Grecia antica all'Illuminismo francese, vengono costruite vere e proprie fabbriche di morte, i campi di sterminio nazisti.

La razionalità al servizio della distruzione dell'uomo ritenuto diverso da una norma assoluta, in questo caso l'uomo ariano; è il trionfo della supremazia della razza, sostenuta anche da argomentazioni spacciate come scientifiche, e dell'annientamento della diseguaglianza ottenuta eliminando fisicamente il diverso.

Dalle ceneri di questo disastro riprende il cammino dell'eguaglianza; quella naturalistica, originata dal miracolo greco, e quella politica, elaborata compiutamente nella modernità, si fondono all'interno di un progetto politico, culturale e sociale che, soprattutto in Europa, intende preservare e mantenere la pace, attraverso la democrazia parlamentare, garantendo a tutti il godimento dei diritti umani inalienabili, tra i quali rientrano anche quelli alla felicità e a una vita dignitosa.

Si tratta di quello che possiamo definire modello socialdemocratico, tipico delle democrazie parlamentari e rappresentative europee contemporanee, all'interno del quale lo Stato assume la funzione di regolatore del mercato, che lasciato a se stesso provoca diseguaglianze e conflitti – come attesta la storia dell'Europa moderna –, e di protezione sociale, che si concretizza garantendo a tutti, o almeno alla maggior parte

della popolazione, lavoro, istruzione, assistenza sanitaria, giustizia, trasporti, ecc.

L'Italia può essere considerata un caso esemplare di questo intenso processo riformista: tra il 1945 e il 1975, uno Stato uscito distrutto economicamente e socialmente dall'esperienza della dittatura fascista e dalla lunga guerra mondiale, riesce a ricostruire, modernizzandolo, il proprio apparato produttivo e infrastrutturale e a organizzare un complesso stato sociale in grado di attivare e sostenere la crescita sociale, politica, culturale ed economica del Paese.

Il diritto al lavoro, all'istruzione, alla sanità pubblica, alla pensione, alla fiscalità equa, alla giustizia, previsti, insieme a molti altri, dalla Costituzione del 1948, riescono finalmente a realizzare, almeno in parte, quell'eguaglianza sostanziale, cioè concreta, reale, visibile, che mai in Italia era stata sperimentata: abbattimento della mortalità generale e di quella infantile in particolare, sconfitta dell'analfabetismo e diffusione dell'istruzione, bassa disoccupazione, edilizia popolare, ecc. Questo anche grazie alle politiche economiche e sociali dei grandi partiti di massa nati dopo il 1945, siano essi di orientamento cattolico o socialdemocratico o comunista.

4.6 L'eguaglianza oggi: oltre l'economia di specie

L'obiettivo dell'eguaglianza sostanziale è comunque ancora molto lontano, e non solo in Italia. Disuguaglianze economiche, discriminazioni di genere e religiose, disparità di fronte alla legge, ecc., sono flagelli ancora molto presenti nella socialità globalizzata contemporanea, non solo nei Paesi dove ancora non si è affermata un'autentica democrazia parlamentare ma anche nell'Occidente opulento, libero e democratico, dagli Stati Uniti all'Europa, dove le disuguaglianze, prime fra tutte quelle economica e di genere, ritornano alla ribalta. Il ritorno di politiche economiche neoliberaliste, centrate sulla libertà di mercato e sulla marginalizzazione del ruolo dello Stato e il declino del capitalismo industriale, tendenzialmente

orientato all'occupazione di tutta la popolazione adulta, sostituito da un rapace capitalismo tecno-finanziario, ormai disancorato dall'economia reale e dall'ideale della piena occupazione, riportano milioni di cittadini verso il baratro della povertà e della miseria, in condizioni di vita lontane da quell'ideale di dignità elaborato subito dopo il 1945.

E non basta perché nel frattempo la specie, *Sapiens*, ha quasi irrimediabilmente compromesso l'ambiente terrestre provocando una crisi climatica in grado di generare ulteriori gravi disuguaglianze nell'accesso ai beni comuni indispensabili, dall'acqua potabile alle risorse alimentari all'aria incontaminata.

Economia e Specie, i due grandi protagonisti dell'età moderna e contemporanea, necessitano di un governo in grado di tutelare anche le altre specie viventi, animali e vegetali e più in generale l'intero Pianeta. In questo senso anche l'eguaglianza naturalistica – tutti uguali perché appartenenti alla stessa specie –, quella politica – tutti uguali di fronte alla legge – e quella economica – tutti abbiamo diritto a una vita felice e dignitosa –, non bastano più. Oggi c'è bisogno di un nuovo patto per l'eguaglianza che faccia rientrare al proprio interno tutte le specie viventi e che riesca a moderare un'economia che anziché diffondere ricchezza genera povertà e disuguaglianza.

4.7 Eguaglianza, disabilità, inclusione: la prospettiva dei Disability Studies

Il lungo cammino dell'eguaglianza nella cultura contemporanea, ben lontano dal realizzare pienamente l'ideale della eguaglianza sostanziale, ha influenzato fortemente l'evoluzione del discorso, delle pratiche e delle istituzioni relative alla disabilità. Concentrandoci, per ovvi motivi di spazio, tempo e competenze, nel periodo moderno e contemporaneo, assistiamo alla nascita del concetto stesso di disabilità, grazie alla già citata logica dell'approccio scientifico che elimina superstizio-

ni e credenze prescientifiche da sempre collegate all'handicap, alla diffusione delle discipline che si occupano della disabilità, oggi riunite nell'approccio della pedagogia speciale, all'organizzazione delle istituzioni, delle professioni e della legislazione per la disabilità.

Attualmente la ricerca storica intorno alla disabilità è in grado di fornire un quadro di riferimento ben strutturato per ognuno dei tre livelli prima presentati: la storia dell'handicap e della disabilità (Canevaro, Goussot, a cura di, 2000; Schianchi, 2012); la storia della pedagogia speciale (Crispiani, a cura di, 2016); la storia dell'educazione dei disabili, delle istituzioni e della legislazione per la disabilità in Europa (Bocci, 2011).

Incrociando i dati provenienti da questi tre filoni di ricerca emerge con chiarezza l'importanza dell'ultimo trentennio del Novecento all'interno del quale prende avvio il cosiddetto modello sociale della disabilità, alternativo e complementare a quello medico: in Italia con l'abbandono della pedagogia differenziale e delle istituzioni a essa connesse, negli Stati Uniti e in Gran Bretagna con l'avvio dei *Disability Studies*.

Nei paragrafi seguenti concentreremo la nostra attenzione su quest'ultimo filone di ricerca.

I *Disability Studies* (DS) rappresentano un sistema di ricerche nate verso la fine degli anni Settanta del Novecento negli Stati Uniti e nel Regno Unito, connotato da un forte impegno politico per l'emancipazione e l'autodeterminazione delle persone disabilite (Cfr. Medeghini et al. 2013) Molti autori DS sono disabilitati e già questo elemento contribuisce a renderne esplicita la portata politica, poiché da sempre sono stati solo i non disabilitati a parlare dei disabilitati; medici, religiosi, politici, educatori, ecc. Inizialmente il discorso pedagogico e didattico non è centrale nei DS, lo sono molto di più quello politico e sociale, inerenti al diritto all'accesso a tutte le forme di vita associata che caratterizzano la nostra società; all'interno di questa prospettiva politica nascono poi i *Disability Studies in Education* (DSE) che invece si concentrano sul rapporto scuola-disabilità.

I Disability Studies in Education applicano i principi dei Disability Studies in ambito educativo, influenzando non soltanto la ricerca pedagogica ma anche la pratica educativa. Nello specifico i Disability Studies in Education riconoscono nell'educazione inclusiva, soprattutto nella sua interpretazione 'radicale', la posizione teorica fondamentale per comprendere la scuola e apportare tutti quei cambiamenti necessari a migliorare la qualità del sistema educativo. In breve i Disability Studies forniscono una posizione epistemologica al concetto di inclusione scolastica permettendo di vedere la scuola dell'integrazione scolastica con lenti diverse da quelle usate dalla tradizione pedagogica speciale (D'Alessio in Medeghini et al., 2013, p. 90).

Gli studi riconducibili ai DS e ai DSE si diffondono in Italia solo recentemente, agli inizi del nuovo secolo, grazie all'opera di traduzione e diffusione operata da Roberto Medeghini e altri ricercatori e alla costituzione anche in Italia di un gruppo di studiosi DS, composto da professori universitari, insegnanti, ricercatori indipendenti, riuniti nella rivista *Italian Journal of Disability Studies* fondata nel 2010.

Nella prospettiva pedagogico-didattica prevista dai DSE, le competenze degli alunni e l'inclusione vengono considerate come due proprietà del sistema formativo che si attivano nell'incontro e nelle relazioni tra stimolo didattico, ambiente formativo, individui e gruppi di individui. Due fenomeni probabili dunque, raggiungibili ma mai completamente raggiunti, che fungono nel contempo da principi critici regolatori dell'azione didattica e da mete da raggiungere:

Ci sembra che queste riflessioni si prestino molto bene a lasciare intravedere l'atteggiamento dello studioso DS, in modo particolare se si pensa all'inclusione, la quale non è e non può essere un prodotto esportabile ma un processo che non ha mai fine e che coinvolge tutti, nessuno escluso. Un processo che ha le sue fondamenta proprio in quell'esercizio di decostruzione dell'ovvio attraverso la funzione della critica (Bocci in Goodley, D'Alessio et al. 2018, p. 144).

La didattica inclusiva tenta di rendere probabile lo sviluppo di competenze e processi di inclusione sia in modo diretto, nell'ambito educativo tramite l'uso di metodologie didattiche mirate, sia in modo indiretto, nell'educazionale, attraverso la progettazione dell'ambiente formativo di apprendimento. Il tempo e lo spazio rivestono, come vedremo, un ruolo fondamentale nell'ottica della didattica inclusiva, tuttavia prima di passare a un esame più particolare dei dispositivi metodologici tipici della didattica inclusiva, è necessario chiarire che nell'ottica dei *Disability Studies* il termine inclusione non viene utilizzato per riferirci in modo particolare al tema della disabilità ma per indicare alcune caratteristiche che dovrebbero informare le attività e l'organizzazione didattiche in generale, a prescindere dalla presenza o meno di alunni con disabilità.

Simona D'Alessio individua due prospettive di ricerca in merito all'educazione inclusiva: una prima che considera l'educazione inclusiva come un'evoluzione dell'educazione speciale e dell'integrazione scolastica. «Questa prospettiva ha visto la ricerca focalizzarsi sui processi di integrazione di coloro che erano esclusi dal sistema scolastico perché erano ritenuti ineducabili e/o segregati in istituzioni ad hoc, la ricerca in tale ambito ha dimostrato le gravi conseguenze dell'istituzionalizzazione e ha portato alla chiusura di tutte le forme di segregazione, a partire da quelle più gravi (scuole e classi speciali), ribadendo la necessità di sviluppare l'integrazione degli alunni con disabilità e con Bisogni Educativi Speciali» (D'Alessio in Goodley et al. 2018, p.126).

Una seconda prospettiva che invece considera l'educazione inclusiva all'interno del discorso didattico generalistico, con particolare attenzione all'analisi dei fattori contestuali in grado di ostacolare la realizzazione di una didattica di qualità per tutti, inclusi quelli identificati come portatori di Bisogni Educativi Speciali (BES) e/o disabilità. «Si tratta di una linea di ricerca che pone l'accento sui processi educativi, gli spazi e le relazioni educative, l'organizzazione scolastica, il curriculum, la pedagogia e la valutazione e come questi possano rappresen-

tare uno strumento che facilita, oppure impedisce agli alunni, o a una parte di essi di apprendere» (*Ibidem*, p. 127).

In Italia, tra le due prospettive individuate da S. D'Alessio, prevalgono elementi di continuità e interazione piuttosto che di opposizione.

Nel modello sociale della disabilità, il termine inclusione fa riferimento *a tutte le componenti, umane e materiali, dell'evento didattico*; è la scuola per tutti e per ciascuno, senza bisogno di aggiungere *anche per i soggetti disabili*, poiché questa locuzione, questa aggiunta, subito ci collocherebbe all'interno dei paradigmi assimilatorio e/o integrativo, dove vengono distinti due gruppi di alunni: quelli considerati *normali* ovvero adatti a raggiungere standard e norme di riferimento e quelli che invece non possono essere considerati tali.

Tuttavia, anche nell'uso dell'espressione «scuola di/per tutti» è necessaria una certa cautela:

La locuzione 'a tutti' viene spesso utilizzata nella definizione inclusiva in forma opaca tale da essere problematizzata con una domanda: chi è incluso in *tutti*? L'analisi dei contributi pedagogici e legislativi mette in evidenza la scelta delle categorie più deboli e in condizione deficitarie: alunni con Bisogni Educativi Speciali, compresa la disabilità, che vengono esclusi dall'area disciplinare e che sono a rischio di esclusione. L'obiettivo è certamente positivo ma la categorizzazione e l'etichettatura (BES) creano una differenza in negativo, cioè un gruppo *altro*. Ne consegue che il principio dall'includere assumere la forma di un'azione esterna con categorie fissate che neutralizzano il senso inclusivo (Medeghini in Goodley et al., 2018, p. 144).

Alla luce di queste cautele epistemologiche e linguistiche vediamo di sintetizzare gli elementi principali dell'approccio pedagogico e didattico all'inclusione connesso ai DS.

5. *Pedagogia e didattica per l'inclusione come ricerca di eguaglianza*

5.1 *La critica al modello bio-medico*

I DS non rifiutano affatto il contributo dell'area medico-specialistica in ambito scolastico: ne contestano l'egemonia. Il modello medico infatti per sua natura classifica, ordina, identifica i soggetti cui si rivolge in base a delle norme di riferimento, a dei parametri statistici, che rappresentano appunto la normalità.

I comportamenti dei *pazienti* vengono così confrontati con una norma ideale che funge da sistema di misurazione della disabilità: è il paradigma dell'*abilismo*, che genera per opposizione quello della *disabilità*. In questo processo il soggetto, la persona, sparisce, si eclissa fino al punto di identificarsi completamente con la patologia che ne compromette poche, alcune, o tante funzioni.

L'abilismo, quindi, costituisce un'ideologia che produce un particolare tipo di sé e di corpo (lo standard corporeo) che è proiettato come perfetto, tipico e quindi fundamentalmente umano. La disabilità è proiettata come uno stato ridotto dell'essere umano. Il processo abilistico costituisce una simbolizzazione dei corpi in termini di abilità forzosa, in tal senso alcune forme di 'perfezione' sono assunte come preferibili [...] Dalla norma abilista consegue un dispositivo di gestione sociale delle differenze che tende alla gerarchizzazione ed esclusione delle più 'difficili' e improduttive, dei dis-abili (Vadalà in Goodley et al. 2018, p. 82).

Da questa prassi nosografica deriva un approccio pedagogico e didattico che possiamo definire *terapeutico* e *individualistico*; si tratta di elaborare un progetto educativo individualizzato, costruito ad hoc per l'alunno disabilitato, realizzato da personale specializzato attraverso una relazione didattica privilegiata e, nelle migliori ipotesi, all'interno di un gruppo classe che segue un curriculum uniforme, uguale per tutti.

Lo ripetiamo per evitare facili fraintendimenti: l'apporto degli specialisti medici è necessario e insostituibile nel comprendere la situazione di disabilità, ma non può determinare completamente la prassi didattica. Quest'ultima, come vedremo, nasce dall'incontro tra la persona e il contesto educativo, in una situazione cioè non terapeutica né riabilitativa ma genuinamente pedagogica, così come accade, o dovrebbe accadere, *per tutti gli alunni*.

5.2 L'uso critico del linguaggio

Un altro punto centrale del discorso promosso dai DSE riguarda l'uso critico del linguaggio in ambito educativo: «Il processo di denominazione è al centro della riflessione delle diverse aree dei DS, in particolare modo degli esponenti del modello sociale, del movimento per la vita indipendente (Independent Living) e del socio-costruzionismo [...] il linguaggio è così assunto come uno dei meccanismi attraverso cui si esprime l'egemonia di un sistema sociale e culturale» (Medeghini in Medeghini et al. 2013, p. 56).

L'egemonia del paradigma medico porta con sé anche la diffusione del suo linguaggio, promuovendo forme di etichettatura sociale, stigmatizzazione, denominazione che finiscono per connotare l'alunno disabilitato con la patologia che lo interessa, imponendo agli alunni una denominazione di cui non possono controllare l'origine. Al posto di Luca, Maria, Giuliano, avremo così l'handicappato grave e certificato, il Dsa, il BES, l'iperattivo, il dislessico ecc. con l'aggravante che tale lessico tende a trascinare il circuito del gruppo di adulti, medici, specialisti e insegnanti che se ne occupa, per inquinare anche quello interno al gruppo classe e ai gruppi parentali, con l'agghiacciante effetto di sentire sempre più spesso nelle scuole alunni autodefinirsi Dsa o BES o dislessici, utilizzando, per definirsi, etichette linguistiche di cui ignorano l'origine e il significato ovvero che non possono controllare.

Ma il linguaggio, come ci insegna la filosofia moderna e

contemporanea, non è uno strumento neutro, esso veicola sempre dei significati in grado di modellare la realtà o quanto meno la sua percezione. Il linguaggio è dunque uno strumento molto potente, necessario a stabilire ciò che è vero e ciò che è falso, ciò che è giusto e ciò che è sbagliato; non è un orpello, un accessorio che possiamo utilizzare a nostro piacimento, esso è in grado di costituire *sistemi di verità* che paradossalmente possono alienare il soggetto cui si rivolgono.

In quest'ottica nasce l'espressione «alunno disabilitato». Tale scelta linguistica deriva dalla volontà di spostare l'attenzione dei parlanti dal soggetto *disabile* al contesto che lo *disabilita*. Per lo stesso motivo, l'insegnante di sostegno per gli alunni disabili tende a essere denominato, nell'ottica dei DS, insegnante specializzato di sostegno alla classe, l'aula per gli handicappati diventa l'aula per la didattica individualizzata utilizzabile da tutti gli alunni, e così via.

Non si tratta di adottare un galateo linguistico moraleggiante ma di adottare una prospettiva linguistica autenticamente inclusiva:

In questo lavoro non impiegherò i termini 'menomazione' (*impairment*) e 'disabilità' (*disability*), che sostituirò con quelli di 'intralcio' e 'disabilitazione'. La scelta del primo termine, intralcio, dipende dal fatto che lo ritengo valutativamente meno connotato di quello di menomazione, mentre il secondo, disabilitazione, mi pare più dinamico e capace di mantenere viva la consapevolezza che ciò che usualmente si definisce 'disabilità' non è *qualcosa*, un'entità statica e definibile univocamente, quanto piuttosto il risultato di un prodotto – la disabilitazione, appunto – che finisce per essere rimosso, quasi fosse ininfluenza per la costruzione di quel prodotto (Monceri in Goodley et al. 2018, p. 29).

5.3 Il ruolo centrale del contesto

L'handicap, la menomazione, la patologia, l'intralcio, sono dati fisici, per certi versi naturali; la disabilitazione è invece un

dispositivo culturale, che nasce dal rapporto tra organismo e ambiente. Per comprendere meglio la questione pensiamo ai terremoti: un terremoto è un evento naturale ma il numero di vittime che provoca dipende dalla qualità delle abitazioni e delle infrastrutture, dall'efficienza dei sistemi di vigilanza, controllo e intervento ovvero da come l'uomo ha regolato il suo rapporto con il territorio. In altre parole da questioni puramente culturali. Ecco perché terremoti di medesima intensità provocano diversi effetti a seconda delle zone in cui si manifestano.

Lo stesso discorso vale per la disabilità in ambito scolastico. Un contesto scolastico ostile all'inclusione, caratterizzato da insormontabili barriere architettoniche, da un linguaggio etichettante, da una didattica esclusiva, ovvero riservata ai pochi che riescono a seguire l'unico curriculum a disposizione, ed escludente, ovvero che mette al margine chi non riesce, chi va più lento, chi non si adegua, attraverso forme di valutazione normativa, rigidi protocolli di intervento individualizzati, forme di separazione classe/singolo alunno, non può che *generare disabilità* ovvero disabilitare tutti gli alunni che non riescono a soddisfare il criterio della norma abilista.

L'attenzione del ricercatore e dell'insegnante si sposta così sul terreno dell'organizzazione di un contesto educativo inclusivo: «Si tratta di una linea di ricerca che pone l'accento sui processi educativi, gli spazi e le relazioni educative, l'organizzazione scolastica, il curriculum, la pedagogia e la valutazione e come questi possano rappresentare uno strumento che facilita oppure impedisce agli alunni, o a una parte di questi, di apprendere [...] La domanda iniziale non sarà più quale difficoltà non permetta all'alunno X di seguire la lezione, ma piuttosto quali condizioni gli consentano – con determinate caratteristiche individuali – di partecipare attivamente alla lezione» (D'Alessio in Goodley et al., 2018, pp. 127-128).

Nell'ottica dei DSE dunque non c'è una norma di riferimento utile alla costruzione di un curriculum unico, uguale per tutti gli alunni e di un curriculum speciale, per gli alunni disabilitati (cfr. Franceschini, 2018). Un curriculum inclusivo è

in primo luogo caratterizzato dalla logica dell'*abilismo relativo*: ogni alunno è caratterizzato da una sua unica e irripetibile situazione educativa, esprime cioè bisogni, aspettative, desideri unici riferibili al contesto scolastico.

Tali bisogni possono essere soddisfatti all'interno di una logica pedagogica evolutiva, ovvero in grado di provocare delle mutazioni culturali individuali, relative cioè alle abitudini mentali e comportamentali di ogni alunno, favorevoli anche alle comunità nelle quali questi è inserito, la classe, la famiglia, la società ma soprattutto riferite alle singole situazioni di partenza di ogni alunno, non a una norma prestabilita.

Tali mutazioni non si ottengono direttamente, intervenendo in modo massiccio e intrusivo su quelle che Dewey chiamava «le condizioni interne dell'esperienza educativa» ovvero le caratteristiche psicologiche del soggetto che apprende, ma modificando le condizioni esterne, l'ambiente, le relazioni, che connotano l'esperienza educativa (Dewey, 1981).

Intervenire sulle condizioni esterne al soggetto dell'esperienza educativa significa intervenire sul tempo, lo spazio, le relazioni dell'evento didattico.

5.4 Intervenire sul tempo, sullo spazio e sulle relazioni della didattica

Il tempo pone dei vincoli ben precisi all'intervento didattico: c'è un inizio, uno svolgimento e una fine del ciclo, dell'anno, dei semestri, della settimana, della giornata scolastici. Questi vincoli temporali determinano le possibilità didattiche: al tempo dell'inizio spetta la didattica dell'accoglienza (settembre, lunedì, la prima ora); al tempo dello svolgimento la didattica dei progetti comuni e individuali (ottobre/aprile, martedì/giovedì, le ore centrali della giornata); al tempo della fine la didattica del bilancio finale, della restituzione, del commiato (maggio/giugno, venerdì o sabato, l'ultima ora della giornata). In quali spazi si realizzano queste attività didattiche? In tutti quelli disponibili nell'ambiente scolastico: gli spazi dell'acco-

glienza esterni e/o interni alle sezioni/classi, l'aula o classe madre, quella di appartenenza, i laboratori, gli spazi attrezzati per attività individuali, gli spazi esterni ecc.

All'interno di quali relazioni? Nella didattica inclusiva il gruppo c'è sempre, non c'è solo quando l'insegnante decide di lavorare per gruppi. Questo vincolo implica la possibilità di costituire diverse forme di gruppo in base agli obiettivi dei progetti educativi e ai tempi prima descritti dell'esperienza educativa. Il gruppo classe nei momenti iniziali e finali della giornata, nelle routine e nelle tante occasioni didattiche rivolte uniformemente a tutti gli alunni. Gruppi organizzati in base al criterio dei ritmi di apprendimento, al criterio degli interessi individuali verso determinati oggetti culturali, al criterio casuale, al criterio delle preferenze relazionali, ecc. Ognuno di questi criteri ha pregi e difetti, potenzialità e limiti, dipende ancora una volta dall'*intelligenza pedagogica* dei docenti.

Ad esempio il criterio dei ritmi di apprendimento non può essere utilizzato all'inizio dell'anno, durante o appena dopo il periodo dell'accoglienza, esso può e deve essere utilizzato con grande cautela solo quando il gruppo classe è diventato un gruppo coeso, in grado di reggere, per alcuni brevi periodi e mai in modo permanente, una suddivisione in sottogruppi omogenei o eterogenei in relazione ai tempi di apprendimento, al livello di competenze, al grado di funzionamento cognitivo (cfr. Franceschini 2017).

All'interno della stessa logica è possibile progettare interventi individualizzati e personalizzati, i primi destinati a far raggiungere a tutti gli obiettivi di base, irrinunciabili, previsti dalle Indicazioni nazionali, i secondi per sviluppare i talenti, le inclinazioni, i desideri personali di ogni allievo.

In questa complessa organizzazione di spazi, tempi e relazioni, dove si collocano gli alunni disabili e gli insegnanti specializzati? Sono insieme a tutti gli altri; partecipano alle attività di accoglienza, poi al lavoro per sottogruppi e anche alle attività individualizzate e personalizzate, e l'insegnante specializzato non si occupa personalmente dell'alunno disabi-

litato ma sostiene gli insegnanti nella progettazione didattica, nell'organizzazione e nella gestione di tutta la classe, è una risorsa in più per una didattica efficace per tutti, per una vera didattica inclusiva.

Non si tratta di fantadidattica ma di semplice razionalità pedagogica. La scuola a classi chiuse, organizzata rigidamente in base a norme prestabilite, che funziona nello stesso modo in tutto il territorio nazionale e tutta centrata sulla trasmissione di contenuti dal docente agli alunni con eventuali curricula alternativi per chi è in difficoltà ha svolto un ruolo importante nell'alfabetizzazione europea, nella diffusione della cultura minima di base e in Italia anche nell'integrazione degli alunni disabili, ma all'alba degli anni Venti del nuovo millennio, in piena rivoluzione digitale, quando ormai le nuove generazioni appaiono quasi appartenere a una specie diversa da quella dei docenti, quel modello di scuola appare vetusto, improponibile e destinato all'autodistruzione.

In questo contesto gli alunni disabili forniscono alle scuole una possibilità di evoluzione: costringendole a mutare radicalmente il loro paradigma didattico non fanno altro che avviarle al futuro.

Bibliografia

- Abbagnano N. (2018), *Il pensiero greco*, RCS Media Group S.p.A, Milano.
- Barbero A. (a cura di) (2017), *La Storia*, Vol. 22, *La Rivoluzione scientifica e l'Illuminismo*, RCS Media Group S.p.A., Milano.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.
- Bocci F. (2011), *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da J. Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze.
- Bocci F., «L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies», in Goodley D. et. al., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative*, Erickson, Trento 2018, pp. 141-172.
- Camerota L., «La rivoluzione scientifica», in Barbero A. (a cura di), *La storia. La Rivoluzione scientifica e l'Illuminismo*, RCS, Milano 2017, vol. 22, pp. 655-695.
- Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano 2000.
- Canevaro A., Goussot A. (a cura di) (2000), *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma.
- Chiosso G. (1997), *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia.
- Crispiani P. (a cura di) (2016), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa.
- Cottini L., Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma.
- D'Alessio S., «Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane», in Medeghini R. et. al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013, pp. 89-124.
- D'Alessio S., «Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive: riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies», in Goodley D., et al. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative*, Erickson, Trento 2018, pp. 121-140.
- D'Alonzo L., Caldin R. (a cura di) (2010), *Questioni sfide e prospettive della pedagogia speciale*, Liguori, Napoli.
- D'Alonzo L., «La Pedagogia Speciale a scuola: il Modello italiano», in Crispiani P. (a cura di), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016, pp. 629-635.

- Dewey J. (1938), *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino.
- Dewey J. (1981), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Franceschini G. (2017), «Didattica per gruppi: un approccio evolutivo», *Psicologia e Scuola*, 25.
- Franceschini G. (2018), «Didattica inclusiva, aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca», *Studi sulla Formazione*, 2.
- Foucault M. (1997), *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma.
- Goodley D. et al. (2018), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita* (Vol. 1), Erickson, Trento.
- Medeghini R. et al (2013), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento.
- Minuti R., «L'illuminismo», in Barbero A. (a cura di), *La storia. La Rivoluzione scientifica e l'Illuminismo*, RCS, Milano 2017, vol.22, pp. 789-825.
- Monceri F., «Disabilitazione e potere: presupposti, implicazioni, strategie», in Goodley D., et. al., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative*, Erickson, Trento 2018, pp. 27-44.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaele Cortina Editore, Milano.
- Rovelli C. (2018), *Che cos'è la scienza. La rivoluzione di Anassimandro*, Mondadori, Milano.
- Schianchi M. (2012), *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*, Carocci, Roma.
- Schiavone A. (2019), *Eguaglianza. Una nuova visione sul filo della storia*, Einaudi, Torino.
- Trisciuzzi L. (2002), *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma Bari.
- Vadalà G., «Pratiche della disabilità nei contesti educativi: rappresentazioni e coordinate del discorso scolastico», in Goodley D., et al., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative*, Erickson, Trento 2018, pp. 71-92.
- Vertecchi B. (a cura di) (1995), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Zappaterra T. (2010), *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa.

RELAZIONE D'AIUTO E APPRENDIMENTO DI QUALITÀ:
ALCUNE INDICAZIONI DAL METODO FEUERSTEIN

di Silvia Guetta

*1. Introduzione alla relazione di aiuto:
alcune prospettive a confronto*

La relazione di aiuto trova la sua origine nella esperienza ontologica e antropologica di aver cura di sé. Prima di poter avere la cognizione e le capacità di entrare in relazione con gli altri, dove per relazione si vuole considerare la possibilità di essere un agente che stimola, promuove e attiva la cura dell'altro, è necessario osservare e stare in ascolto di ciò che in noi richiede cura. La cura di sé ha molti significati e rimanda ad ampie considerazioni che necessitano sempre di una contestualizzazione perché le pratiche che richiamano si ancorano a riferimenti culturali, sociali, ma anche spirituali e religiosi.

Oggi, che apparentemente sembriamo più liberi di pensare alla nostra persona, in realtà, molto spesso, viviamo in modo auto-centrato la visione del nostro sé senza tuttavia curarlo. Quando, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, nei Paesi del progresso economico siamo passati dall'epoca della sussistenza a quella del consumo, i valori della presenza, dell'ascolto, della solidarietà, dell'aiuto, della cura e del benessere sono stati declinati verso significati esteriori ed effimeri, completamente lontani da quel senso profondo a cui questa pratica di vita richiama. L'epoca del consumo, che gradualmente ha allargato i propri spazi e ambiti di azione, ha

contribuito a interpretare e generare nuovi significati, spesso anche distorti, sugli aspetti che caratterizzano la cura di sé.

«Il consumo di massa è divenuto il pilastro della crescita del profitto, l'aspirazione alla crescita del profitto a sua volta alimenta il consumismo e insieme sfociano nella distruzione dell'umanità e nel saccheggio della natura. Ciò che legittima il nesso tra la crescita del profitto e la propensione ai consumi è il «vantaggio individuale», o come sin dai tempi di Adam Smith è stata eufemisticamente definita l'avidità, «l'interesse» (Bennholdt-Thomsen, 2012).

La cura di sé, come attenzione a prendersi cura del proprio essere, del proprio divenire comune, si pone, necessariamente in contrapposizione con il tentativo di fagocitare le molteplici dimensioni dell'essere. La scoperta di sé, come ascolto empatico del proprio essere, avviene in tempi e spazi che non possono essere limitati dall'esterno, imposti dalle convenzioni sociali, agiti come esperienze separate della quotidianità. Cura di sé, intesa come principio etico e fondativo di rispetto primario dell'essere vivente, non significa egoismo o ripiegamento su stessi, affermazione di superiorità, avanzamento prepotente a discapito degli altri. La cura di sé può significare impegno etico, con le sue molteplici varianti di azione concreta, delineate e condotte dai contesti culturali, storici, sociali e di credenze dove prendono senso e si definiscono le relazioni (Cambi, 2010).

Le pratiche della cura non sono evidenti, non si manifestano come eventi diffusi, consumati e usati. Sono pratiche che si avvertono, si percepiscono, e per tale motivo sembrano poco forti o resistenti. In realtà sono le pratiche che aprono alla qualità della vita e che tengono in piedi il mondo, che contribuiscono a dare senso alla vita e ai valori attraverso i quali si esprime (Mortari, 2006). Nella corsa verso il fare e il mostrare, spesso immagini di se stessi superficiali e non autentiche, ci dimentichiamo di guardare in profondità. Guardare oltre l'apparente è ciò che la cura di sé sollecita a fare con attenzione, ascolto e apertura. Saper guardare ai processi e alle pratiche

che sottendono alla cura significa riconoscere la dimensione creativa che accompagna la quotidiana relazione tra le persone. Diventa allora un'esperienza artistica (Mortari, 2019), un'esperienza che si rinnova grazie alla reciprocità della conoscenza autentica dell'altro (Habermas, 2013).

Nel volto, come nei comportamenti, nelle azioni, nell'ascolto non giudicante e risuonante nelle emozioni e nei sentimenti, si scopre un mondo di esperienze colorate di sofferenza e di felicità, di aiuto e di difficoltà. Nella esperienza di cura di sé, che apre alla cura degli altri e del mondo (Mortari, 2006), possono abitare, senza necessità di scelta, sentimenti differenti, sfumature dell'essere, vibrazioni profonde. Un patrimonio di consapevolezze di potenzialità umane da esplorare continuamente, da decifrare e nominare, sapendo che non è mai completo perché si evolve e si struttura in relazione alla stessa esperienza di vita.

L'esperienza di cura diventa anche esperienza di senso, intesa come consapevolezza e autoconsapevolezza del significato del nostro agire nella relazione con noi stessi e con gli altri. Si struttura il perché e il senso della relazione diventa la consapevolezza di responsabilità delle nostre azioni, del nostro parlare, della nostra comunicazione. Si apre la prospettiva delle conseguenze di una continua e vivida tensione tra libertà e responsabilità (Jonas, 2014), come di un aperto e leale confronto tra la fragilità dell'esistere e il mistero della vita.

Nella scoperta della precarietà dell'esistenza si afferma ancora di più il valore della cura, perché nell'autenticità dell'esserci coglie il presente senza dimenticare il passato e orientare al futuro. Nella esperienza creativa che questa tensione offre, si apre la scelta, il libero arbitrio dell'essere umano. Le opportunità offerte dalle relazioni, il nominare e il dare senso alle esperienze dell'incontro, come consapevolezza dell'esserci, sono le innumerevoli chance che la quotidianità della vita offre. Niente è già previsto, si ripete uguale, decide per noi. «L'unità psico-fisica della vita e 'dell'autoaccreditamento' dell'essere assurgono a denominatori comuni, che condivisi

nel rispetto dell'imperativo etico di responsabilità verso la vita, in particolare verso la vita umana portatrice della possibilità stessa della responsabilità, divengono base di un rinnovamento-ritrovamento della capacità di pensare-dialogare-agire insieme degli esseri umani nei complessi mondi in cui dimorano ed entrano in relazione» (Michelis, 2007, p. 8).

Parlare di cura è, d'altra parte, molto difficile perché il suo valore e la sua pratica, benché fortemente ancorate a un pensiero filosofico che parte da Socrate, sembrano di poco interesse e attenzione. «La cura di sé, intesa come pratica di spiritualità secondo una visione socratica, va concepita come percorso che assume come riferimento le verità dell'esistere; ci si allena, infatti, nella cura di sé non per risolvere teoremi o per migliorare le tecniche di effettuazione di un esperimento in laboratorio, ma per cercare una risposta alle questioni proprie dell'umano, quelle che Socrate insistentemente non cessa di porre ai suoi interlocutori: cosa è bene, giusto e bello fare per inverare il tempo della vita» (Mortari, 2008, p. 51).

Anche il versetto biblico «Ama il prossimo tuo come te stesso»¹, senza entrare in approfondimenti di analisi interpretativa, richiama alla riflessione sull'importanza di riconoscere l'amore per se stessi perché prerogativa indispensabile e fondativa per poter amare l'altro. L'amore è anche cura. Non è niente di scontato e neppure di naturale. L'amore è frutto della conoscenza, dell'esperienza, della relazione come ascolto e dialogo. Per amare se stessi è necessario l'ascolto che richiama all'esserci e a dare voce a questo esserci. La cura diventa anche il mettere al centro il bene come cura del mondo e delle cose. Ci si allontana dalle spinte della quotidiana necessità di produzione, efficienza, controllo e comando. Di fronte a questo richiamo a una efficienza quantificata, più che valutata e vissuta, ma essenzialmente consumata, si contrappone la possibilità che è data agli esseri umani di far emergere l'essenziale. Ciò è essenziale per la vita degli esseri viventi, e umani in

¹ Lv 19:18.

particolare, che senza la relazione di cura non può avvenire e svilupparsi. L'essere umano nasce per sua natura fragile, incapace di agire autonomamente, vincolato alla cura, agli affetti, all'amore di chi lo accoglie. Fragilità e vulnerabilità accompagnano la vita umana, sempre al limite della precarietà, ma ritornano a esprimersi con forza nell'avanzare degli anni. In molti casi, nella vecchiaia tornano i bisogni dell'infanzia, dunque abbiamo nuovamente bisogno degli altri. La fragilità limita ancora una volta il campo di azione e rende la persona progressivamente sempre meno autonoma e bisognosa di cura. Cura e assistenza non sono sinonimi. Con l'individuazione di una persona incaricata di fare assistenza non ci garantiamo che venga anche praticata la cura dell'altro. L'assistenza si preoccupa di garantire il benessere fisico della persona, di aiutarla nelle necessità della quotidianità, ma non entra in ascolto empatico. L'ascolto empatico apre alla comprensione del problema dell'altra persona, alla dimensione della reciprocità per l'individuazione del benessere e della soluzione dei problemi; è quindi una forma di rispetto che porta a costruire la fiducia necessaria per poter comunicare emozioni e sentimenti.

Il sovrapporsi di azioni da svolgersi contemporaneamente, quel *multitasking* all'apparenza tanto necessario per poter riuscire a tenere tutto sotto controllo, è un grande nemico della cura di sé e del mondo. Non c'è attenzione. L'esercizio delle competenze e delle capacità attentive non si sviluppa, il tempo viene mangiato dalla sovrapposizione delle azioni, la mente è sempre più frammentata, la memoria non trova lo spazio sul quale costruire il suo senso di realtà (Canevaro, Chierregatti, 1999).

La mancanza di attenzione è anche assenza di ascolto, di comprensione dei bisogni dell'anima che in qualsiasi età e in qualsiasi condizione richiede con forza di essere ascoltata, curata. La cura di sé e degli altri significa prendersi a cuore la vita (Mortari, 2019). Come in un cerchio che caratterizza ogni forma di comunicazione, la cura ha sempre una dimensione di reciprocità e implica quindi la relazione sia verso noi

stessi sia verso gli altri. Nella cura le varie parti dell'essere umano che comunemente vengono separate, cuore, mente, anima, possono trovare i canali e i modi per ascoltarsi reciprocamente. Essa coinvolge contemporaneamente i pensieri, le emozioni, i sentimenti, le azioni e aiuta noi e gli altri a sentirci bene nel presente, nel luogo, nello spazio e nel tempo che viviamo.

Una ulteriore riflessione nasce sulla possibilità di considerare la cura nella prospettiva culturale. Per molto tempo la cura non è stata oggetto di riflessione e di ricerca proprio perché considerata come un comportamento naturale visibile nelle modalità con cui una madre accoglie i propri figli e risponde empaticamente ai loro bisogni e richieste. In realtà, ponendosi come relazione e come dialogo con se stessi e con gli altri, anche se con caratteristiche diverse, l'agire della cura è sempre frutto di un'elaborazione culturale e valoriale che orienta l'interpretazione e l'intenzionalità della cura.

L'atto della cura, oltre a essere un agire culturale, e per questo mai neutro o asettico, valido sempre e in ogni circostanza, è anche l'espressione culturale di persone, comunità e gruppi. L'agire interculturale si esprime nella capacità che gli esseri umani hanno di saper osservare e ascoltare senza giudicare e attivare comparazioni svalutative, come la cura di sé, degli altri e del mondo si esprime nelle differenti elaborazioni culturali.

Le ricchezze culturali che sono proprie delle persone possono così essere comprese nelle loro molteplici forme di reciprocità. Le differenti appartenenze cariche di tradizioni, vissuti, storie, aiutano a comprendere che le stesse richieste di cura e di aiuto sono l'espressione di bisogni e i sentimenti non sempre consapevoli e esplicitati nella relazione. Ecco perché, anche quando viene fatto riferimento alla competenza empatica, la frase comune di mettersi nei panni dell'altro o nelle scarpe dell'altro diventa uno stereotipo etnocentrico e fuorviante per la comprensione di se stessi e degli altri.

2. *L'agire empatico*

L'agire empatico rappresenta una componente di qualità fondamentale per la relazione di aiuto. L'empatia è un elemento fondante per il successo di ogni tipo di relazione. Anche l'agire empatico si declina secondo le situazioni, i contesti e i bisogni, in funzione dell'obiettivo condiviso che si vuole raggiungere. Come la cura di sé, ogni forma di empatia va allenata, alimentata, ascoltata e gestita, partendo da se stessi. Essa non è un atto concluso ma rappresenta sempre una fase del processo e non è neppure la chiara consapevolezza di essersi impossessato del sentire e del pensare dell'altro. Considerata spesso come possibilità dei canali emozionali, si perde la consapevolezza che la relazione empatica deve comprendere la complessità dell'essere umano che, come affermato sopra, è osservato come originale e unica creatura composta, nelle loro differenti accezioni, di mente, anima e corpo.

L'agire empatico guarda quindi a questo fluido e dinamico modo di stare nella relazione con l'altro evitando ogni forma di etnocentrismo e presunzione di comprensione, per aprirsi al dialogo e all'ascolto con la consapevolezza che il realizzarsi dell'empatia è possibile quando i sentimenti, i pensieri, le aspettative e le azioni vengono comprese nella reciprocità.

Le teorie che trattano dell'importanza dell'empatia ci portano a considerare vari aspetti del suo uso nelle relazioni di aiuto. Karla McLaren (McLaren, 2013) ha rappresentato la sua riflessione sull'empatia attraverso una piramide che indica le differenti tipologie di empatia a cui dobbiamo riferirci per comprendere a quale livello di complessità questa potenzialità umana può arrivare.

Lo sviluppo dell'empatia, oltre ad avere molti vantaggi nella qualità delle relazioni interpersonali, attiva contemporaneamente differenti funzioni della mente, del cervello e quindi anche del corpo. Il suo esercizio, secondo McLaren, può modificare, attraverso l'imitazione e la ricerca nei sentimenti e nei pensieri altrui, le strutture mentali. La mente si apre al nuovo

e al diverso da noi; da ciò che ci è comune, che parte da un sentimento comune, quindi una forma di conoscenza che già ci appartiene, ma che si sviluppa in forma nuova ed estende i nostri pensieri e sentimenti a favore della relazione con il prossimo. L'autrice sostiene che le ricerche hanno dimostrato quanto non sia più sufficiente parlare di empatia come condivisione di un'emozione con un'altra persona. È anche importante la capacità di comprendere come, quando e perché fare qualcosa di utile e compassionevole con l'altra persona (McLaren, 2013). Oltre a cercare di comprendere come si sviluppa l'empatia e quali ostacoli possono limitarla o bloccarla, c'è anche l'attenzione a comprendere cosa il cervello umano attivi quando avverte empatia e quali sono le strutture neurologiche coinvolte. «I domini della cognizione sociale – dalla percezione sociale all'empatia e al controllo del comportamento – coinvolgono sistemi neurali complessi e distribuiti in diverse regioni cerebrali che oltre al sistema limbico, includono cortece sensoriali e associative. [...] Una sintesi delle conoscenze oggi disponibili relativamente ai diversi domini della cognizione sociale, e in particolare ai deficit dell'abilità empatica, verte inevitabilmente sulla demenza fronto-temporale, e in particolare sulle sue varianti caratterizzate da alterazioni comportamentali, ossia variante temporale» (Bivona, Costa, 2017, p.41). Come vedremo in seguito, anche Feuerstein pone l'accento sulla necessità di considerare il contributo delle neuroscienze e dei processi di apprendimento per comprendere il costante rapporto di modificazione che avviene tra cervello, mente, corpo e sentimenti, e sulla necessità di considerare l'azione empatica come una esperienza di problem solving cooperativo di qualità.

La piramide dell'empatia di McLaren è costruita su sei livelli in cui si struttura la progressiva complessità dell'azione empatica. Per necessità di spazio riportiamo sinteticamente i sei livelli individuati:

1. Contagio emotivo: prima che possa verificarsi l'empatia, è necessario percepire che un'emozione si sta verificando in un'altra persona o che ci si aspetta un'emozione da te. Attualmente c'è un grande dibattito su come si verifica il contagio emotivo e su come ci rendiamo conto che le emozioni sono richieste da noi, ma si è concordato che il processo di empatia dipende dalla nostra capacità di sentire e condividere le emozioni. L'empatia è innanzitutto un'abilità emotiva.

2. Accuratezza empatica: questa è la tua capacità di identificare e comprendere accuratamente stati emotivi, pensieri e intenzioni in te stesso e negli altri.

3. Regolamento sulle emozioni: per essere un empatico efficace devi sviluppare la capacità di comprendere, regolare e lavorare con le tue emozioni; devi essere consapevole di te stesso. Quando riesci a identificare e regolare chiaramente le tue emozioni, tenderai a essere in grado di funzionare abilmente in presenza di emozioni forti (le tue e quelle degli altri), piuttosto che essere superato o messo fuori gioco da esse.

4. Scatto in prospettiva: questa abilità ti aiuta a metterti al posto immaginario degli altri, a vedere le situazioni attraverso i loro occhi e a percepire accuratamente ciò che potrebbero sentire e pensare in modo da poter capire cosa potrebbero desiderare o ciò di cui hanno bisogno.

5. Preoccupazione per gli altri: l'empatia ti aiuta a connetterti con gli altri, ma la qualità della tua risposta dipende dalla tua capacità di prenderti cura anche del prossimo. Quando provi emozioni con gli altri, identifica accuratamente quelle emozioni, regolate in te stesso e assumi la loro prospettiva; la tua delicata preoccupazione ti aiuterà a interagire con loro in un modo che mostra la tua cura e compassione. Coinvolgimento percettivo: questa abilità ci consente di prendere decisioni percettive basate sulla nostra empatia e di rispondere – o agire (se necessario) – in un modo che funziona per gli altri. Il coinvolgimento percettivo può essere considerato l'apice dell'abilità empatica, perché unisce la capacità di percepire e identificare accuratamente le emozioni, i pensieri e le intenzioni degli altri; serve a regolare le tue emozioni, ad assumere la prospettiva degli altri, a concentrarti

su di loro con cura e preoccupazione, e poi fare qualcosa di abile in base alle tue percezioni. In particolare, nel coinvolgimento percettivo, viene fatto spesso qualcosa per un altro che non funzionerebbe affatto per noi e che potrebbe non essere nemmeno nel nostro interesse (McLaren, 2013, p. 328).

Il contributo di Rosenberg amplia la riflessione sull'importanza delle competenze empatiche per la qualità delle relazioni. La sua prospettiva prende forma all'interno della proposta di considerare la qualità della comunicazione passando da un uso spesso carico di violenza, a una comunicazione capace di riconoscere e decostruire questa violenza, generando così positività e benessere per tutti coloro che ne sono coinvolti, sia in maniera diretta sia indiretta.

Le potenzialità che la cura, l'empatia e l'ascolto offrono, hanno un riverbero positivo anche su chi non beneficia direttamente della relazione. Lo stato di benessere che le persone possono raggiungere può generare una maggiore disponibilità e comprensione dei bisogni espressi dalle persone che sono coinvolte nella relazione. L'ascolto e il riconoscimento dei bisogni reali e profondi che danno qualità alla vita, e non quelli socialmente costruiti a scopo consumistico, sono il punto di partenza della riflessione proposta da Rosenberg. Quando ci allontaniamo dalla possibilità di intercettare e riconoscere i bisogni propri e dell'altra persona, entriamo in uno stato confusionale, ci allontaniamo dalla nostra natura empatica, e possiamo renderci responsabili di perpetuare modalità comunicative più o meno violente.

I nostri bisogni² sono all'origine dei nostri sentimenti e delle nostre emozioni, per tale motivo è necessario riconoscerli. Se i bisogni sono di tutta la specie umana, le strategie comportamentali e comunicative che le persone utilizzano sono determinate da molteplici cause. Le strategie sono

² La definizione dei bisogni della specie umana, individuata da Maslow (Maslow, 1973), rappresenta un importante punto di partenza per iniziare a costruire la mappa dell'empatia.

personali e dipendono da molti fattori che sono propri della complessità umana. Al pari di come è necessario riflettere su modo in cui i bisogni si esprimono nelle persone, bisogna pure comprendere cosa succede quando i nostri bisogni non vengono soddisfatti. La soddisfazione dei bisogni è tuttavia un processo complesso che richiede capacità di ascolto profondo. Le relazioni, infatti, sono filtrate da numerosi elementi che possono essere individuati nell'autoconsapevolezza del proprio ego, nei sentimenti che l'altra persona mi attiva, nei ricordi che quella richiama, dallo stato d'animo che nel momento della relazione viene vissuto, dai valori attribuiti alla relazione in oggetto, dall'idea, spesso pregiudizio, di come penso possa essere l'altra persona. Naturalmente la stessa dinamica, con elementi e richiami differenti, si può presentare all'interlocutore che sta di fronte.

Il grado di consapevolezza che abbiamo facilita a entrare nella relazione empatica. Se non c'è la capacità di fare questa auto-osservazione, che ha anche lo scopo di creare uno spazio per accogliere l'altro, l'ascolto dei bisogni risulta molto difficile. Si tratta in modo particolare di saper distinguere il proprio vissuto da quello dell'altro. Questo richiede esercizio, pratica, attenzione e ascolto. È necessario esercitarsi molto per saper riconoscere il proprio vissuto, evitare che nella relazione uno prenda il sopravvento sull'altro e venga meno la qualità della relazione di aiuto. Per sapere ascoltare l'altra persona nello spirito, senza sovrapposizione di sentimenti e senza alcuna forma di giudizio, dobbiamo fare in modo, secondo Rosenberg, che tutte le facoltà della mente siano vuote.

«Quando ci relazioniamo agli altri, l'empatia ha luogo soltanto una volta che siamo riusciti a liberarci di tutte le idee preconette e di tutti i giudizi che abbiamo su di loro. [...] La presenza che l'empatia vuole non è facile da mantenere [...] Invece di dare empatia tendiamo ad avere un forte impulso a dare consigli, a rassicurare o a spiegare la nostra posizione, i nostri sentimenti. L'empatia, al contrario, ci chiede di concentrare tutta la nostra attenzione sul messaggio

dell'altra persona. Diamo agli altri il tempo e lo spazio di cui hanno bisogno per esprimersi completamente e per sentirsi compresi» (Rosenberg, 2010, p. 116).

La conoscenza dei nostri sentimenti ci riporta all'origine nel sistema dei bisogni al centro del quale c'è quello di amore. Il bisogno di essere e sentirsi amati è alla base della sopravvivenza umana. La cura di sé, come è stato visto, è prendersi cura della persona nella sua totalità come atto di amore. Nella sua complessità relazionale il bisogno di amore, esprimendosi in molteplici forme, intensità e condizioni, genera abitudini, credenze, comportamenti che sono propri di ogni essere umano. Risulta così difficile entrare nei panni degli altri. Diventa invece possibile riconoscere che l'altra persona ha dei bisogni e che questi sono differenti da quelli personali. Questo è un importante atto di responsabilità relazionale fondamentale per lo sviluppo della comunicazione empatica.

Ciò che rende possibile lo sviluppo di una relazione empatica è in primo luogo la presenza. Essere presenti risulta una pratica sempre più difficile da realizzare. Per Rosenberg la competenza empatica si realizza quando riusciamo a essere presenti senza soffermarci sull'aspetto verbale della comunicazione per andare al di là delle parole dette. Alla base del processo della comunicazione empatica ci sono quattro passaggi fondamentali: l'osservazione, i sentimenti, i bisogni e le richieste (Rosenberg, 2010).

Con l'osservazione comprendiamo che dare etichette alle persone risulta già essere una comunicazione violenta perché tale pratica dà un'immagine della persona non confacente a essa ma a colui che la sta osservando. Osservare senza giudicare, dicendo solo quello che a noi piace o non piace, accentra la responsabilità sulla nostra scelta piuttosto che dare una valutazione all'altra persona. Il secondo passaggio porta a riconoscere e a descrivere quali sentimenti proviamo quando ci relazioniamo o comunichiamo con l'altro. Una volta identificati i sentimenti dobbiamo provare a riconoscere quali sono i biso-

gni collegati a essi. La chiarezza di cosa dicono queste tre componenti è fondamentale per arrivare alla fase della richiesta. Essa non si presenta come una pretesa, ma come una richiesta che potrebbe arricchire la nostra vita e renderla più felice.

«Parte della CNV³ consiste nell'esprimere queste quattro informazioni in maniera chiara, verbalmente oppure in altri modi. L'altro aspetto di questa comunicazione consiste nel ricevere le medesime informazioni dagli altri. Ci connettiamo all'altro percependo innanzitutto ciò che egli osserva, sente, ciò di cui ha bisogno, poi, ricevendo la quarta informazione, la richiesta, scopriamo che cos'è che arricchisce la sua vita» (Rosenberg, 2010, p. 25).

Ciò che spesso risulta di difficile attuazione, secondo Rosenberg, è la disponibilità umana a ricevere empatia e, in particolare, a essere auto-empatici. Questa è una risorsa di *pronto soccorso* da mettere in pratica quando le situazioni sono molto difficili. L'auto-empatia si realizza quando siamo in grado di attivare l'ascolto attraverso i quattro passaggi sopra elencati per avere consapevolezza di quello che accade in noi «con una presenza e un'attenzione della stessa qualità che offriamo agli altri» (Rosenberg, 2010, p. 130).

2.1 I passaggi per aprire i canali dell'empatia

Queste sintetiche indicazioni pratiche possono aiutare a capire come mettere in azione la comunicazione empatica per esprimere i sentimenti e bisogni, connettendosi ai sentimenti e ai bisogni degli altri. L'obiettivo di questa comunicazione è quello di «creare una connessione di qualità tale da permettere ai bisogni di ognuno di essere soddisfatti e di rendere la vita più piacevole per ognuno» (Rosenberg, 2017, p. 61).

1. Il primo passaggio è *la presenza, essere presenti*; porre l'attenzione al momento presente, a quello che sta accadendo ora,

³ Comunicazione non violenta.

in maniera non giudicante. La persona deve sentirsi accolta e ascoltata senza avere la sensazione di essere giudicata. Attivare le competenze per essere presente è un prerequisito dell'empatia, ma richiede anche la formazione e l'allenamento di queste competenze. È una pratica che utilizza Rosenberg quando parla di osservazione (Rosenberg, 2010). Essere presente significa non porsi il problema di quello che deve essere fatto. È stare in ascolto con la mente, il cuore e il corpo. Tutti viviamo attimi di presenza, ma spesso il focus attentivo non è centrato. Mentre siamo presenti abbiamo tanti pensieri nella testa. Essere presenti non vuol dire non pensare, ma essere consapevoli di come stanno entrando i pensieri nella mente e di quello che accade senza essere necessariamente giudicante.

Spesso siamo giudicanti anche con noi stessi e questo comporta distrazione, sovrapposizione dei sentimenti e allontanamento della mente dal focus e dalla relazione. La mente si mantiene piena di idee, pregiudizi, credenze; non c'è lo spazio per il dialogo con l'altro. Pertanto è necessario cominciare a liberare lo spazio, per fare entrare altre conoscenze, altre esperienze di contatto.

Per essere presenti dobbiamo prima fare il vuoto, solo che quando parliamo a qualcuno non sempre siamo totalmente autocentrati. Non cediamo alla ragione degli altri e noi non vogliamo avere torto. Se l'altro parla, sentiamo una sola emozione, anche nascosta, inconscia: la paura. La paura di essere inadeguati. Talvolta il piacere autentico di stare con gli altri è spesso offuscato da questo senso di inadeguatezza. Se siamo pieni di paure non possiamo entrare in empatia con le altre persone. Il controllo della propria presenza e del comportamento attentivo può essere aiutato dall'uso delle differenti tecniche di respirazione. Per entrare in risonanza con se stessi e con gli altri è necessario porre attenzione sulla propria respirazione.

2. Il secondo passaggio è caratterizzato dal riconoscere la distinzione tra quello che è il proprio sentire e il sentire dell'al-

tro. La sofferenza o la contentezza dell'altro non mi appartengono. È necessario saper distinguere le fonti dei sentimenti: «io sento che tu hai litigato con il tuo amico, sento la tua rabbia e che sei addolorato, ma non devo arrabbiarmi anche io».

3. Il terzo passaggio è la sintonizzazione. Questa è la capacità di percepire e stare sulle frequenze dell'altra persona e di capire quanto di mio sto mettendo nell'ascolto, nella relazione non verbale e in quella verbale. La comunicazione che tiene conto delle risorse vibrazionali ed energetiche di chi è coinvolto. Questo è alla base della relazione di aiuto. Devo lasciare che i sentimenti escano e che siano accolti senza valutazione. Questo livello di empatia permette di entrare in risonanza. La risonanza viene percepita quando le persone coinvolte fanno proprio, senza confonderlo con il loro, il sentire dell'altro, e avvertono, allo stesso tempo, che i loro sentimenti e quelli dell'altra persona sono cambiati. La risonanza permette che si attivi una modificazione reciproca del proprio sentire.

Dire all'altro, mentre lo ascoltiamo, «io ti capisco» non apre all'empatia. Al contrario, portando l'attenzione solo sulla cognizione autoreferenziale, chiude il passaggio al sentire e all'energia che passano e che sono necessari per entrare in risonanza con gli altri. Quando dico «ti capisco», richiamando e sottolineando all'altro il motivo per cui dico questo o le ragioni della mia comprensione, sposto l'attenzione sui miei pensieri e sui miei ricordi e perdo la connessione empatica con l'altro. È il mio ricordo che parla, non è qualcosa che passa dall'ascolto. Se sono in grado di fare domande, non sono concentrato su di me, ma sono interessato all'altro. Questo apre le porte a mettere al centro quello che sta provando. Sono interessato a te, mi apro e ti accolgo. Questo processo di attenzione su se stessi aiuta a cambiare. Questo cambiamento, che entra in risonanza, è percepito da entrambi. Ciò porta anche a vivere la situazione con una certa leggerezza, perché la persona non si sente giudicata.

3. *L'Esperienza di Apprendimento Mediato come relazione di aiuto per lo sviluppo di un apprendimento di qualità*

L'Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM) rappresenta la parte operativa della teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale definita da Feuerstein. Tale teoria è stata pensata già negli anni Cinquanta del secolo scorso, ancora prima che si sviluppasse e diffondessero le ricerche sulla plasticità del cervello. Diversamente dalle impostazioni della ricerca condotte in quegli anni sui processi di apprendimento, soprattutto orientate verso l'adattamento dei materiali e delle situazioni per coloro che avevano difficoltà di apprendimento, Feuerstein scelse di investire le sue osservazioni e le sue energie nel modificare direttamente coloro che erano in situazione di apprendimento.

La mediazione è trovare il modo di aiutare l'altro a imparare. In particolare, ciò comporta aiutare coloro che sono coinvolti nei processi di apprendimento a passare dal livello più semplice a quello sempre più complesso della conoscenza e della comprensione. Pur facendo tesoro degli studi condotti con Piaget, più che concentrarsi sui comportamenti in uscita di chi sta apprendendo, il suo interesse era rivolto sui processi di apprendimento che vengono attivati dal soggetto, chiamato da Feuerstein «organismo», e la struttura interna che muove la cognizione. Pertanto, ricollegandosi con la psicologia cognitiva di Piaget e integrandola con quella culturale di Vygostkij, Feuerstein approfondisce gli studi su come vengono elaborate le informazioni che arrivano dagli stimoli, su come queste si rapportano alla plasticità del cervello, e quale rapporto hanno con il comportamento e con l'operatività delle differenti funzioni della mente per l'acquisizione delle conoscenze. Per questi motivi, più che essere interessato ai contenuti, Feuerstein si interessò ai prerequisiti che permettono l'attivazione del pensiero orientato a riconoscere cosa e come imparare, per giungere poi all'attivazione del processo che tiene acceso il motore del *lifelong learning*, che è imparare a imparare.

Benché imparare a imparare offra molti elementi per proporre approcci educativi efficaci, non va dimenticato che questo impegno a stimolare il processo di apprendimento lungo tutto il corso della vita non è fine a se stesso. Esso si integra in modo esplorativo e costruttivo con gli altri campi di apprendimento individuati e descritti da Delors (Delors, 1997): apprendere a essere, apprendere a fare e apprendere a vivere insieme.

Ogni processo di miglioramento del lavoro cognitivo deve costantemente rapportarsi con gli aspetti per le ricadute che possono avere nella sfera personale, in quella operativa e in quella sociale. Le quattro sfere sono interdipendenti e la cura che deve essere data per il loro sviluppo è presupposto imprescindibile per un'educazione che sa stare con i piedi nel presente ma che con lo sguardo può scrutare l'orizzonte.

Imparare a vivere insieme non è un dato acquisito. Le conoscenze e competenze pro-sociali e le *life skills* richiedono un apprendimento fondato sulla cura, sulla gentilezza, sull'assertività, sulla solidarietà e sulla capacità di discernimento. Il comportamento pro-sociale è considerato come l'insieme di azioni, interventi, esperienze fatte in ascolto e nella reciprocità relazionale con le persone, gruppi, comunità ecc. Ogni azione di aiuto, intervento, beneficio nei confronti dell'altra persona costituisce una scelta consapevole, un atto volontario della persona, e rifugge dall'essere una aspettativa o un ritorno personale.

La teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale si interfaccia sempre più con gli studi sulla plasticità del cervello. La natura attiva del cervello indica che la modificabilità dell'essere umano può perdurare lungo tutto il corso della vita e che la garanzia della qualità della sua attività è da ricercare, in gran parte, nella qualità di esperienze di apprendimento vissute dal soggetto. «La rivoluzione neuroplastica gioca un ruolo importante nella comprensione di come l'amore, il sesso, il dolore, le relazioni, l'apprendimento, le dipendenze, la cultura, la tecnologia e le psicoterapie modificano il cervello umano.

Nella misura in cui affrontano il tema della natura umana, sono coinvolte le discipline umanistiche, le scienze sociali e quelle empiriche, così come ogni forma di apprendimento. Tutte queste discipline dovranno tenere conto del fatto che il cervello modifica se stesso e che l'architettura cerebrale differisce da un individuo all'altro e si modifica nel corso della vita di ognuno» (Doidge, 2013, p. 48).

Il riferimento teorico di Feuerstein può essere meglio compreso se consideriamo la modificabilità non un semplice cambiamento di comportamento, ma una profonda, strutturale e sostanziale modificazione della cognizione che agisce poi in modo olistico sulla persona. In riferimento a questi presupposti vengono considerate quali siano le caratteristiche dell'Esperienza di Apprendimento Mediato, che permettono la modificabilità delle strutture della mente.

L'EAM, nel porre al centro della progettazione del suo intervento la relazione educatore-educando, considera il modo con cui gli stimoli, attraverso i quali chi apprende fa esperienza nell'ambiente, sono preparati e organizzati da un essere umano che assume il ruolo di mediatore. Il mediatore non è una categoria professionale definita, così come non è detto che lo faccia sempre come esperienza di intervento educativo. Quello che caratterizza un mediatore è la consapevolezza del suo ruolo e della sua azione educativa, nell'intervento di modificabilità della persona.

Il mediatore, «guidato dalla sua volontà, dalla sua cultura, dall'investimento emotivo, sceglie, arricchisce, esamina e organizza in altra maniera il mondo degli stimoli per l'allievo, con l'intenzione e il chiaro obiettivo di potenziare e rendere efficace il suo funzionamento cognitivo. Il mediatore sceglie gli stimoli che sono più appropriati ai suoi scopi e poi li profila, li filtra, e li organizza; la loro presenza/assenza è calcolata per definirne l'esposizione all'allievo in base agli obiettivi espliciti e individuati chiaramente» (Feuerstein et al., 2008, p. 110).

L'EAM è articolata in dodici criteri⁴, considerati come tecniche/strumenti che orientano la relazione educativa verso il miglioramento delle funzioni della mente, l'esperienza attiva di adattabilità del soggetto ad apprendere come utilizzare le funzioni cognitive per rapportarsi all'ambiente.

Grazie alla costruzione di competenze cognitive e meta-cognitive, e alla consapevolezza di come funzionano i propri processi di apprendimento, ogni persona viene sollecitata a considerare e ad attivare nuovi percorsi della cura del sé.

Per la descrizione più dettagliata dei dodici criteri della mediazione, si rimanda ai numerosi testi di Feuerstein che descrivono teoricamente e operativamente la loro natura e le loro implicazioni applicative. In questa sede consideriamo come alcuni concetti chiave, emersi nel trattare la cura di sé e l'empatia – presupposti della relazione di aiuto – vengono declinati nell'EAM.

Il primo riferimento è quello dell'*amore*. Ogni gesto o azione educativa è per Feuerstein un atto di amore che si esprime attraverso l'interesse, l'ascolto partecipato, la comprensione dei bisogni educativi e l'investimento emotivo, affettivo, energetico verso ogni, seppur piccolo, miglioramento delle abilità della mente della persona.

Il sottotitolo di un suo libro riporta una sollecitazione significativa: «Se mi ami costringimi a cambiare» (Feuerstein, Rand, Feuerstein, 2005). Nella relazione educativa, così come nella relazione di aiuto, non è sufficiente *accettare* l'altra persona. Per raggiungere dei risultati e dei cambiamenti significativi è necessario che i protagonisti della relazione si adoperino

⁴ Dodici criteri della mediazione: intenzionalità e reciprocità; trascendenza; mediazione del significato; mediazione del senso di competenza; mediazione della regolazione e del controllo del comportamento; mediazione del comportamento di condivisione; mediazione dell'individualità e della differenziazione psicologica; mediazione della ricerca, della pianificazione e del conseguimento degli scopi; mediazione della sfida nei confronti di se stessi, della ricerca della novità e della complessità; mediazione della consapevolezza della modificabilità umana e del proprio cambiamento; mediazione dell'alternativa ottimistica; mediazione del sentimento di appartenenza collettiva.

per avere un atteggiamento attivo che *costringa* a modificare quelle condizioni di vita che impediscono di essere autonomi, consapevoli, creativi e competenti nelle scelte. Nel *costringere a migliorarsi* ci relazioniamo alla persona con amore e interveniamo nell'esperienza di apprendimento con la sollecitazione al cambiamento. Ciò che Feuerstein rifiuta di accettare non è la persona con disabilità o difficoltà di apprendimento, ma queste disabilità e difficoltà. L'intervento deve essere sempre orientato a sollecitare, da parte del soggetto, le proprie strategie di funzionamento cognitivo per risolvere le situazioni. Gli strumenti compensativi vanno quindi considerati come opportunità ultime nell'EAM, perché rischiano di favorire un comportamento di apprendimento passivo.

L'*ascolto attivo e partecipato* è un'altra componente della relazione di aiuto che l'EAM considera fondamentale. In questo contesto si sottolinea la sollecitazione alla reciprocità dell'ascolto attivo: sia da parte del mediatore sia da colui che riceve la mediazione. Richiamare l'attenzione per essere ascoltati significa affermare il riconoscimento della presenza della persona. Tale riconoscimento dà quindi importanza e valore alla relazione stessa, predisponendo, tra le parti coinvolte, un atteggiamento di fiducia che faciliterà l'accoglienza delle proposte di cambiamento dell'educatore.

Tuttavia, così come avviene nella relazione di aiuto, anche in quella educativa possono nascere dei conflitti.

Il riferimento ai *conflitti* è il terzo concetto chiave che collega l'EAM alla relazione di aiuto. Nei processi educativi va considerato che la nascita dei conflitti è anche dovuta alla resistenza posta, da chi viene educato, alla volontà dell'educatore. «Il lavoro di chi educa è su questa resistenza. Il momento pedagogico per eccellenza, ha bisogno di questa resistenza» (Canevaro, Chierigatti, 1999, p. 53). Tale resistenza, è ben prevista nell'EAM perché accettare di modificarsi può essere avvertito con un salto nel vuoto, il timore di essere inadeguati e giudicati dagli altri, impegnarsi con responsabilità di fronte alla consapevolezza di cosa poter fare per migliorare le pro-

prie condizioni. La mediazione offre gli strumenti per saper gestire in forma sempre più autonoma il miglioramento. Ma spesso assumersi questa responsabilità diventa un impegno etico che genera conflitti. La mediazione in questo caso si esprime e si realizza attraverso la modalità di integrare qualsiasi nuovo elemento nella personalità, in modo che l'individuo avverta i cambiamenti come simultanei e indicativi di un processo di crescita, piuttosto che come fattori di turbamento (Feuerstein et al., 2008).

Un pilastro della mediazione è l'empatia. Per Feuerstein questa si basa sull'ascolto, sulla sintonizzazione e sulla proposta di modificabilità che emergono dalla considerazione dei bisogni generali della persona e, nello specifico, dei bisogni di apprendimento. Dando empatia, si apprende empatia. L'aspetto metacognitivo interviene anche nell'esercizio dell'empatia. L'ascolto di sé, che si integra con la cura di sé, è supportato dalla consapevolezza del sé. Alcuni strumenti del programma di arricchimento strumentale⁵ Basic, proposti da Feuerstein⁶, sono stati progettati per aiutare il soggetto in formazione a comprendere le esperienze «con l'aiuto delle funzioni cognitive. [...] tradizionalmente si ritiene che la cognizione corrisponda agli aspetti più logici e intellettuali dei processi di pensiero, trascurando, in una certa misura, le componenti emozionali e affettive. [L'EAM] non separa le emozioni dalla cognizione: al contrario, presuppone che tutti i comportamenti implicino elementi sia cognitivi, che rappresentano la struttura, sia emotivi, che rappresentano le determinanti dinamiche» (Feuerstein et al., 2008, p. 387). Tale

⁵ Feuerstein ha progettato e realizzato due batterie di strumenti chiamati Programma di Arricchimento Strumentale Standard e Programma di Arricchimento Strumentale Basic. Entrambi sono proposti solo se è presente un competente ben impiantato nel lavoro di mediazione. Lo Standard è composto di quattordici strumenti, ripartiti su tre livelli di formazione; il Basic di dodici strumenti, ripartiti su due livelli di formazione.

⁶ Gli strumenti del Programma di Arricchimento Strumentale Basic, cui fa riferimento, sono: Identifica le emozioni; Confronta e scopri l'assurdo; Dall'empatia all'azione; Pensa e impara a prevenire la violenza.

riflessione, oltre a richiamare alla necessità di comprendere le dinamiche empatiche non separate dall'ascolto cognitivo, aiutano a entrare nella relazione empatica senza rischiare di sostituirsi al sentire e all'agire dell'altro.

Infine, accenniamo alla comunicazione. In tutta la proposta di Feuerstein la comunicazione ha un ruolo centrale perché favorisce la relazione e il potenziamento delle abilità della mente. Tra i tanti elementi importanti della comunicazione, Feuerstein sottolinea l'importanza che la cultura svolge nell'ambito della mediazione e la necessità di sviluppare ogni forma di linguaggio al fine di arricchire di strumenti operativi la funzionalità della mente. La mediazione richiede continua comunicazione, come continua sollecitazione di chiarificazione delle esperienze svolte, dei cambiamenti avvertiti e realizzati, ma definisce anche con chiarezza gli spazi dell'ascolto dei propri bisogni, delle proprie potenzialità e dei propri conflitti e di quelli degli altri come accettazione della presenza di bisogni differenti. La comunicazione è il veicolo attraverso il quale vengono passati i valori e il sostegno per l'esperienza di apprendimento che si sta svolgendo, ma anche la possibilità di rilevare le eventuali insufficienze nelle differenti fasi che caratterizzano il processo di apprendimento.

L'insufficienza degli strumenti per comunicare e la loro riduzione a schemi semplicistici, dovuta, in situazioni in cui non ci sono problemi specifici, a una assenza o minima attività di EAM, ha delle implicazioni importanti su tutto il processo di apprendimento. L'EAM costruisce degli spazi di comunicazione tra le persone in cui l'individuo non si sente giudicato o obbligato a rispondere a quanto richiesto, come spesso avviene a scuola. La presenza dell'errore aiuta a comprendere che è necessario rivedere la strada percorsa e riconsiderare dove le cose non sono andate bene. Consapevolezza delle proprie potenzialità cognitive, emotive, affettive, motorie e spirituali escono dal sé, spesso poco chiaro e nebbioso, per chiarirsi grazie all'incontro con l'altro e gli altri.

4. Conclusioni

Il presente contributo ha voluto integrare alcune questioni ritenute importanti per la relazione di aiuto nella scuola e negli ambienti educativi e formativi.

È stato considerato che per aprirsi all'altro è necessario partire dalla cura di sé perché questa pratica permette di predisporci con sempre maggiore competenza e sicurezza all'ascolto e alla comunicazione empatica. Considerazioni differenti sul significato dell'empatia sono state proposte per comprendere la necessità di approfondire questo approccio anche in ambito scolastico ed educativo. In questo caso la sua applicazione deve essere pensata, oltre che come condizione di positività e benessere relazionale, anche come condizione valida per promuovere la modificabilità della persona e il potenziamento delle funzioni della mente.

Bibliografia

- Bennholdt-Thomsen V. (2012), «La politica della prospettiva di sussistenza», *DEP Deportate Esuli Profughe, Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, 20, pp. 53-62.
- Bivona U., Costa A. (2017), *Empatia, danno cerebrale e ricostruzione del sé*, Armando, Roma.
- Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma.
- Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.
- Doidge N. (2013), *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*, Salani, Milano.
- Feuerstein R. et al. (2008), *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, Erickson, Trento.
- Feuerstein R., Rand Y., Feuerstein R. S. (2005), *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*, LibriLiberi, Firenze.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J. (1995), *Non accettarmi come sono. Un approccio nuovo per affrontare la sindrome di Down*, Sansoni, Firenze.
- Foucault M. (1995), *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Feltrinelli, Milano.
- Guetta S. (2001), *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein. Materiali di studio sul processo di apprendimento*, Liguori, Napoli.
- Guetta S., Gasperini C. (2017), *Il tempo di riflettere e di apprendere. Un'esperienza del metodo Feuerstein con studenti universitari*, Aracne, Roma.
- Habermas J. (2013), *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Laterza, Roma-Bari.
- Jonas H. (2014), *Principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino.
- Kopciowski J. (2015), *Il metodo Feuerstein*, La Scuola, Brescia.

- Maslow A.H., *Toward a Psychology of Being*, Van Nostrand Reinhold, New York, 1968.
- McLaren K. (2013), *The Art of Empathy. A Complete Guide to Life's Most Essential Skill*, Sounds True, Boulder, Colorado.
- Michelis A. (2007), *Libertà e responsabilità. La filosofia di Hans Jonas*, Città Nuova, Roma.
- Mortari L. (2008), «Conoscere se stessi per aver cura di sé», *Studi sulla Formazione*, 2, pp. 45-58.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2019), *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rosenberg R. B. (2017), *Le sorprendenti funzioni della rabbia. Come gestirla e scoprirne il dono*, Esserci, Reggio Emilia.
- Rosenberg R. B. (2010), *Le parole sono finestre [oppure muri]*, Esserci, Reggio Emilia.

ADVOCACY FOR INCLUSION: PER UNA PROMOZIONE
DELLE COMPETENZE DELL'INSEGNANTE INCLUSIVO

di *Ilaria Salvadori*

Il paradigma dell'inclusione scolastica, affermatosi in maniera decisiva a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, ha posto attenzione alle esigenze di tutti gli allievi, nessuno escluso, nel rispetto del diritto di partecipazione attiva alla vita sociale e sviluppo delle proprie potenzialità ai fini del successo formativo. Numerose disposizioni legislative internazionali e nazionali indicano tale direzione di senso.

Per rispondere alla complessità sistemica dell'attuale contesto educativo, si sta sempre più affermando la convinzione che l'insegnante abbia bisogno di ricorrere a molteplici competenze, ma soprattutto a una metacompetenza che funzioni da trait d'union per tutte le altre, traducibile in atteggiamenti intenzionalmente inclusivi nell'attuare strategie educative.

Come può l'insegnante curricolare accogliere e declinare una prospettiva inclusiva e, addirittura, acquisire una competenza inclusiva come segno marcatore del proprio agire? Per leggere in chiave inclusiva le competenze dell'insegnante occorrono delle coordinate di riferimento: è necessario acquisire consapevolezza che la tematica non riguarda esclusivamente l'ambito della disabilità e dei bisogni educativi speciali ma abbraccia (dovrebbe abbracciare) trasversalmente ogni settore educativo e formativo; è urgente assumere lo sguardo di una *Inclusive Pedagogy* che non sia limitato alla Pedagogia Speciale e che sia condiviso nella comunità scolastica. Occorre poi ri-

uscire ad attuare forme di *leadership for inclusive learning* sostenute da evidenze e supportate da un pensiero riflessivo che orienti le azioni educative proprio in senso inclusivo e democratico. Sullo sfondo deve però rimanere la consapevolezza che si tratti di un percorso difficile da intraprendere poiché, per realizzare una scuola inclusiva, molte condizioni devono verificarsi.

A partire da uno sguardo generale sui due temi centrali delle competenze e dell'inclusione e su alcuni modelli di educazione inclusiva e proposte di profili del docente inclusivo, il contributo si sofferma a delineare i tratti di un possibile profilo del docente (di ogni ordine e grado di scuola) che per esprimere la propria *expertise* ha bisogno di percorsi di formazione professionalizzante di qualità al fine di attuare buone pratiche per la diffusione di una cultura dell'inclusione. Il contributo cerca di suggerire possibili piste di approfondimenti per sviluppare un agire competente inclusivo dell'insegnante curricolare, per creare quella disposizione verso un'etica dell'inclusione, una *advocacy for inclusion* come azione di sviluppo sostenibile.

1. Due temi cardine in educazione: competenze e inclusione

Il costrutto dell'inclusione assieme a quello delle competenze costituisce un'asse portante del dibattito pedagogico attuale. Entrambi i concetti hanno attraversato contesti storici e assunto significati e declinazioni diverse, ma possono essere accomunati, oltre che da una elevata polisemia, da uno sforzo comune di offrire cornici di senso sulla scia di tensioni opposte che li hanno generati, oltre le retoriche. Da un lato, il modello dell'*individualismo metodologico* (Franceschini, 2018) che ha privilegiato le competenze in termini di prestazioni individuali come aderenza a standard di riferimento, nell'ottica dell'efficienza e dell'*accountability* e processi di integrazione di alunni disabili secondo la prospettiva di una didattica speciale e diversa da quella *mainstream*. Dall'altro lato, la ricerca interna-

zionale ha rilevato anche una tendenza opposta: lo sviluppo di un modello di competenze finalizzato all'*improvement* e all'efficacia educativa (Scheerens, 2018), una *intelligent accountability* (O'Neill, 2013), così come l'affermarsi progressivo del concetto di inclusione al posto di quello di integrazione come «a process that helps overcome barriers limiting the presence, participation and achievements of learners»¹ (Unesco, 2017, p. 13).

Il costrutto delle competenze, diffuso a partire dagli anni Settanta del secolo scorso in ambito lavorativo e formativo, ha sollecitato una riflessione sulla centralità del sapere disciplinare, ha trasformato le pratiche didattiche e valutative degli insegnanti (Benadusi, Molina, 2018; Capperucci, 2011; Capperucci et al., 2016; Chiappetta, Cayola, Ciraci, 2013; Ciraci, 2019; Margiotta, 2012) e ha promosso un uso autonomo e consapevole delle conoscenze e dei saperi pratici spendibili nei vari contesti per colmare le distanze tra le due forme di sapere e saper fare (Dovigo in Dovigo et al. 2016). Esso ha prodotto un cambiamento: non si tratta solo di usare le conoscenze nella pratica, ma anche di ragionare sul come e perché si acquisiscono, come si usano in modo autonomo e come si trasformano in buone prassi andando ad attivare la dimensione metacognitiva e riflessiva (Chiappetta, Cayola, Ciraci, 2013).

Per Philippe Perrenoud la competenza è la «capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte a un certo tipo di situazioni» (Perrenoud, 2002, p. 14); per Michele Pelleroy (2011) è la capacità di affrontare compiti riuscendo a orchestrare le proprie risorse interne ed esterne.

Il concetto di competenza è ormai consolidato e condiviso nello scenario europeo e continua a essere un tema centrale nelle politiche educative, come emerge nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Parlamento europeo, Con-

¹ «Un processo che aiuta a superare le barriere, limitando la presenza, la partecipazione e il raggiungimento dei risultati da parte degli allievi» (t. p.).

siglio dell'Unione europea 2006) e nella nuova Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio del 2018.

Le otto *key competences* sono considerate indispensabili per essere cittadini del mondo e della *knowledge society*; tutti ne hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo professionale². Nella Raccomandazione relativa al Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente la competenza viene descritta in termini di responsabilità e autonomia come una combinazione di *conoscenze, abilità, atteggiamenti*: essa è «la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale» (Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea 2008).

Anche il tema dell'inclusione ha subito un riorientamento nel pensiero pedagogico – in Italia prima degli altri Paesi – con il passaggio da un approccio di tipo medico-diagnostico, a uno *bio-psicologico/educativo* (Bocci in Isidori, 2019). Abbiamo assistito a un processo di progressiva consapevolezza culturale verso l'inclusione, tuttora in continua evoluzione (Zappaterra, 2010) che ha tracciato un percorso dalla fase di *inserimento* degli alunni disabili (nella prima metà del Novecento) e poi di *integrazione* anche degli *alunni con bisogni speciali* nel contesto classe (negli anni Settanta del Novecento) a quella di *inclusione* in cui le opportunità di apprendimento sono disponibili per tutti con adattamenti funzionali a far raggiungere il successo formativo a ciascuno (Calvani et al., 2017). L'o-

² Le otto competenze chiave del 2006 sono: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale. Nella recente versione 2018 le competenze sono state riformulate nel modo seguente: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

biiettivo è quello di creare una *cultura nuova* (Ferrara, 2016), trasformando i sistemi educativi e le pratiche didattiche per soddisfare le diverse esigenze formative, individuando le reali *possibilità dell'educabilità* di ciascuno (Caldin in Margiotta, 2011) e offrendo opportunità di apprendimento disponibili per tutti (Ainscow, 2005; D'Alonzo et al., 2015; Florian, Linklater, 2010; Isidori, 2019).

Affinché la diversità di ciascuno possa diventare una condizione *normale* nella società e nella scuola, come afferma Mariosa Pavone (2012), è necessario intervenire sui contesti che devono adattarsi all'individuo e non viceversa (Cottini, 2014; D'Alessio, 2011). Non si tratta, in altre parole «di includere gli allievi nella classe, sostituendo in questo modo solo il termine integrazione con uno maggiormente accattivante, ma rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti» (Cottini, 2016, p. 33). Sviluppare politiche inclusive significa riconoscere che le difficoltà vanno cercate negli aspetti del sistema educativo, nel contesto di apprendimento, nel come è organizzato, nelle forme e strategie di insegnamento attuate, nei processi valutativi.

Questa prospettiva può veramente rappresentare un modo per promuovere una scuola delle differenze nella quale la diversità di ognuno sia considerata come una condizione di partenza di cui tener conto per costruire ambienti in grado di accogliere tutti, come sostenuto nell'*Index for Inclusion*³ (Booth et al., 2002), una risorsa per supportare lo sviluppo delle scuole in chiave inclusiva. L'inclusione scolastica «si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita» (D. Lgs. n. 66 del 1° aprile 2017, art. 1)⁴.

³ Per approfondimenti relativi all'*Index for Inclusion* rimandiamo ad altri contributi del presente volume.

⁴ Il Decreto Legislativo 66 è stato recentemente modificato con il Decreto Legislativo n. 96 del 7 agosto 2019.

L'agire inclusivo richiede un solido impianto programmatico e metodologico che abbracci il piano normativo, la comunità scolastica e, *in primis*, l'insegnante, tutti gli insegnanti con le loro competenze (Bochicchio, 2017) e gli educatori che operano nella scuola. Occorre una cultura di base diffusa, condivisa e orientata alla inclusione, che impronti gli atteggiamenti degli insegnanti e dell'intera comunità scolastica per tradurre i principi inclusivi in modelli operativi. A tal fine Antonio Calvani ritiene che gli insegnanti debbano essere formati per migliorare le competenze relazionali e di gestione della classe, le *skills* per il trattamento cognitivo dei contenuti e le conoscenze teoriche relative a modelli di istruzione efficace. Tuttavia, l'autore sostiene anche che si tratti di uno scenario possibile e auspicabile, ma difficile da realizzare, una «astrazione, un limite cui tendere ma che non è realisticamente conseguibile nella sua interezza» per cui «sarebbe più appropriato parlare di *ragionevole sostenibilità dell'inclusione*» (Calvani, 2018, p. 8). Lucio Cottini (2014) rileva come spesso una logica inclusiva condivisa e in grado di orientare le politiche e le prassi educative faticosi a diffondersi a causa di una visione prevalentemente individualistica per la quale un insegnante si percepisce come unico e prezioso punto di riferimento educativo all'interno della sua classe.

Ci sono numerose variabili che influenzano gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione. Alcuni docenti curricolari si percepiscono non adeguatamente preparati per affrontare temi di inclusione e disabilità (Fiorucci, 2014; Schleicher, 2016). Altri con poca esperienza a riguardo manifestano una certa preoccupazione e opinioni non favorevoli verso l'inclusione scolastica. Un insegnamento positivo verso l'inclusione favorirebbe invece il ricorso a strategie funzionali e alimenterebbe il senso di auto-efficacia e motivazione dei docenti (Murdaca et al., 2017). Appare dunque necessario e urgente far circolare una riflessione su questi temi e predisporre percorsi di formazione professionale in ottica inclusiva per tutti i docenti. Aggiungiamo anche che una formazione per lo sviluppo di competenze inclusive

sociali degli insegnanti curricolari dovrebbe anche essere accompagnata da accorte politiche di reclutamento dei docenti di sostegno in modo da evitare scorciatoie nell'avvio alla professione e collocare tale ruolo «nella scia di una specializzazione del ruolo docente piuttosto che un primo tentativo del fare l'insegnante» (Elia in Ulivieri 2018).

La didattica inclusiva non è rappresentata da un insieme di contenuti specifici, ma si caratterizza per un orientamento organizzativo e metodologico, uno stile operativo da adottare nella prassi quotidiana: non si attua ritagliando uno spazio del curriculum per dedicarlo ai temi della didattica inclusiva, ma adattando opportunamente tutti i curricula disciplinari con un approccio che faciliti la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo (Meyer et al. 2014; Zanazzi, 2018).

La tematica dell'inclusione è oggi riconosciuta come una delle principali forze trainanti e un principio guida per le riforme educative dell'agenda politica mondiale. Sono numerose le normative e disposizioni internazionali promosse a garantire la diffusione di una cultura dell'inclusione che, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, ha rappresentato una chiave di lettura per pratiche educative efficaci, legate inizialmente alla didattica speciale e poi all'equità per uno sviluppo sostenibile dei Paesi più poveri. Sin dalla Dichiarazione di Salamanca, sebbene l'attenzione fosse rivolta all'educazione speciale, si affermava anche il suo legame con il resto della pedagogia: «Special needs education cannot advance in isolation. It has to form part of an overall educational strategy and, indeed, of new social and economic policies. It calls for major reform of the ordinary school»⁵ (Unesco, 1994, III-IV).

Da allora molti Paesi europei hanno riconosciuto la direzione inclusiva come premessa indispensabile per assicurare il diritto all'educazione di ogni persona. Il principio è stato poi

⁵ «L'educazione per bisogni speciali non può avanzare da sola. Deve far parte di una strategia educativa globale e di nuove politiche sociali ed economiche. Richiede importanti riforme della scuola ordinaria» (t. p.).

riaffermato e ampliato a soggetti con altri bisogni specifici, in contesti di marginalità e povertà economica e sociale nel World Education Forum a Dakar del 2000, che ha promosso il movimento *Education for All*, nella Conferenza Internazionale *Inclusive Education: the Way of the Future* del 2008, nelle linee politiche dell'Unesco *Inclusion in Education* del 2009, nella Dichiarazione di Incheon *Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*, all'interno dell'*Education 2030 Framework for Action* del 2015, nel documento pubblicato dall'Unesco del 2016 *Reaching out to all learners: a Resource pack to supporting Inclusive Education*, e nella successiva *Guide for ensuring Inclusion and Equity in Education* del 2017.

Tra gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 firmati nella Dichiarazione di Incheon del 2015, l'obiettivo 4 è finalizzato a fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti. L'inclusione (e l'equità) vengono considerati principi fondamentali e un primo passo per conseguire gli altri obiettivi e si afferma che, per assicurare una educazione di qualità, si deve ricorrere a:

relevant teaching and learning methods and content that meet the need of all learners, taught by well-qualified, trained, adequately remunerated and motivated teachers, using appropriate pedagogical approaches [...], as well as the creation of a safe, healthy, gender-responsive, inclusive and adequately resourced environments that facilitate learning (Unesco 2017, pp. 8-9)⁶.

Per quanto concerne la politica italiana, la Legge 107/2015 ha stabilito le basi per il cambiamento delle modalità formative dei docenti con una formazione «obbligatoria, permanente, strutturale» (art 1, comma 124); il Piano Nazionale Formazio-

⁶ «...metodi e contenuti di insegnamento e apprendimento pertinenti che soddisfino le esigenze di tutti gli studenti, con insegnanti qualificati, formati, adeguatamente remunerati e motivati, utilizzando approcci pedagogici specifici [...], così come alla creazione di ambienti sicuri, sani, sensibili al genere, inclusivi e dotati di risorse adeguate a facilitare l'apprendimento» (t. p.).

ne Docenti, istituito con D.M. 796 del 2016, tra le priorità formative per lo sviluppo professionale continuo, ha posto anche le competenze inclusive sistemiche. L'inclusione è presentata come una modalità quotidiana *normale* di gestione delle classi per la quale l'intera comunità educante deve essere formata anche al fine di attuare forme di collaborazione efficaci (*co-teaching*).

Nella normativa si ribadisce la centralità del modello pedagogico che supera le categorizzazioni degli alunni nel costruire curricula inclusivi (per attuare il diritto alle pari opportunità e il successo formativo degli alunni) che sono sostenuti da percorsi di personalizzazione dell'insegnamento, dove:

Personalizzare i percorsi di insegnamento-apprendimento non significa parcellizzare gli interventi e progettare percorsi differenti per ognuno degli alunni/studenti delle classi, quanto strutturare un curriculum che possa essere percorso da ciascuno con modalità diversificate in relazione alle caratteristiche personali (Miur, *L'autonomia scolastica per il successo formativo. Documento di lavoro*, 2018, p. 5)⁷.

Si riafferma il principio che una società inclusiva sia un diritto di tutti come dichiarato nel documento *Education for All* (Unesco, 2002) e poiché «every learner matters and matters equally»⁸ (Unesco, 2017, p. 12), è necessario formare profili di insegnanti di qualità (Tammaro et al., 2016) con competenze finalizzate a una *advocacy* per attivare una didattica inclusiva in grado di trasformare e rimodellare le pratiche esistenti. A tal fine occorre una formazione specifica per tutti gli insegnanti in servizio che traduca la sensibilizzazione culturale in pratiche tese alla costruzione di ambienti inclusivi rispettosi delle differenze (Chiappetta, Cajola, Ciraci, 2018).

⁷ Il documento è stato prodotto da un gruppo di lavoro istituito con Decreto Dipartimentale n. 479 del 24 maggio 2017 allo scopo di evidenziare scelte strategiche e organizzative per progettare curricula inclusivi.

⁸ «Ogni studente conta e conta allo stesso modo» (t. p).

È la proposta di una educazione interculturale come «modo naturale e quotidiano di fare educazione a scuola» (Capperucci, Cartei, 2010, p. 238), come *prassi formativa* (Fiorucci, 2015) che rivede le metodologie didattiche di ogni disciplina, come «modello che permette il riconoscimento delle reciproche identità» (Indicazioni Nazionali, 2012) nel contesto di nuove competenze di cittadinanza⁹.

2. Quadro di riferimento:

le coordinate per una lettura inclusiva delle competenze del docente

Nella ricerca internazionale sui temi della *Teacher Education* viene costantemente ribadita la stretta correlazione tra qualità professionale dei docenti, risultati di apprendimento degli alunni e qualità dei sistemi scolastici. Numerose evidenze a livello nazionale e internazionale convergono ormai da tempo nel considerare l'insegnante come il fulcro del processo educativo, come colui che, sostenuto da un'accorta politica della dirigenza scolastica, può agire da agente di cambiamento per promuovere apprendimenti significativi negli allievi, in ogni ordine e grado di scuola (Ainscow, 2016; Darling, Hammond, 2000; Fairman, Mackenzie, 2012; Franceschini, 2012; Hanushek, 2014; Hattie, 2012; Margiotta, 2018; Stronge, 2007). Quando assume consapevolezza del proprio ruolo come parte integrante di un processo di qualificazione del sistema educativo-formativo, l'insegnante si configura come una risorsa critica positiva sulla quale le politiche scolastiche possono e devono investire risorse.

Ma quali sono i tratti distintivi di questa professionalità? È possibile evidenziarli per ricavarne un *framework* di riferimento da proporre ai docenti in percorsi di formazione professionale iniziale e in servizio?

⁹ Sul concetto di competenze di cittadinanza ritorna il Documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 22 febbraio 2018, elaborato dal Comitato Scientifico Nazionale (CSN) con lo scopo di rilanciare le Indicazioni Nazionali del 2012.

Nel definire i tratti del profilo docente emerge da subito un quadro estremamente complesso e articolato. La professionalità del docente si caratterizza per un insieme di saperi e attitudini di diverso tipo: a ogni insegnante è richiesto di possedere specifiche competenze e conoscenze disciplinari e teoriche e di saper attuare processi metodologico-didattici, valutativi e di management (Capperucci, Piccioli, 2015; Darling-Hammond et al., 2017; Hattie, 2012; Margiotta, 2018; Nigris in Dozza e Ulivieri, 2016; Perla, 2016; Rossi et al., 2012; Trincherò, 2016; Wenner, Campbell, 2017).

Il docente deve possedere competenze psicopedagogiche ed essere in grado di attivare e sostenere positive dinamiche relazionali e collaborative all'interno della classe, con gli alunni e con i colleghi e al di fuori dell'istituto, per diffondere *best practices* e incoraggiare l'apprendimento professionale degli altri docenti tramite l'esercizio di una agentività educativo-didattica riflessiva (Dewey, 1961; Schön, 1993) e intenzionale (Muijs, Harris, 2006; Frost, 2012; Mangin, Stoelinga, 2010; Wenner, Campbell, 2017; Sibilio, Aiello, 2018). Tutti aspetti essenziali per formare insegnanti consapevoli (Franceschini, 2012) e attivare processi maturi e critici di analisi delle pratiche didattiche rivolte a un'ampia eterogeneità e diversità di soggetti, come richiede la professione docente per sua natura.

Questa figura agisce in un contesto scolastico che sta testimoniando realtà sempre più complesse e disomogenee in cui le forme di diversità possono declinarsi in modi differenti: la disabilità psico-fisica, il disagio emotivo e relazionale, i disturbi e/o le difficoltà di apprendimento, i disturbi comportamentali, lo svantaggio socioculturale. La presenza in classe di alunni con problematiche e bisogni differenti, permanenti o transitori oppure anche difficoltà legate a stili di apprendimento non adatti a certi contesti/contenuti o che stanno vivendo forme di svantaggio e per i quali non sono previsti interventi specialistici, riguarda ormai tutti i docenti. Si rende necessaria una formazione professionale mirata (Tessaro in Mantovani et al., 2014), informata da valori e comportamenti etici traducibili in prati-

che inclusive che sappiano intercettare i bisogni e strutturare percorsi di personalizzazione didattica e individualizzazione educativa, modificando prima di tutto i contesti e i contenuti (Fiorucci, 2017).

Molta saggezza e molteplici competenze occorrono a tal fine, poiché l'azione dell'insegnante può agevolare e facilitare, come inibire il processo inclusivo. Per attrezzarlo con strumenti adatti è fondamentale predisporre un'offerta formativa puntuale ed efficace al fine di promuovere pratiche informate da evidenze (*evidence-based*)¹⁰ come leve di cambiamento possibili (Ainscow, Messiou, 2018), tra le quali, a livello internazionale troviamo riferimento a un *framework* che si sta affermando anche in Italia a seguito del D. Lgs 66/2017, l'*Universal Design for Learning* (UDL)¹¹, un utile riferimento per costruire curricula inclusivi, «affinché quello che è necessario per alcuni diventi utile per tutti» (pp. 5-6). È un approccio *flessibile* che, basandosi sui principi del *design* in architettura, fornisce linee guida specifiche per assicurare l'accessibilità degli ambienti di apprendimento (anche digitali) a tutti gli alunni sin dalla progettazione in modo preventivo, invece di intervenire con accomodamenti successivi (Al-Azawei et al., 2016; Hargreaves e Shirley, 2012; S. Navarro et al., 2016; Meyer et al., 2014; Rose e Meyer, 2006; Savia, 2016). L'obiettivo è quello di superare ogni forma di barriera all'apprendimento, senza dover abbassare i livelli di aspettative, ma offrendo diverse forme di *scaffolding* a tutti gli alunni, partendo da tre principi che consentono di variare/modificare le risorse educative differenziando i contenuti, i processi e i prodotti in conseguenza dell'interesse, della prontezza e del profilo degli

¹⁰ Ci riferiamo alle pratiche di ricerca in ambito educativo basate su evidenze etichettate come *Evidence Based Education* (EBE) il cui maggior esponente a livello internazionale è J. Hattie. Anche in Italia da qualche anno ci sono studiosi che hanno approfondito questa tematica come A. Calvani, R. Cardarello, M. Ranieri, R. Trinchero, G. Vivianet.

¹¹ In questo contesto ci limitiamo solo a fornire qualche accenno all'approccio UDL che richiederebbe una lunga trattazione e rimandiamo agli autori citati per approfondimenti.

alunni, usando metodi e canali alternativi di comunicazione e strategie per coinvolgerli.

Una pedagogia con uno sguardo inclusivo alle pratiche costituisce la cornice teorica di riferimento assunta nel presente contributo ed è quella di una *Inclusive Pedagogy* (Florian, Linklater 2010; Florian, Black-Hawkins, 2011) non equivalente alla didattica *speciale*, per la quale alcuni allievi hanno bisogno di interventi aggiuntivi (*additional to*) o diversi (*different from*) rispetto agli altri compagni (Florian, Linklater 2010, p. 62), ma un approccio in cui l'inclusione diventa un processo per indagare «how to extend what is ordinarily available in the community of the classroom as a way of reducing the need to make some learners as different»¹² (Florian, Black-Hawkins, 2011, p. 826). Un tale processo intende evitare possibili stigmatizzazioni e riguarda «learning how to live with difference and learning how to learn from difference»¹³ (Ainscow et al., 2006, p. 147), la rimozione di barriere all'apprendimento, la partecipazione ai processi di apprendimento e *achievement* per tutti gli allievi. Tutti i docenti devono essere in grado di garantirlo. Spostare l'attenzione su ciò che è disponibile in classe, su ciò che gli insegnanti sanno già fare nella routine quotidiana per rintracciare possibilità e modalità di rispondere ai differenti bisogni degli alunni, rappresenta sicuramente un cambiamento del pensiero pedagogico tradizionale che lavora attorno al principio del *which-works-for-most-learners*¹⁴.

L'approccio *Inclusive Pedagogy* consente di riferirci al costrutto dell'inclusione considerandolo come un trait d'union tra tutte le competenze che vanno a delineare il profilo del docente nell'attuale complessità sistemica. Un atteggiamento intenzionalmente inclusivo, non limitato alla relazione educativa ma immerso nel contesto sociale-culturale, non si traduce solo nell'uso tecnicistico di metodologie e strategie didattiche

¹² «le modalità di estendere ciò che è normalmente disponibile nella classe come un modo per ridurre la necessità di rendere alcuni allievi diversi» (t. p.).

¹³ «Imparare come vivere con le differenze ed imparare come apprendere dalle differenze» (t. p.).

¹⁴ «Ciò che funziona per la maggior parte degli alunni» (t. p.).

specifiche legate alla disabilità. Esso può essere assunto come denominatore comune tra tutti i tratti del profilo docente sopra citati, uno *sfondo integratore* che li contiene e li modella favorendo lo sviluppo di un'etica dell'inclusione (Isidori, 2019). Tutto ciò richiede però un progetto dell'intera comunità scolastica in cui l'insegnante curricolare possa declinare la propria azione in forme di *leadership* condivisa con tutti i colleghi e attraverso una ridefinizione di ruoli, formali e non-formali.

Il concetto di *teacher leadership* come espressione di professionalità docente esperta vede la possibilità per l'insegnante di diventare un leader, una persona «who leads by example, is a problem solver, and relates well to others»¹⁵ (Martin, 2007). In questa ottica la *leadership* «is a process, not an innate or taught set of individual skills»¹⁶ (Carr in Bond, 2015, p. 31) che si esplica in termini di *self-mentoring* e «teacher collaboration, marked by dialogue, inquiry, and deprivatised practices, lead[ing] to enhanced teacher outcomes including collective responsibility»¹⁷ (Stoelinga, Mangin, 2010, p. 4). Per pensare e realizzare una visione inclusiva della scuola occorrono, a nostro avviso, queste figure di leader/esperti. L'inclusione, come ci ricorda Fabio Bocci, è una *impresa collettiva* per cui il pensiero inclusivo richiede «una mobilitazione concettuale di tutta la comunità scolastica» (Bocci in Ulivieri 2018, p. 1071). Una forma di condivisione delle pratiche o *joint practice development* (Dovigo, 2016) che coinvolge l'*expertise* dei professionisti, le visioni dei diversi *stakeholders*, delle famiglie degli studenti e degli esperti esterni per creare una *cultura supportiva* (Zanazzi, 2018¹, 2018²).

Considerare la figura docente in connessione alle molteplici variabili contestuali permette di adottare uno *sguardo sistemico* scuola-società (Vannini in Asquini 2018) in cui la figura do-

¹⁵ «Che guida tramite esempi, è in grado di risolvere problemi e si relaziona bene con gli altri» (t. p.).

¹⁶ «È un processo, non un set di abilità individuali innate oppure apprese» (t. p.).

¹⁷ «Collaborazione tra insegnanti, contrassegnata dal dialogo, dalla ricerca, e pratiche deprivatizzate che portano al raggiungimento di risultati migliori negli insegnanti compresa una responsabilità collettiva» (t. p.).

cente può assumere su di sé i tratti di una *leadership* finalizzata all'apprendimento, o *leadership for learning* (Hallinger, 2011) che, alla luce delle nostre considerazioni, possiamo riformulare nei termini di una *leadership for inclusive learning*, caratterizzata da un agire comunitario e distribuito tra gli insegnanti, una relazione o *comunicazione performativa* (Margiotta, 2017), che può attuarsi meglio proprio in contesti inclusivi, agendo come *azione di sistema* (Isidori, Traversetti, 2019).

3. Il profilo del docente inclusivo

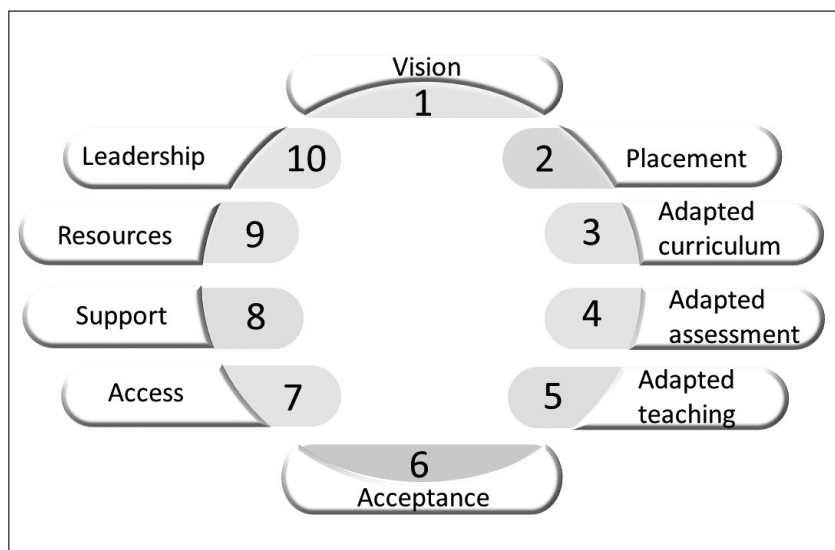
Il concetto di inclusione che assumiamo nel presente contributo, lo ribadiamo, è un concetto ampio e non vincolato unicamente alla disabilità, un atteggiamento che l'insegnante *mainstream* deve assumere in termini di responsabilità condivisa. Possiamo definirlo con Pascal Perillo (2017) una *metacompetenza euristica* poiché indica la necessità di riflettere nel corso dell'azione, di un *agire pensato* come condizione deontologica della professione insegnante per cui la teoria pedagogica, *la più pratica di tutte le cose* (Dewey, 1984), spiega l'azione e contemporaneamente costituisce la sua cornice di senso.

Il termine inclusione rimanda a un costrutto poliedrico e complesso che porta con sé un ampio spettro di riferimenti: può riferirsi ad alunni con bisogni speciali e disabili, alla risposta all'esclusione per motivi disciplinari, a gruppi e minoranze soggetti a esclusione sociale, allo sviluppo di una scuola per tutti così come a una *Educazione per tutti* (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Ainscow, Miles, 2008). La mancanza di una definizione universalmente formulata e condivisa ha portato a posizioni che sottolineano l'elusività del concetto di inclusione (Lawrie et al., 2017; Striano et al., 2017) e il mancato consenso sui fattori che possono creare inclusione (Forlin et al., 2013) a causa del carattere liquido del costrutto. Ma rileviamo anche posizioni che bypassano la questione insistendo sull'aspetto poliedrico (*multi-faceted*) del concetto come quello di David Mitchell (2015).

Scrivendo delle caratteristiche che deve possedere l'insegnante specializzato, l'autore ci propone un modello di educazione inclusiva riassumibile nella formula $I=V+P+5A+S+R+L$, dove ciascuna iniziale si riferisce a un'area specifica (Figura 1).

Un'educazione inclusiva è composta da diversi fattori: prima di tutto occorre condividere con la comunità scolastica il concetto (la *vision*) di inclusione come portatore di valori etici universali condivisibili e il fatto che alunni con bisogni speciali devono essere collocati (*placement*) nelle classi *mainstream* attraverso forme di adattamento dei curricoli (*adapted curriculum*), delle modalità di insegnamento (*adapted teaching*) e delle forme di valutazione (*adapted assessment*); è necessario il riconoscimento (*acceptance*) della unicità-diversità di ciascun alunno, così come garantire loro pieno accesso (*access*), anche fisico, alla formazione. Tutto ciò in collaborazione (*support*) con i colleghi e la dirigenza per reperire e fornire risorse efficaci (*resources*).

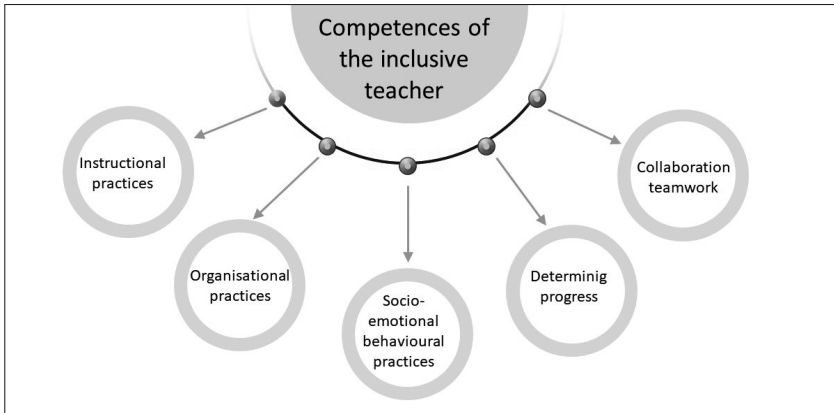
Fig. 1 – Modello di educazione inclusiva di Mitchell (2015).



Fonte: Rielaborazione dell'autrice da Mitchell D. (2015), «Inclusive education is a multi-faceted concept», *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), pp. 9-30.

Gli insegnanti inclusivi dovrebbero essere competenti soprattutto in cinque ambiti: le pratiche didattiche (*instructional*), organizzative (*organisational*), emotive sociali e comportamentali (*socio-emotional bahavioural*) per incidere sui progressi (*determinig progress*) degli alunni collaborando con i colleghi (*collaboration teamwork*) (Figura 2):

Fig. 2 – Le 5 aree di competenza dell'insegnante secondo Filkenstein, Sharma e Furlonger (2019).

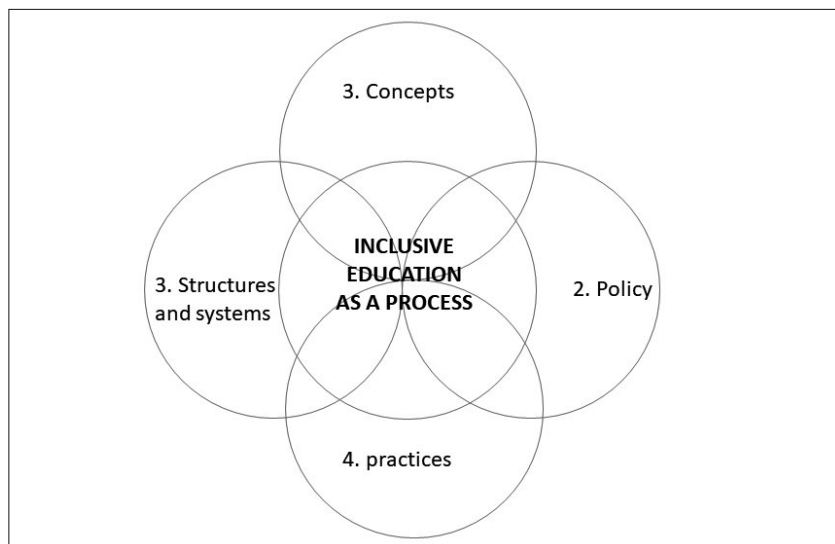


Fonte: Rielaborazione dell'autrice da Finkelstein S., Sharma U., Furlonger B. (2019), «The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis», *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-28.

Questi due modelli non ci sembrano però limitati alla sfera *speciale* dell'inclusione, piuttosto, potremmo fare nostra l'espressione usata da R. Caldin (2014) quando scrive di *pilastr*i per la professione docente intesa in senso generale: le ricerche della pedagogia speciale possono offrire un contributo per la qualità della ricerca di tutta la pedagogia.

Nel documento *Reaching out to All Learners* (Unesco-IBE, 2016) si afferma come sviluppare nelle scuole una logica inclusiva sia un *processo* continuo, *on the move* (Booth et al., 2002) che, sulla base di principi guida (*concepts*), deve improntare le pratiche didattiche quotidiane (*practices*) a partire dalle *policy* educative, predisponendo e implementando strutture adeguate ai sistemi inclusivi (Figura 3).

Fig. 3 – Dimensioni dell’Educazione Inclusiva secondo il Resource Pack “Reaching out to All Learners” (2016, p. 15).



Fonte: IBE-UNESCO (2016), Training tools for curriculum development. Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education, UNESCO IBE, Geneva.

Anche nella recente normativa italiana possiamo rintracciare i principi di una *Inclusive Pedagogy* nell’accezione più ampia che qui sosteniamo. Nel Documento di lavoro del Miur *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* del 16 aprile 2018, il cui obiettivo è quello di sviluppare alcune questioni nate dal Piano nazionale di formazione 2016-2019 (in particolare su tre temi: Standard professionali, Dossier professionale del docente, Indicatori di qualità e *governance*) vengono indicate cinque aree o dimensioni della professionalità docente¹⁸, ciascuna articolata in indicatori: 1. Cultura; 2. Didattica; 3. Organizzazione; 4. Comunità-istituzione; 5. Professione (Figura 4).

¹⁸ Per la mappatura degli indicatori rimandiamo alla consultazione del documento per completezza di informazione: <https://www.miur.gov.it/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro> (consultato il 18/8/2019).

Fig.4 – Le 5 aree della professionalità nel documento.



Fonte: Fonte: Elaborazione personale da MIUR, Direzione Generale per il personale scolastico (2018), Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio - Documenti di lavoro del 16 aprile 2018, <http://www.miur.gov.it/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-serviziocdocumenti-di-lavoro> (consultato il 18/8/2019).

Nell'area della Didattica lo standard n. 2 riguarda *Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)* (Figura 5).

L'inserimento tra parentesi della precisazione può essere letto come il tentativo di rimuovere ogni dubbio sui destinatari e rimarcare il concetto che si stanno proponendo strumenti per tutti, come confermato da alcuni indicatori ripotati, ad esempio: «L'insegnante utilizza e adatta diverse strategie didattiche per sostenere l'apprendimento di tutti gli studenti. L'insegnante disegna e crea gli ambienti di apprendimento, gestisce il loro allestimento e utilizza le attrezzature e le risorse. Utilizza mediatori come appoggio alle strategie didattiche» (Miur 2018, p. 17).

Fig. 5 – Indicatori relativi al descrittore Didattica.



Fonte: Elaborazione personale da MIUR, Direzione Generale per il personale scolastico (2018), Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio - Documenti di lavoro del 16 aprile 2018, <http://www.miur.gov.it/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-serviziodocumenti-di-lavoro> (consultato il 18/8/2019).

Il documento non fornisce però descrittori più dettagliati, né rubriche strutturate per livelli di competenze; la rielaborazione e adattamento ai contesti specifici, secondo i criteri dell'autonomia scolastica, spetterà ai colleghi docenti e ai gruppi di insegnanti. Ci sembra di capire dunque che l'intento del documento sia quello di sollecitare una discussione e una riflessione sugli strumenti per lo sviluppo del profilo di un docente inclusivo che non può non incidere sulle seguenti dimensioni:

- personale (capacità di empatia, sensibilità pedagogica, motivazione, stile attributivo, livello di autoefficacia, convinzioni personali, aspettative...);
- relazionale (capacità di gestire la comunicazione e le relazioni all'interno della comunità professionale e con i genitori degli

alunni...);

- psicopedagogica (conoscenze specifiche sul processo di sviluppo e sulle condizioni per l'apprendimento...);

- didattica (capacità di pianificazione di interventi mirati, repertorio di metodologie didattiche inclusive e di strategie di individualizzazione e personalizzazione, repertorio di risorse e strumenti per la valutazione incrementale e formativa...);

- organizzativa (capacità di gestire la classe e i gruppi di apprendimento, di allestire ambienti di apprendimento stimolanti, di utilizzare in modo efficace spazi e tempi, di ricorrere a mediatori didattici multicanale, comprese le TIC, per sostenere processi di apprendimento attivi e cooperativi);

- epistemologica (capacità di riflettere criticamente e di rivedere pratiche e scelte attraverso nuovi percorsi di ricerca e di innovazione, ...) (Miur, 2018, p. 14).

L'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva ha elaborato e pubblicato un modello di profilo dei docenti inclusivi, *The Profile of Inclusive Teachers* sviluppato dall'iniziativa europea *The Teacher Education for Inclusion* (TE41) (Watkins e Donnely, 2012) sintetizzandone i *core values* in quattro valori principali, ciascuno pertinente a specifiche aree di competenza (Tabella 1):

1. La diversità come risorsa;
2. L'importanza delle aspettative verso gli allievi;
3. La collaborazione con i colleghi;
4. L'aggiornamento professionale

Tab. 1 – I valori basilari e le aree di competenza del Profilo dei docenti inclusivi (Navarro et al., 2016; Watkins e Donnelly, 2012).

Valori basilari	Aree di competenza
1. <i>Valutare la diversità degli alunni:</i> la differenza tra gli alunni è una risorsa e una ricchezza	- il concetto di educazione inclusiva - la percezione degli insegnanti riguardo le differenze degli alunni
2. <i>Sostenere gli alunni:</i> i docenti devono coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli studenti	- promuovere l'apprendimento didattico, sociale, pratico emotivo di tutti gli alunni - usare approcci educativi efficaci in classi eterogenee
3. <i>Lavorare con gli altri:</i> la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti	- lavorare con i genitori e le famiglie - lavorare con gli altri professionisti della scuola
4. <i>Aggiornamento professionale personale continuo:</i> l'insegnamento è un'attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita	- Insegnanti come professionisti riflessivi - formazione iniziale come base per lo sviluppo professionale continuo

Fonte: Traduzione e rielaborazione da Navarro S. B., Zervas P., Gesa R. F., Sampson D. G. (2016), «Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences», *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), p. 19.

L'analisi dei documenti induce a dedurre che essi ruotano attorno agli stessi concetti, poiché in tutti ritroviamo più o meno evidenziati gli stessi parametri, sia a livello macro di sistema (*policy*, scuola) che micro (classe, individui).

Le competenze che vanno a costruire il profilo del docente inclusivo non sono a uso esclusivo dei docenti specializzati per il sostegno, piuttosto rappresentano uno *scaffolding* cognitivo per ciascun docente che intenda assumere il paradigma dell'inclusione come principio guida.

Si delinea un profilo estremamente articolato nel quale il costrutto dell'inclusione diventa il comune denominatore. In questo modo la cultura dell'inclusione può diventare *sistema* a livello di formazione di tutti i docenti, come auspica Tamara Zappaterra (2018):

Saperi e competenze professionali che tradizionalmente hanno caratterizzato la professionalità dell'insegnante di sostegno oggi devono divenire parte del curriculum formativo, in forma di base, anche dei docenti curricolari, richiedendo a tutto il corpo docente di essere in grado di utilizzare metodologie formative in vista della differenziazione didattica e della partecipazione di tutti gli allievi; il dialogo tra insegnante di sostegno e insegnanti curricolari, supportato da percorsi formativi finalizzati a ciò, deve diventare lo spazio dove si gioca effettivamente la 'partita' dell'inclusione, ponendo al centro della riflessione la condivisione e l'adozione di metodologie inclusive efficaci e non la mera scelta di strumenti compensativi o misure dispensative (Zappaterra, 2018, p. 1133).

Anche le politiche educative e la *governance* devono essere finalizzate alla realizzazione di una pedagogia inclusiva facilitando l'implementazione di pratiche didattiche inclusive per tutti gli insegnanti che vanno a toccare le dimensioni personali, relazionali, psicopedagogiche oltre che organizzative ed epistemologiche. Al di là di contesti specifici in cui occorre l'intervento del docente specializzato poiché l'unico che pos-

siede l'*expertise* necessaria e una formazione mirata per agire in contesti di disabilità e bisogni specifici, esistono principi comuni a tutti i docenti, competenze da considerare come una sorta di sovra-dimensione di comportamenti, atteggiamenti e valori etici che dobbiamo avere sempre presenti se vogliamo promuovere una educazione inclusiva e democratica.

4. Conclusioni

Predisporre una formazione docente in prospettiva inclusiva e attuare processi inclusivi nei termini accennati richiede un grande sforzo, un alto livello di consapevolezza, responsabilità e partecipazione sociale, un pensiero critico e riflessivo per attuare una trasformazione nei sistemi educativi. Un cambiamento di prospettiva che può apparire più come una meta da raggiungere in futuro che una condizione attualmente riscontrabile.

Un docente diventa/è inclusivo quando è in grado di riconoscere i diversi bisogni degli alunni e progetta il proprio intervento in modo flessibile adattando le attività e le strategie in base alle specificità cognitive fisiche e motivazionali di ciascuno, monitorando i progressi e valutando in modo adeguato, contribuendo a creare contesti formativi fluidi per rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione personale. Questo non lo fa isolato nell'ambiente classe/scuola, ma ha bisogno di collaborare con i colleghi per progettare e calibrare gli interventi, creando una comunità di pratiche in cui i ruoli e la *leadership* non formale si scambino in base alle opportunità e volontà individuali. In questo modo crediamo si possa attuare una forma di *advocacy* per una efficace *Inclusive Pedagogy* in cui ogni docente possa riorientare le proprie competenze con uno sguardo inclusivo, prima di attuarle nella prassi quotidiana.

Bibliografia

- Ainscow M. (2005), «Developing inclusive education systems: what are the levers for change?», *Journal of educational change*, 6 (2), pp.109-124.
- Ainscow M. (2016), «Diversity and equity: A global education challenge», *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51 (2), pp. 143-155.
- Ainscow M., Booth, T., Dyson, A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, Routledge, New York.
- Ainscow M., Miles S. (2008), «Making Education for All inclusive: where next?», *Prospects*, 38 (1), pp. 15-34.
- Ainscow M. Messiou, K. (2018), «Engaging with the views of students to promote inclusion in education», *Journal of Educational Change*, 19(1), pp.1-17.
- Ainscow M., Slee R., Best M. (2019), «Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on», *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), pp.671-676.
- Al-Azawei A., Serenelli F., Lundqvist, K. (2016), «Universal Design for Learning (UDL): a content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015», *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), pp. 39-56.
- Benadusi L., Molina S. (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna.
- Bocci F. (2018), «Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion», in S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 1069-1081.
- Bocci F. (2019), «Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva», in Isidori M. V. (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Bochicchio F. (a cura di) (2017), *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per educatori e insegnanti*, Libellula, Tricase (Lecce).
- Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughan M., Shaw L. (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, 2, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, England.

- Caldin R. (2011), «Dove va la Pedagogia Speciale?», in U. Margiotta (a cura di), *La pedagogia scienza prima della formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Caldin R. (2014), «Educability and possibility, difference and diversity: the contribution of Special Pedagogy», *Education sciences & society*, 4(2), pp. 65-78.
- Calvani A. (2018), *Come fare una lezione inclusiva*, Carocci, Roma.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T. (2017), «La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità», *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), pp. 18-48.
- Capperucci D. (a cura di) (2011), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Capperucci D., Cartei C. (2010), *Curricolo e intercultura: problemi, metodi e strumenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Capperucci D., Piccioli M. (2015), *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale: Identità, competenze e profilo professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Capperucci D., Franceschini G., Guerin E., Perticone G. (2016), *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Carr M. L. (2015), «Teacher Leaders and the Art of Self-Mentoring», in N. Bond (ed.), *The power of Teacher Leaders. Their role, Influence, and Impact*, Kappa Delta Pi, Routledge, New York and London, pp. 31-42.
- Chiappetta Cajola L. C., Ciraci A. M. (2013), *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma.
- Chiappetta Cajola L. C., Ciraci A. M. (2018), «Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione», *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), pp. 292-329.
- Ciraci A. M. (2019), «Strategie didattiche per l'inclusione. La prospettiva delle competenze», in Isidori M. V. (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Cottini L. (2014), «Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 10-20.
- Cottini L. (2016), «Il paradigma dell'inclusione scolastica: un inquadramento», *Giornale italiano dei disturbi del neurosviluppo*, 1(1), pp. 32-50.

- D'Alessio S. (2011), *Inclusive education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, University of London Sense Publishers, Rotterdam.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinelli S. (2015), *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia.
- Darling-Hammond L. (2000), «Teacher quality and student achievement», *Education policy analysis archives*, 8(1), <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392> (consultato il 18/8/2019)
- Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. (2017), *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1984), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (The Sources of a Science of Education, New York: Living Publishing Corporation, 1929).
- Dovigo F. (2016), «Formare i docenti all'inclusione: verso un nuovo paradigma?», in Dovigo F., Favella C. D., Pietrocarlo A., V., Rocco E., Zappella E., *Saperi pratici. Buone prassi per una scuola inclusiva*, Collana Educazione Inclusiva - Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università di Bergamo, Vol. 3, pp. 4-21.
- Elia G. (2018), «Introduzione, Gruppo 12 Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno. Progetti e proposte per il cambiamento», in Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 1067-1068.
- Fairman J. C., Mackenzie S. V. (2012), «Spheres of teacher leadership action for learning», *Professional development in education*, 38(2), pp. 229-246.
- Ferrara G. (2016), «La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione», *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), pp. 5-19.
- Finkelstein S., Sharma U., Furlonger B. (2019), «The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis», *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-28.
- Fiorucci A. (2014), «Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), pp. 53-66.
- Fiorucci A. (2015), «Per una scuola interculturale», *Pedagogia Oggi*, 2, 279-283.
- Fiorucci A. (2017), «La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva», *Formazione, Lavoro, Persona*, 7(20), pp. 79-90.

- Florian L., Linklater H. (2010), «Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all», *Cambridge journal of education*, 40(4), pp. 369-386.
- Florian L., Black, Hawkins K. (2011), «Exploring inclusive pedagogy», *British Educational Research Journal*, 37(5), pp. 813-828.
- Forlin, C. I., Chambers D. J., Loreman T., Deppler J., Sharma U. (2013), *Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*, The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY), Australia.
- Franceschini G. (2012), *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, CLUEB, Bologna.
- Franceschini G. (2018), «Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca», *Studi sulla Formazione*, 21(2), pp. 201-216.
- Frost D. (2014), Non-positional teacher leadership: A perpetual motion miracle. Paper presentato al simposium «*Changing teacher professionalism through support for teacher leadership in Europe and beyond*» at the *European Council for Educational Research (ECER) Conference*, Porto, Portugal.
- Hallinger P. (2011), «Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research», *Journal of educational administration*, 49(2), pp. 125-142.
- Hanushek E. A. (2014), *Boosting teacher effectiveness*. In Finn Sousa (ed.) *What lies ahead for America's children and their schools*, Hoover Institution Press, Stanford, CA, pp. 23-35.
- Hargreaves A., Shirley D., (2012), *The global fourth way. The quest for educational excellence*, Corwin Press, California.
- Hattie J. (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, New York, Routledge.
- Ibe-Unesco (2016), *Training tools for curriculum development. Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*, Unesco Ibe, Geneva.
- Isidori M. V. (2019), *Il paradigma dell'inclusione per una scuola sostenibile*, in Isidori M. V., (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Isidori M. V., Traversetti M. (2019), *La formazione degli insegnanti come azione di sistema per lo sviluppo sostenibile. Il Corso di Specializzazione per il Sostegno: l'esperienza dei tirocini e dei laboratori*, in Isidori M. V.,

- (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Lawrie G., Marquis E., Fuller E., Newman T., Qiu M., Nomikoudis M., Roelofs F., Van Dam L. (2017), «Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature», *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1), pp. 1-13.
- Mangin M. M., Stoelinga S. R. (2010), «Instructional Teacher Leadership in Action», *Journal of Cases in Educational Leadership*, 13(2), pp. 1-4.
- Margiotta U. (2012), «Una politica per la formazione in servizio del personale scolastico», *Formazione & Insegnamento*, 10(1), pp. 13-34.
- Margiotta U. (a cura di) (2018), *Teacher education agenda: linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Erickson, Trento.
- Martin B. (2007), «Teacher leaders: Qualities and roles», *The Journal of Quality and Participation*, 30(4), pp. 17-18.
- Messiou K., Ainscow M. (2015), «Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development?», *Teaching and Teacher Education*, 51, pp. 246-255.
- Meyer A., Rose D. H., Gordon D. T. (2014), *Universal design for learning: Theory and practice*, CAST Professional Publishing, Wakefield, MA.
- Mitchell D. (2015), «Inclusive education is a multi-faceted concept», *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), pp. 9-30.
- Muijs D., Harris, A. (2006), «Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK», *Teaching and teacher education*, 22(8), pp. 961-972.
- Murdaca A. M., Oliva P., Panarello P. (2017), «L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche», *Formazione & Insegnamento*, 14(3), pp. 277-286.
- Navarro S. B., Zervas P., Gesa R. F., Sampson D. G. (2016), «Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences», *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), pp. 17-27.
- Nigris E. (2016), «Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita», in L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, pp. 139-152.
- O'Neill O. (2013), «Intelligent accountability in education», *Oxford Review of Education*, 39(1), pp. 4-16.

- Pavone M. (2012), «Inserimento, Integrazione, Inclusione», in L. D'Alonzo, R. Caldin, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Vol. 1, Liguori, Napoli, pp. 145-158.
- Pellerey M. (2011), «Lessico pedagogico», *Education Sciences & Society*, 2(1), pp. 173-179.
- Perillo P. (2017), «La professionalità docente nell'ottica inclusiva. Insegnamento e ricerca tra vecchi e nuovi paradigmi», in Musello M. V. Sarracino, *Scuola inclusiva e società aperta. Per una pedagogia e didattica dei BES*, Cafagna Editore, Barletta.
- Perla L. (2016), «Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri», *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015 (1), pp. 9-22.
- Perrenoud P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma.
- Rose D. H., Meyer A. (2006), *A practical reader in universal design for learning*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- Rossi P. G., Magnoler P., Scagnetti F. (2012), «Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica», in AA.VV, *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione, Quaderni della rivista Education Sciences & Society*, pp. 545-561.
- Savia G. (2018), «Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), pp. 101-118.
- Scheerens J. (2018), *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*, Springer Healthcare Italia.
- Schön D. A. (1993), *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari.
- Schleicher A. (2016), «Teaching excellence through professional learning and policy reform», *Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*, OECD.
- Sibilio M., Aiello, P. (2018), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, EdISES, Napoli.
- Stoelinga S. R., Mangin M. (2010), *Examining effective teacher leadership: A case study approach*, Teachers College Press, New York.
- Striano M., Capobianco R. Cesarano V.P (2017), «La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti. Dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti», *Formazione Lavoro Persona*, 7(20), pp. 25-34.
- Stronge J. H. (2007), «What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study», *Jour-*

- nal of personnel evaluation in education*, 20(3-4), pp. 165-184.
- Tammaro R., Calenda M., Ferrantino C., Guglielmini M. (2016), «Il profilo professionale dell'insegnante di qualità», *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), pp. 8-19.
- Tessaro F. (2014), «Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro», in Mantovani D., Balduzzi G., Tagliaventi M.T., Tuorto D., Vannini I. (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne, Roma, pp. 321-328.
- Trincherò R. (2016), «L'expertise dell'insegnante, la rappresentazione delle sue competenze e percorsi per formarle e valutarle», *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), pp. 1-7.
- Unesco (2017) *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, Unesco, Paris, France.
- Unesco (1994), *The Salamanca statement and framework for action*, Presented at the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June.
- Unesco (2002), *Education for All. Is the world on track?*, Unesco Publishing, Parigi.
- Unesco, World Education Forum 2015, Ministry of Education, Republic of Korea (2016), *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, World Education Forum, Incheon, <https://en.unesco.org/world-educationforum-2015/incheon-declaration> (consultato il 18/8/2019).
- Vannini I. (2018), «Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro Crespi», in G. Asquini, *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*, Franco Angeli, Milano.
- Watkins A., Donnelly V. (2012), «Teacher education for inclusion in Europe», in Forlin C. (ed.), *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*, pp. 192-202.
- Wenner J. A., Campbell T. (2017), «The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature», *Review of educational research*, 87(1), pp. 134-171.
- Zanazzi S. (2018)¹, «Does Mainstreaming Work? Teachers' Perspectives on Inclusive Education», *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(10), pp. 55-69.
- Zanazzi S. (2018)², «I docenti inclusivi tra teoria e pratica», *Italian Journal of Educational Research*, 21, pp. 261-274.

- Zappaterra T. (2010), *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa.
- Zappaterra T. (2018), «Valutare la formazione dell'insegnante specializzato», in Olivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 1131-1135.

Normativa di riferimento

- D.Lgs. n. 66, 13 aprile 2017. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*
- Miur (2016), Piano per la Formazione dei Docenti 2016/2019 La buona Scuola (adottato con DM 797 del 19 ottobre 2016 e trasmesso con nota ministeriale 3373 del 1° dicembre del 2016, http://www.istruzione.it/piano_docenti/ (consultato il 18/8/2019).
- Miur (2012), Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze.
- Miur (2018), L'autonomia scolastica per il successo formativo, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/l-autonomia-scolastica-per-il-successo-formativo> (consultato il 18/8/2019).
- Miur, Comitato scientifico nazionale (2018), Indicazioni nazionali e nuovi scenari, <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf> (consultato il 18/8/2019).
- Miur, Direzione Generale per il personale scolastico (2018), Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio - Documenti di lavoro del 16 aprile 2018, <http://www.miur.gov.it/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-serviziiodocumenti-di-lavoro> (consultato il 18/8/2019).
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2008), Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, Bruxelles, 23 aprile 2008. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 6.5.2008 (2008/C 110/01), https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-e-qf/files/journal_it.pdf (consultato il 18/8/2019).
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento

permanente, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXP/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (consultato il 18/08/2018).

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT) (consultato il 18/8/2019).

di Francesca Storai

Le recenti disposizioni normative, a partire dalla Direttiva sui BES del 27/12/12 e dalla circolare ministeriale *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica – Indicazioni operative* (CM 6/03/13) con successive note, fino alla recentissima revisione del D.Lgs 66/2017, hanno dato nel corso degli ultimi anni, un contributo importante al dibattito sull'inclusione scolastica, descrivendo la variegata complessità (Caldin, 2015) che si presenta nelle classi, sotto forma di bisogni speciali e disturbi dell'apprendimento.

La Direttiva infatti, non solo indica le azioni da avviare e le professionalità da coinvolgere, ma restituisce al concetto di inclusione un valore pedagogico (Ianes in Ianes, Cramerotti, a cura di, 2016; Dovigo in Booth, Ainscow, a cura di, 2014; Cottini, 2016; Canevaro, 2015; Striano, 2010) che promuove e valorizza gli apprendimenti e le competenze dei singoli alunni, con la consapevolezza e la responsabilità (Canevaro, Malaguti, 2014) richiesta dalla costruzione di un progetto comune.

La normativa italiana, nel recepire l'apporto delle politiche europee sull'inclusione ha ridisegnato, nel corso degli anni, una scuola come una comunità aperta e accogliente, che ha favorito la crescita del sistema di istruzione come «luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti».

Le differenze tra tipologie e bisogni, infatti, grazie alla normativa, vengono individuati, descritti e presi in carico, esten-

dendo agli alunni con difficoltà i benefici della L.170/10, cioè le misure compensative e dispensative (Stella, 2015).

Come sostiene Canevaro (2014, p.99) il concetto di inclusione, corrisponde a un «orizzonte di pensiero» e costituisce una ben precisa posizione teorica che «intende porre fine ad ogni forma di segregazione e di esclusione sociale».

L'altro aspetto importante evidenziato dalla normativa riguarda l'organizzazione che, grazie anche alle recenti modifiche del D.Lgs 66/2017, descrive e consolida ulteriormente il processo che caratterizza l'inclusione.

I ruoli dei docenti e i gruppi della scuola vengono dettagliati in modo sempre più chiaro, sia nella definizione dello svolgimento delle funzioni attribuite, che delle loro interazioni all'interno dei gruppi: il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) ad esempio, interno a ciascuna istituzione scolastica, comprende docenti sia di sostegno che curricolari e dialoga con il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR), istituito presso l'Ufficio scolastico regionale (USR), per accordi, consulenze e supporto agli altri gruppi come il Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT), costituito per ambito territoriale, composto da docenti esperti e predisposto alla definizione di strumenti a supporto della pianificazione della attività didattiche per l'inserimento di metodologie inclusive e innovative.

Tale configurazione costituisce la struttura portante del processo inclusivo, che si realizza tramite uno scambio interno ed esterno alla scuola: lo scambio e il confronto tra soggetti singoli (docenti di sostegno e docenti curricolari) e soggetti collettivi (i consigli di classe e i gruppi di lavoro, centri di consulenza) permette di acquisire la consapevolezza che tale approccio non riguardi soltanto una parte del personale della scuola (Guerra in Taddei 2017), ma tutta la comunità educante.

La gestione della complessità di situazioni che si presentano, infatti, richiede attenzione e impegno per assicurare a tutti gli alunni una positiva partecipazione alla vita scolastica e al successo formativo (Mittler, 2000; Mitchell, 2014) nel conseguire un fine ben più alto che riguardi la costruzione del

proprio progetto di vita (Ianes, Cramerotti, 2009; Franchini, 2007).

Nel corso degli anni la prospettiva inclusiva è naturalmente subentrata a quella dell'integrazione (Griffo, 2013), che prevedeva un processo lineare di inserimento nel contesto scolastico degli alunni con disagio, favorendo un approccio che assume la soggettività (Gardou, 2006; Cottini, 2016) come condizione principale appartenente a tutti, aperta al rispetto e alla valorizzazione dell'essere speciale.

L'azione progettuale, di conseguenza, non può ridursi a un semplice esercizio parcellizzato delle attività, né può essere finalizzata al solo recupero delle risorse, siano esse umane o finanziarie, poiché questo limiterebbe una visione di più ampio respiro, che proietti il proprio sguardo verso i traguardi a lungo termine. Necessita invece di un processo coordinato e continuo delle azioni messe in atto dalla scuola e delle professionalità competenti, sia a livello classe, nel rispetto dei tempi e delle modalità individuali, sia a livello di scuola, dove è prevista un'azione unitaria e concordata delle attività orientate verso obiettivi comuni. Per questo è importante che si attivino dispositivi come la formazione del personale della scuola sui temi dell'inclusione (Todeschini in Castoldi et al., 2017), ma anche dell'innovazione metodologica e didattica, e che si favorisca una reale collaborazione tra docenti e si preveda in modo programmato, continuativo e non sporadico, la possibilità concreta di condividere materiali, programmare attività e utilizzare strumenti tecnologici in supporto all'azione didattica, sia per il docente che per l'allievo. In questa prospettiva anche il PEI (Piano educativo personalizzato) e il PDP (Piano didattico personalizzato), assumono un valore significativamente diverso da quello del semplice adempimento burocratico e divengono utili supporti caratterizzando la scuola come comunità che ascolta le storie degli alunni, le accoglie e se ne prende cura, (Cottini, 2004; Pavone, 2014), nel rispetto dei bisogni speciali di ciascuno.

Una possibile chiave di lettura, che interpreta la scuola in un'ottica inclusiva, potrebbe quindi perseguire due direttrici

principali, che pongono l'attenzione su due importanti dimensioni quali:

1. Le scelte strategiche e progettuali, le soluzioni organizzative e operative attraverso i principali documenti che la scuola elabora, come il Piano Triennale dell'Offerta formativa (PTOF) e il Piano di Miglioramento (PDM) e il Piano di Inclusione (PI)

2. Le pratiche didattiche innovative, che aprono le porte dell'aula per far spazio a laboratori di sperimentazioni permanenti, aree inclusive per tutti.

1. Il Piano di Inclusione, Piano Triennale dell'Offerta Formativa e Piano di Miglioramento: un intreccio normativo e progettuale

Il Piano Annuale di Inclusione viene introdotto con la Circolare n.8 del 6 marzo 2013, che dà seguito e indicazioni operative alla già citata circolare sui BES (cfr. inizio paragrafo): il documento viene indicato in quanto «proposta da elaborare da parte del GLI al termine di ogni anno scolastico».

L'obiettivo del documento è operare una sorta di bilancio «analisi delle criticità e dei punti di forza» relativamente a quanto svolto durante l'anno in termini di inclusione. Nel Piano viene richiesta una previsione sull'utilizzo delle risorse specifiche per «incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell'anno successivo». Nella circolare, inoltre c'è già un forte riferimento alla corresponsabilità da parte di tutti i docenti nell'impegno progettuale e di verifica delle attività: «All'inizio di ogni anno scolastico il Gruppo propone al Collegio dei Docenti una programmazione degli obiettivi da perseguire e delle attività da porre in essere, che confluisce nel Piano annuale per l'Inclusività; al termine dell'anno scolastico, il Collegio procede alla verifica dei risultati raggiunti».

Quello appena descritto è un legame importante nelle ipotesi previsionali e strategiche della scuola tra il Piano Assi-

stenziale Individualizzato (PAI) e il documento che ancora è il Piano dell'Offerta Formativa (POF) come di seguito viene descritto all'interno della circolare, poiché lega la progettazione prevista per l'inclusione all'offerta formativa della scuola.

2. Nel POF della scuola occorre che trovino esplicitazione:

- un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie;
- criteri e procedure di utilizzo «funzionale» delle risorse professionali presenti, privilegiando, rispetto a una logica meramente quantitativa di distribuzione degli organici, una logica 'qualitativa', sulla base di un progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari che recuperi l'aspetto «pedagogico» del percorso di apprendimento e l'ambito specifico di competenza della scuola;
- l'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale».

Tutto questo viene successivamente ribadito in una successiva Nota del Miur, del 27 giugno 2013, interamente dedicata all'elaborazione del PAI nella quale vengono ripresi alcuni passaggi discussi durante una Conferenza di Servizi tenutasi a Montecatini dal 7 al 9 giugno dello stesso anno, dove si legge:

Il PAI, infatti, non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa contribuire *ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei 'risultati' educativi*, per creare un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola 'per tutti e per ciascuno'. Esso è prima di tutto un atto interno della scuola autonoma, finalizza-

to all'auto-conoscenza e alla pianificazione, da sviluppare in un processo responsabile e attivo di crescita e partecipazione.

È evidente l'importanza che viene attribuita dalla nota alla compartecipazione di tutti; viene, inoltre, sottolineato il carattere di trasversalità del documento che diventa uno strumento per tutta la comunità educante. E ancora si legge:

il PAI non va dunque interpretato come un 'piano formativo per gli alunni con bisogni educativi speciali', ad integrazione del POF (in questo caso più che di un 'piano per l'inclusione' si tratterebbe di un 'piano per gli inclusi'). Il PAI non è quindi un 'documento' per chi ha bisogni educativi speciali, ma è lo strumento per una progettazione della propria offerta formativa in senso inclusivo, è lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, le linee guida per un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie.

Il PAI è dunque assunto come documento di pianificazione delle attività relative all'inclusione della scuola e non può e non dev'essere un documento isolato e svincolato dal contesto, ma strettamente correlato alla pratica didattica, alla progettazione curricolare a seguito di un'attenta analisi della scuola e del suo ambiente.

Nel 2015 la L. 107 introduce il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) (art. 1, comma 14), come «documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia». Rispetto al POF, l'attuale PTOF introduce con l'aggettivo «triennale»

un'innovazione importante e significativa: una previsione delle attività non più annuale bensì triennale, con una proiezione dello sguardo progettuale oltre la situazione contingente, orientato a uno sviluppo non soltanto dal punto di vista temporale, ma anche sostanziale dell'offerta formativa della scuola. Infatti nel PTOF è richiesta un'esplicitazione della *Vision* come dichiarazione di ideali, identità e valori della scuola, e della *Mission*, intesa come guida finalizzata a perseguire obiettivi condivisi e definiti in modo operativo. Grazie alla pubblicazione del PTOF all'interno dei siti web delle scuole e nel portale del Miur in «Scuola in chiaro» le attività che vengono proposte sono trasparenti e accessibili a tutti. Il PTOF infatti è il documento che presenta, descrive e racconta la scuola, che in un'ottica di quasi-mercato (Paletta, 2000) diventa uno strumento a uso degli utenti per scelte più consapevoli: famiglie, aziende o altri *stakeholder*, che a vario titolo sono interessati a conoscere (Allulli, 2007) le attività svolte dalla scuola. Così anche per il personale della scuola: docenti, Dirigente scolastico e personale ATA, l'agire consapevole e responsabile verso un obiettivo comune permette di caratterizzare la scuola dell'autonomia come autorevole istituzione territoriale, un punto di riferimento per la popolazione, che compie un proprio percorso partecipato. In accordo con Costa (2014) lo sviluppo organizzativo diviene quindi espressione di una scelta per realizzare una progettazione collegiale nella consapevolezza delle risorse che ha a disposizione.

Il PTOF, nella nuova versione on line, diffusa dal Miur con Nota del 16 ottobre 2018 nell'ambito Sistema Nazionale di Valutazione¹, si compone di cinque sezioni, così come schematizzate nella figura 1: la prima riguarda il racconto della scuola, la descrizione del territorio e le caratteristiche principali dell'utenza. La seconda le scelte strategiche, che sono il frutto

¹ Il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) è stato istituito dal Miur con il Dpr 80/2013. Per maggiori informazioni è possibile collegarsi al sito www.snv.it (consultato il 20.02.2020).

di un'analisi attenta svolta con l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV)². Tali scelte sono successivamente pianificate nel Piano di Miglioramento (PDM) e sono legate ad una visione innovativa della scuola.

Tab.1. – Prospetto delle sezioni del PTOF on line

SEZIONE 1 La scuola e il suo contesto	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi del contesto e dei bisogni del territorio • Caratteristiche principali della scuola 	Ricognizione attrezzature e risorse strutturali <ul style="list-style-type: none"> • Risorse professionali
SEZIONE 2 Le scelte strategiche	<ul style="list-style-type: none"> • Piano di miglioramento • Principali elementi di innovazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Priorità desunte dal RAV • Obiettivi formativi prioritari
SEZIONE 3 L'offerta formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Iniziative di ampliamento curricolare • Attività previste in relazione al Piano Nazionale Scuola Digitale • Valutazione degli apprendimenti 	<ul style="list-style-type: none"> • Traguardi attesi in uscita • Insegnamenti e quadri orario • Curricolo di istituto • Alternanza scuola-lavoro • Azioni della scuola per l'inclusione scolastica
SEZIONE 4 L'organizzazione	<ul style="list-style-type: none"> • Piano di formazione del personale docente • Piano di formazione del personale ATA 	<ul style="list-style-type: none"> • Modello organizzativo • Organizzazione Uffici e modalità di rapporto con l'utenza • Reti e Convenzioni attivate
SEZIONE 5- Il monitoraggio, la verifica e la rendicontazione (di prossima pubblicazione)		

Fonte: Rielaborazione da nota MIUR 16-10-2018.

La terza sezione concerne l'offerta formativa della scuola, il curricolo, le iniziative di ampliamento, la valutazione; la quarta l'organizzazione e infine il monitoraggio e la rendicontazione sociale.

Il PDM³ è per indicazione della L. 107/2015 inserito all'interno del PTOF e si compone di tre step principali:

1. l'individuazione al massimo tre percorsi di miglioramento in linea con le scelte strategiche della scuola

2. La pianificazione delle attività corredata da una breve descrizione, dove vengono esplicitate le connessioni tra i percorsi di miglioramento e gli obiettivi di processo coerentemente collegati alle priorità e ai traguardi desunti dal RAV.

3. L'indicazione dei principali elementi di innovazione.

² Il RAV, ovvero Rapporto di autovalutazione, è parte integrante dell'SNV, il cui format è stato creato e messo a disposizione delle scuole dall'Invalsi, la sua elaborazione è obbligatoria e annuale.

³ Il format del Piano di Miglioramento è stato elaborato da Indire ed è contenuto all'interno dell'applicazione on line del PTOF a disposizione nel SIDI per le scuole.

Nel porsi in una prospettiva di pianificazione con un approccio inclusivo – si tratta quindi di avviare un processo di trasformazione, anziché adattare comportamenti singoli a uno standard considerato di normalità (Canevaro, Malaguti, 2014; Cottini, 2014) –, è importante ampliare le possibilità per tutti, considerando la variegata diversità che abita la scuola e facendo leva sui vari strumenti a disposizione in modo sinergico e integrato, a partire dai documenti progettuali.

Come sottolinea Mura (2011) sono le possibilità concrete offerte in determinate condizioni che permettono la piena realizzazione dell'individuo, la promozione dell'autostima e dell'autodeterminazione.

Il contesto dato dal PTOF, in quanto esplicitazione dell'offerta formativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia, e quello del PDM, con il quale si pianificano le attività con l'obiettivo di un miglioramento continuo, costituiscono un terreno fertile per la predisposizione di azioni inclusive di cui il PAI diviene supporto alla progettazione partecipata della scuola. I percorsi educativi diventano uno spazio comune di dialogo e confronto, che permette di trasformare la scuola in un luogo di costruzione di comunità avvalendosi della diversità come opportunità e non come un limite (Bowker, Star, 2000; Dovigo, 2017). Il format del PAI più utilizzato dalle scuole è stato diffuso in seguito alla circolare del 66/2013; all'interno sono presenti tabelle che schematizzano le indicazioni fornite dalla stessa circolare. È diviso in due parti:

1. Parte I, «analisi dei punti di forza e di criticità rilevati»: in questa sezione viene richiesto alla scuola una rilevazione degli alunni BES presenti, specificando qual è il disagio prevalente e in quanti alunni viene riscontrato. Viene chiesto inoltre il numero dei PEI e dei PDP redatti. Nelle tabelle successive si chiede alla scuola di indicare che tipo di risorse vengono impiegate in termini di: figure professionali specifiche, coin-

volgimento dei docenti curricolari e personale ATA, famiglie, servizi e centri di vario tipo.

La richiesta non si limita al numero di risorse impiegate; ma per ciascuna di esse si invita a segnalare in che modo è stata utilizzata (ad es. per le figure professionali specifiche, se l'attività viene svolta in piccoli gruppi, se sono laboratoriali, se integrate ecc.; per i docenti curricolari, se partecipano ai GLI, a progetti specifici; per le altre figure si chiedono una serie di specifiche come l'attivazione di progetti, di procedure condivise ecc.).

In base a quanto rilevato viene proposta una tabella con una sintesi dei punti di forza e di criticità rilevati.

2. Parte II, «Obiettivi di incremento dell'inclusività proposti per il prossimo anno» richiesti in una tabella in campi aperti secondo questi elementi:

- Aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo (chi fa cosa, livelli di responsabilità nelle pratiche di intervento, ecc.).
- Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti.
- Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive.
- Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'interno della scuola.
- Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti.
- Ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative.
- Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi.
- Valorizzazione delle risorse esistenti.
- Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione.

- Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.

Il PAI, nel successivo D.Lgs n. 66 del 13 aprile del 2017 (art. 8), viene rinominato Piano d'Inclusione (PI), ma a parte questo poco cambia alla sua natura già definita nelle precedenti note del Miur.

Le indicazioni principali infatti richieste nel documento dalla normativa, al di là del format che si intenda utilizzare, si riconfermano principalmente due: un'analisi dei punti di forza e delle criticità rilevate e quindi l'impiego delle risorse umane utilizzate e gli obiettivi di miglioramento, così come illustrati sopra.

Nella recente revisione del decreto 66 del 2019, all'articolo 8 relativo al Piano per l'inclusione viene rafforzato, rispetto a quello del 2017, invitando l'Istituzione scolastica a predisporre il Piano prendendo in considerazione i PEI di «ogni bambina e bambino, alunna o alunno, studentessa o studente», nel rispetto cioè dei percorsi di ciascuno.

La predisposizione del PI avviene nell'ambito della definizione del PTOF che ciascuna scuola elabora in autonomia, entro i limiti delle risorse a disposizione. Si tratta, quindi, anche in considerazione di ciò, di concepire la progettazione come un percorso flessibile (Capperucci, 2008), capace di favorire i processi educativi e formativi in modo adeguato al contesto in cui si opera e alle sue particolari condizioni che variano da scuola a scuola, alle risorse, agli obiettivi posti e operare secondo la Progettazione Universale (*Universal Design*) con interventi, programmi e servizi accessibili a tutti (AICS, MAECI, 2018, p. 18).

A tal proposito proponiamo di seguito una lettura integrata dei tre documenti progettuali della scuola: PTOF, PDM e PI, in modo da offrire una visione sinergica della progettazione, da un'angolazione che privilegi l'inclusione e permetta una visione unitaria e partecipata del processo previsionale della scuo-

la. Cercheremo di collegare quindi le due prime parti quella del PTOF, del PDM con quella del PI seguendo la suddivisione delle varie sezioni dei documenti e le loro connessioni, utilizzando il PI come strumento che orienti la progettazione complessiva della scuola in una prospettiva inclusiva.

La prima sezione del PTOF riguarda il contesto. Rilevare i bisogni e descrivere le caratteristiche principali, non significa soltanto ottenere una fotografia della scuola e del suo territorio, ma cercare di capire in profondità, quali siano gli elementi principali e specifici che contraddistinguono una popolazione scolastica.

I dati relativi che derivano dall'elaborazione del PI, riguardano il numero di alunni con svantaggio (disabilità certificate, disturbi evolutivi specifici, svantaggio linguistico, culturale, comportamentale sociale economico ecc.), e possono rappresentare un'informazione importante sia per:

- il livello di classe, perché permette di capire la tipologia di interventi individualizzati, i supporti attrezzature (tecnologie, ausili speciali) che sono necessari e una previsione dell'impegno delle risorse umane e specialistiche;
- il livello di scuola, poiché grazie alla visione complessiva è possibile prevedere attività didattiche specifiche e/o innovative, progetti educativi, transdisciplinari e che coinvolgono più classi, sportelli di ascolto per gli alunni e per le famiglie ecc.

Nella Tabella 2 si riportano di lato alcune domande che potrebbero essere utili alla progettazione unitaria della scuola:

Tab. 2 – Schema integrato PTOF e PI per la progettazione unitaria della scuola

PTOF	PI	Domande che potrebbero guidare la progettazione unitaria della scuola
<p>Sezione I la scuola e il suo contesto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisi del contesto e bisogni del territorio - Caratteristiche principali della scuola - Ricognizione attrezzature e risorse strutturali - Risorse professionali ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Parte I Analisi dei punti di forza e di criticità - Distribuzione degli alunni con svantaggi di vario tipo sia per scuola che per classe - Risorse professionali e attrezzature necessari (ausili speciali, tecnologie) ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Quali sono i bisogni speciali e quelli ordinari della scuola? - Come sono distribuiti all'interno della scuola gli alunni con varia tipologia di svantaggio? - Quali sono le professionalità che la scuola ha a disposizione? - Quali competenze caratterizzano quei profili professionali? ...

Fonte: elaborazione grafica dell'autrice.

La seconda parte del PI riguarda gli obiettivi di miglioramento: questa parte può essere messa in connessione non soltanto con il PTOF ma anche con il PDM. Molti elementi infatti risultano tra loro integrabili e consentono di potenziare le azioni della scuola a livello sistemico. Le scelte strategiche delle scuole, richieste dal PTOF dovrebbero essere il risultato di un'analisi ponderata degli obiettivi da raggiungere a breve e a lungo termine e si compongono dell'insieme di: attività formative e didattiche, azioni progettuali di ricerca e sperimentazione per la continuità, l'orientamen-

to, il recupero e il potenziamento, opportunamente organizzate e articolate secondo modalità e criteri ben precisi. Ciò avviene collegando le azioni l'una all'altra in modo da rappresentare una strategia, appunto, di azioni per raggiungere gli obiettivi posti. Le attività del PI riguardano: le pratiche di sostegno, lo sviluppo del curricolo con attenzione alle diversità, gli interventi di supporto alle famiglie e i percorsi formativi inclusivi. Con il PDM la scuola definisce le azioni prioritarie secondo una logica di sostenibilità e d'impatto e le pianifica secondo un percorso scandito nel tempo.

Tab. 3 – Schema integrato PTOF, PI e PDM per la progettazione unitaria della scuola.

PTOF	PI	PDM	Domande che potrebbero guidare la progettazione unitaria della scuola:
Sezione II e III Le scelte strategiche e l'offerta formativa: - Iniziative per l'ampliamento curricolare - Attività previste in relazione al PNSD ...	Parte II Obiettivi di miglioramento: - Interventi e pratiche di sostegno - Attività di supporto alle famiglie -Sviluppo di un curricolo inclusivo ...	Percorsi di miglioramento: - Selezione dei percorsi di miglioramento - Pianificazione dei percorsi di miglioramento - Elementi di innovazione ...	- Il mio progetto promuovere la partecipazione di tutti? - L'attività che ho in mente valorizza la diversità? - Le pratiche didattiche che utilizzo favoriscono gli stili personali di apprendimento degli alunni - L'innovazione che intendo introdurre sono accessibili a tutti? ...

Fonte: elaborazione grafica dell'autrice.

Una progettazione unitaria e inclusiva non potrà quindi riempire schemi e adottare modelli già confezionati, significherebbe infatti saltare passaggi importanti come quello che riguarda il contesto e i suoi bisogni.

Le domande che guidano la progettazione, attraverso una lettura integrata dei documenti, permettono di tenere alta l'attenzione sul livello di inclusività da mantenere ma anche di procedere, per chi predispone i documenti, in modo parallelo e concordato verso un obiettivo comune. Il passaggio successivo ma fondamentale è quello della condivisione. Non c'è documento o strumento che abbia efficacia se non è interpretato, integrato e utilizzato. La condivisione implica la partecipazione (Romei, 1995; Benadusi, Serpieri, 2000), il che significa non soltanto essere informati di quanto avviene nel proprio contesto, ma essere consapevoli di rivestire un ruolo attivo all'interno dei processi decisionali della scuola.

2. Percorsi innovati come leve d'innovazione per la progettazione inclusiva

La prospettiva inclusiva della scuola considera l'accesso all'istruzione come un diritto di tutti e non solo di una parte, in qualsiasi condizione fisica e psicologica e mentale (Dovigo, 2007; Caldin, Cinotti e Ferrari, 2013). Il compito prioritario di una progettazione di qualità (D.Lgs 66/2017) è di creare le condizioni affinché a tutti gli alunni sia assicurata la possibilità di coltivare talenti personali, inclinazioni, attitudini e predisposizioni (Gaspari, 2014; Fedeli, 2006), attraverso la rimozione di ostacoli e barriere sia fisiche che cognitive (Barnes, 2008).

Secondo Ianes (2016) tale processo è fortemente legato al principio di equità formativa, che permette l'apprendimento, la partecipazione sociale e l'esercizio di una cittadinanza attiva (Gaspari, 2014).

Ciò significa che è necessario un reale coinvolgimento delle persone con disagio, nelle relazioni, nello scambio, nell'acco-

glierenza della diversità; come ben esprime Canevaro (2017, p. 34) «la differenza da noi, contenuta nell'altro, è il nostro riferimento. Esprimere in questo modo l'alterità significa accogliere le differenze, ma sapere anche che possono interrogarci e che la nostra imprevisione può essere, a volte, totale. Abbiamo bisogno di capire meglio l'altro, capire meglio il punto differente che contraddistingue questa alterità e, per farlo, abbiamo bisogno di riferirci a una pedagogia della reciprocità in cui dall'altro possiamo imparare».

In questo senso la sfida della scuola dell'autonomia si configura come un'intenzionale realizzazione di percorsi progettuali differenziati in termini di processi di individualizzazione, differenziazione e personalizzazione, grazie una serie di strategie e interventi specifici che vanno verso una direzione innovativa e trasformativa dell'attività scolastica (Zappaterra, 2010; Miato, 2003; Lascioli, Grison e Morbioli, 2014).

L'adozione di una pluralità di approcci e di metodi innovativi sposta l'attenzione da un modello tradizionale e trasmissivo della scuola (Biondi, 2007) a un modello centrato sull'alunno e i suoi suoi bisogni, capace di potenziare le opportunità formative e di valorizzare le diversità, intese come risorsa e non come svantaggio.

Tale processo implica una sinergia dei due livelli di progettazione: quello micro (il docente di classe e la sua programmazione delle attività, il docente di sostegno e il consiglio di classe) e il livello macro che riguarda dell'intera comunità scolastica (DS, GLI, ecc.), e un'assunzione di responsabilità da parte di tutte e due le parti. Introdurre metodologie innovative, intervenire nel senso della personalizzazione, costruendo percorsi ritagliati sull'alunno, significa inoltre offrire la possibilità agli alunni di formare la propria identità nel delicato momento della crescita.

A tal proposito Sandrone Boscarino (2014, p. 51) sostiene che è necessario partire abbandonando due paradigmi che da sempre accompagnano la visione della scuola: «Il primo è caratterizzato da un doppio, indebito riduzionismo: per un ver-

so, pensare che un qualsivoglia percorso metodologico in uso sia l'unico disponibile per tutti gli allievi, indipendentemente da stili cognitivi, caratteristiche personali, ecc.; per l'altro, pensare che tutta la vita intellettuale di una persona sia attività intellettuale teoretica, dimenticando la lezione aristotelica che ci richiama alla perenne inscindibilità della sfera teorica da quella pratica e da quella tecnica (...). Il secondo paradigma da superare è quello che vorrebbe assegnare, ancora oggi, il primato dell'educazione alla scuola, al sistema formale; si tratta dell'ottica che Austin definisce della 'scolastic view', secondo la quale il sapere scolastico si presenta come epistemocentrico, context free, universale, distante dalla base empirica particolare e dall'urgenza esistenziale ed affettiva di chi lo frequenta, libero di trascurare la circostanza che ogni idea (concetto, legge, teoria, principio, regola), se è libera dal contesto, come idea, ha una sua storia concreta, è legata a situazioni, cresce accompagnata da determinate emozioni e sentimenti, perfino da riflessi motori e fisici che la fanno ancora una volta, sebbene ad un livello più alto della semplice esperienza, a sua volta espressione di un contesto».

In una prospettiva inclusiva di qualità (Sandri, Tomarchio e Ulivieri, a cura di, 2015) la flessibilità delle metodologie permette una progettazione delle attività adeguate ai tempi e ai livelli di apprendimento della classe (Stella e Grandi, 2001), nel rispetto degli stili cognitivi degli alunni. In questo contesto l'ambiente di apprendimento inclusivo, si compone di metodologie, di spazi e di strumenti organizzati secondo una logica diversa da quella che siamo abituati a vedere nelle classi (indire).

Le didattiche laboratoriali e cooperative, le nuove metodologie innovative come basate sul problem solving, il peer tutoring, il role play, sono attività che facilitano la relazione e l'interazione con l'altro e con la realtà e sono parte di un processo attivo dell'apprendimento e promuovono competenze (Franceschini, 2018) e che favoriscono l'autonomia verso l'ambizioso obiettivo dell'imparare a imparare.

Gli spazi si modificano (Proshansky, Wolfe, 1974; Donato, Mosa, Vigliecca, 2017), con le tecnologie che richiedono una diversa disposizione degli arredi (Zappaterra, 2013; Panzavolta, Laici, 2017), tali da permettere l'interazione e la scoperta. Un ambiente scolastico che intenda andare incontro alle esigenze degli studenti, tenendo conto dei differenti «bisogni speciali», dovrà considerare lo spazio in modo flessibile (Mosa et al, 2016) i cui arredi siano funzionali e facilitino il movimento fisico, le attività di gruppo e l'uso delle tecnologie.

Bibliografia

- Allulli G. (2007), «La valutazione della scuola: un problema di governance», *Economia dei servizi*, 2(3), pp. 453-470.
- AICS MAECI (2018), *Linee guida per la disabilità e l'inclusione sociale negli interventi di cooperazione internazionale*, Agenzia italiana per la cooperazione e lo sviluppo, Roma.
- Barnes C. (2008), «Capire il 'Modello Sociale della Disabilità'», *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(1), pp. 87-96.
- Benadusi L., Serpieri R. (2000), «La scuola dell'autonomia: problemi di organizzazione e di valutazione», in Benadusi L., Serpieri R. (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma.
- Biondi G. (2007), *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo Editore, Milano.
- Booth T., Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.
- Borkowski J. G., Muthukrishna, N. (2011), *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Erickson, Trento.
- Boscarino G. S. (2004), «La didattica laboratoriale», *Inserito Scuola e didattica*, 9, La Scuola, Brescia.
- Bowker G. C., Star, S. L. (2000), *Sorting things out: Classification and its consequences*. MIT Press, Cambridge-Massachusetts.
- Caldin R. (2015), «La promozione dell'inclusione e l'impegno 'cooperativo'», *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(3), pp. 231-242.
- Caldin R., Cinotti A., Ferrari L. (2013), «La prospettiva inclusiva. Dalla risposta 'specialistica' alla risposta 'ordinaria'», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp. 44-57
- Canevaro A., Malaguti, E. (2014), «Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 97-108.
- Canevaro A. (2015), «Disabilità: un mondo di inclusioni», *L'Integrazione scolastica e sociale*, 14(3), pp. 221-222.
- Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Erickson, Trento.
- Capperucci D. (2008), *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare: modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Costa M. (2017), «La governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico», *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(1), pp. 165-178.

- Costa M. (2014), «Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi», *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(3), 41-54.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- Cottini L. (2014), «Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 10-20.
- Cottini L. (2016), «Il paradigma dell'inclusione scolastica: un inquadramento», *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 1(1), pp. 32-50.
- Damiani P. (2015), «Il ruolo della scuola: la didattica in aula. L'azione didattica in classe», in Pavone M. (a cura di), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori, Milano.
- Donato I., Mosa E., Viglicca, L. (2017), «Gli spazi dell'apprendimento nella scuola d'avanguardia [Learning spaces in frontline schools]», *European Journal of Education Studies*, 3(15), pp. 1-15.
- Dovigo F. (2014), «Introduzione», in Booth T., Ainscow M. (a cura di), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- Dovigo F. (2017) (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Practices: An International Perspective*, Sense Publisher, Rotterdam.
- Fedeli D. (2006), *Emozioni e successo scolastico*, Carocci, Roma.
- Franceschini G. (2018), «Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca», *Studi sulla Formazione*, 21(2), pp. 201-216.
- Franchini R. (2007), *Disabilità, cura educativa e progetto di vita: Tra pedagogia e didattica speciale*, Erickson, Trento.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento.
- Gaspari P. (2014), «Inclusione e diritti di cittadinanza: una nuova idea di scuola nella comunità», in Gaspari P. (a cura di), *Pedagogia speciale e «BES». Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma, pp. 53-94.
- Griffo G. (2013), «Diritti umani e persone con disabilità», *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), pp. 21-23.
- Guerra L. (2017), «Prefazione. Università e cooperazione internazionale», in Taddei A., *Educazione inclusiva e cooperazione internazionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Erickson, Trento.

- Ianes D. (2016), «Dirigersi verso scuole inclusive», in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di) *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento.
- Lascioli A., Grison, R., Morbioli, N. (2014), «Inclusione e didattica laboratoriale», *Nuovo Gulliver news*, 158, pp. 12-13.
- Miato S. A., Miato, L. (2003), *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento.
- Mitchell D. (2014), *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*, Routledge, New York.
- Mittler P. (2000), *Working towards inclusive education*, David Fulton Publishers, London.
- Mura A. (2011), «L'accessibilità: considerazioni teoriche e istanze operative», in Mura A. (a cura di), *Pedagogia speciale oltre la scuola*, Franco-Angeli, Milano, pp. 40-60.
- Paletta A. (2006), «La misurazione della performance per la gestione strategica delle istituzioni educative», in Paletta, A., & Vidoni, D. (a cura di), *Scuola e creazione di valore pubblico*, Armando Editore, Roma. p.115-118
- Panzavolta S., Laici C. (2017), «Active Learning and ICT in Upper Secondary School: A Possible Answer to Early School Leaving», in *E-Learning, E-Education, and Online Training*, Springer, Cham, pp. 19-27.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano.
- Proshansky E., Wolfe, M. (1974), «The physical setting and open education. The School Review», *American Journal of Education*, 82(4), pp. 557-574.
- Sandri P. (2015), «Per una scuola di 'qualità' inclusiva: riflessioni sulla formazione dei docenti», in Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 932-938.
- Savia G. (2016), *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Stella G. (2015), «Con la legge 170/2010 gli studenti stanno meglio o peggio a scuola?», *XV Congresso Nazionale Associazione Italiana Dislessia AID*, Napoli, 15-16 maggio.
- Stella G., Grandi L. (2001), *Dagli stili cognitivi alla didattica inclusiva. Come leggere la Dislessia e i DSA*, Giunti, Firenze.
- Striano M. (a cura di) (2010), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Franco Angeli, Milano.
- Todeschini P. (2007), «Prove di insegnamento», in Castoldi M., Tode-

schini P., Gardani P. (a cura di), *Il mentore: manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano, Vol. 2, pp. 9-173.

Zappaterra T. (2010), *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa.

Zappaterra T. (2013), «Domotica e disabilità negli ambienti di apprendimento. Esiti di un progetto», *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 13(3), pp. 17-26.

Riferimenti normativi

Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica – Indicazioni operative*

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Direttiva del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*

Nota Miur n. 1551 del 27 giugno 2013, *Direttiva 27 dicembre 2012. Piano Annuale per l'Inclusività.*

Nota Miur n. 17832 del 16 ottobre 2018, *Il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) 2019/2022e la Rendicontazione sociale (RS).*

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

I MODELLI CONCETTUALI DI INTEGRAZIONE E INCLUSIONE
NELLA NORMATIVA SCOLASTICA ITALIANA

di Marianna Piccioli

1. Lo sviluppo dell'inclusione scolastica in Italia

Il processo di sviluppo dell'educazione inclusiva è stato oggetto di innumerevoli studi e riflessioni condotti nell'arco di molti decenni, spesso derivanti da orizzonti diversi e alcuni tra essi in antitesi.

La via italiana all'inclusione, inoltre, è ancora oggi una singolarità, un'eccezione se paragonata ai sistemi educativi di altri Paesi e può essere collocata all'interno di analisi e approfondimenti di respiro internazionale solo tramite un'azione di lettura storico-normativa (Piccioli, 2017).

Il presente contributo intende indagare come siamo giunti in Italia all'attuale concezione di educazione inclusiva in riferimento ai principali provvedimenti di normativa scolastica, un percorso che si articola in relazione a cinque differenti modelli concettuali che si sono diacronicamente sviluppati: esclusione, separazione, inserimento, integrazione e inclusione. Prendendo in considerazione anche le recenti novità introdotte dal D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019, approfondiremo gli ultimi due che hanno portato l'Italia a interrogarsi sul significato di integrazione e su quello di inclusione.

*1.1 Il modello concettuale dell'integrazione
nella normativa italiana*

Il modello concettuale di integrazione si sviluppa pienamente con l'emanazione della Legge n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, 5 febbraio 1992, perciò risulta quanto meno doveroso richiamare le sue parti più significative per il contesto scolastico. Come osserva T. Zappaterra (2003), essendo una legge-quadro, raccoglie e sistematizza tutta la normativa fino ad allora vigente e, come rileva L. Cottini (2017), «il testo, da un lato raccoglie varie disposizioni precedenti in un quadro organico e, dall'altro, tende a riempire vuoti legislativi che si erano venuti a verificare nei diversi ambiti: il sostegno alla famiglia, la scuola, il lavoro, la salute, il tempo libero, l'integrazione sociale» (p. 32).

La L. 104/1992 non si rivolge in maniera esclusiva al percorso scolastico ma alla persona con disabilità e al suo processo di pieno e completo sviluppo personale e sociale.

L'intero articolato non viene esposto in maniera impersonale, come di solito accade per i testi normativi, ma identifica la Repubblica come diretta responsabile dell'attuazione dei contenuti espressi. Questo principio vale per tutte le normative emanate dallo Stato, ma raramente viene esplicitato. Nello specifico l'art. 1 definisce le finalità della legge e ne attribuisce chiaramente la responsabilità alla Repubblica italiana che:

- a) garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società; b) previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali; c) persegue il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e assicura i servizi e le prestazioni

per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona handicappata; d) predispone interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata.

Successivamente, all'art. 3, individua i cittadini a cui si rivolge il contenuto del testo normativo, definendo in modo chiaro e incontrovertibile la persona *handicappata*.

Soggetti aventi diritto. 1. È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione. 2. La persona handicappata ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva individuale residua e alla efficacia delle terapie riabilitative. 3. Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici. 4. La presente legge si applica anche agli stranieri e agli apolidi, residenti, domiciliati o aventi stabile dimora nel territorio nazionale. Le relative prestazioni sono corrisposte nei limiti ed alle condizioni previste dalla vigente legislazione o da accordi internazionali.

Questo articolo acquisisce negli anni un'importanza strategica in ambito scolastico, in relazione alle differenti prestazioni che la Repubblica deve garantire alle persone cui viene riconosciuta la condizione di gravità, ovvero il riconoscimento della priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici (Art. 3, Comma 3, L. 104/1992).

All'integrazione degli alunni con disabilità sono dedicati gli artt. 12 – *Diritto all'educazione e all'istruzione*, 13 – *Integrazione sco-*

lastica; 14 – *Modalità di attuazione dell'integrazione*; 15 – *Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica*; 16 – *Valutazione del rendimento e prove d'esame* e, in questo contributo, verranno richiamati i passi fondamentali in cui, oltre a individuare le competenze specifiche dello Stato, degli Enti Locali e di tutti gli altri organi pubblici e privati, si definiscono i processi che devono essere seguiti per garantire l'integrazione degli alunni con disabilità¹.

L'art. 12, L. 104/1992 basa le radici dell'integrazione scolastica sulla definizione del diritto all'educazione e all'istruzione «1. Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido. 2. È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie» (Comma 1 e 2). Lo stesso articolo prosegue definendo l'obiettivo dell'integrazione scolastica «3. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. 4. L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap» (Comma 3 e 4).

Come possiamo notare l'obiettivo dell'integrazione scolastica è rivolto prioritariamente all'individuo la cui condizione non deve costituire un impedimento all'esercizio del proprio diritto all'educazione e all'istruzione, mentre lo sguardo viene rivolto solo marginalmente al contesto.

Nasce una stagione caratterizzata da un susseguirsi di studi e approfondimenti che portano a una profonda analisi e riflessione della questione relativa all'integrazione scolastica e durante questa fase assistiamo a una vasta produzione lette-

¹ Si ricorda che i processi, le responsabilità e le competenze sono oggetto di una successiva maggiore definizione, D.P.R. 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*. Attualmente l'intero impianto è stato sostituito da quanto previsto D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019.

raria sia di natura teorica sia squisitamente didattica, nel tentativo di fornire agli insegnanti metodi, strategie e strumenti ritenuti di volta in volta risolutivi.

*1.2 Il modello concettuale dell'inclusione
nella normativa scolastica italiana*

Il modello concettuale dell'inclusione in Italia si caratterizza per l'attenzione ai livelli qualitativi sia della didattica sia dell'organizzazione scolastica in chiave inclusiva² e si ritiene che questa fase possa avere inizio con l'emanazione delle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 4 agosto 2009. La premessa al documento ci guida a comprendere la motivazione di questa scelta.

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è un processo irreversibile, e proprio per questo non può adagiarsi su pratiche disimpegnate che svuotano il senso pedagogico, culturale e sociale dell'integrazione trasformandola da un processo di crescita per gli alunni con disabilità e per i loro compagni a una procedura solamente attenta alla correttezza formale degli adempimenti burocratici. Dietro alla 'coraggiosa' scelta della scuola italiana di aprire le classi normali affinché diventassero effettivamente e per tutti 'comuni', c'è una concezione alta tanto dell'istruzione quanto della persona umana, che trova nell'educazione il momento prioritario del proprio sviluppo e della propria maturazione (*Linee guida*, 2009, p. 3).

Sia nel titolo del documento sia nella premessa possiamo rilevare la permanenza del termine «integrazione» che viene riferito agli alunni con disabilità. L'integrazione scolastica vie-

² «La valutazione della qualità dell'inclusione scolastica è parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche previsto dall'articolo 6 del decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80». (Art. 4, comma 1, D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019).

ne però considerata un processo irreversibile che porta all'apertura delle classi perché diventino luoghi *comuni* per tutti nell'alta concezione sia dell'istruzione che della persona umana. In questo ritroviamo alcuni principi fondativi dell'inclusione scolastica come processo (Booth, Ainscow, 2002), e l'approccio medico-individuale lascia il posto a una concezione di contesto in cui le classi di fatto subiscono una trasformazione e viene richiamata l'attenzione alla persona umana, senza ulteriori specificazioni di particolari condizioni.

Dall'analisi di questo documento traspare una certa maturità dell'idea di inclusione scolastica, si ritrovano ancora concetti legati alla precedente visione, ma si richiama in modo esplicito anche il modello sociale della disabilità.

Nella premessa possiamo leggere che «si è andato infatti affermando il 'modello sociale della disabilità', secondo cui la disabilità è dovuta dall'interazione fra il *deficit* di funzionamento della persona e il contesto sociale. Quest'ultimo assume dunque, in questa prospettiva, carattere determinante per definire il grado della qualità della vita delle persone con disabilità» (Linee guida, 2009, pp. 3-4).

Vista la precedente dichiarazione e considerati i riferimenti alla *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità* (2006) e all'ICF – *International Classification of Functioning* (2001), siamo portati a pensare che la visione italiana di inclusione scolastica possa svilupparsi in seno a una delle correnti del modello sociale della disabilità e in particolare al *Relational Model* (Monceri, 2017; Piccioli, 2019).

Questa fase vede l'emanazione di molti atti normativi, alcuni decisamente ispirati a principi inclusivi ma altri ancorati a precedenti concezioni che hanno fatto aumentare il numero di etichette nella classificazione italiana dei Bisogni Educativi Speciali (BES)³ facendo registrare quella che F. Bocci (2016) definisce «la bessizzazione della scuola» (p. 26), ovvero

³ Si vedano la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012; la C.M., 6 marzo 2013, n. 8; la Nota Ministeriale del 22 novembre 2013, n. 2563.

il rischio di tornare a un approccio ispirato a un modello medico-individuale che per sua natura tende a favorire questo fenomeno (Bocci, 2016; Goussot, 2015; Medeghini, D'Alessio, Vadalà in Medeghini 2013; D'Alessio in Goodley et al., 2018, Medeghini in Goodley et al.2018).

Il rischio di una regressione verso concezioni dell'educazione inclusiva maggiormente ispirate a principi di classificazione secondo criteri puramente medici, si può riscontrare anche nel recente D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019.

L'articolato risulta abbastanza contraddittorio, il che fa pensare sia alla poca chiarezza di alcuni concetti che alla mancanza di competenza specifica del legislatore, infatti, all'art. 1, comma 1, possiamo leggere che l'inclusione scolastica:

a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita; b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio; c) costituisce impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti.

All'interno del testo si dichiara che l'inclusione scolastica riguarda gli studenti, senza però ulteriori specificazioni, risponde ai differenti bisogni educativi, senza utilizzare il termine «speciali» e la sua realizzazione deve essere finalizzata allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, enunciando successivamente due

principi, l'autodeterminazione e l'accomodamento ragionevole. Inoltre, il testo sostiene che l'inclusione scolastica si realizza nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche. Quanto detto confermerebbe l'ipotesi di una visione dell'educazione inclusiva ispirata ai principi anticipati con le *Linee guida* del 2009, ovvero modello sociale, ICF e Convenzione Onu, riconoscendo che l'inclusione si realizza non tanto con l'intervento diretto al singolo ma attraverso azioni di contesto.

I contenuti delle finalità di questi recenti interventi normativi fanno pensare a una reale acquisizione del modello concettuale dell'inclusione, ma è la stessa *Relazione Illustrativa* presentata in accompagnamento al Decreto 66/2017 che tradisce una concezione sicuramente inappropriata del concetto di inclusione in quanto ci si riferisce a questo come mero sviluppo temporale del termine integrazione, considerando poi i due termini in senso sinonimico. Inoltre, le dichiarazioni poste in apertura non corrispondono ai successivi contenuti in quanto l'intero decreto si riferisce ai soli alunni con disabilità certificata. Infatti, al successivo art. 2, così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019, viene specificato che:

1. Le disposizioni di cui al presente decreto si applicano esclusivamente alle bambine e ai bambini della scuola dell'infanzia, alle alunne e agli alunni della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, alle studentesse e agli studenti della scuola secondaria di secondo grado con disabilità certificata ai sensi dell'articolo 3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, al fine di promuovere e garantire il diritto all'educazione, all'istruzione e alla formazione.

*2. La gestione dell'inclusione scolastica:
punti di forza e punti di debolezza*

In quest'ultima fase la gestione dell'inclusione scolastica sembra essere particolarmente complessa anche a seguito della

continua revisione normativa che le scuole si trovano a dover rispettare.

Le recenti modifiche alla L. 104/92 introdotte dal D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019 hanno completamente ridisegnato la gestione dei processi finalizzati all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.

Tra le molte modifiche apportate è stato rivisto il processo per l'ottenimento del diritto di accesso alle misure previste dalla L. 104/92, sono stati ridisegnati i gruppi di lavoro per l'inclusione, è stato modificato il processo per la definizione delle risorse da attribuire alle scuole per garantire l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e sono stati rivisti i documenti progettuali, individuali e di istituto che la scuola deve redigere.

Inoltre, la nuova normativa si intreccia con quella preesistente relativa ai disturbi specifici di apprendimento, agli alunni non italofoni e a quelli con BES, senza spesso tenere in considerazione i punti di contatto dei vari adempimenti richiesti dalle specifiche normative di riferimento che qui cercheremo di mettere in evidenza.

Il D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019, prima di affrontare le questioni dedicate alla gestione del processo di inclusione in ambito scolastico, si apre definendo principi e finalità dell'inclusione scolastica (art. 1); ambito di applicazione del decreto (art. 2); competenze dello Stato, delle Regioni e degli Enti locali (art. 3); processo per giungere alla definizione di strumenti e protocolli per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica (art. 4) che sarà demandata all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (Invalsi) con il contributo dell'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica come parte integrante del D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80 *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.

L'art. 5 è interamente dedicato alle modifiche alla L. 104/1992 con particolare riferimento alla composizione delle

commissioni mediche che dovranno accertare la condizione di disabilità dell'alunno e alla certificazione da prodursi. Il primo comma conferma la procedura in vigore per cui saranno le commissioni mediche istituite presso l'Inps a rilasciare quello che viene definito *accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica*. La presentazione della richiesta dovrà essere accompagnata dal *certificato medico diagnostico-funzionale* rilasciato da un medico specialista dell'Azienda sanitaria locale che dovrà contenere la diagnosi clinica e gli elementi attinenti alla valutazione di funzionamento dell'alunno, a questa richiesta l'Inps dovrà dare risposta entro 30 giorni.

Nel caso in cui l'accertamento venga richiesto per una persona in età evolutiva, queste commissioni dovranno essere «composte da un medico legale, che assume le funzioni di presidente, e da due medici, di cui uno specialista in pediatria o in neuropsichiatria infantile e l'altro specialista nella patologia che connota la condizione di salute del soggetto. Tali commissioni sono integrate da un assistente specialistico o da un operatore sociale, o da uno psicologo in servizio presso strutture pubbliche» (Art. 4, Comma 1-bis, D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019); passaggio particolarmente importante in quanto, con l'entrata in vigore del D.P.C.M. 185/2006 *Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289*, nessun medico specialista della fase evolutiva era presente alle attività della commissione medica dell'Inps.

L'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica è documento propedeutico alla stesura del *profilo di funzionamento* che dovrà essere redatto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale dell'ICF. Detto profilo sarà poi la base sulla quale redigere il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e il Progetto individuale (art. 14, comma 2, L. 328/2000). L'adesione formale al modello ICF colloca

definitivamente il nostro Paese all'interno del *Relational Model* dei *Disability Studies* nella prospettiva definita da T. Shakespeare (1994; 2014) che vede la disabilità nascere nell'interazione e nella relazione tra condizione dell'individuo e contesto in cui vive, confermando l'ipotesi avanzata da F. Monceri (2017) e successivamente ripresa da M. Piccioli (2019).

Si ritiene utile sottolineare come il legislatore non abbia tenuto in considerazione che nel 2007 l'Oms abbia rivisto l'ICF fornendo una versione aggiornata e specificamente rivolta alle persone in fase evolutiva con la *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute for children* (ICF-CY).

Il *profilo di funzionamento* è il documento che sostituisce e unifica la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale ed è redatto da una *unità di valutazione multidisciplinare* composta da:

a) uno specialista in neuropsichiatria infantile o un medico specialista, esperto nella patologia che connota lo stato di salute del minore;

b) almeno due delle seguenti figure: un esercente di professione sanitaria nell'area della riabilitazione, uno psicologo dell'età evolutiva, un assistente sociale o un pedagogista o un altro delegato, in possesso di specifica qualificazione professionale, in rappresentanza dell'Ente locale di competenza.

La redazione del documento deve essere effettuata con la collaborazione di chi esercita la responsabilità genitoriale oppure dall'alunno stesso con la partecipazione del dirigente scolastico o di un docente specializzato sul sostegno didattico dell'istituzione scolastica ove è iscritto l'alunno.

Questo nuovo documento «definisce anche le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali utili per l'inclusione scolastica» (Art. 5, comma 4, lettera b), D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019) ed è aggiornato al passaggio di ogni grado di istruzione e comunque in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento dell'alunno. La responsabilità di trasmissione del *profilo di fun-*

zionamento all'istituzione scolastica per la successiva redazione del PEI e all'Ente locale competente per la definizione del Progetto individuale spetta a chi esercita la responsabilità genitoriale dell'alunno.

Tra gli aspetti ritenuti critici di questo nuovo impianto si nota che la composizione dell'*unità di valutazione multidisciplinare* non prevede la partecipazione di nessun professionista che ha in carico diretto l'alunno in questione. Infatti, si fa sempre riferimento a medici specialisti e professionisti in generale, senza esplicitare se debbano essere quelli che hanno in carico la specifica situazione, e questo viene confermato per la componente scolastica che vede la partecipazione del dirigente scolastico o di un docente provvisto di specializzazione per il sostegno didattico ma non di un docente che opera direttamente con l'alunno. Unico punto di contatto reale con il bambino sarà chi esercita la responsabilità genitoriale. Come il *profilo di funzionamento* potrà essere davvero adesivo al reale funzionamento dell'alunno è un dato che attualmente sfugge, forse nella pratica territoriale si deciderà di costituire unità di valutazione multidisciplinari diverse in relazione all'alunno, ma questo attualmente non ci è dato di saperlo.

Tra le modifiche apportate dal nuovo impianto normativo ci sono quelle relative alla redazione del PEI (Art. 7, comma 2, D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019) di competenza del Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione (GLOI) che:

- b) definisce obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati; d) esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli

interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, nonché gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e la proposta delle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione, secondo le modalità attuative e gli standard qualitativi previsti dall'accordo di cui al comma 5 -bis dell'articolo 3; e) definisce gli strumenti per l'effettivo svolgimento dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di inclusione; f) indica le modalità di coordinamento degli interventi ivi previsti e la loro interazione con il Progetto individuale; g) è redatto in via provvisoria entro giugno e in via definitiva, di norma, non oltre il mese di ottobre, tenendo conto degli elementi previsti nel decreto ministeriale di cui al comma 2 -ter; è redatto a partire dalla scuola dell'infanzia ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona. Nel passaggio tra i gradi di istruzione, è assicurata l'interlocuzione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione. Nel caso di trasferimento di iscrizione è garantita l'interlocuzione tra le istituzioni scolastiche interessate ed è ridefinito sulla base delle eventuali diverse condizioni contestuali della scuola di destinazione; h) è soggetto a verifiche periodiche nel corso dell'anno scolastico al fine di accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni.

A differenza del passato, il PEI viene quindi maggiormente definito nei suoi contenuti progettuali e acquisisce anche valenza amministrativa dovendo riportare le esigenze in relazione alle ore di sostegno didattico alla classe, l'igiene personale da parte del personale collaboratore scolastico della scuola e di assistenza all'autonomia e alla comunicazione, recependo le indicazioni che alcune sentenze dei Tar avevano fornito.

Ulteriore modifica alla L. 104/1992 è quella relativa ai gruppi per l'inclusione scolastica in quanto l'impianto preesistente risulta completamente ridisegnato: viene infatti istitui-

to il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR) e il precedente Gruppo di Lavoro Handicap Provinciale (GLHP) viene sostituito dal Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT), mentre permangono i Centri Territoriali di Supporto (CTS). Infine, a livello di singola istituzione scolastica, scompare il Gruppo di Lavoro Handicap d'Istituto (GLHI) al cui posto troviamo il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI).

Il GLI, definito per la prima volta con C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 all'interno del combinato disposto sui BES, nasce dall'allargamento del Glhi attraverso l'aggiunta di membri che si occupano in particolar modo delle problematiche relative ai BES. I GLI di ciascuna istituzione scolastica sono chiamati a effettuare annualmente la rilevazione dei BES, la raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi, la realizzazione di specifici focus sulle singole situazioni di difficoltà, il supporto ai colleghi sulle strategie e metodologie di gestione della classe, la rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola, la raccolta e il coordinamento delle proposte dei singoli team docenti o consigli di classe in sede di definizione del PEI, nonché interfacciarsi con i Centri Territoriali di Supporto (CTS).

La composizione e competenze del GLI, funzionante ai sensi della C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, non vengono confermate dal nuovo impianto normativo per cui il GLI, ai sensi dell'art. 9, commi 8 e 9, D.Lgs. n. 66 del 13 aprile 2017, così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019, ingloba le precedenti funzioni del Glhi e viene completamente ridisegnato.

Il *nuovo* GLI risulta quindi composto da docenti curricolari, docenti di sostegno e, eventualmente personale Ata, nonché da specialisti della Azienda sanitaria locale e del territorio di riferimento dell'istituzione scolastica. Questo gruppo, nominato e presieduto dal dirigente di ogni singola istituzione scolastica, si può avvalere della consulenza di studenti, genitori e rappresentanti delle associazioni delle persone con disabilità, e ha il compito di supportare il collegio dei docenti nella definizione e rea-

lizzazione del Piano per l'inclusione nonché i docenti contitolari e i consigli di classe nell'attuazione dei PEI. In relazione alla definizione dell'uso delle risorse complessive destinate all'istituzione scolastica, con particolare riferimento all'assistenza, partecipa anche un rappresentante del competente ente territoriale.

Questo è un punto significativo in cui il nuovo decreto sembra essersi dimenticato di armonizzare le norme con il combinato disposto sui BES: il GLI sarà quindi tenuto ad occuparsi sia degli alunni con disabilità sia di quelli con BES? In questo caso però dovrà cambiare la sua composizione in relazione agli argomenti all'ordine del giorno? Oppure dovranno coesistere due diversi gruppi di lavoro con lo stesso nome?

Proseguendo nella lettura emerge un altro quesito, il *Piano per l'inclusione* sostituisce oppure rappresenta una parte del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) previsto dalla C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 all'interno del combinato disposto sui BES? Infatti, il PAI relativo agli alunni BES, di competenza del GLI e inserito all'interno del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), viene redatto entro il mese di giugno, contiene un'analisi di quanto operato nell'anno trascorso e formula un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse per l'anno successivo. In seguito, viene deliberato dal Collegio dei docenti e inviato ai competenti uffici per l'attribuzione delle risorse organiche necessarie. Nel mese di settembre il GLI provvede a un adattamento del Piano sulla base del quale il dirigente scolastico procede all'assegnazione definitiva delle risorse (C.M. n. 8 del 6 marzo 2013). Invece, il Piano per l'inclusione, definito e attuato dal nuovo GLI, viene predisposto da ciascuna istituzione scolastica all'interno del PTOF e definisce:

- le modalità di uso coordinato delle risorse, con particolare riferimento alle complessive misure di sostegno sulla base dei singoli PEI, nel rispetto del principio di accomodamento ragionevole;
- le modalità per il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori nel contesto di riferimento;
- la progettazione e programmazione degli interventi di mi-

glioramento della qualità dell'inclusione scolastica (Art. 8, comma 1, D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019).

Seguendo però la logica del nuovo decreto sull'inclusione, che individua i soli alunni con disabilità certificata ai sensi della L. 104/1992 come destinatari del nuovo impianto normativo, si ritiene che le istituzioni scolastiche debbano prevedere la definizione dei due documenti: il Piano annuale per l'inclusività, più ampio e predisposto dal GLI in relazione agli alunni con BES e il Piano per l'inclusione, contenuto nel precedente, predisposto dal nuovo GLI e riferito ai soli alunni con disabilità. È evidente però che la mancata armonizzazione delle norme possa mettere in difficoltà le istituzioni scolastiche.

L'ultima parte qui considerata riguarda le procedure per la richiesta delle risorse per il sostegno didattico riportate nell'art. 10 del D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 che il D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019 ha completamente riscritto, ridisegnando il processo precedentemente in uso.

Il dirigente scolastico è chiamato a inviare all'ufficio scolastico regionale la richiesta complessiva dei posti di sostegno avendo però cura di tenere in considerazione:

- quanto contenuto in ciascun PEI;
- le osservazioni e il parere espresso dal nuovo GLI;
- quanto espresso dal GIT;
- le risorse didattiche, strumentali e strutturali della scuola;
- la presenza di altre misure di sostegno (Art. 10, comma 1, D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019).

In considerazione del fatto che il dirigente scolastico è tenuto a sentire il competente GIT prima di poter procedere con l'istanza di richiesta dell'organico di sostegno didattico all'ufficio scolastico regionale, si ritiene indispensabile fornire maggiori informazioni rispetto alla composizione dei GIT e alle loro funzioni. Presso ciascun ambito territoriale di funzio-

namento del sistema scolastico sarà istituito, ai sensi dell'art. 9 D.Lgs. n. 66 del 13 aprile del 2017 così come modificato dal D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019, un GIT composto da personale docente esperto nell'ambito dell'inclusione scolastica, anche in riferimento alla prospettiva bio-psico-sociale e alle metodologie didattiche innovative, nominato dall'ufficio scolastico regionale, coordinato e presieduto da un dirigente tecnico o da un dirigente scolastico (Comma, 4). Molteplici sono i compiti ad esso attribuiti:

- supporto alle istituzioni scolastiche nella definizione dei PEI secondo la prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF;
- supporto alle istituzioni scolastiche sull'uso ottimale dei molteplici sostegni disponibili all'interno della stessa istituzione e contenuti nel Piano per l'inclusione;
- supporto nel potenziamento della corresponsabilità educativa e delle attività didattiche inclusive (Comma, 5);
- svolgimento di ulteriori compiti di consultazione, programmazione e coordinamento delle attività rivolte all'inclusione nel territorio di competenza (Comma, 6).

Per quest'ultimo compito il GIT può essere integrato con la presenza delle associazioni maggiormente rappresentative delle persone con disabilità, degli Enti Locali e delle Aziende sanitarie locali.

Resta però da affrontare il compito ritenuto maggiormente delicato in quanto il GIT è tenuto a confermare le richieste di organico di sostegno didattico avanzate dal dirigente scolastico, su cui può anche esprimere un parere difforme (Comma, 4). In questo caso non viene in nessun punto del decreto specificato cosa dovrebbe fare il dirigente scolastico né che tipo di peso sia successivamente attribuito a questo parere difforme in fase di attribuzione dell'organico di sostegno didattico da parte dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR) competente.

3. Riflessioni conclusive

Come sostenuto in questo contributo, il testo del combinato disposto che modifica la L. 104/92 sembra riportarci alla precedente fase dell'integrazione, riferendosi solamente agli alunni con disabilità e promuovendo e garantendo i diritti all'educazione, all'istruzione e alla formazione ma non quello all'inclusione, diritto mai citato nel testo se non in apertura.

Volendo però pensare che il momento attuale possa appartenere a una fase di transizione che porterà la scuola verso un sistema fondato sul concetto di inclusione, si ritiene importante richiamare anche la Nota Prot. n. 1143 del 17 maggio 2018 avente per oggetto *L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno*. La Nota contiene riferimenti espliciti a *Lettera a una professoressa* tra cui la famosa citazione «non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 55), il famoso *I CARE* di milaniana memoria e anche un aforisma attribuito a A. Einstein per il quale «ognuno è un genio. Ma se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi, lui passerà tutta la sua vita a credersi stupido» (Nota Prot. n. 1143 del 17 maggio 2018, p. 3). Inoltre, tornando ai contenuti presenti nella Nota, l'attuale contingenza storica viene così descritta: «la scuola del nuovo millennio tiene conto di due dimensioni equamente importanti: da una parte, la cura e il dovere di riconoscere l'unicità delle persone e rispettarne l'originalità e, dall'altra, la capacità di progettare percorsi educativi e di istruzione personalizzati nell'ambito del contesto classe, in un delicato equilibrio fra persona e gruppo, in una dinamica che si arricchisce dei rapporti reciproci e della capacità di convivenza e rispetto civile» (p. 2), in cui la differenza tra individui viene considerata come unicità e originalità della persona e dove viene, in parte, recuperata l'attenzione al contesto e al gruppo classe.

Il testo prosegue dicendo che gli interventi devono essere ideati per la «definizione e concretizzazione di curricoli ver-

ticali che possano essere percorsi da ciascuno con modalità diversificate in relazione alle caratteristiche personali. Si tratta di ‘cucire un vestito su misura per ciascuno’» (p. 2) richiamando l’attenzione più sulle prassi di personalizzazione che di individualizzazione⁴ in relazione non ai bisogni educativi speciali o alla disabilità ma a quelle che vengono definite *caratteristiche personali*.

Il legislatore individua poi il rischio che la scuola tenda a compiere azioni di categorizzazione e di modellizzazione e parla di *bisogni educativi normali*, usa in senso critico il termine *caso* e indica una possibile via risolutoria: «la soluzione al problema di un alunno non è formalizzarne l’esistenza, ma trovare le soluzioni adatte affinché l’ostacolo sia superato» (p. 5).

La Nota contiene l’ammissione, nemmeno tanto velata, che la questione dell’introduzione dei BES nel nostro Paese ha voluto dare una risposta alla discussione in atto in ambito internazionale ma che male si lega con il diverso sviluppo dell’educazione inclusiva in Italia e riporta l’attenzione sull’autonomia scolastica che consente a ogni istituzione di procedere con modalità proprie anche nella realizzazione di quanto previsto dalle normative vigenti e afferma che «ogni singola realtà scolastica può essere considerata come un laboratorio permanente di ricerca educativa e didattica nella quale, in un percorso di miglioramento continuo, il personale scolastico trova riconoscimento e crescita professionale adeguati alle sfide sempre più complesse che si presentano» (p. 5).

L’attuale normativa italiana lascia pertanto trasparire tutte le contraddizioni di un periodo che vogliamo considerare di transizione e non di ritorno al passato, in cui coesistono le salde radici dell’integrazione ma spuntano anche i germogli dell’inclusione.

⁴ Per comprendere da differenza tra *individualizzazione* e *personalizzazione* si rimanda alla lettura di M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento, 2006.

Bibliografia

- Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.
- Bocci F. (2016), «Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni», in Bocci F. et al., *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, pp. 15-69.
- Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- D'Alessio S. (2018), «Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive: riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies», in Goodley D. et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento, pp. 121-140.
- Goussot A. (2015), «I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma medico-terapeutico o pedagogico?», *Educazione Democratica*, 5(9), pp. 15-47.
- Medeghini R. (2018), «Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione», in Goodley D. et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento, pp. 205-230.
- Medeghini R., D'Alesio S., Vadalà G. (2013), «Disability Studies e inclusione», in Medeghini R. et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento, pp. 191-227.
- Monceri F. (2017), *Etica e disabilità*, Morcelliana, Brescia.
- Oms, (2001), *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento.
- Oms(2007), *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento.
- Onu (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Piccioli M. (2017), «Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo», *Formazione Lavoro Persona*, 7(20), pp. 91-99.
- Piccioli M. (2019), «L'équipe multidisciplinare e la co-progettazione del PEI: un'indagine esplorativa dei processi di progettazione integrata su modelli ICF», *Nuova Secondaria*, 37(3), pp. 174-186.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

- Shakespeare T. (1994), «Cultural representations of disabled people. Dustbins for disavowal?», *Disability and Society*, 9(3), pp. 283-299.
- Shakespeare T. (2014), *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, tr. it., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Erickson, Trento, 2017.
- Zappaterra T. 2003, *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano.

Normativa di riferimento

- C.M. n. 8, 6 marzo 2013. *Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)*.
- D.Lgs. n. 66, 13 aprile 2017. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- D.Lgs. n. 96, 7 agosto 2019. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.
- D.P.C.M. n. 185, 23 febbraio 2006. *Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289*.
- D.P.R. 24 febbraio 1994. *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*.
- D.P.R. n. 80, 28 marzo 2013. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
- Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Legge n. 104, 5 febbraio 1992. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge n. 328, 8 novembre 2000. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.
- Linee Guida 4 agosto 2009. *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- Nota Ministeriale n. 2563, 22 novembre 2013. *Strumenti di intervento*

alunni BES A.S. 2013-2014 – Chiarimenti.

Nota Prot. n. 1143, 17 maggio 2018. *L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno.*

Relazione Illustrativa. D.Lgs. n. 66, 13 aprile 2017. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.* http://www.governo.it/sites/governo.it/files/relazione_illustrativa_92.pdf, consultato il 10/08/2018.

USARE L'INDEX FOR INCLUSION
PER LO SVILUPPO INCLUSIVO DELLA SCUOLA

di Marianna Piccioli

1. *L'Index for Inclusion come strumento per l'inclusione*

L'*Index for Inclusion* si sviluppa all'interno di un progetto del *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) in collaborazione con l'Università di Manchester a seguito della costituzione del gruppo *Index* ad opera di M. Ainscow direttore dello stesso CSIE e rappresenta il prodotto ottenuto da tre anni di lavoro sperimentale e dalla sua applicazione, in cui sono stati coinvolti docenti, genitori, dirigenti, amministratori locali, ricercatori, rappresentanti delle associazioni delle persone con disabilità e venticinque scuole in Gran Bretagna (Rustemier, Booth, 2005).

I risultati del progetto vengono raccolti in un volume ad opera di T. Booth e M. Ainscow per il CSIE (2000) che «rappresenta da tempo un libro di riferimento per gli interventi volti a favorire l'educazione inclusiva nelle scuole» (Dovigo, 2017, p. 119). La prima pubblicazione dell'*Index* è il frutto dell'esperienza del gruppo *Index*, del contributo di M. Ainscow in relazione al miglioramento della scuola e dell'approccio di T. Booth e dei suoi colleghi della *Open University*, incentrato sul mettere in relazione l'inclusione con lo sviluppo di un sistema educativo di comunità (Booth, Ainscow, 2011).

La prima versione dell'*Index* viene distribuita dal governo britannico in tutte le scuole e nel 2002 viene prodotta una

seconda versione (Booth, Ainscow, 2002), distribuita dall'Assemblea del Galles nelle scuole del territorio in lingua gallese, migliorata a seguito del suo uso non solo in Gran Bretagna ma anche in altri Paesi come Australia, Brasile, India, Norvegia, Portogallo, Romania e Repubblica Sudafricana (Farrell, Ainscow, 2002).

L'*Index for Inclusion* attualmente può vantare una traduzione in circa quaranta lingue diverse; un gruppo internazionale sostenuto dall'Unesco ha progettato lo sviluppo dell'*Index* per le aree economicamente povere dei Paesi del Sud e il materiale, inizialmente pensato per lo sviluppo inclusivo delle scuole di uno specifico contesto territoriale, è arrivato in ventotto Paesi dei cinque continenti (*Index for Inclusion Network*, n.d.).

Appare interessante notare che l'introduzione di questi materiali nel nostro Paese avviene tardivamente rispetto agli altri dell'Unione, infatti, in Italia una prima parziale traduzione risale al 2006 ad opera di R. Medeghini con una successiva riproposizione, sempre di natura parziale, di F. Dovigo nel 2007 ma si deve attendere il 2008 perché anche in Italia ci sia una traduzione completa ad opera di E. Valtellina e curata da F. Dovigo e D. Ianes.

Le esperienze di utilizzo dell'*Index* in altri Paesi e l'ampliamento della platea alle scuole dell'infanzia e ai nidi, forniscono nuovi elementi di riflessione al gruppo *Index*, così da generare una nuova versione (Booth, Ainscow, 2011) la cui traduzione in lingua italiana avviene a cura di F. Dovigo nel 2014. Quest'ultima versione sembra aver maggiormente catturato in Italia le attenzioni delle scuole e degli studiosi (Dovigo, 2017), forse perché l'*Index* viene nominato nel combinato disposto della normativa sui Bisogni Educativi Speciali (BES) come uno degli strumenti da poter utilizzare per il monitoraggio e la valutazione dei livelli qualitativi dell'inclusione scolastica.

Rispetto all'ultima versione dello strumento, a seguito dell'ampia discussione che porta a numerosi e significativi cambiamenti, gli autori ritengono che «ora più che mai, l'*Index* intende dare una risposta chiara alla richiesta di indivi-

duare quali siano le implicazioni che i valori inclusivi hanno sui diversi aspetti dell'interazione a scuola e tra la scuola e la comunità» (Dovigo, 2014). Gli autori ritengono inoltre importante che i materiali e gli studi sull'*Index* siano liberamente accessibili ed è per questo che viene creato l'*Index for Inclusion Network*, un'organizzazione senza scopo di lucro fondata per sostenere lo sviluppo partecipativo di sistemi educativi in base a valori inclusivi. Questa organizzazione collega persone che hanno usato o vogliono usare l'*Index for Inclusion* come supporto allo sviluppo inclusivo della scuola, e collega anche persone che abbiano idee simili per creare alleanze.

2. La struttura dell'*Index*

L'ultima edizione dell'*Index* si differenzia dalle precedenti soprattutto per l'analisi valoriale dell'inclusione, per una forte accentuazione sul curricolo, per la costante sottolineatura della necessità di far diventare l'inclusione un'impresa condivisa e per il ricorrente riferimento a una visione di crescita e di sviluppo, potenzialmente illimitati. «Noi vediamo la promozione dell'apprendimento e della partecipazione, e la lotta alla discriminazione, come un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare» (Dovigo, 2014, p. 32).

Gli autori inoltre utilizzano spesso metafore iconiche che fanno riferimento alla natura, con particolare riferimento all'albero che ha radici profonde abitate dai valori su cui si sviluppa il robusto tronco delle prassi, per poi diramarsi nuovamente in una chioma fatta di alleanze per lo sviluppo inclusivo della scuola.

T. Booth e M. Ainscow (2011) ritengono che «lo sviluppo inclusivo ha luogo quando minori e adulti collegano le loro azioni ai valori inclusivi e danno unitarietà a iniziative che sono compatibili» (Dovigo, 2014, p. 38) per evitare le sovrapposizioni e

le moltiplicazioni di attività e progetti che possono, di conseguenza, essere ricondotte all'interno di un processo più ampio come quello dello sviluppo inclusivo delle istituzioni educative.

Così come un albero si nutre attraverso le proprie radici, anche lo sviluppo inclusivo deve nutrirsi dei valori fondativi su cui si radica, «è importante vedere l'inclusione come un'azione rivolta alla realizzazione di valori inclusivi. [...] I valori sono guide fondamentali e un impulso all'azione. Ci spronano in avanti, indicano una direzione e definiscono una destinazione. Non possiamo sapere se stiamo facendo (o abbiamo fatto) la scelta giusta se non comprendiamo il rapporto tra le nostre azioni e i valori, poiché tali valori sono impliciti in tutte le azioni che coinvolgono gli altri e possono essere oggetto di giudizio morale, che ne siamo consapevoli o meno. È il modo attraverso cui diciamo 'questa è la cosa giusta' da fare» (Dovigo, 2014, p. 49).

I valori fungono quindi da connettori, sono degli elementi impliciti delle nostre azioni, stimolano e guidano le nostre decisioni e, alcuni e non altri, sottendono lo sviluppo inclusivo della scuola. Non è quindi irrilevante comprendere quali valori favoriscano questa specifica tipologia di sviluppo, e gli autori ne forniscono una selezione ragionata, frutto di un'ampia discussione all'interno del gruppo *Index* che ha operato per l'ultima revisione dei materiali.

Un quadro di valori può essere considerato come una rete o un universo di significati interconnessi e, nel tempo, gli aspetti di un valore che sembrano più importanti potrebbero cambiare. Gli autori operano una comparazione tra i valori escludenti e quelli inclusivi (Tabella 1) ponendoli in relazione a una stessa domanda; come dovremmo vivere insieme?

Tab. 1 – Comparazione quadro di valori escludenti/inclusivi.

COME DOVREMMO VIVERE INSIEME?	
QUADRO DI VALORI ESCLUDENTI	QUADRO DI VALORI INCLUSIVI
Efficienza	Uguaglianza

Immagine	Diritti
Conformità	Partecipazione
Selezione	Comunità
Ricompensa/Punizione	Sostenibilità
Monocultura	Rispetto per le diversità
In gruppo	Non violenza
Consumo	Fiducia
Opportunità	Empatia
Gerarchia	Onestà
Interesse personale	Coraggio
Sfruttamento	Gioia
Sorveglianza	Amore
Determinismo	Speranza/Ottimismo
Autorità	Bellezza
Potere	Saggezza

Fonte: Fonte: Traduzione e rielaborazione dell'autrice da Booth T. (n.d.), da <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php> Consultato in data 08/10/2018.

Il quadro di valori escludenti potrebbe rappresentare il dominio di molte società del Ventunesimo secolo e potrebbe corrispondere all'impostazione predefinita per determinare i nostri valori e per determinare le nostre azioni. Questa infiltrazione a livello radicale, per tornare all'immagine del nostro albero, potrebbe non farci notare la misura in cui ciò è accaduto e potrebbe essere necessaria molta fatica per ricollegare le nostre azioni a valori inclusivi. In un quadro di valori escludenti, i sistemi educativi si sviluppano in altre direzioni fondando l'istruzione su logiche competitive, di mercato e di consumo (Booth, n.d.).

Aumentare l'inclusione comporta ridurre l'esclusione in quanto il processo di sviluppo e di trasformazione porta alla faticosa e graduale sostituzione dei valori. All'interno della lista che rappresenta il quadro dei valori inclusivi, uguaglianza, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità e sostenibilità rivestono un

ruolo prioritario in quanto si rivolgono direttamente alla realizzazione di strutture, attività e processi inclusivi nelle scuole. Un ulteriore valore viene ritenuto particolarmente rilevante per la valorizzazione dell'uguaglianza: quello dei diritti. Questo valore non viene posto da T. Booth e M. Ainscow (2011) con gli altri citati perché il concetto di diritto ha un'importanza strategica nel promuovere il riconoscimento dell'uguale valore delle persone e contrastare la discriminazione. Vengono aggiunti altri valori scaturiti dalla riflessione su quale tipo di vita vorremmo promuovere per noi e per i nostri figli. «Se avete dubbi rispetto all'apporto di un particolare valore, provate ad eliminarlo. Che cosa sarebbe l'educazione senza fiducia, onestà, coraggio, empatia, gioia, amore, speranza o bellezza?» (Dovigo, 2014, p. 50).

I valori individuati identificano diversi aspetti, alcuni maggiormente inerenti alle strutture, altri centrati sulla tipologia e qualità delle relazioni, altri ancora come fattori che arricchiscono lo spirito umano così come in Tabella 2.

Dobbiamo però riconoscere che tutti i valori, al tempo stesso, riguardano le strutture, hanno a che fare con le relazioni e sono in connessione con lo spirito umano.

Tab. 2 – *Index for Inclusion*. Valori inclusivi.

Strutture	Relazioni	Spirito umano
Uguaglianza	Rispetto per le diversità	Gioia
Diritti	Non violenza	Amore
Partecipazione	Fiducia	Speranza/
Comunità	Empatia	Ottimismo
Sostenibilità	Onestà	Bellezza
	Coraggio	

Fonte : Dovigo F. (a cura di), (2014), Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola, Carocci Faber, Roma, tr. it. di Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2011, p. 50.

- Uguaglianza. L'uguaglianza e le nozioni correlate di equità, correttezza e giustizia sono centrali per i valori inclusivi. La disuguaglianza, l'iniquità, la mancanza di correttezza e l'ingiustizia sono forme di esclusione. L'uguaglianza non significa che tutti sono simili o vengono trattati allo stesso modo, ma che a ciascuno è attribuito un uguale valore. [...]

- Diritti. L'attenzione ai diritti si basa sull'interesse verso l'uguaglianza, come modo di esprimere l'uguale valore delle persone in quanto detentrici di uguali diritti. Richiamare l'attenzione sui diritti significa sostenere che ciascuno ha uguali prerogative non solo nel voler 'essere libero da', ma anche nell'agire in quanto 'liberi di'. Pertanto ognuno ha uguali diritti a nutrirsi, avere riparo, protezione e cura, e a partecipare alla vita democratica in quanto cittadino. Non può essere coinvolto un diritto laddove le azioni producono una disuguaglianza. [...]

- Partecipazione. La partecipazione è un altro elemento spesso trascurato per quanto riguarda il contesto in cui operano il personale scolastico, gli alunni e le loro famiglie. La partecipazione ha anche come punto di partenza – ma va evidentemente oltre – la semplice presenza delle persone, e coinvolge due elementi che hanno a che vedere con il fare (l'azione partecipativa) e l'identità. Possiamo dire che le persone partecipano non solo quando sono inserite in attività comuni, ma anche quando si sentono coinvolte e accettate. [...]

- Rispetto per la diversità. Rispettare gli altri in senso inclusivo implica valorizzarli e trattarli bene, riconoscere il contributo che essi danno alla comunità in forza della loro individualità, così come mediante le loro azioni positive. [...] il termine 'diversità' include le differenze evidenti e quelle che non sono visibili, e gli elementi di somiglianza tra le persone; la diversità riguarda la differenza all'interno di una comune umanità [...]

- Comunità. L'interesse per costruire la comunità implica il riconoscimento che viviamo in relazione con gli altri, e che l'amicizia è fondamentale per il nostro benessere. La comunità si costruisce mediante culture che incoraggiano la collaborazione. [...] le comunità inclusive sono sempre aperte a (e arricchite da) nuovi membri che contribuiscono alla loro trasformazione. [...]

- Sostenibilità. L'obiettivo fondamentale dell'educazione è preparare bambini e ragazzi a stili di vita sostenibili all'interno di comunità e ambienti essi stessi sostenibili, a livello locale e globale. Un impegno verso valori inclusivi deve comprendere un impegno al benessere delle future generazioni. [...]

- Non violenza. La non violenza richiede di ascoltare e capire il punto di vista degli altri, di soppesare la forza degli argomenti e includerli nei propri. Implica inoltre lo sviluppo di abilità nel negoziare, mediare e risolvere conflitti con i minori e gli adulti. E per gli adulti essa va assunta come modello per la propria condotta. [...]

- Fiducia. La fiducia sostiene la partecipazione e lo sviluppo di relazioni e identità sicure. Richiede di stimolare un apprendimento indipendente e autonomo, e lo stabilirsi del dialogo. L'educazione può aiutare a consolidare la fiducia dei bambini e dei ragazzi anche nei confronti di contesti esterni alla famiglia, e può prevedere altresì un confronto approfondito rispetto a ciò che rende sicuri o insicuri gli incontri con gli altri. [...]

- Onestà. L'onestà non è solo la libera espressione della fiducia. La disonestà può avere più a che fare con l'omissione intenzionale di informazioni che con le bugie conclamate. Occultare le informazioni deliberatamente, o ingannare gli altri, ne impedisce la partecipazione e può essere una modalità attraverso la quale chi ha potere controlla chi ne ha meno. L'onestà richiede di evitare l'ipocrisia, agendo in accordo con i valori e i principi che si professano, e di mantenere le promesse fatte. L'onestà è legata non solo all'integrità e alla sincerità ma anche ai valori della fiducia e del coraggio. [...]

- Coraggio. Il coraggio è spesso necessario per contrastare il peso delle convenzioni, del potere e dell'autorità, o della cultura e dei punti di vista propri di un gruppo. In breve, il coraggio è indispensabile per pensare ed esprimere il proprio pensiero in modo autonomo. Un coraggio ancora maggiore può essere necessario per prendere le parti di altri o di se stessi nei luoghi in cui una cultura del sostegno reciproco non esiste o si è deteriorata. [...]

- Gioia. I valori inclusivi sono attenti allo sviluppo delle persone nella loro interezza, compresi i sentimenti e le emozioni, attraverso l'esaltazione dello spirito umano e del coinvolgimento gioioso nell'apprendimento, nell'insegnamento e nelle relazioni. [...]

- Empatia. L'empatia implica saper comprendere la sofferenza degli altri e desiderare che essa venga alleviata. Richiede uno sforzo intenzionale per conoscere qual è l'ampiezza della discriminazione e della sofferenza a livello locale e globale, così come la volontà di impegnarsi rispetto ai punti di vista e ai sentimenti degli altri. [...]
- Amore. L'empatia è strettamente legata al valore dell'amore e della cura. Una profonda cura per gli altri, che non chiede nulla in cambio, è una motivazione fondamentale [...]
- Speranza/Ottimismo. In quanto valori, la speranza e l'ottimismo possono essere visti come una sorta di dovere professionale per gli educatori, e di dovere personale per i familiari: è il dovere di comunicare la convinzione che le difficoltà a livello personale, locale o globale possono essere superate. Questo comporta un coinvolgimento personale nel mostrare che gli individui possono fare la differenza per la vita propria e altrui, in senso locale e globale. [...]
- Bellezza. L'interesse verso la creazione della bellezza può sembrare discutibile, dal momento che è evidente che essa risiede negli occhi e nella mente di coloro che la vedono e la concepiscono. Ed è ugualmente evidente che le attuali politiche di marketing sono oppressive ed escludenti per molti, dal momento che propongono una forma stereotipata di bellezza. Tuttavia l'abbiamo inserita in questo elenco poiché molti la vedono come un elemento cruciale dei risultati più importanti o degli incontri più motivanti che hanno caratterizzato la loro educazione [...] (Dovigo, 2014, pp. 50-59).

Il quadro di valori proposto non forma certo parte di una prescrizione, ma piuttosto rappresenta un invito al dialogo per individuare quali siano i valori sui quali fondare, all'interno di una scuola, il proprio progetto di sviluppo inclusivo.

«Il cambiamento nella scuola diventa sviluppo inclusivo quando è basato su valori inclusivi» (Dovigo, 2014, p. 37).

A questo punto appare indispensabile tenere in considerazione che l'*Index* si inserisce proprio in questa tipologia di ragionamento, riflessivo e trasformativo, nascendo come «un insieme di materiali che permette l'autovalutazione di tutti gli aspetti di una scuola [...] [capace di] sollecitare il personale, le famiglie e gli alunni a contribuire allo sviluppo e alla realizza-

zione pratica di un progetto di sviluppo per l'inclusione» (Dovigo, 2014, p. 35). Gli autori rappresentano questo sviluppo inclusivo con un'immagine ancora appartenente al regno vegetale, come se dall'albero si andasse a focalizzare l'attenzione su un solo ramoscello, in cui le singole azioni di supporto fornito dall'*Index* ne costituiscono le foglie (Booth, n.d.).

La riflessione sulla dimensione trasformativa della scuola ci impone di comprendere se i cambiamenti si verificano come conseguenza di un progetto di sviluppo della scuola, «se sono coerenti l'uno con l'altro e con lo sviluppo dell'inclusione, se mantengono tutti la medesima direzione e se sostengono tutti l'inclusione» (Dovigo, 2014, p. 50). La prima parte dell'*Index* ci fornisce il quadro valoriale nel quale si colloca, e si conclude fornendo al lettore l'elenco di alcune implicazioni inevitabili per una scuola che intenda svilupparsi in senso inclusivo (Tabella 3).

Tab. 3 – *Index for Inclusion*. Le implicazioni di una scuola inclusiva.

In educazione l'inclusione comporta...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mettere in atto valori inclusivi. 2. Attribuire uguale valore a ogni vita e ogni morte. 3. Aiutare ognuno ad avere senso di appartenenza. 4. Accrescere la partecipazione di minori e adulti alle attività di apprendimento e di insegnamento, alle relazioni e alle comunità nel territorio. 5. Ridurre l'esclusione, la discriminazione e gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. 6. Riformare le culture, gli interventi e le pratiche per rispondere alla diversità, così da valorizzare ognuno in modo uguale. 7. Collegare l'educazione alle realtà locali e globali. 8. Imparare dal modo in cui sono stati ridotti gli ostacoli per alcuni alunni, per estenderlo anche agli altri. 9. Vedere le differenze tra minori e adulti come risorse per l'apprendimento. 10. Riconoscere il diritto dei minori a un'educazione di alta qualità nel luogo dove abitano.

segue

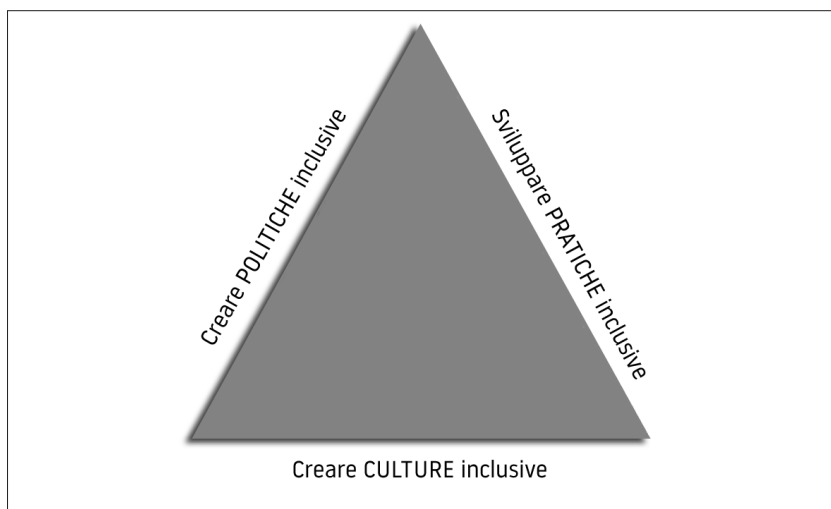
11. Rendere le scuole un posto migliore per il personale, le famiglie e gli alunni.
12. Mettere in evidenza il processo di crescita delle comunità e dei valori della scuola, così come i risultati raggiunti.
13. Diffondere le relazioni di aiuto reciproco tra le scuole e le comunità circostanti.
14. Riconoscere che l'inclusione nell'educazione è un aspetto dell'inclusione nella società.

Fonte: Id, p. 50.

Ogni processo trasformativo prende il proprio avvio da un'approfondita azione di analisi della situazione di partenza e i processi e i materiali dell'*Index* messi a supporto dello sviluppo inclusivo della scuola sono immediatamente utilizzabili per compiere questa prima indispensabile azione.

«L'analisi del contesto attraverso i materiali dell'*Index* esplora la possibilità per lo sviluppo seguendo tre dimensioni interconnesse: creare Culture inclusive; creare Politiche inclusive e sviluppare Pratiche inclusive» (Dovigo, 2014, p. 82).

Queste tre dimensioni vengono rappresentate da un triangolo equilatero (Figura 1) nel quale ciascuna è collocata su un lato, a dimostrazione della diretta relazione tra di esse: al variare di una, necessariamente variano le altre. T. Booth e M. Ainscow (2011) specificano che hanno «collocato le culture alla base del triangolo così da sottolinearne il significato» (Dovigo, 2014, p. 84) in quanto «le culture rispecchiano le relazioni e sono profondamente radicate nei valori e nelle convinzioni. Cambiare le culture è essenziale per sostenere lo sviluppo. Le Politiche riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e come si può progettare il cambiamento. Le Pratiche fanno riferimento al contenuto e ai modi in cui si insegna e si apprende» (p. 39).

Fig. 1– *Index for Inclusion*. Le dimensioni per lo sviluppo della scuola.

Fonte: Id, p. 40.

Ciascuna dimensione si divide in due sezioni (Tabella 4) completando il quadro progettuale dell'*Index*.

Tab. 4 – *Index for Inclusion*. Il quadro progettuale.

Dimensione A. Creare culture inclusive
A1. Costruire comunità
A2. Affermare valori inclusivi
Dimensione B. Creare politiche inclusive
B1. Sviluppare la scuola per tutti
B2. Organizzare sostegno alle diversità
Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive
C1. Costruire curricoli per tutti
C2. Coordinare l'apprendimento

Fonte: *Ibidem*.

Gli autori ci forniscono una sintesi del significato di ciascuna dimensione che si ritiene opportuno riportare integralmente in Tabella 5.

Tab. 5 – *Index for Inclusion*. Le dimensioni dell'*Index*.

<p>Dimensione A. Creare culture inclusive</p> <p>Questa dimensione è volta a creare una comunità sicura, tollerante, cooperativa, stimolante e accogliente, in cui ognuno è valorizzato. In tale prospettiva, i valori inclusivi condivisi sono sviluppati e comunicati a tutto il personale, agli alunni e alle loro famiglie, agli amministratori, alle comunità circostanti e a tutti coloro che lavorano entro e con la scuola. I valori delle culture inclusive guidano le decisioni rispetto alle politiche e alle pratiche quotidiane, così che lo sviluppo sia coerente e continuo. Incorporare il cambiamento nelle culture della scuola assicura che esso sia parte integrante delle identità di adulti e minori e venga trasmesso a coloro che arrivano per la prima volta nella scuola.</p>
<p>Dimensione B. Creare politiche inclusive</p> <p>Questa dimensione assicura che l'inclusione permei l'insieme dei progetti della scuola e coinvolga tutti. Le politiche favoriscono la partecipazione degli alunni e del personale sin dal momento in cui fanno il loro ingresso nella scuola, incoraggiano l'organizzazione a entrare in contatto con tutti i minori che si trovano nel suo territorio e a minimizzare le pressioni verso l'esclusione. Le politiche relative al sostegno riguardano il complesso delle attività che aumentano le capacità di un contesto di rispondere alla diversità di coloro che lo frequentano, in modo da valorizzare ugualmente ciascuno. Tutte le forme di sostegno sono collegate all'interno di un unico quadro di riferimento volto ad assicurare la partecipazione di ciascuno e lo sviluppo complessivo della scuola.</p>
<p>Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive</p> <p>Questa dimensione riguarda lo sviluppo di ciò che si insegna e si apprende, e come viene insegnato e appreso, così che esso rispecchi i valori e le politiche inclusive. Le implicazioni dei valori inclusivi rispetto alla strutturazione dei contenuti delle attività di apprendimento sono elaborate nella sezione C1. 'Costruire curricoli per tutti'. Quest'ultima collega l'apprendimento all'esperienza (sia locale che globale) e ai diritti, e comprende le questioni riguardanti la sostenibilità. L'apprendimento è orchestrato in modo che le attività didattiche siano sensibili alla diversità dei giovani presenti nella scuola. Gli alunni sono incoraggiati ad apprendere in modo attivo, riflessivo, critico e sono visti come una risorsa per l'apprendimento reciproco. Gli adulti lavorano insieme, in modo che ognuno di loro si assuma la responsabilità dell'apprendimento degli alunni.</p>

L'immagine dell'albero torna a essere funzionale per comprendere l'intera struttura dei materiali dell'*Index*. Infatti, ciascuna dimensione si divide in due sezioni le quali, a loro volta, sono articolate attraverso indicatori, che possono rappresentare per le scuole degli obiettivi d'inclusività da raggiungere, e ciascun indicatore «è collegato a delle domande che ne definiscono il significato, affinano l'esplorazione, stimolano il dialogo e la riflessione e spingono a porsi ulteriori domande» (Dovigo, 2014, p. 40).

La parte finale dell'*Index* contiene quattro questionari già predisposti «che possono essere utilizzati per stimolare il dialogo e aiutare inizialmente gli alunni, le famiglie, il personale e gli amministratori a esprimere le loro priorità per lo sviluppo» (Dovigo, 2014, p. 87). Il primo questionario è diretto a chiunque abbia a che fare con la scuola, il secondo è rivolto alle famiglie e i restanti due sono appositamente strutturati per i bambini della scuola dell'infanzia e per bambini e ragazzi della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado.

I materiali contengono un ultimo strumento (Tabella 6) che può fornire una veduta d'insieme del progetto di sviluppo della scuola così che ogni istituto possa valutare, all'interno di ciascuna sezione, i cambiamenti che intenderebbe effettuare, in modo da portare avanti un piano di sviluppo organizzativo unitario, coerente e effettivamente realizzabile.

Tab. 6 – *Index for Inclusion*. Quadro progettuale.

Creare culture inclusive	
Costruire comunità	Affermare valori inclusivi
Creare politiche inclusive	
Sviluppare la scuola per tutti	Organizzare il sostegno alla diversità
Sviluppare pratiche inclusive	
Costruire curricoli per tutti	Coordinare l'apprendimento

Fonte: Id, p. 85.

3. L'uso dell'Index

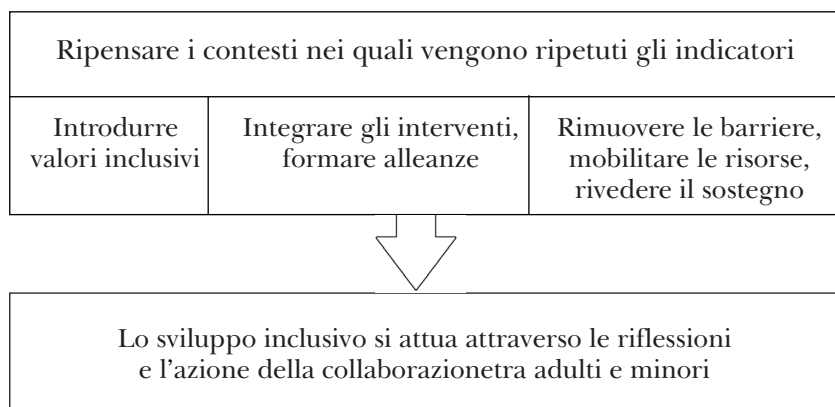
T. Booth e M. Ainscow (2011) aprono la parte dedicata all'uso dell'*Index* e dei suoi materiali rivolgendosi direttamente ai lettori: «se siete arrivati sin qui a leggere e a riflettere sull'inclusione, e a pensare a quali azioni potreste intraprendere, allora siete già coinvolti nello sviluppo inclusivo» (Dovigo, 2014, p. 89). Riguardo all'uso dei materiali sottolineano che «non c'è un modo 'giusto' di usare i materiali. Lo sviluppo inclusivo della scuola può avere punti di partenza diversi: l'approfondimento rispetto ai valori; la percezione dell'importanza di integrare iniziative che si sovrappongono; la messa in discussione della natura dei curricoli programmati e utilizzati; l'uso di concetti come 'ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione', 'risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione', 'sostegno', così da cambiare il modo in cui le difficoltà educative sono concepite, l'approfondimento del ruolo delle culture nel favorire o nell'ostacolare il cambiamento» (Dovigo, 2014, p. 87).

Indipendentemente «dal modo in cui l'*Index* viene utilizzato, lo scopo dovrebbe essere non il completamento di un apprendimento attraverso l'uso dei suoi materiali, bensì il sostegno allo sviluppo inclusivo» (p. 89).

Date queste premesse indispensabili e poste a monte di un'effettiva analisi della modalità con la quale gli autori suggeriscono di utilizzare i materiali dell'*Index*, è necessario riprendere quanto fin qui detto per poi comprendere meglio le diverse fasi che verranno descritte. L'intero materiale proposto è «il risultato di una dettagliata rielaborazione delle risposte a tre domande fra loro collegate: quali implicazioni hanno i valori inclusivi per le attività della scuola in tutti i suoi aspetti? Come possiamo amalgamare i vari approcci allo sviluppo dell'educazione basati sui principi? Come possiamo rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, e mobilitare risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione di tutti?» (Dovigo, 2014, p. 90).

Successivamente a questo, emerge che il processo di sviluppo dell'inclusione non ha un punto di origine determinato ma segue tre specifiche direzioni (Figura 2).

Fig. 2 – Promozione dello sviluppo inclusivo con l'*Index*.

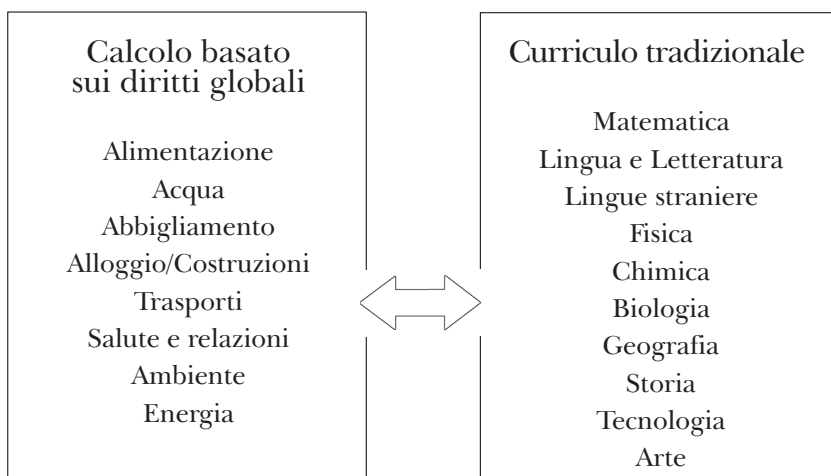


Fonte: Id, p. 90.

Uno dei punti maggiormente rilevanti di questa nuova edizione dell'*Index* è sicuramente rappresentato dal curriculum che viene valutato essere uno degli aspetti da considerare per integrare gli interventi.

T. Booth e M. Ainscow (2011) ritengono che nel curriculum si dovrebbero ritrovare i valori inclusivi «mentre i valori riguardano il modo in cui dovremmo vivere insieme, i curriculum fanno riferimento a che cosa dovremmo imparare al fine di migliorare la qualità di vita» (Dovigo, 2014, p. 67), inoltre propongono una diversa strutturazione del curriculum, compiendo una comparazione tra le aree disciplinari che compongono abitualmente un curriculum e le aree di un curriculum basato sui diritti globali (Figura 3).

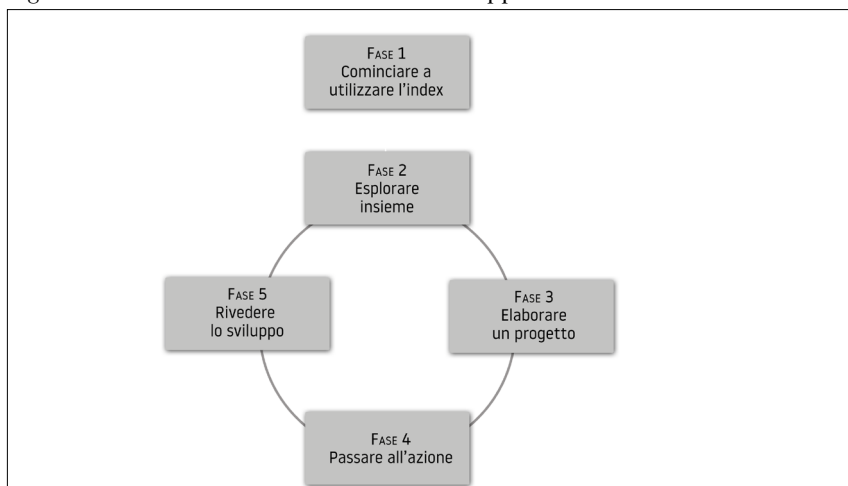
Fig. 3 – Promozione dello sviluppo inclusivo con l'Index.



Fonte: Id, p. 70.

Il percorso dell'uso dell'Index può essere rappresentato come un ciclo di sviluppo della scuola (Figura 4) «anche se ciò può far sembrare il processo più sistematico di quanto in genere non avvenga in una scuola reale. Nella pratica le fasi si sovrappongono e non rappresentano periodi di tempo interamente distinti» (Dovigo, 2014, p. 91).

Fig. 4 – Processo dell'Index come ciclo di sviluppo della scuola.



Fonte: Id, p. 92.

Le fasi individuate riguardano la progettazione dell'apprendimento di gruppo rispetto allo sviluppo inclusivo della scuola e sono state ulteriormente suddivise in un insieme di obiettivi che possiamo ritrovare nella Tabella 7.

Tab. 7 – Fasi dello sviluppo dell'*Index*.

FASE 1. Cominciare a utilizzare l'<i>Index</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Iniziare dove e come si può. - Sviluppare il proprio gruppo di progetto. - Trovare sostegno. - Lavorare in modo inclusivo. - Collocare se stessi nel quadro. - Documentare il percorso. - Utilizzare gli indicatori e le domande. - Partecipare al dialogo sui valori. - Sviluppare un linguaggio comune: inclusione, ostacoli, risorse di sostegno alla diversità. - Analizzare il cambiamento e lo sviluppo della scuola. - Tenere conto dell'integrazione degli interventi - Esplorare il quadro progettuale. - Affrontare gli ostacoli legati all'uso dell'<i>Index</i>.
Fase 2. Esplorare insieme
<ul style="list-style-type: none"> - Fare opera di sensibilizzazione. - Esplorare le idee del personale e degli amministratori. - Esplorare le idee degli alunni. - Esplorare le idee delle famiglie e dei membri delle comunità locali. - Negoziare le priorità per lo sviluppo. - Facilitare gli scambi di idee quotidiani.
Fase 3. Elaborare un progetto
<ul style="list-style-type: none"> - Analizzare le priorità. - Inserire le priorità nel progetto di sviluppo.
Fase 4. Passare all'azione
<ul style="list-style-type: none"> - Trasformare le priorità in azione. - Sostenere la realizzazione dello sviluppo.
Fase 5. Rivedere lo sviluppo
<ul style="list-style-type: none"> - Rivedere e festeggiare i progressi fatti. - Riflettere sul lavoro compiuto con l'<i>Index</i>. - Pensare ai prossimi passi.

Fonte: Id, pp. 92-93.

T. Booth e M. Ainscow (2011) forniscono una dettagliata descrizione di ciascun obiettivo, corredandola con una serie di esempi diversificati per mettere in luce che, come più volte sottolineato, non esiste un unico modo di utilizzare i materiali né di gestire le fasi dell'*Index* di seguito riportate.

3.1 Fase 1. Cominciare a utilizzare l'*Index*

Questa fase si riferisce al mettersi in marcia verso lo sviluppo inclusivo della scuola. A tal fine viene suggerita la possibilità di costruire un gruppo di progetto che incorpori e rappresenti le differenti componenti dovendo riflettere sulla realtà della scuola, ricercare l'aiuto di persone esperte, magari accogliendo all'interno del gruppo di progetto un «amico critico» che fornisca un supporto durante l'intero processo di sviluppo inclusivo.

Lavorare in forma inclusiva assicurandosi che ciascuno si inserisca dentro la situazione, avendo cura di documentare tutto quello che viene fatto e utilizzando gli indicatori e le domande che ci aiutano a cercare evidenze e promuovere la riflessione. Facilitare la partecipazione dei diversi membri del gruppo in spazi strutturati, in modo da favorire il dialogo e stimolare la riflessione sui valori e sviluppare un linguaggio comune su cosa intendiamo per inclusione, barriere, risorse e sostegni per la diversità e su ogni concetto che dovesse rappresentare significati differenti all'interno del gruppo.

Verificare cosa stia contribuendo a introdurre cambiamenti e miglioramenti in senso inclusivo nella scuola in un determinato momento e valutare la possibilità di integrare i diversi progetti o le iniziative che si stanno portando avanti in un unico progetto. Individuare e rimuovere le barriere presenti nel contesto che possono limitare l'uso dell'*Index*.

3.2 Fase 2. Esplorare insieme

Informare, sensibilizzare, motivare sull'*Index* la comunità educativa nel suo insieme, creando spazi per esplorare le idee

del corpo docente e dei membri degli organi collegiali della scuola, degli alunni, degli studenti e delle loro famiglie così come i differenti membri della comunità locale. Individuare e negoziare le priorità di miglioramento al fine di elaborare un piano che vada nella direzione indicata.

3.3 Fase 3. Elaborare un progetto

Delimitare le priorità di miglioramento e realizzare una pianificazione delle stesse, raccolte in un documento di uso comune, a partire dalle evidenze ottenute nella fase precedente che dovranno essere indicate nel documento insieme a tutti i progetti e le attività progettate.

Le priorità dovranno essere negoziate e concordate con i differenti membri della comunità scolastica e dovranno emergere per ciascuna di esse le attività da svolgere, con l'indicazione dei tempi e delle risorse necessarie alla loro realizzazione, le responsabilità che ciascuno dei soggetti coinvolti deve assumere, il loro impatto in termini di formazione degli insegnanti e gli indicatori utili alla loro valutazione.

3.4 Fase 4. Passare all'azione

Considerando il processo di miglioramento un processo continuo, si dovranno avviare le azioni proposte per rispondere alle priorità e favorire contestualmente il consolidamento delle azioni già presenti nella scuola. Per assolvere a questo impegno sarà necessario un impegno attivo per mettere in marcia i cambiamenti nel corpo docente, nell'*équipe* direttiva, negli studenti, nelle famiglie e nei membri della comunità. Il dialogo di tipo egualitario tra tutte le componenti della scuola è strategico per favorire l'introduzione, il mantenimento e il consolidamento dei miglioramenti nello sviluppo inclusivo della scuola.

3.5 Fase 5. Rivedere lo sviluppo

Il gruppo di progetto ha la responsabilità di verificare che ciascun progresso sia debitamente documentato grazie alla registrazione in itinere del processo effettuato per giungere al miglioramento. Una volta accertato un cambiamento nello sviluppo inclusivo della scuola, per definire lo stato di avanzamento del progetto di miglioramento potrà essere redatta una relazione che potrà essere resa pubblica a tutta la comunità educativa. L'informazione periodica dei progressi conseguiti dalla scuola è utile per poter raggiungere e ascoltare in special modo quelli che all'interno della comunità educativa hanno meno opportunità di essere ascoltati. I rapporti periodici potranno essere condivisi con altre istituzioni scolastiche che stanno effettuando un processo di sviluppo inclusivo per scambiarsi esperienze e opinioni. Inoltre, come compito imprescindibile, il gruppo di progetto dovrà riflettere sul lavoro portato a termine, su come si potrà utilizzare il materiale perché realmente contribuisca a introdurre ulteriori miglioramenti nella scuola, sulla composizione e sul funzionamento del gruppo di progetto, su come sono stati realizzati i compiti previsti, sull'esito nel momento della condivisione delle responsabilità, sul coordinamento con altri gruppi, su come si è implementato il miglioramento, su cosa è servito e su cosa è stato portato a termine. Infine, sarà necessario iniziare a considerare il successivo passo da compiere in ottica inclusiva, cosa che presuppone dover cominciare nuovamente il processo dalla seconda fase che servirà per poter apprezzare con maggiore chiarezza gli esiti del processo realizzato, per poi procedere a individuare nuove priorità e nuovi obiettivi.

4. Riflessioni critiche e conclusioni

In questo contributo non sarà possibile condurre una riflessione critica approfondita ma si ritiene comunque necessario

riferirsi ad alcune questioni che emergono dalla letteratura italiana che si è soffermata su una riflessione sull'*Index for Inclusion*. Pochi sono gli studiosi italiani che hanno raccolto la sfida lanciata da T. Booth e M. Ainscow iniziando a utilizzare l'*Index*, mentre una schiera un po' più nutrita ne evidenzia pregi e difetti dal solo punto di vista teorico.

La prima questione che emerge chiaramente è legata a quale idea di inclusione l'*Index* faccia riferimento. L'uso di uno strumento non è mai un'operazione neutra (Medeghini, 2006), ed è necessario comprendere quale visione proponga, a quale quadro teorico faccia riferimento e a quale approccio alla disabilità si rivolga. La seconda questione riguarda quella che H. Demo (2017) ritiene essere la vera essenza dell'*Index*, ossia che «inclusione significa in primo luogo mettere in pratica valori inclusivi, rendendo azioni e valori coerenti» (p. 25). La terza questione riguarda la presenza nella nuova edizione dell'*Index* della proposta di una forte caratterizzazione sullo sviluppo inclusivo del curricolo scolastico.

La quarta questione è relativa alla struttura dei materiali e il loro utilizzo, con particolare riferimento al processo di autovalutazione e automiglioramento messo a punto dall'*Index*.

L'ultima questione riguarda la sua applicabilità nel contesto italiano: sebbene l'*Index* abbia avuto particolari riconoscimenti a livello sovranazionale, testimoniati dall'altissimo numero di lingue in cui è stato tradotto e dall'adozione dell'Unesco come strumento per favorire lo sviluppo inclusivo delle scuole, in Italia esistono ancora delle perplessità e delle resistenze (Brugger-Paggi, *et al.*, 2013; Cottini *et al.*, 2016; Cottini, 2017) a considerarlo fruibile e funzionale anche nei nostri contesti scolastici, nonostante alcuni risultati positivi siano già emersi (Brugger-Paggi *et al.* 2013; Augello, 2017; Demo, 2017; Dovigo, 2017).

Bibliografia

- Augello G. (2017), «Culture inclusive, processi organizzativi e innovazione didattica tra utopia e realtà», in Ianes D., Canevaro A. (a cura di), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Erickson, Trento, pp. 169-178.
- Booth T., Ainscow M. (2000), *Index for Inclusion*, CSIE, Bristol.
- Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol.
- Booth T., Ainscow M. (2011), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol.
- Brugger-Paggi E. et al. (2013), *L'Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*, FrancoAngeli, Milano.
- Cottini L. et al. (2016), «Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane», *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), pp. 65-87.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Demo H. (2017), *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento.
- Dovigo F., Ianes D. (a cura di), (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, tr. it. E. Valtellida di T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2002.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- Dovigo F. (a cura di), (2014), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci Faber, Roma, tr. it. di Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2011.
- Dovigo F. (2017), *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Carocci Faber, Roma.
- Farrell P., Ainscow M. (2002), *Making Special Education Inclusive*, David Fulton Publishers, London.
- Medeghini R. (2006), *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Brescia.
- Rustemier S., Booth T. (2005), *Learning about the Index in use; a study of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*, CSIE, Bristol.

Sitografia

Booth T. (n.d.). Consultato in data 08/10/2018, da <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>.

Index for Inclusion Network. (n.d.). Consultato in data 08/10/2018, da <http://www.indexforinclusion.org/index.php>.

LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NELLA SCUOLA SECONDARIA
DI SECONDO GRADO PER STUDENTI CON DISABILITÀ GRAVE

di Davide Capperucci

1. *La certificazione delle competenze nel sistema scolastico italiano:
il quadro normativo di riferimento*

Negli ultimi anni la certificazione delle competenze ha assunto un rilievo centrale all'interno dei sistemi scolastici di diversi Paesi europei e delle politiche per l'inclusione (Caldin, 2014; Bocci, 2015a). Infatti, a partire dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), accompagnata da una seconda Raccomandazione del Consiglio del maggio 2018, la certificazione delle competenze ha trovato un'organica sistematizzazione all'interno delle politiche comunitarie per il *lifelong learning*. In Italia l'attenzione si è concentrata soprattutto sulla fascia dell'istruzione obbligatoria, dove, negli ultimi dieci anni, sono state promosse numerose sperimentazioni sia nel primo che nel secondo ciclo (Capperucci, 2011; Castoldi, 2016).

Dopo essere stata individuata come uno degli obiettivi di sistema dalla normativa sull'autonomia scolastica (Dpr n. 275/1999, art. 10), la certificazione delle competenze ha trovato applicazione operativa grazie alla CM n. 28/2007, che ha fornito alcuni chiarimenti in merito:

1) «la certificazione delle competenze, oltre ad assumere una funzione di orientamento e sostegno al processo formati-

vo di ciascun alunno, registra le competenze acquisite, le capacità e le potenzialità dimostrate nelle diverse aree disciplinari e i traguardi raggiunti dall'alunno, tenendo presente sia il percorso scolastico che gli esiti delle prove d'esame, sulla base di specifici indicatori individuati dalla scuola»;

2) «allo stato attuale non si dispone di un quadro compiuto di definizione degli obiettivi specifici di apprendimento e delle competenze e pertanto, di fronte alla non ancora compiuta definizione del nuovo impianto pedagogico-didattico, la messa in atto dei corrispondenti strumenti valutativi/certificativi non può non avere un carattere sperimentale»¹;

3) «l'anno scolastico 2006-2007 costituisce un 'anno ponte' di operosa transizione durante il quale il delicato tema deve essere necessariamente affrontato in termini sperimentali, flessibili e aperti»;

4) fornisce un primo «modello di certificazione delle competenze [che deve essere] adottato da tutte le istituzioni scolastiche in via sperimentale, con gli opportuni adattamenti alle specifiche situazioni delle realtà locali».

La questione, affrontata in via sperimentale con la circolare ministeriale del 2007, negli anni successivi comincia a trovare una definizione più puntuale e una collocazione strutturale nel sistema di istruzione attraverso la Legge n. 169/2008 (art. 3 – *Valutazione sul rendimento scolastico degli studenti*) e il conseguente decreto attuativo, Dpr n. 122/2009.

L'art. 1 comma 6 del suddetto Decreto dispone infatti che:

al termine dell'anno conclusivo della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado, dell'adempimento dell'obbligo di istruzione ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, e successive modificazioni, nonché al termine del secondo ciclo dell'istruzione, la scuola certifica i livelli

¹ Si ricorda che le *Indicazioni Nazionali per i Licei* e le *Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali* sono state pubblicate nel 2010, a seguito del riordino della scuola secondaria di secondo grado previsto dai Decreti nn. 87, 88 e 89 del 2010.

di apprendimento raggiunti da ciascun alunno, al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro.

Il successivo passaggio verso l'introduzione di procedure e strumenti per la certificazione delle competenze avviene attraverso due distinti percorsi: da una parte viene immediatamente predisposto un modello unico nazionale per la certificazione delle competenze acquisite dagli studenti a seguito dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione della durata di dieci anni; mentre dall'altra parte viene avviato il processo per la costruzione di un sistema organico di certificazione delle competenze al termine del primo ciclo d'istruzione strettamente connesso all'applicazione delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum* (Mpi, 2007; Miur, 2012).

*1.1. La normativa sulla certificazione delle competenze
al termine dell'obbligo d'istruzione*

Con il DM n. 9/2010 viene approvato un modello unico nazionale per la certificazione delle competenze a compimento dell'obbligo d'istruzione, indipendentemente dal fatto che lo studente interrompa o prosegua il percorso di istruzione. La nota di accompagnamento del decreto spiega che: «la certificazione è uno strumento utile per sostenere e orientare gli studenti nel loro percorso di apprendimento sino al conseguimento di un titolo di studio o, almeno, di una qualifica professionale di durata triennale entro il diciottesimo anno di età».

Il modello di certificato è strutturato in modo da rendere sintetica e trasparente la descrizione delle competenze di base acquisite a conclusione dei dieci anni di istruzione obbligatoria. Tale documento ha la finalità di certificare il livello raggiunto al termine del percorso di istruzione obbligatoria

rispetto alle competenze previste dai quattro «assi culturali» (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico e asse storico-sociale), introdotti dal DM n. 139/2007.

Nel documento è presente un riferimento anche alle competenze chiave di cittadinanza, in questo caso tuttavia si richiamano non tanto le competenze della Raccomandazione europea 2006/962/CE, quanto le otto competenze chiave di cittadinanza dell'Allegato 2 del DM 139/2007, che prevedono: 1. imparare ad imparare, 2. progettare, 3. comunicare, 4. collaborare e partecipare, 5. agire in modo autonomo e responsabile, 6. risolvere problemi, 7. individuare collegamenti e relazioni, 8. acquisire e interpretare informazioni. In questa fase della produzione normativa, almeno secondo il legislatore italiano, dette competenze di cittadinanza sembrano adattarsi meglio agli apprendimenti e alle competenze che la scuola è in grado di sviluppare attraverso la propria azione didattica.

La certificazione delle competenze è realizzata secondo una scala articolata su tre livelli (base, intermedio, avanzato), ciascuno dei quali è accompagnato da un descrittore sintetico, come riportato di seguito:

- *Livello base*: lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze e abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali.
- *Livello intermedio*: lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
- *Livello avanzato*: lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli.

La compilazione delle singole parti del modello, rispetto al raggiungimento delle competenze di base previste, va riferita

a più discipline o ambiti disciplinari e rientra tra i compiti assegnati al consiglio di classe.

Detto documento, riportato nella *Tabella 1*, rappresenta un tentativo iniziale di introduzione della certificazione delle competenze all'interno del sistema scolastico italiano. Esso, tuttavia, presenta non poche criticità legate all'impostazione dello strumento, alle competenze oggetto di valutazione e ai criteri impiegati per l'attribuzione del livello di competenza. Rispetto a quest'ultimo punto, infatti, il documento considera aree di competenza molto ampie e quindi difficili da valutare, piuttosto che singole competenze per le quali l'individuazione di apposite evidenze sarebbe stata maggiormente «sostenibile» e «praticabile» a vantaggio di una valutazione e certificazione dei risultati più valida e attendibile (Amenta, 2014; Trincherò, 2012).

Il rischio maggiore che ancora oggi si riscontra nella pratica della certificazione delle competenze è quello che essa sia percepita dal corpo docente come l'ennesimo adempimento burocratico, e non come un processo formativo, orientativo, inclusivo e autovalutativo funzionale ad accompagnare i processi di apprendimento dello studente e il miglioramento della qualità della didattica (Cottini, Morganti, 2015).

Le novità introdotte dalla certificazione delle competenze, se per un verso aprono il campo alla sperimentazione e al confronto interno alle scuole sulla cultura della valutazione, per un altro rischiano di focalizzare l'attenzione sulla valutazione soprattutto attorno ai prodotti e ai risultati dell'apprendimento, trascurando la funzione formativa e inclusiva della valutazione intesa come strumento per l'apprendimento e per il miglioramento (Dovigo, 2007).

Tutto questo risulta ancora più difficile soprattutto in quelle realtà scolastiche dove le resistenze al cambiamento sono più forti e rendono difficile sia la costruzione di un sistema interno di monitoraggio della qualità dell'inclusione (Dovigo, 2017) sia l'attuazione di una progettazione curricolare inclusiva condivisa a livello di istituto (Ianes, Macchia, 2008).

Tab.1 – Certificato delle competenze di base acquisite a seguito dell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione (DM n. 9/2010)

COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI ⁽²⁾	
Asse dei linguaggi	LIVELLI
lingua italiana: <ul style="list-style-type: none"> • padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti • leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo • produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi 	
lingua straniera <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare la lingua ⁽³⁾ per i principali scopi comunicativi ed operativi 	
altri linguaggi <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario • utilizzare e produrre testi multimediali 	
Asse matematico	
<ul style="list-style-type: none"> • utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica • confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni • individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi • analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico 	
Asse scientifico-tecnologico	
<ul style="list-style-type: none"> • osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità • analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza • essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate 	
Asse storico-sociale	
<ul style="list-style-type: none"> • comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali • collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente • riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio 	

Le competenze di base relative agli assi culturali sopra richiamati sono state acquisite dallo studente con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato 2 del regolamento citato in premessa (1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire e interpretare l'informazione).

Fonte: D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010 - Certificazione delle competenze obbligo d'istruzione.

1.2. La normativa sulla certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione

La certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione rappresenta uno dei tasselli fondamentali per dare piena attuazione a nuovo modello di scuola, centrato sullo sviluppo delle competenze, che prende avvio con la progettazione cur-

ricolare e che prosegue con l'adozione di strategie didattiche autentiche, situate, esperienziali, laboratoriali, collaborative che ben si adattano a una didattica e valutazione per competenze (Elia, 2013). Le stesse *Indicazioni Nazionali*, emanate con il DM n. 254/2012, ne sottolineano l'importanza all'interno di un percorso ciclico in grado di fare interagire tra loro progettazione-didattica-valutazione-certificazione, ponendo al centro le capacità del soggetto e l'azione formatrice della scuola per garantire il successo formativo di ciascuno:

La scuola finalizza il curricolo alla maturazione delle competenze, previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione. Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze. Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini. Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo (Miur 2012, p. 19).

Le *Indicazioni Nazionali* sono il presupposto per poter procedere alla redazione di appositi strumenti destinati ad attestare e descrivere le competenze progressivamente acquisite dagli studenti. Tali strumenti sono stati previsti prima dalla CM n. 3/2015 e in tempi recenti dal DM n. 742/2017, attuativo della Legge n. 107/2015.

La circolare ministeriale suddetta ha previsto l'adozione sperimentale di due nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo, uno per la scuola primaria e l'altro per la scuola secondaria di primo grado. Nel documento si precisa che «la certificazione delle competenze non è sostitutiva delle attuali modalità di valutazione e attestazione giuridica dei risultati scolastici (ammissione alla classe successiva, rilascio di un titolo di studio finale, ecc.), ma accompagna e integra tali strumenti normativi, accentuando il carattere informativo e descrittivo del quadro delle competenze acquisite dagli allievi, ancorate a precisi indicatori dei risultati di apprendimento attesi».

Gli aspetti che caratterizzano il modello di certificazione possono essere così sintetizzati: a) ancoraggio delle certificazioni al profilo delle competenze, definito nelle *Indicazioni Nazionali* vigenti; b) riferimento esplicito alle competenze chiave individuate dall'Unione Europea, così come recepite nell'ordinamento italiano; c) presentazione di indicatori di competenza secondo un'ottica trasversale, con due livelli di sviluppo (classe quinta primaria, classe terza secondaria di primo grado); d) connessione con tutte le discipline del curriculum, evidenziando però l'apporto specifico di più discipline alla costruzione di ogni competenza; e) definizione di quattro livelli di certificazione, dove quello "iniziale" risulta essere funzionale a favorire un'adeguata conoscenza e valorizzazione di ciascun allievo, anche rispetto ai progressi che questi può fare mediante percorsi didattici personalizzati; f) mancanza di un livello negativo, a sottolineare il valore pro-attivo di una certificazione *in progress* delle competenze che, nella fascia della scuola dell'obbligo, sono ancora in fase di acquisizione; g) possibilità di integrare il documento con competenze *ad hoc* per ogni allievo in base alle sue caratteristiche personali e al suo talento; h) sottoscrizione e validazione del documento da parte dei docenti e del dirigente scolastico, con procedimento separato rispetto alla conclusione dell'esame di Stato; i) presenza di un consiglio orientativo, affidato alla responsabile attenzione dei genitori.

Al termine del triennio di sperimentazione, i modelli di certificazione delle competenze, introdotti dalla CM n. 3/2015, sono stati consolidati nel quadro dell'ordinamento scolastico nazionale dal DM n. 742/2017, che ha definitivamente stabilito l'obbligatorietà della certificazione delle competenze per tutte le alunne e gli alunni delle scuole statali e paritarie del primo ciclo. Il significato della certificazione viene identificato nel «descrivere il progressivo sviluppo dei livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza a cui l'intero processo di insegnamento-apprendimento è mirato, anche sostenendo e orientando le alunne e gli alunni verso la scuola del secondo ciclo di istruzione».

Il suo scopo, pertanto, è quello di dare conto dei «risultati del processo formativo al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado, secondo una valutazione complessiva in ordine alla capacità di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati».

I modelli di certificazione allegati al DM n. 742/2017 sono stati costruiti a partire dalle otto competenze chiave previste dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006. Essi, infatti, considerano «la competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) come una pietra angolare per l'apprendimento» e la capacità di «imparare a imparare come utile per tutte le attività di apprendimento». Inoltre, «pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti» sono elementi cruciali che svolgono un ruolo di rilievo in tutte le competenze chiave.

Per quanto riguarda gli aspetti cui gli otto indicatori di competenze della certificazione si riferiscono, nei due modelli essi sono sostanzialmente gli stessi, con qualche differenza rispetto alla complessità dei comportamenti attesi nei due diversi gradi di istruzione. La scala impiegata per le competenze da certificare, invece, è esattamente la stessa, ed è basata su

4 livelli accompagnati da altrettanti descrittori, come indicato di seguito:

Livello *A – Avanzato*: l'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli;

Livello *B – Intermedio*: l'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite;

Livello *C – Base*: l'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese;

Livello *D – Iniziale*: l'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Nelle Tabelle 2 e 3 sono riportati i modelli ministeriali di certificazione da adottare al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Anche in questo caso, come abbiamo detto per il modello di certificazione delle competenze al termine dell'istruzione obbligatoria, possono essere individuati alcuni punti di debolezza che le linee guida che accompagnano i due documenti non sono state in grado di chiarire.

Molte scuole, ad esempio, hanno incontrato non poche difficoltà nell'accertare competenze così ampie, globali, che nel caso delle competenze disciplinari si riferiscono all'intero spettro dei saperi e dei comportamenti che un alunno deve essere in grado di mettere in atto, piuttosto che riferirsi ad aspetti più specifici caratterizzanti le competenze di ciascuna disciplina.

Detta genericità la si riscontra anche per gli indicatori riferiti alle competenze di cittadinanza, che proprio in virtù della loro maggiore trasversalità, mal si prestano a essere riassunti in un livello sintetico, che talvolta rischia di ridurre o trascurare tratti individuali rilevanti. Allo stato attuale, possiamo

dire quindi che i documenti in uso rappresentano il «migliore compromesso possibile» tra istanze diverse.

La prima rimanda al bisogno di iniziare a introdurre la riflessione sulla valutazione e certificazione delle competenze all'interno delle scuole, facendole diventare oggetto di confronto tra i docenti e tra questi e le altre componenti scolastiche (studenti, famiglie, ordini scolastici successivi, *stakeholders* esterni, ecc.).

La seconda contempla il fatto che detta attività non vada ad appesantire ulteriormente i carichi di lavoro assegnati alla funzione docente, in termini di tempo e di impegni aggiuntivi per i consigli di classe, per cui un documento snello, ma di cui è responsabile l'intero team docente e il dirigente scolastico, può rappresentare un utile strumento per documentare i processi e i prodotti dell'apprendimento maturati da uno studente in un periodo di formazione medio-lungo. Per quanto dette controindicazioni siano degne di attenzione e di negoziazione da parte degli organi ministeriali, occorre rimarcare come sovente la via più breve non sia anche quella più efficace, e che gli strumenti di valutazione non sono mai neutri, orientano in una direzione o nell'altra l'osservazione e le rilevazioni dei valutatori, possono concentrarsi su dimensioni generali o su aspetti molto particolari, ecc., nel caso in questione, la genericità di certi indicatori non aiuta a migliorare la validità e l'attendibilità della certificazione, tanto meno il confronto interno/esterno alla scuola, che richiederebbe maggiore analiticità e attenzione agli strumenti impiegati, a come vengono raccolte le evidenze e a come viene assegnato un livello di certificazione rispetto a un altro (Capperucci, 2016). Visto lo stato ancora embrionale della certificazione delle competenze nel nostro Paese, dette riflessioni aprono scenari di indagine e di sperimentazione che riteniamo essere di grande attualità e importanza sia per la ricerca scientifica sull'inclusione che per il lavoro con e dentro le scuole (Caldin, Cinotti e Ferrari, 2013; Bocci, 2015b).

Tab. 2 – Modello per la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria (DM n. 742/2017)

	Competenze chiave europee	Competenze dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione	Livello ⁽¹⁾
1	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione	Ha una padronanza della lingua italiana che gli consente di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	
2	Comunicazione nella lingua straniera	È in grado di sostenere in lingua inglese una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana.	
3	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.	
4	Competenze digitali	Usa con responsabilità le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare informazioni e per interagire con altre persone, come supporto alla creatività e alla soluzione di problemi semplici.	
5	Imparare ad imparare	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.	
6	Competenze sociali e civiche	Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente. Rispetta le regole condivise e collabora con gli altri. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme agli altri.	
7	Spirito di iniziativa *	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.	
8	Consapevolezza ed espressione culturale	Si orienta nello spazio e nel tempo, osservando e descrivendo ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	
		Riconosce le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti che gli sono più congeniali: motori, artistici e musicali.	
9	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:		

* *Sense of initiative and entrepreneurship* nella Raccomandazione europea e del Consiglio del 18 dicembre 2006

Fonte: D.M. n. 742 del 3 ottobre 2017- Certificazione delle competenze per il primo ciclo – Allegato A

Tab. 3 – Modello per la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (DM n. 742/2017).

	Competenze chiave europee	Competenze dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione	Livello (1)
1	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione	Ha una padronanza della lingua italiana che gli consente di comprendere e produrre enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	
2	Comunicazione nelle lingue straniere	E' in grado di esprimersi in lingua inglese a livello elementare (A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento) e, in una seconda lingua europea, di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana. Utilizza la lingua inglese anche con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.	
3	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per analizzare dati e fatti della realtà e per verificare l'attendibilità di analisi quantitative proposte da altri. Utilizza il pensiero logico-scientifico per affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi. Ha consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse.	
4	Competenze digitali	Utilizza con consapevolezza e responsabilità le tecnologie per ricercare, produrre ed elaborare dati e informazioni, per interagire con altre persone, come supporto alla creatività e alla soluzione di problemi.	
5	Imparare ad imparare	Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di organizzare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti in modo autonomo.	
6	Competenze sociali e civiche	Ha cura e rispetto di sé e degli altri come presupposto di uno stile di vita sano e corretto. E' consapevole della necessità del rispetto di una convivenza civile, pacifica e solidale. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme ad altri.	
7	Spirito di iniziativa*	Ha spirito di iniziativa ed è capace di produrre idee e progetti creativi. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. E' disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.	
8	Consapevolezza ed espressione culturale	Riconosce ed apprezza le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Si orienta nello spazio e nel tempo e interpreta i sistemi simbolici e culturali della società. In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti che gli sono più congeniali: motori, artistici e musicali.	
9	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a:		

* *Sense of initiative and entrepreneurship* nella Raccomandazione europea e del Consiglio del 18 dicembre 2006

Fonte: D.M. n. 742 del 3 ottobre 2017- Certificazione delle competenze per il primo ciclo – Allegato B

2. La valutazione scolastica dello studente con disabilità

Lo studente con disabilità, ai sensi della Legge n. 104/1992, ha diritto a un Piano Educativo Individualizzato (PEI) che lo accompagni per l'intero percorso d'istruzione.

Il PEI, nel riportare gli interventi educativi e didattici destinati all'alunno, e nel definire obiettivi, metodi, criteri di valutazione, è parte integrante della progettazione didattica di classe e rappresenta un documento fondamentale anche ai fini della certificazione delle competenze, nella misura in cui la totalità delle azioni messe in atto dalla scuola per garantire l'inclusione dello studente disabile si traducono nella maturazione di conoscenze e comportamenti che successivamente confluiranno nella certificazione (Zappaterra, 2010a, 2010b; Pavone, 2004).

In considerazione del fatto che la valutazione dei risultati del percorso scolastico dello studente disabile è riferita al PEI, questo deve riportare in modo molto chiaro gli obiettivi che saranno poi oggetto di verifica e di valutazione (Trisciuzzi, Fratini e Galanti, 2003). A partire dal loro raggiungimento o meno, infatti, si pongono le basi per la costruzione di un più puntuale progetto di vita, che deve sempre tenere presenti i traguardi conseguiti dallo studente, in modo da orientare in maniera consapevole le scelte future sia quelle di carattere formativo che professionale (Besio, in Paparella, 2009; Ianes e Cramerotti, 2009).

Nel caso degli studenti con disabilità inseriti nel primo ciclo di istruzione, i contenuti del PEI sono formulati a partire dalle capacità del ragazzo, alla luce delle sue effettive potenzialità di apprendimento (PEI personalizzato), rilevate anche attraverso il contributo degli operatori medico-sanitari e le informazioni messe a disposizione da eventuali educatori e soprattutto dalla famiglia.

Nella scuola secondaria di secondo grado, la costruzione del PEI risulta essere più complessa, infatti, prendendo a riferimento sempre le capacità e le potenzialità degli studenti, possono verificarsi diverse condizioni didattico-progettuali:

1. un PEI che preveda lo svolgimento di percorsi didattici analoghi a quelli effettuati dai compagni di classe;

2. un PEI che preveda lo svolgimento di un percorso per obiettivi minimi e nel quale sia stabilita la riduzione o sostituzione dei contenuti di alcune discipline (PEI semplificato). Gli obiettivi minimi da raggiungere in questo caso corrispondono alle conoscenze che sono considerate sufficienti anche per i compagni di classe;

3. un PEI che preveda lo svolgimento di un percorso con contenuti differenti da quelli dei compagni di classe, anche rispetto a una sola disciplina (PEI differenziato).

Sulle modalità con cui viene effettuata la valutazione dei risultati scolastici dello studente con disabilità, il fatto che egli abbia frequentato un percorso del primo o del secondo ciclo di istruzione ha implicazioni sostanzialmente differenti, come avremo modo di evidenziare nei paragrafi successivi.

2.1 La valutazione e certificazione delle competenze dello studente con disabilità nel primo ciclo di istruzione

Secondo la normativa vigente, richiamata in precedenza, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado la valutazione viene effettuata verificando, rispetto ai contenuti del PEI personalizzato, i progressi conseguiti dall'alunno in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali².

Come previsto dal D.Lgs. n. 59/2004, che ha abrogato l'art. 148 del Testo Unico (D.Lgs. n. 297/94), da diversi anni nella scuola primaria non è più previsto alcun esame per il conseguimento della licenza finale, mentre a conclusione del primo

² Nelle *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* emanate del 2009 si legge a riguardo: «la valutazione [...] va sempre rapportata al PEI, che costituisce il punto di riferimento per le attività educative a favore dell'alunno con disabilità. Si rammenta che la valutazione in questione dovrà essere sempre considerata come valutazione dei processi e non solo come valutazione della performance».

ciclo di istruzione lo studente disabile è ammesso all'esame di Stato dal quale può uscire con: a) il titolo legale di studio, nel caso in cui siano stati raggiunti gli obiettivi indicati nel PEI personalizzato, oppure, b) un attestato di certificazione dei crediti formativi, nel caso in cui gli obiettivi del PEI personalizzato non siano stati conseguiti. Proprio in considerazione del carattere personalizzato delle prove d'esame del primo ciclo, tuttavia, l'ipotesi del mancato rilascio del diploma appare estremamente residuale e limitata alla casistica nella quale fin dall'inizio il PEI abbia escluso la possibilità del conseguimento di un titolo di studio.

Per ciò che concerne il raggiungimento degli obiettivi individuati nel PEI personalizzato, l'orientamento fornito dalle circolari e dalle ordinanze ministeriali è quello di individuare per lo studente disabile obiettivi coerenti con le competenze su cui lavorano i compagni, ma formulati/riformulati in modo appropriato alle sue capacità e alle sue potenzialità e dunque con diversi risultati di apprendimento attesi. Questo vale sia per il percorso della scuola primaria sia per il percorso della scuola secondaria di primo grado (Canevaro et al. 2011).

Il DM n. 742/2017 ha ricondotto la questione della valutazione dello studente con disabilità nel primo ciclo di istruzione all'interno del nuovo quadro normativo riformulato a seguito della certificazione delle competenze. L'adozione del modello nazionale di certificazione delle competenze infatti riguarda anche la valutazione degli alunni con disabilità, per i quali il «modello può essere accompagnato, ove necessario, da una nota esplicativa che rapporti il significato degli enunciati di competenza agli obiettivi specifici del piano educativo individualizzato».

Quando i contenuti del PEI lo rendano utile o indispensabile, il modello dunque può essere integrato da ulteriori elementi in grado di chiarire il collegamento esistente tra gli enunciati di competenza presenti nel modello nazionale e gli obiettivi del PEI. Inoltre, è anche possibile predisporre appositi strumenti descrittivi (griglie, rubriche, ecc.) in grado di

contestualizzare, facendo sempre riferimento al PEI, il conseguimento delle competenze certificate.

È importante rilevare che la certificazione delle competenze effettuata nel primo ciclo di istruzione non è proposta in alcun modo nei termini di una valutazione differenziata: i modelli utilizzati sono gli stessi per tutti gli studenti e in essi non compare alcun richiamo all'esistenza di un PEI, salvo ciò non si rilevi dalla presenza di ulteriori strumenti descrittivi (OM 21 maggio 2001, n. 90).

Il certificato delle competenze che viene rilasciato a conclusione degli studi del primo ciclo accompagna lo studente con disabilità al secondo ciclo di istruzione, al quale ha diritto di accedere indipendentemente dall'aver o meno conseguito il titolo legale di studio e che comporta la frequenza della scuola secondaria di secondo grado almeno fino al completamento dell'obbligo d'istruzione, quando deve essere rilasciato un documento di certificazione delle competenze di base.

3. La valutazione e certificazione delle competenze dello studente con disabilità nel secondo ciclo di istruzione

Il secondo ciclo di istruzione prevede due momenti nei quali possono essere valutate e certificate le competenze dello studente: quando risulta assolto l'obbligo d'istruzione e quando viene completato il percorso degli studi secondari di grado superiore.

Al momento in cui viene assolto l'obbligo di istruzione, dopo dieci anni di istruzione obbligatoria, la scuola è tenuta a redigere un certificato che attesta le competenze di base di ogni suo studente. Tale certificato, predisposto sulla base del modello approvato con il DM n. 9/2010 (Tabella 1), è rilasciato immediatamente nel caso lo studente non prosegua il percorso scolastico oppure viene conservato presso la scuola e poi consegnato al termine degli studi superiori. A conclusione del percorso di istruzione superiore, invece, la valutazione dei

risultati raggiunti dallo studente avviene mediante la prova dell'esame di Stato che consente di conseguire il relativo diploma, con l'attribuzione di un voto finale, ma senza alcuna dettagliata certificazione delle competenze.

Nel caso degli studenti con disabilità, la valutazione e la certificazione delle competenze avvengono con modalità in parte analoghe e in parte difformi rispetto alle procedure appena descritte. Nel momento in cui lo studente con disabilità ha assolto l'obbligo di istruzione, la scuola è tenuta a redigere anche per lui il certificato delle competenze acquisite, i cui contenuti – come previsto dal DM n. 139/2007 – devono fare riferimento al PEI e quindi alle attività educative e agli obiettivi che in esso sono formulati.

Al termine del percorso di studi secondari di secondo grado la verifica delle competenze acquisite può avvenire secondo molteplici procedure e con esiti differenti, in relazione a quanto stabilito nel PEI, o meglio in base al fatto che la programmazione didattica prevista nel PEI sia ordinaria, semplificata o differenziata. Pertanto le modalità di verifica delle conoscenze/competenze acquisite dallo studente e quindi la sua valutazione possono essere diverse e possono condurre o meno al conseguimento del titolo di studio (OM 21 maggio 2001, n. 90).

Dal punto di vista delle procedure per la verifica delle conoscenze e delle competenze, l'esistenza di un PEI che preveda una programmazione didattica ordinaria o semplificata dà luogo allo svolgimento di prove d'esame analoghe o equipolenti a quelle effettuate dalla classe, con eventuali adattamenti (tempi più lunghi, contenuti equivalenti ma forma diversa dallo scritto o dall'orale, ecc.) che però permettono comunque una valutazione degli apprendimenti allineata e comparabile con quella dei compagni. La presenza di un PEI che preveda una programmazione differenziata, invece, consente il ricorso a prove di verifica diverse, tanto nella forma quanto nel contenuto, che non consentono l'acquisizione del diploma di scuola secondaria di secondo grado. Nel secondo ciclo di istruzione,

infatti, agli studenti con disabilità viene garantita la frequenza (peraltro con l'obbligo di istruzione che può essere elevato fino a 18 anni), ma non il conseguimento del titolo di studio, che non è consentito qualora vi sia stata una programmazione differenziata. In particolare, la presenza di un PEI differenziato determina che la conclusione del percorso scolastico possa avvenire anche senza la necessità di espletare la prova di esame, dando così luogo al solo rilascio di un attestato che certifichi l'avvenuta frequenza di un istituto di istruzione superiore; altrimenti è possibile prevedere che, pur senza l'ammissione alla prova dell'esame di Stato, venga svolta una prova d'esame di tipo differenziato mirata alla verifica del raggiungimento delle competenze ricondotte agli obiettivi del percorso educativo individualizzato.

La CM n. 125/2001, che regola nello specifico gli strumenti di certificazione da utilizzare per gli studenti con disabilità al termine del loro percorso di studi superiori, stabilisce che per coloro i quali svolgono una programmazione differenziata, e quindi non conseguono un titolo di studio con valore legale, venga rilasciata una certificazione delle competenze – che può riguardare sia le abilità di natura professionale sia gli aspetti relativi all'autonomia personale, alla relazione e alla socializzazione – dalla quale derivano appositi crediti formativi.

In particolare viene chiarito che «qualora l'alunno in situazione di handicap abbia svolto un percorso didattico differenziato e non abbia conseguito il diploma che attesta il superamento dell'esame, riceve un attestato recante gli elementi informativi relativi a indirizzo e durata del corso di studi, votazione complessiva ottenuta, materie di insegnamento ricomprese nel curriculum degli studi con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna delle competenze, conoscenze e capacità anche professionali acquisite, crediti formativi documentati in sede di esame» (in questi casi si parla di Attestato di Credito Formativo).

Nel caso in cui lo studente con disabilità abbia un PEI differenziato ma risulti in grado di «partecipare agli esami di

qualifica professionale e di maestro d'arte, svolgendo prove differenziate, omogenee al percorso svolto, finalizzate alla attestazione delle competenze e abilità acquisite», egli riceve invece una certificazione (Certificato di Credito Formativo) che può costituire un credito formativo spendibile nella frequenza dei corsi di formazione professionale organizzati d'intesa con le regioni e con gli enti locali. Alla CM n. 125/2001 sono allegati due modelli per la descrizione delle competenze acquisite dall'alunno disabile, con indicazione del contesto e delle condizioni in cui dette competenze possono effettivamente essere utilizzate. Tali modelli ad oggi sono stati utilizzati anche per la valutazione degli studenti con disabilità grave, allo scopo di fornire informazioni utili per un loro futuro inserimento in situazioni protette.

4. La certificazione delle competenze per lo studente con disabilità in condizioni di gravità: un percorso di ricerca-formazione realizzato nella scuola secondaria di secondo grado

La valutazione e certificazione delle competenze acquisite nel contesto scolastico, così come sono state regolamentate dalla normativa degli ultimi anni, presentano aspetti di rilievo anche per gli studenti con disabilità. La questione è comune a tutti gli ordini e gradi dell'ordinamento scolastico, sebbene – come già segnalato – le soluzioni e le risposte adottate nel primo e nel secondo ciclo di istruzione siano in parte diverse.

Nel primo ciclo, dove l'alunno disabile è accompagnato da un PEI personalizzato, la certificazione delle competenze avviene attraverso gli strumenti previsti dal DM n. 742/2017, con l'eventuale integrazione di altra documentazione di natura descrittiva (rubriche, griglie, ecc.), utile a fornire un quadro più puntuale delle conoscenze, abilità e competenze dell'alunno; e, salvo casi limite, la certificazione delle competenze si associa al conseguimento del titolo di studio. Nel secondo ciclo, invece, il diverso tipo di progettazione didattica che il PEI può

prevedere (ordinaria, semplificata, differenziata) comporta molteplici implicazioni soprattutto per quanto riguarda l'esito finale del percorso di studio e la relativa certificazione (titolo di studio legale, certificato di credito formativo, attestato di credito formativo, attestato di frequenza) (Ulivieri, a cura di, 2012; Ulivieri, Franceschini e Macinai, a cura di, 2008).

La questione della certificazione delle competenze di base per l'alunno con disabilità, prevista al completamento dei dieci anni di istruzione obbligatoria, viene risolta dal DM n. 139/2007 con una generica indicazione secondo la quale «ai fini dell'adempimento dell'obbligo di istruzione da parte degli alunni diversamente abili si fa riferimento al Piano Educativo Individualizzato», espressione che sembra voler significare che i livelli da indicare nella certificazione debbano essere correlati agli obiettivi e ai risultati del PEI e non agli indicatori standard riportati nel modello. In realtà, la precisazione secondo la quale la certificazione delle competenze di base possedute all'assolvimento dell'obbligo di istruzione debba essere effettuata con riferimento al PEI solo apparentemente risolve una questione che spesso risulta essere assai complessa. Quando lo studente diversamente abile è accompagnato da un PEI differenziato solitamente si è in presenza di una disabilità di natura (anche) cognitiva, il cui livello di gravità può variamente collocarsi in un *continuum* che va da situazioni di ritardo mentale più o meno severo, da cui possono derivare difficoltà di apprendimento, ma non di autonomia e/o relazione e/o socializzazione, fino a situazioni in cui il ritardo mentale è molto severo e si associa a problemi di carattere comportamentale anche estremamente significativi (Zappaterra in Elia, 2014; Soresi, 2007). È evidente che in quest'ultimo caso la certificazione delle competenze di base assume una prospettiva del tutto diversa da quella espressa con il modello allegato al DM n. 9/2010 e l'utilizzo degli assi e degli indicatori in esso contemplati diventa difficile se non impossibile.

Questa è la problematica di fondo che è stata affrontata all'interno di un percorso di ricerca-formazione (Asquini, a

cura di, 2018), realizzato da ottobre 2017 a marzo 2018 con un gruppo di 32 docenti, 22 di sostegno e 10 curricolari, appartenenti a 18 istituti di istruzione superiore della Toscana.

La domanda di ricerca che il gruppo di lavoro si è posto fin dall'inizio del percorso è stata la seguente: «Come realizzare la certificazione delle competenze di base, nella scuola secondaria superiore, nei casi in cui ci si trovi in presenza di uno studente con disabilità in condizioni di gravità tali da: a) non rendere possibile l'uso dello strumento standardizzato proposto dal DM n. 9/2010, ma b) si intenda comunque attestare competenze di natura scolastica e trasversale verificabili e valutabili?».

Da qui la proposta di lavorare, assieme all'Università, alla redazione di uno strumento di certificazione delle competenze per gli studenti in situazione di gravità, assimilabile a quello ministeriale da rilasciare contestualmente all'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

*5. Quale strumento per quale livello di gravità:
definizione del target, delle fasi e degli strumenti di ricerca*

Come già segnalato, all'interno della progettazione didattica differenziata si collocano situazioni di ritardo cognitivo estremamente variegata. Il punto di partenza su cui viene costruito il PEI, con la definizione degli obiettivi da conseguire e delle metodologie da mettere in campo, può dunque essere anche molto diverso da studente a studente. Per questo, potrebbe apparire poco produttivo impegnarsi nella costruzione di uno strumento di certificazione delle competenze tale da risultare appropriato per una gamma di situazioni estremamente ampia ed eterogenea.

La progettazione differenziata, per contro, pone al centro del progetto educativo le caratteristiche specifiche del singolo studente, pertanto appare poco funzionale pensare alla verifica e alla valutazione delle sue competenze attraverso un modello

standardizzato. Il punto da cui partire, tuttavia, è forse un altro e va a toccare proprio le questioni dell'inclusione, dell'equità, del rispetto delle diversità, della piena valorizzazione di tutti i soggetti, soprattutto all'interno di un contesto educativo come la scuola che ha tra le sue finalità principali quella della formazione dell'uomo nelle sue molteplici dimensioni (D'Alonzo, 2008; Giacconi, Del Bianco, 2018; Ianes, Cramerotti, 2009). Per questo la certificazione delle competenze di base possedute al momento dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione costituisce una questione a cui deve essere dato seguito anche nel caso di studenti con disabilità grave. Da qui l'esigenza di elaborare uno strumento in parte simile a quello proposto dal DM n. 9/2010, ma con la possibilità di personalizzarlo rispetto a ciascun soggetto, dando valore alle competenze che ogni studente è in grado di mettere in atto *in primis* a scuola, ma anche in altri contesti a lui familiari.

Il target che il gruppo di ricerca-formazione ha preso a riferimento per l'elaborazione del documento di certificazione è stato quello dello studente con disabilità in condizione di gravità con un deficit cognitivo severo, la cui progettazione, in linea di massima, è mirata all'apprendimento di conoscenze e competenze di natura pratica, solo in parte o indicativamente riconducibili agli assi culturali riportati nella scheda ministeriale. Il profilo tipo di un caso del genere, condiviso all'interno del gruppo di insegnanti partecipanti alla ricerca, è stato quello di uno «studente che ha un ritardo mentale di grado medio-grave; che riesce a comprendere globalmente il linguaggio verbale ma la comprensione del testo scritto è molto modesta o assente; in cui è presente una forma di produzione verbale mentre la capacità di scrittura si concentra sulla parola-frase; che è in grado di contare e può riuscire ad operare con la quantità e/o il calcolo per risolvere problemi di vita quotidiana; che ha tempi di attenzione abbastanza ridotti; che ha comportamenti non sempre autonomi e adeguati al contesto ma che tuttavia gli permettono di relazionarsi con gli altri all'interno del piccolo gruppo».

Le fasi attraverso le quali si è articolato il percorso di ricerca-formazione sono state le seguenti:

- impostazione e condivisione del disegno di ricerca all'interno del gruppo di lavoro a partire dalla ricognizione di materiali e strumenti presenti in letteratura e/o disponibili presso gli istituti di appartenenza dei docenti;
- definizione del *target* di riferimento a partire dall'analisi delle diagnosi funzionali e dei PEI di studenti frequentanti i 18 istituti partecipanti alla ricerca;
- costruzione del certificato delle competenze: definizione della struttura, delle aree di competenza, degli indicatori di competenza, dei livelli di certificazione;
- costruzione delle rubriche di valutazione riferite ai livelli di certificazione individuati;
- sperimentazione sul campo del certificato delle competenze all'interno degli istituti di titolarità dei docenti del gruppo di lavoro;
- modifiche e integrazioni ad alcuni indicatori di competenza del certificato;
- approvazione della versione finale dello strumento e sua disseminazione all'interno degli istituti partecipanti alla ricerca;
- follow-up della ricerca a distanza di un anno per implementare la qualità e l'efficacia dello strumento.

In ragione della situazione di gravità degli studenti-target a cui si è inteso riferire il documento di certificazione, quest'ultimo è stato predisposto soprattutto a partire dall'identificazione di competenze e abilità legate all'autonomia personale e all'interazione sociale in contesti familiari. Lo stesso dicasi per la rubrica valutativa descrittiva dei diversi livelli di certificazione, nella quale sono presenti frequenti richiami alla possibilità che una competenza possa essere manifesta con l'apporto o il sostegno di altre persone (gruppo dei pari o adulti di riferimento).

*6. I prodotti della ricerca: il certificato delle competenze di base
per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione
dello studente con disabilità in condizioni di gravità*

Il modello realizzato al termine della ricerca, riprodotto nella Tabella 4, presenta la medesima struttura di quello emanato dal DM n. 9/2010, infatti le aree di competenza coincidono con i cosiddetti «assi culturali».

Gli indicatori di competenza di ciascun asse, invece, sono riferiti a comportamenti e azioni che lo studente con grave ritardo cognitivo può esprimere in contesti e situazioni a lui familiari, come la scuola, il gruppo dei pari, la vita quotidiana, le relazioni con le figure di riferimento, ecc.

Nell'asse dei linguaggi, ad esempio, l'ambito in cui risulta significativo rilevare le competenze possedute dallo studente – ancor più che nella «lingua straniera» – è soprattutto quello degli «altri linguaggi», rispetto ai quali è essenziale far emergere la capacità di decodificare e interpretare messaggi espressivi, anche non verbali, legati alla comunicazione di sentimenti, emozioni, stati d'animo, sensazioni, bisogni, ecc.

Allo stesso modo, nell'asse matematico e nell'asse scientifico-tecnologico le competenze da rilevare riguardano soprattutto aspetti funzionali legati all'autonoma gestione di semplici situazioni di vita quotidiana (rapporto con gli oggetti, orientamento spazio-temporale, uso di dispositivi, applicazione funzionale di strumenti e delle tecnologie, ecc.).

Nell'asse storico-sociale, infine, le competenze di base da verificare sono riconducibili alla capacità di saper stare, e interagire positivamente, all'interno del gruppo dei pari, riconoscendo il proprio ruolo e quello degli altri.

Tab. 4 – Certificato delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione dallo studente con disabilità grave.

Competenze di base
Asse dei linguaggi
<p>Lingua Italiana</p> <ul style="list-style-type: none"> - ascolta e comprende semplici messaggi - comunica i propri bisogni, verbalizza ed esprime sentimenti ed emozioni - esprime le proprie idee - produce messaggi orali legati al proprio vissuto personale - usa termini e parole adatte al contesto - decodifica e comprende messaggi misti (parole e/o immagini) - scrive semplici parole
<p>Lingua Straniera</p> <ul style="list-style-type: none"> - discrimina vocaboli e espressioni della lingua italiana da quelli della lingua straniera - comprende vocaboli semplici di uso quotidiano
<p>Altri Linguaggi</p> <ul style="list-style-type: none"> - decodifica ed interpreta i vari messaggi espressivi - sa esprimere sentimenti ed emozioni
Asse matematico
<ul style="list-style-type: none"> - opera con la quantità e/o il calcolo per risolvere semplici problemi reali - classifica e divide gli oggetti in gruppi secondo criteri stabiliti - si orienta nel tempo e nello spazio - stabilisce relazioni temporali tra gli eventi - sa mettere in relazione, ordinare, fare corrispondenze
Asse scientifico-tecnologico
<ul style="list-style-type: none"> - sa utilizzare in modo funzionale strumenti informatici (PC, tablet) - sa utilizzare in modo funzionale strumenti di comunicazione (cellulare, ecc.) - sa utilizzare in modo funzionale strumenti per accedere alle informazioni (elenchi, tabelle, registri, internet) - è in grado di realizzare un compito dato o individuato autonomamente
Asse storico-sociale
<ul style="list-style-type: none"> - comprende le principali regole di convivenza - partecipa e collabora alle attività di gruppo - individua il proprio ruolo all'interno del gruppo - individua i propri compiti all'interno del gruppo - distingue i ruoli e i compiti dei membri del gruppo - accetta consigli e critiche - sa chiedere aiuto - ha cura di sé - sa gestire il proprio materiale di studio

Fonte: Elaborazione dell'autore.

I livelli con cui è stata valutata e certificata l'acquisizione delle competenze di ciascun asse sono stati:

- *livello base* (nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è stata utilizzata l'espressione «livello base non raggiunto» con l'indicazione della relativa motivazione)
- *livello intermedio*
- *livello avanzato*

La descrizione dei comportamenti corrispondenti ai livelli di certificazione sopra richiamati è stata riportata in un'apposita rubrica di valutazione, che il gruppo di lavoro ha costruito in modo congiunto e successivamente sperimentato nella pratica didattica allo scopo di verificarne la validità. Come riportato in letteratura (Allen, Tanner, 2006; Arter, McTighe, 2001; Jonsson, Svingby, 2007), le rubriche sono uno strumento utile a valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni riconducibili a uno specifico ambito di intervento. In particolare, tale strumento serve a indicare quali sono gli aspetti costitutivi di una competenza (*dimensioni*) che si intendono valutare ai fini della a) individuazione dei risultati conseguiti in un arco temporale ben definito e b) della loro graduazione secondo una scala di qualità predefinita.

In sostanza, «mediante le rubriche è possibile identificare le aspettative specifiche relative a una prestazione e indicare se e come i traguardi stabiliti in precedenza sono stati raggiunti, dedicando un'attenzione particolare al livello di padronanza rilevato» (Capperucci, 2016, p. 143). In ambito scolastico, l'uso delle rubriche di valutazione si è progressivamente diffuso soprattutto per la loro efficacia nel riuscire a descrivere in senso qualitativo quello che lo studente «sa fare con ciò che sa» (Wiggins, 1993). La sinteticità delle descrizioni relative ai diversi livelli di padronanza delle competenze che accompagnano i modelli di certificazione emanati dal Ministero, difatti, costituiscono un limite alla chiara e reale rappresentazione delle effettive capacità e abilità dello studente. E se ciò appare vero in generale, lo è ancora di più nel particolare caso dello studente con disabilità che necessita di una raffigurazione ancor più personalizzata della propria situazione e dei suoi

risultati di apprendimento.

La rubrica di valutazione qui proposta (Tabella 5) mantiene tutti e tre i livelli di padronanza delle competenze che si ritrovano nel modello allegato al DM n. 9/2010. Un elemento importante da segnalare è che nella graduazione delle prestazioni, un rilievo fondamentale è stato attribuito alla necessità o meno di dover fare ricorso al supporto o alla guida di un adulto di riferimento. Nel caso di studenti con disabilità in condizioni di gravità, infatti, il ricorso al sostegno (educativo, relazionale, comunicativo) offerto da un insegnante o da un operatore specializzato costituisce spesso un aspetto cruciale per la messa in atto di specifiche competenze e abilità.

Tab. 5 – Rubrica di valutazione dei livelli di certificazione riferiti alle competenze degli assi culturali.

	Livelli		
<i>Competenza</i>	<i>Base</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Avanzato</i>
Asse dei Linguaggi			
Lingua Italiana	Presta attenzione per tempi brevi. Comprende semplici messaggi comunicativi, riconducibili alla frase minima e proposti in modo facilitato (immagini, icone). Comunica con suoni, immagini, semplici parole o con l'uso della gestualità. Agisce solo se stimolato dall'adulto.	Presta attenzione per la durata della attività di lavoro. Comprende semplici messaggi comunicativi anche oltre la frase minima. Comunica utilizzando parole o semplici frasi. Riconosce immagini/parole funzionali alla sua autonomia. Agisce in modo autonomo, se accompagnato dalla guida dell'adulto.	Presta attenzione anche per tempi prolungati. Ascolta e comprende semplici messaggi comunicativi, anche con più espansioni. Comunica in modo chiaro e appropriato. Scrive semplici parole o frasi. Agisce in modo autonomo in contesti familiari.
Lingua Straniera	Riconosce che la parola non appartiene alla lingua italiana.	Riconosce e ripete semplici parole della lingua straniera. Agisce solo in contesti noti e se guidato in modo partecipe dall'adulto.	Riconosce e comprende parole o espressioni della lingua straniera. In contesti noti agisce in modo autonomo.
Altri Linguaggi	Decodifica i messaggi espressivi in arrivo attraverso l'adulto di riferimento. Manifesta il proprio stato d'animo attraverso la gestualità o in un modo che viene interpretato solo dall'adulto di riferimento.	Decodifica i messaggi espressivi in arrivo in modo autonomo. Manifesta il proprio stato d'animo e i propri bisogni in modo chiaro e comprensibile.	Interpreta i messaggi espressivi in arrivo e vi reagisce in modo appropriato. Sa esprimere emozioni, sentimenti, bisogni e preferenze.

segue

Asse Scientifico-Tecnologico	Usa alcune tecnologie funzionali all'apprendimento e all'esercizio della propria autonomia. Opera sotto la guida dell'adulto in contesti noti.	Usa alcune tecnologie essenziali e funzionali per la propria autonomia, l'apprendimento e la comunicazione. Agisce in modo autonomo in contesti noti e strutturati.	Sa applicare semplici procedure di utilizzo delle diverse tecnologie in funzione allo scopo. Sceglie la tecnologia adeguata alle situazioni e ai bisogni da soddisfare. Opera in modo autonomo nello svolgimento di un compito dato.
Asse Storico-Sociale	Sta nel gruppo conosciuto con la mediazione dell'adulto di riferimento. Partecipa all'attività di gruppo con stimoli forniti dall'adulto di riferimento. Deve essere guidato in modo puntuale nella cura di sé e del proprio materiale di studio.	Sta nel gruppo anche in modo autonomo. Partecipa e collabora all'attività di gruppo con stimoli forniti dall'adulto di riferimento. Devono essergli ricordati i compiti connessi alla cura di sé e al proprio materiale di studio.	Partecipa in modo autonomo alle attività del gruppo. Collabora alle attività del gruppo. Riconosce e individua le persone di cui avvalersi per svolgere un compito. Sa gestire in autonomia la cura di se stesso e del proprio materiale di studio. È consapevole dei propri punti di forza e di debolezza.

Fonte: Elaborazione dell'autore.

7. Conclusioni

La difficoltà che la certificazione delle competenze pone nel caso degli studenti con disabilità in condizioni di gravità è una questione che non può essere sottovalutata. L'inadeguatezza dell'attuale modulistica ministeriale, infatti, dimostra di prestare scarsa attenzione alla differenziazione dei percorsi soprattutto per gli studenti diversamente abili che presentano un significativo ritardo cognitivo.

L'ampia eterogeneità di casi che accompagna la disabilità, per la quale non a caso è prevista la redazione di piani educativi individualizzati il cui obiettivo è cogliere e valorizzare le potenzialità e le capacità del singolo studente (Cottini, 2016), rende poco utile pensare a uno strumento standardizzato.

Questo potrebbe essere preso in esame, tutt'al più, ragio-

nando per *clusters*, ovvero per casi e tipologie di soggetti che presentano situazioni e condizioni evolutive abbastanza simili, per le quali potrebbe essere individuato un comune modello di certificato delle competenze, mantenendo sempre e comunque la possibilità di eventuali adattamenti ai singoli casi. Infatti anche per quegli studenti che presentano un quadro clinico-funzionale ben definito, la possibilità di prevedere appositi spazi di personalizzazione sembra essere una necessità irrinunciabile.

L'esigenza di riflettere e di fare ricerca attorno alla certificazione delle competenze per gli studenti con disabilità, tuttavia, non deve essere dettata dal *vulnus* normativo che le scuole stanno vivendo in questo momento, ma dalla convinzione che la certificazione delle competenze possa essere uno strumento ulteriore a vantaggio dell'inclusione scolastica, sociale e professionale dei soggetti diversamente abili, capace di valorizzare le competenze che essi vanno maturando grazie al lavoro sinergico che molti insegnanti portano avanti in collaborazione con gli educatori extrascolastici, l'equipe medico-specialistica e soprattutto con le famiglie (Ianes, 2006).

Il modello di certificazione proposto nelle pagine precedenti, per quanto circoscritto e bisognoso di ulteriori approfondimenti, può rappresentare un primo risultato da cui partire per attivare ulteriori percorsi di ricerca interni alle scuole in grado di rendere evidenti le competenze che soggetti con disabilità, anche grave, sono in grado di manifestare in specifiche situazioni e con i dovuti supporti (Besio, 2010; Cottini, Morganti, 2015).

Se oggi appare sempre meno necessario che tutti gli studenti conoscano e sappiano fare le stesse cose, questo risulta essere ancora più chiaro per gli studenti con disabilità, che hanno il diritto di vedere certificate le loro competenze nella maniera più trasparente e accurata possibile, affinché queste, poi, possano essere riconosciute in molteplici contesti, anche esterni alla scuola, a vantaggio della piena realizzazione del loro progetto di vita.

Bibliografia

- Allen D., Tanner K. (2006), «Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners», *CBE-Life Sciences Education*, 5(3), pp. 197-203.
- Amenta G. (a cura di) (2014), *Docimologia e ricerca educativa*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Arter J., McTighe J. (2001), *Scoring rubrics in the classroom: using performance criteria for assessing and improving student performance*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA).
- Asquini G. (a cura di) (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano.
- Besio S. (2009), «Progettazione e orientamento alla vita», in Paparella N. (a cura di), *Il progetto educativo* (Vol. 2), Armando, Roma, pp. 67-93.
- Besio S. (2010), «Sviluppo tecnologico e culture della disabilità: intrecci, rimandi, prospettive», *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 9(5), pp. 441-453.
- Bocci F. (2015a), «La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca», *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), pp. 139-153.
- Bocci F. (2015b), «Un tentativo ulteriore di problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies», *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 14(2), pp. 100-109.
- Caldin R., Cinotti A., Ferrari L. (2013), «La prospettiva inclusiva. Dalla risposta 'specialistica' alla risposta 'ordinaria'», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp. 44-57.
- Caldin R. (2014), «Educatability and possibility, difference and diversity: the contribution of Special Pedagogy», *Education sciences & society*, 4(2), pp. 65-77.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento.
- Capperucci D. (a cura di) (2011), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Capperucci D. (2016), «L'uso delle rubriche valutative per la certifi-

- cazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co.», *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16, pp. 133-151.
- Castoldi M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
- Cottini L., Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento.
- D'Alonzo L. (2008), *Integrazione del disabile, radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- Dovigo F. (2017), *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'index*, Carocci, Roma.
- Elia G. (2013), *Questioni di Pedagogia speciale*, Progedit, Bari.
- Giaconi C., Del Bianco N. (2018), *In Azione. Prove di inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita* (Vol. 1), Erickson, Trento.
- Ianes D., Macchia V. (2008), *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento.
- Jonsson A., Svingby G. (2007), «The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences», *Educational Research Review*, 2(2), pp. 130-144.
- MIUR (2012), «Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo», *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale, Le Monnier.
- MPI (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia.
- Soresi S. (2007), *Psicologia della disabilità*, Il Mulino, Bologna.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M. A. (2003), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari.
- Ulivieri S. (a cura di) (2012), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una*

- declinazione della professionalità docente*, ETS, Pisa.
- Ulivieri S., Franceschini G., Macinai E. (a cura di) (2008), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa.
- Wiggins G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).
- Zappaterra T. (2010a), *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa.
- Zappaterra T. (2010b), *La progettazione individualizzata. Le competenze dell'insegnante di sostegno*, in Biagioli R., Zappaterra T. (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa, pp. 77-92;
- Zappaterra T. (2014), «Disabilità intellettiva e inclusione. Il lavoro come self empowerment», in Elia G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 153-169.

Riferimenti normativi

- Circolare Ministeriale 20 luglio 2001, n. 125. *Certificazioni per gli alunni in situazione di handicap*.
- Circolare Ministeriale 15 marzo 2007, n. 28. *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007*.
- Circolare Ministeriale 13 febbraio 2015, n. 3. *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione*.
- Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- Decreto Ministeriale 27 gennaio 2010, n. 9. *Certificazione competenze obbligo istruzione*.
- Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*.
- Decreto Ministeriale 3 ottobre 2017, n. 724. *Finalità della certificazione delle competenze*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Rego-*

lamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59

Decreto del Presidente della Repubblica 12 giugno 2009, n.122. *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.*

Legge 30 ottobre 2008, n. 169. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.*

Ordinanza Ministeriale 21 maggio 2001, n. 90. *Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore - Anno scolastico 2000-2001.*

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>, consultato il 18/02/2020.

Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75e-d71a1.0007.02/DOC_1&format=PDF, consultato il 18/02/2020.

GLI AUTORI

Davide Capperucci è professore associato di Pedagogia sperimentale dell'Università di Firenze, dove insegna *Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica* e *Pedagogia sperimentale* presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e *Valutazione e autovalutazione dei sistemi educativi* presso il corso di laurea in Dirigenza scolastica e pedagogia clinica.

I suoi settori di studio e di ricerca riguardano la progettazione curricolare, la valutazione degli apprendimenti e delle scuole, le metodologie di ricerca in educazione, la formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici.

Tra le sue pubblicazioni segnaliamo: *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia d'istruzione e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2013; *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, (con Piccioli M.), FrancoAngeli, Milano, 2015; *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria* (con Franceschini G., Guerin E., Peticone G.), FrancoAngeli, Milano, 2016.

Giuliano Franceschini è professore associato di Didattica generale e Pedagogia speciale dell'Università di Firenze, dove insegna *Didattica generale* presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e *Dirigenza scolastica e leadership educativa* e *Didattica generale per la formazione docente* presso il corso di laurea in Dirigenza scolastica e pedagogia clinica.

Si occupa di epistemologia delle professioni formative, con particolare riferimento al profilo professionale dei docenti e dei dirigenti scolastici e di ricerca metodologico-didattica. Dirige il corso di formazione per docenti di sostegno presso l'Ateneo Fiorentino.

Tra le sue pubblicazioni segnaliamo: *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per docenti di scuola primaria e dell'infanzia*, Clueb, Bologna, 2012; *Il curricolo nella scuola dell'infanzia. Prospettive di ricerca e modelli operativi*, (con Borin P.), Carocci, Roma, 2013; *Che cos'è la conoscenza?*, Mimesis, Milano, 2017.

Silvia Guetta è professore associato di Pedagogia generale e sociale dell'Università di Firenze, dove insegna *Pedagogia della Pace e Gestione dei Conflitti*.

Ha svolto ricerche nell'ambito della pedagogia interculturale e dell'educazione al dialogo interreligioso.

Mediatrice del Metodo Feuerstein, è stata coordinatrice di progetti ed eventi per la sua sperimentazione e formazione.

Coordinatrice scientifica del Master Democrazia Affettiva e Dialoghi di Pace, è responsabile scientifica per l'USR per la Toscana e Yad Vashem di progetti di formazione docente di didattica per la conoscenza della Shoah.

Tra le sue pubblicazioni segnaliamo: «Educating Toward a Culture of Peace Through an Innovative Teaching Method», in Balvin N., Christie D. J. (eds.), *UNICEF Children and Peace. From Research to Action*, Springer, 2019; «Pensare al pluralismo religioso: educare alla libertà», in Caputo M. (a cura di), *Oltre i paradigmi del sospetto? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano, 2018; *Il tempo di riflettere e di apprendere. Un'esperienza del metodo Feuerstein con studenti universitari*, Aracne, Roma, 2017.

Marianna Piccioli è dottoressa di ricerca presso l'Università di Vic – Università Centrale della Catalogna e presso l'Università di Firenze dove attualmente è assegnista di ricerca.

I suoi interessi di ricerca riguardano i *Disability Studies*, la valutazione dei livelli qualitativi dell'inclusione scolastica at-

traverso l'uso dell'*Index for Inclusion* e più in generale la pedagogia e la didattica speciale. Tra le sue ultime pubblicazioni: «L'équipe multidisciplinare e la co-progettazione del PEI: un'indagine esplorativa dei processi di progettazione integrata su modelli ICF», *Nuova Secondaria*, 37(3), 2019, pp. 174-186 e «Educazione allo sviluppo sostenibile e Index for inclusion.

Un'indagine esplorativa sul quadro valoriale degli insegnanti di scuola primaria», in Fellin E. (a cura di), *Con-vivere sulla Terra. Educarci a cambiare idea e comportamenti per una nuova vivibilità*, Zerosei Up, Bergamo, 2018, pp. 73-81.

Ilaria Salvadori è dottoressa di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia presso l'Università di Firenze, dove è anche cultrice di Pedagogia sperimentale. Insegna Lingua e Letteratura Inglese nella scuola secondaria di secondo grado.

I suoi interessi di ricerca riguardano l'insegnamento della lingua inglese con metodologica CLIL, l'uso delle tecnologie didattiche per l'inclusione, la formazione degli insegnanti, la teacher leadership e il profilo professionale dei docenti.

Tra le sue ultime pubblicazioni: «Learning Paths for Italian Primary School English Language Teachers: CLIL using ICT», in Capperucci D., Guerin E. (eds.), *Innovative European Approaches for In-service and Pre-service English Language Teachers in Primary Education*, ETS, Pisa, 2018, pp. 123-149 e «Verso il profilo professionale dell'insegnante esperto. Modelli teorici e proposte metodologiche della professionalità docente nel contesto scolastico italiano», *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 2019, pp. 177-186.

Francesca Storai è ricercatrice presso Indire, dove lavora dal 2000. Si è occupata di formazione docenti, di miglioramento scolastico e ha svolto attività di ricerca su metodi e strumenti per l'elaborazione del Piano di Miglioramento per le scuole all'interno del Sistema Nazionale di valutazione (SNV). Attualmente è dottoranda di ricerca in Scienze della Formazione

e Psicologia presso l'Università di Firenze, dove è anche cultrice di Pedagogia sperimentale.

I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'innovazione didattica e organizzativa e la valutazione delle competenze, con particolare riferimento alle soft skills. Tra le sue ultime pubblicazioni: «School Change and Innovation: Strategic Planning as a Lever for School», in AA.VV., *Governance, Values, Work and Future*, Vol. III, (con S. Mori), Associazione per Scuola Democratica, Roma, pp. 64-69; *Geometria con la LIM nella scuola primaria* (con Bolondi G., Orlandoni A.), Edizioni Erickson, Trento, 2011.

Finito di stampare nel mese di aprile 2020
presso Geca Industrie Grafiche, San Giuliano Milanese (MI)