



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

## FLORE

# Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

### **Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca**

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

*Original Citation:*

Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca / giuliano franceschini. - In: STUDI SULLA FORMAZIONE. - ISSN 2036-6981. - ELETTRONICO. - 21:(2018), pp. 201-216.

*Availability:*

This version is available at: 2158/1147457 since: 2019-01-09T16:19:36Z

*Terms of use:*

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

*Publisher copyright claim:*

(Article begins on next page)

# Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e pedagogia speciale - Università degli studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

**Abstract.** Inclusive education in international educational research occupies a very important position. However, the meaning of the term inclusion is not always clear. The article explains how to understand the authentic meaning of inclusive education, through the perspective of Disability Studies. In particular, the concept of normative and relative abilities will be compared, and some inclusive educational strategies will be analyzed. Finally, the links between inclusive education and educational research and the influence of J. Dewey's thought in the development of inclusive educational theory and practice will be described.

**Keywords.** inclusive education, inclusion, education research, John Dewey, Disability Studies.

---

Il dibattito pedagogico e didattico contemporaneo, nazionale e internazionale, è in larga misura polarizzato intorno a due concetti, termini, costrutti fondamentali: competenza e inclusione. Il loro ingresso nel discorso educativo può essere ricondotto agli sviluppi delle scienze dell'educazione della seconda metà del Novecento ma la loro diffusione nel lessico, nelle teorie e nelle prassi formative inizia ad essere evidente nel passaggio verso il nuovo secolo grazie anche alla ricca produzione normativa europea che li ripropone incessantemente, dal noto documento denominato *Lisbona 2000* in poi<sup>1</sup>.

Quando concetti e termini diventano pervasivi non è facile evitarne un uso puramente retorico e consumistico ovvero del tutto distaccato dai fenomeni che pretendono di spiegare. Al fine di evitare tale pericolo, cercheremo di individuare le caratteristiche tipiche della didattica inclusiva, con particolare riferimento alla prospettiva dei *Disability Studies*, mettendone in luce aspetti metodologici e implicazioni epistemologiche, infine, nell'ultima sezione, verranno illustrate le connessioni della didattica inclusiva con l'ambito della Ricerca Formazione e con alcuni principi didattici elaborati da J. Dewey .

---

<sup>1</sup> Nel marzo del 2000, a Lisbona, il Consiglio Europeo, in applicazione degli articoli 149 e 150 del Trattato di Maastricht del 1992, adottò l'obiettivo strategico di «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.» cfr.,[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm), per una ricostruzione del percorso normativo europeo e nazionale da Lisbona 2000 ai giorni nostri cfr., D. Cappe-rucci, *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare*, Milano, Franco Angeli 2008.

### **Competenza e inclusione: prospettive di analisi**

I termini competenza e inclusione, possono essere letti e interpretati alla luce di due prospettive antitetiche: quella dell'individualismo metodologico, che pone l'accento sulle competenze 'biologiche' del soggetto, intese come patrimonio individuale e genetico e sull'inclusione come assimilazione dei singoli individui a degli standard e a dei riferimenti normativi prescrittivi per tutti gli alunni<sup>2</sup>; quella del modello sociale, che interpreta invece le competenze e l'inclusione come due 'proprietà' del sistema di cui gli individui fanno parte, un sistema all'interno del quale non ci sono norme rigide di riferimento se non di tipo assiologico: il benessere del gruppo e dell'individuo, lo sviluppo della comunità e delle persone che la compongono<sup>3</sup>.

### **Competenza e inclusione nell'ottica dell'individualismo metodologico: l'abilismo normativo**

Dal punto di vista dell'individualismo metodologico, la persona è assimilabile ad un'impresa, con risorse, vincoli, potenzialità. Lo sviluppo di tali potenzialità è considerato un fenomeno in larga misura determinato dalle componenti biologico-genetiche, spetta all'offerta formativa e, in particolare, alle metodologie didattiche, garantirne la piena maturazione. L'obiettivo è quello di consentire il raggiungimento di standard prestazionali normativi, ovvero che valgono come riferimento universale nei confronti delle prestazioni individuali e che consentono dunque di valutare sia lo sviluppo del singolo sia l'efficacia dell'azione didattica. La socialità in questa prospettiva gioca un ruolo fondamentale: attraverso il confronto continuo tra le prestazioni individuali e tra queste e uno standard di riferimento essa svolge il ruolo di motivazione competitiva, in grado cioè di stimolare i soggetti in formazione al continuo auto-miglioramento e, nel contempo, consente di selezionare gli individui più idonei al raggiungimento degli standard normativi, classificando i soggetti del gruppo in formazione in modo gerarchico, tramite un'etichettatura linguistica in grado di collocarli dal meno idoneo al più adatto al successo formativo. Le relazioni all'interno di questo modello tendono anch'esse a trasformarsi in prestazioni osservabili e valutabili, in competenze, in abilità sociali acquisibili e perfezionabili attraverso opportune attività didattiche.

Parlare di inclusione all'interno di questa prospettiva è ovviamente paradossale, poiché si tratta evidentemente di una visione dei processi formativi assimilatoria ed escludente: il riferimento alla norma e agli standard decide l'appartenenza al gruppo in formazione e se la distanza da tali riferimenti è troppo elevata l'individuo viene escluso dal gruppo, isolato o emarginato. L'esclusione può attivarsi attraverso diversi meccanismi e non necessaria-

---

<sup>2</sup> L'espressione 'individualismo metodologico' è qui utilizzata in modo poco ortodosso, lontano dalla accezione economica e sociologica abituale, solo per sottolineare un modo di considerare le competenze e l'inclusione come il risultato di caratteristiche e azioni individuali. Sul significato autentico di tale espressione si rinvia a D. Antiseri, L. Pellicani, *L'individualismo metodologico. Una polemica sul mestiere dello scienziato sociale*, Milano, Franco Angeli, 1995.

<sup>3</sup> Anche l'espressione 'modello sociale' è usata in questo contesto in senso molto lato, volendo sottolineare la volontà di considerare gli aspetti sociali e relazionali come aspetti fondamentali e fondativi dei processi formativi.

mente coincide con l'esclusione fisica e definitiva del soggetto ritenuto non idoneo, essa può attuarsi anche attraverso forme di partizione/ separazione interne al gruppo, veicolate da fenomeni di etichettatura verbale e di specializzazione dell'ambiente formativo. Quest'ultimo viene considerato come un contenitore che può essere ripartito in zone ben delimitate e separate, deputate a 'contenere' i vari gradi di diversità espressi dalla lontananza dalla norma regolatrice del successo formativo. Per questo motivo il ruolo dell'ambiente formativo è puramente strumentale, è un supporto ai processi di insegnamento e, solo in parte, a quelli di apprendimento. La sua progettazione e strutturazione riflette l'impianto pedagogico e didattico dell'individualismo metodologico: un'organizzazione stabile e rigida, che si mantiene costante per tutta la durata dell'esperienza formativa, arredi formali e standardizzati, confini netti con l'esterno e rigida partizione degli spazi interni. Si tratta di progettare ed erogare un'offerta formativa uguale per tutti, calibrata su un alunno ideale e immaginario.

Dal punto di vista didattico prevale in questa prospettiva la volontà di garantire un'offerta fortemente standardizzata, rigida, replicabile nel tempo e nello spazio, che distingue nettamente tra il momento della trasmissione delle informazioni e momento dell'accertamento degli apprendimenti realizzati dai singoli alunni. Una didattica fondata sull'esposizione verbale dei contenuti di apprendimento secondo una logica del tutto interna alle discipline di riferimento, sulle esercitazioni individuali realizzate dai singoli alunni al di fuori dell'ambiente scolastico, sulla verifica della qualità delle attività individuali. Il momento dell'insegnamento e quello dell'apprendimento risultano così nettamente separati e incomunicabili: gli alunni non conoscono i tempi, i contenuti, gli sviluppi dell'offerta didattica, che resta in questo modo del tutto opaca, invisibile e imprevedibile sebbene si sviluppi all'interno di precise routine. I processi cognitivi stimolati da questa prospettiva sono fondamentalmente quelli dell'ascolto, della memoria a breve e medio termine, della riproduzione verbale e scritta dei contenuti didattici.

Non è difficile scorgere in questa breve e sommaria descrizione il riferimento a quella che J. Dewey definiva scuola tradizionale e che oggi noi possiamo definire industria della formazione, ovvero quel modello di scuola e di didattica che si afferma tra la seconda metà dell'Ottocento e la prima metà del Novecento; " [...] il sistema tradizionale, nella sua essenza, consiste in un'imposizione dall'alto e dal di fuori. Esso impone norme, programmi e metodi di adulti a individui che si avviano solo lentamente alla maturità. Il distacco è così grande che il programma e i metodi di apprendere e di comportarsi, che si esigono, rimangono estranei alle capacità effettive dell'alunno. Essi vanno al di là dell'esperienza ch'egli possiede. Gli devono dunque essere imposti, anche quando buoni insegnanti sanno con arte mascherare l'imposizione e addolcire i tratti brutali"<sup>4</sup>.

L'industria della formazione tenta di applicare all'organizzazione scolastica i dettami dell'allora nascente organizzazione scientifica del lavoro. L'organizzazione scolastica può e deve adattarsi alla logica della catena di montaggio: gli insegnanti sono gli operai che costruiscono giorno dopo giorno serie di alunni tutti uguali. Ogni operaio-insegnante inserisce meccanicamente, secondo tempi prestabiliti, una componente, un tassello, una sezione, dell'alunno modello che al termine del processo uscirà dalla fabbrica scolastica. Gli alunni-prodotto devono semplicemente lasciarsi costruire, formare, impegnandosi ad assimilare tutto ciò che progressivamente gli viene imposto dalla catena di montaggio scolastica.

---

<sup>4</sup>J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1981, p. 5.

È la scuola dei regimi liberali prima e di quelli dittatoriali poi, che si diffonde in Europa durante la Modernità ma che in realtà risorge inaspettatamente verso la fine del Novecento sull'onda della ripresa dell'ideologia neoliberista che informa buona parte della politica economica e sociale dagli anni Ottanta del Novecento ad oggi, da Reagan a Trump, da Thatcher a May; "Che sia raffigurato come liquido (Bauman), complesso (Morin) o più genericamente globalizzato, il tempo che viviamo è indubbiamente dominato da una visione liberista della società e dei rapporti umani, una visione centrata su logiche verticistiche e separatrici [...] Siamo testimoni di una povertà dilagante, del ritorno dei nazionalismi, del riemergere di proclami sulla necessità di ripristinare identità individuali e collettive ben definite, distinte, non meticciate o compromesse [...] Un'identità lontana anni luce da quella visione che immagina l'identità, invece, per quello che dovrebbe essere: un tratto generativo, un processo per riconoscersi e riconoscere l'altro, nell'atto che conduce ciascuno di noi all'incontro con ciò che si differenzia da noi"<sup>5</sup>.

L'autore che meglio di ogni altro interpreta e diffonde l'applicazione dell'ideologia neoliberista al mondo scolastico è senza dubbio l'economista Milton Friedman, premio Nobel per l'economia nel 1976, che dedica un'esplicita attenzione al discorso formativo nei due volumi *Capitalismo e libertà* e *Liberi di scegliere*<sup>6</sup>. Friedman sostiene l'importanza della competizione all'interno della scuola, tra classi e tra alunni, e tra i singoli istituti scolastici, propone un finanziamento minimo da parte dello stato al sistema formativo pubblico mentre consiglia l'elargizione di voucher alle famiglie che così possono scegliere e premiare le scuole più efficienti. La mano invisibile del mercato, estesa al mondo della formazione, dovrebbe così promuovere efficienza ed efficacia degli istituti scolastici e garantire il successo formativo degli alunni più meritevoli e capaci.

All'interno di questo complesso scenario, qui appena tratteggiato, non c'è spazio per la diversità sia essa intesa nei termini di difficoltà dovuta alla presenza di disabilità che in quelli di talenti personali particolarmente rilevanti. In entrambi i casi la distanza dalla norma regolatrice, dagli standard delle prestazioni attese, genera esclusione, emarginazione, separazione, dispersione. La scuola delle competenze intese come risorsa biologica individuale e della didattica fondata su rigidi riferimenti normativi e standardizzati è una scuola escludente, nella migliore delle ipotesi in grado di assimilare gli alunni non di includerli, considerando eventuali insuccessi scolastici come espressione di diversità 'naturali' non modificabili; "In particolare l'ideologia del determinismo biologico ha trovato terreno fertile nella spiegazione delle disuguaglianze dell'intelligenza, che vengono presentate come naturali (ossia come innate ed ereditarie) e come responsabili della posizione che ognuno si trova a occupare nella stratificazione sociale e politica (secondo l'idea della meritocrazia fondata su basi naturali). Si potrebbe aggiungere che tale determinismo si estende anche all'apprendimento scolastico, generando l'idea che le possibilità dell'apprendimento di ogni individuo sono predeterminate dalla sua intelligenza naturale"<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> F. Bocci, *L'insegnante inclusivo e la sua formazione. Una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*, in D. Goodley e al., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson 2018, p. 144.

<sup>6</sup> Cfr., M. Friedman (1962), *Capitalismo e libertà*, Milano, IBL editore 2016; M. Friedman e R. Friedman (1980), *Liberi di scegliere*, Milano, IBL editore 2016.

<sup>7</sup> M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson 2005, p. 42.

### Competenza e inclusione nell'ottica del modello sociale: l'abilismo relativo

Nella prospettiva del modello sociale, all'interno della quale occupano un ruolo rilevante i *Disability Studies*, le competenze e l'inclusione vengono considerate come due proprietà del sistema formativo che si attivano nell'incontro, nella relazione 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<sup>8</sup>; "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 [...]"<sup>9</sup>.

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 ad un esame più particolare dei dispositivi metodologici tipici della didattica inclusiva, è necessario chiarire che nel presente contributo 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. Nella didattica inclusiva infatti vige il principio dell'*abilismo relativo*: non c'è una norma rigida di riferimento con la quale valutare le prestazioni degli allievi, al suo posto ci sono alunni, persone, individui, soggetti, ognuno con le proprie abilità uniche e irripetibili che si sviluppano, o meno, in relazione alle proprietà del contesto formativo che li accoglie.

L'attenzione al ruolo del contesto che caratterizza l'approccio inclusivo dei *Disability Studies* sia dal punto di vista epistemologico, il soggetto non è un'entità astratta e separata dall'ambiente al quale partecipa, sia dal punto di vista metodologico-didattico, l'inclusione si attiva attraverso la modifica delle relazioni contestuali e non solo tramite l'intervento personalizzato sull'individuo, può funzionare anche come criterio per distinguere gli approcci della ricerca didattica inclusiva.

S. D'Alessio individua due prospettive di ricerca in merito all'educazione inclusiva: una prospettiva 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

---

<sup>8</sup> Per una ricostruzione dello sviluppo storico dei *Disability Studies*, si rinvia a R. Medeghini e al., *Disability Studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013; sullo sviluppo dei *Disability Studies* in Italia cfr., M. Piccioli, *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale*, i *Disability Studies come processo inclusivo*, Formazione, lavoro, persona, VII, n. 20, pp. 91/99.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 144.

l'integrazione degli alunni con disabilità e con Bisogni Educativi Speciali<sup>10</sup>. 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 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 rappresentare uno strumento che facilita, oppure impedisce agli alunni, o a una parte di essi di apprendere"<sup>11</sup>.

Il presente contributo può essere collocato all'interno di questa seconda prospettiva, nella consapevolezza però che in Italia, tra le due prospettive individuate da S. D'Alessio, prevalgono elementi di continuità e interazione piuttosto che di opposizione<sup>12</sup>.

Adottiamo dunque il termine inclusione con 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, all'interno dei quali 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"<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> S. D'Alessio, *Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies*, in D. Goodley e al., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson 2018, p. 126. Su questo filone di ricerca cfr., T. Zappaterra (a cura di), *Bisogni educativi speciali in classe*, Milano, Franco Angeli 2016, e L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale*, Roma, Carocci 2015.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 127, su questo secondo filone di ricerca inerente la didattica inclusiva cfr., R. Medeghini e al., *Disability Studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, op. cit.; R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson 2015.

<sup>12</sup> La particolarità storico-educativa italiana in merito ai processi di integrazione scolastica la definisce come modello esemplare rispetto ad altre esperienze europee; l'abbandono della logica dell'esclusione e della separazione già dagli anni Settanta del Novecento, ha infatti consentito la diffusione di una pedagogia, di una didattica e di una tradizione di ricerca che hanno affrontato con largo anticipo temi e problemi legati al rapporto tra integrazione e inclusione. Per questo motivo in Italia molti studiosi interni al filone dell'integrazione scolastica e della pedagogia speciale anticipano quelli che poi saranno i temi tipici della ricerca nell'ambito dell'inclusione scolastica, compresi quelli afferenti ai *Disability Studies*. Sulla questione cfr., P. Crispiani, *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS 2016; D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e di inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson 2015; S. D'Alessio, *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Rotterdam, Sense Publisher 2011; T. Zappaterra, *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con difficoltà*, Pisa, ETS 2010.

<sup>13</sup> R. Medeghini, *Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione*, in D. Goodley e al., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche*

## Ascoltare e comunicare con discrezione come elementi della didattica inclusiva

La didattica inclusiva dunque non parte dalla classificazione degli alunni per arrivare ad una partizione dell'offerta didattica, al contrario essa considera sempre il gruppo in formazione come punto di partenza e di arrivo della sua attenzione metodologica. Il gruppo è unico fin dall'inizio delle attività scolastiche e necessita di una precisa attività di ascolto, lettura e interpretazione per comprenderne le differenze interne, valorizzarle e svilupparle. Un ascolto discreto e prudente, delicato e mai ossessionato dalla volontà di accertare e classificare. Per questo una didattica autenticamente inclusiva non comporta, soprattutto nelle fasi iniziali dell'esperienza didattica, l'uso massiccio di prove oggettive di valutazione, poiché si tratta di attività escludenti e gerarchizzanti, rivolte a generare partizioni interne al gruppo classe. Essa si muove nella direzione opposta: formare un gruppo classe unitario e coeso in cui tutti si sentono accettati e valorizzati, in cui le relazioni sociali non sono ridotte a competenza da apprendere ma in risorse da sviluppare con gradualità. Un gruppo nel quale sia possibile anche utilizzare delle prove oggettive di valutazione ma solo quando la sua maturità ne consentirà un uso esclusivamente formativo, condiviso, trasparente, ovvero come strumento per regolare l'azione didattica e, nel contempo, in grado di favorire lo sviluppo di processi di autovalutazione da parte degli alunni.

Ecco allora l'importanza delle attività didattiche iniziali, di conoscenza, di formazione del gruppo; dai giochi di conoscenza alle attività per coppie o piccoli gruppi senza finalità immediate di valutazione e apprendimento ma *solo* per favorire la formazione del gruppo classe, di legami autentici e duraturi. In questa prima fase l'insegnante svolge il ruolo di attento regista dell'ambiente educativo di apprendimento, di colui che ascolta, osserva e documenta, sostiene e incoraggia con discrezione<sup>14</sup>.

Sofferamoci un istante su quest'ultima espressione che più di ogni altra interpreta il cuore della didattica inclusiva. La discrezione dell'insegnante è il requisito fondamentale necessario a realizzare una didattica in grado di sostenere lo sviluppo individuale e la formazione del gruppo classe senza forzare gli eventi, senza cioè innescare processi competitivi o di semplice adattamento. Essa si realizza attraverso precisi comportamenti didattici: l'uso del linguaggio verbale e la gestione delle componenti comunicative non verbali.

Per quanto riguarda l'uso del linguaggio verbale è importante rilevare la necessità di adottare un uso relativo del linguaggio scolastico. Quello scolastico è infatti un vero e proprio linguaggio, in parte autonomo e differente da quello di uso comune, e prevede un lessico, una sintassi e una semantica del tutto particolari e soprattutto relativi ai tempi e agli spazi in cui viene utilizzato. In linea generale possiamo distinguere tre contesti - situazioni linguistici all'interno dei quali l'insegnante si trova a comunicare: l'ambiente classe, caratterizzato dalle relazioni tra gli alunni e tra questi e i docenti; l'ambiente delle relazioni con i genitori, all'intero del quale prevalgono le relazioni alunni/docenti/genitori; l'ambiente delle relazioni professionali, nel quale prevalgono le interazioni tra i docenti, dirigente scolastico, specialisti, personale amministrativo, ecc.

---

*educative*, op. cit., p. 208.

<sup>14</sup> Il riferimento all'insegnare con discrezione rinvia a P. Zaoui, *L'arte di scomparire. Vivere con discrezione*, Milano, il Saggiatore, Milano 2015; nel testo l'autore ricostruisce la genealogia della discrezione e tocca, ad avviso dello scrivente, diversi temi di importanza pedagogica e didattica. Si pensi all'insegnante come supporto, sostegno, impalcatura, che offre il proprio aiuto agli alunni con discrezione, pronto a scomparire non appena cessa la necessità del suo intervento.



Adottare un uso relativo del linguaggio scolastico implica la capacità di differenziare il lessico, la sintassi e l'organizzazione del discorso verbale in virtù delle qualità dell'interlocutore e delle finalità della comunicazione attivata. Facciamo un esempio relativo all'uso di termini inerenti le difficoltà di apprendimento quali BES, DSA, handicap, disabilità, ecc. Nel contesto classe è assolutamente sconsigliabile utilizzare tale lessico nelle interazioni con gli alunni poiché rischiamo di favorire un processo di etichettatura verbale in grado di irrigidire la strutturazione del gruppo classe ma soprattutto di influenzare l'autostima e la percezione del sé degli alunni. Quando in una classe sentiamo utilizzare dagli alunni tali termini in relazione a se stessi o ad altri alunni, ad es. "Io sono un BES, lui è un DSA", non possiamo che constatare un uso errato del linguaggio scolastico ovvero l'uso di termini specialistici con e tra interlocutori che non sono in grado di comprenderli e utilizzarli correttamente. In questo modo vengono tradite anche le finalità educative più profonde del sistema scolastico ovvero la piena realizzazione dell'individuo e della comunità cui appartiene, perché la scuola impone agli alunni delle etichette verbali di cui non ha il controllo ma che sono in grado di incidere sulla formazione della sua identità e di regolare in modo permanente le relazioni con il gruppo classe e con l'intera comunità scolastica.

Anche nella relazione con i genitori, in tutte le manifestazioni attraverso le quali si realizza, è importante adottare una certa cautela nell'uso di termini in grado di etichettare gli alunni. Il carico emotivo previsto da tali espressioni può infatti essere insostenibile, pertanto è assolutamente sconsigliabile utilizzarlo nelle riunioni plenarie e/o di classe così come negli incontri individuali, nei colloqui riservati ai singoli alunni finalizzati a condividere informazioni, strategie, finalità: il linguaggio specialistico in queste situazioni può diventare un problema piuttosto che uno strumento in grado di favorire le relazioni. Non si tratta di negare, rimuovere, proiettare su altri scenari, i problemi, i disturbi, la disabilità ma anzi di accoglierli con un linguaggio, un lessico, una disponibilità comunicativa che semplicemente non ruotano intorno a loro ma si concentrano sulla relazione educativa, sul rendimento scolastico, sui successi e sugli insuccessi, sui desideri e sui talenti dell'alunno: *il colloquio individuale con i genitori di alunni con disabilità non può essere diverso dai colloqui che si realizzano con tutti i genitori del gruppo classe.*

I bisogni formativi e informativi di tutti i genitori in materia di apprendimento, comportamenti, sviluppo sociale e cognitivo, possono essere soddisfatti organizzando alcuni incontri formativi e informativi dedicati a *tutti* i genitori con degli specialisti di chiara fama; in grado di affrontare *anche* l'argomento dei disturbi di apprendimento in età evolutiva, della gestione dei comportamenti problema, ecc., senza scendere nel particolare; occasioni all'interno delle quali l'uso di termini specialistici è appropriato e giustificato in quanto le finalità di tali incontri sono esplicitamente divulgative, formative e informative. Al contrario nei colloqui individuali è più opportuno utilizzare un linguaggio non specialistico centrato sull'alunno in quanto persona unica e irripetibile, con un nome proprio che lo individua in quanto tale piuttosto che con quello di una eventuale patologia o disturbo o bisogno speciale. Ecco di nuovo fare la sua comparsa la discrezione, più che mai opportuna nel rapporto con le famiglie, ovvero con un universo in continua mutazione, cangiante, polimorfo, anche questo difficilmente inquadrabile all'interno di criteri normativi e che pertanto richiede una particolare attenzione e disponibilità ad accoglierne i dubbi, le ansie, le richieste, i bisogni formativi e informativi.

Infine abbiamo le relazioni tra colleghi, con il dirigente scolastico e gli operatori esterni alla scuola, dagli educatori agli psicologi agli specialisti dell'area medica. In queste occasioni l'uso del linguaggio specialistico è più che giustificato e opportuno poiché si tratta di realizzare comunicazioni efficaci ed economiche ovvero in grado di condividere e trasmettere il maggior numero di informazioni in tempi limitati, su questioni particolari, dalla classe al singolo alunno, in vista della soluzione di un problema.

A.D. Marra in un recente contributo dedicato all'inclusione educativa, partendo dal presupposto che il linguaggio definisce il nostro mondo e la costruzione della nostra individualità, distingue due aspetti fondamentali nel rapporto tra linguaggio e inclusione:

1. il linguaggio dei documenti, ovvero dei progetti educativi e dei piani individualizzati, che deve evitare la classificazione della persona in base alla patologia, concentrando l'attenzione sugli ostacoli che il contesto può presentare e sulle possibili soluzioni evitando l'uso di stilemi verbali e di espressioni impersonali e discriminatorie;
2. il linguaggio da usare in classe: "non infantilizzare mai l'interessato (Giulio, non Giulietto); non riferirsi alla condizione della persona come 'il problema'; evitare frasi come 'è in una situazione particolare...', oppure 'lo/la gestisci tu' o ancora 'Flavia è responsabilità dell'insegnante di sostegno'. Le persone con disabilità sono come i loro pari e infantilizzare i discorsi che le riguardano depotenzia questa idea; la disabilità è [...] una condizione umana comune, e non va narrata come particolare: la responsabilità è di tutto il corpo docente verso tutti gli alunni. Questi pochi semplici accorgimenti possono sembrare banali ma, se ripetuti nel tempo, aiutano a creare un contesto inclusivo in modo concreto e 'misurabile' (percepibile) attraverso il linguaggio"<sup>15</sup>.

Accanto all'uso relativo del linguaggio c'è poi la componente non verbale, posturale, prossemica del linguaggio scolastico e in particolare di quello che si utilizza in classe, sul quale esiste ormai una letteratura assai corposa; "La presenza continua di componenti non verbali e paraverbali nel comportamento comunicativo dell'insegnante è ampiamente confermata; risulta inoltre confermata la loro maggiore incidenza nel caso dei comportamenti di *tipo relazionale* (accettazione, approvazione, rifiuto) piuttosto che nel caso della comunicazione di tipo *didattico o cognitivo*. Ma ne risulta soprattutto convalidata la proposta di chi raccomanda di non esaminare in modo isolato le componenti verbali e non verbali della comunicazione umana"<sup>16</sup>.

Anche in questo caso non possiamo che limitarci a segnalare alcuni punti essenziali. In primo luogo la necessità di manifestare costantemente l'attenzione e il riconoscimento al singolo alunno tramite il contatto oculare, l'espressione del volto, il tono della voce, la postura, ricercando e praticando un delicato equilibrio tra l'intenzione di comunicare attenzione e comprensione e quella di rispettare i diversi ruoli degli attori comunicativi, ovvero un adulto educatore e un soggetto in formazione. In questo caso restano sempre valide le ricerche da una parte della Scuola di Palo Alto e in particolare di uno dei suoi più importanti rappresentanti, Paul Watzlawick, che con la Pragmatica della comunicazione umana offre ai docenti un quadro chiaro ed efficace per comprendere i rapporti tra

<sup>15</sup> A. D. Marra, *L'inclusione educativa e le sue sfide oggi. I diritti in contesto*, in D. Goodley e al., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, op. cit., p. 197.

<sup>16</sup> L. Lumbelli, *Psicologia dell'educazione. I. La comunicazione*, Bologna, il Mulino 1982, p.90

i contenuti delle comunicazioni, le informazioni, e le modalità con cui esse vengono trasmesse, il tono di voce, la postura, ecc., dall'altra quelle di Carl Rogers, che indicano in una comunicazione antiautoritaria, empatica e autentica la possibilità di realizzare un'interazione didattica efficace centrata sullo studente<sup>17</sup>.

Aggiornando questo complesso settore della ricerca didattica a ricerche più recenti, possiamo sostenere che la comunicazione didattica efficace e inclusiva si realizza nell'equilibrio tra carico cognitivo previsto dalla comprensione di termini e concetti e tensione emotiva veicolata dalle componenti non verbali e paraverbali. Non solo, oggi la comunicazione in classe è anche comunicazione tra culture differenti, tra stili e atteggiamenti comunicativi diversi; " [...] l'aula non è solo lo scenario fisico dell'apprendimento scolastico, ma è anche lo scenario comunicativo. Uno scenario in cui le forme del discorso pedagogico del maestro dialogano con i discorsi ( i modi di dire e di capire) degli alunni. Perché nel parlare, nell'ascoltare, nel leggere, nel comprendere e nello scrivere si interscambiano significati, si mettono in dialogo le diverse culture, si acquisiscono i linguaggi delle diverse discipline, si risolvono o meno alcuni compiti, si impara a regolare il proprio e altrui comportamento, si costruisce, infine, una conoscenza condivisa sul mondo"<sup>18</sup>.

### **Partecipazione, personalizzazione, individualizzazione dell'offerta didattica**

Accennata questa importante componente della didattica inclusiva, l'attenzione alla formazione del gruppo, alle relazioni e al singolo individuo veicolata da un uso discreto e controllato della comunicazione in classe, è possibile rivolgere la nostra attenzione agli aspetti più istruttivi, legati cioè al versante degli apprendimenti, che resta indissolubilmente legato a quello delle relazioni e che trattiamo separatamente solo per comodità espositiva.

In primo luogo una didattica inclusiva è fortemente partecipativa, prevede cioè la totale trasparenza e condivisione degli obiettivi, dei contenuti, dei metodi, delle modalità di verifica del processo di insegnamento. Tale questione ha sia un risvolto etico che uno strettamente didattico: etico perché riconosce l'importanza di sviluppare una comunità in grado di elaborare progressivamente le proprie modalità di funzionamento, come le più efficaci comunità democratiche; didattico perché alunni consapevoli delle proprietà dell'offerta formativa hanno più probabilità di raggiungere gli apprendimenti previsti dal processo di insegnamento. Il contratto formativo e il patto d'aula nelle scuole secondarie, l'orologio delle attività nelle scuole dell'infanzia, il tabellone della attività didattiche giornaliera nelle scuole primarie sono solo alcuni esempi di condivisione degli obiettivi e dei contenuti di apprendimento che si possono realizzare nelle classi. Lo scopo di tutte queste attività è quello di favorire controllo e consapevolezza dei processi di apprendimento ovvero sviluppare le competenze metacognitive necessarie agli alunni per padroneggiare le attività di studio. A queste strategie didattiche devono seguire precise attenzioni nell'ambito dei comportamenti didattici degli insegnanti, rivolti a sostenere e incoraggiare gli apprendimenti e che possono così essere riassunti:

<sup>17</sup> Cfr., P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson (1967), *Pragmatica della comunicazione. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio Ubaldini 1971; C. Rogers (1969), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti 1973.

<sup>18</sup> L. A. Teruggi, *La comunicazione in classe*, in E. Nigris, L.A. Teruggi, F. Zoccoli, *Didattica generale*, Milano-Torino, Pearson 2016, p. 166.

- porre attenzione ai collegamenti tra le conoscenze;
- riprendere gli apprendimenti già sviluppati e presentare quelli previsti;
- presentare i contenuti per piccoli passi;
- proporre domande significative;
- utilizzare le risposte degli studenti come feedback per il passo successivo;
- fornire feedback continui agli studenti;
- utilizzare esempi e pratiche attive fino ad arrivare alla completa padronanza delle procedure insegnate<sup>19</sup>.

Arriviamo così al cuore della didattica inclusiva: l'individualizzazione e la personalizzazione dell'insegnamento e l'organizzazione degli ambienti educativi di apprendimento, tre questioni strettamente interconnesse nella pratica didattica quotidiana.

Se includere significa consentire a tutti l'accesso ai saperi e alla formazione, favorire lo sviluppo dei talenti individuali e, infine, promuovere la formazione di comunità solidali, basate su relazioni di reciproco riconoscimento, allora una didattica inclusiva non potrà che fondarsi su processi di individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento attuati però in un contesto in grado di favorirli anche indirettamente; "lo scopo della strategia individualizzata è garantire alla maggioranza degli alunni il conseguimento degli obiettivi basilari ed essenziali, presentando soluzioni operative che adattano l'insegnamento alle caratteristiche individuali degli studenti [...] con particolare riferimento alla capacità di comprensione linguistica, modi di conoscere privilegiati, o stili cognitivi, e ritmi d'apprendimento [...] il cuore della personalizzazione sta proprio nella ricerca teorica e pratica delle strategie attraverso le quali promuovere e sviluppare i talenti individuali. Il senso sta nella consapevolezza che è un preciso dovere della scuola e della società consentire a ciascuno di noi di individuare e sviluppare i propri talenti, bene personale e sociale"<sup>20</sup>.

Individualizzare l'insegnamento, ovvero favorire il raggiungimento di determinati obiettivi da parte di tutti gli alunni e personalizzazione dell'offerta formativa, ovvero sviluppare i talenti e le inclinazioni individuali, non sono processi antitetici e mutualmente escludentesi, ma rappresentano piuttosto due possibili forme organizzative del contesto educativo in grado di coesistere nello spazio e nel tempo dell'esperienza didattica. Nello spazio devono essere presenti arredi e supporti in grado di consentire attività didattiche differenziate in parallelo, anche grazie ad un'organizzazione mobile della classe, con angoli specializzati, schedari individuali, banchi mobili, ecc., nel tempo invece è opportuno che tutti gli alunni possano usufruire di esperienze sia individualizzate che personalizzate di apprendimento. L'unica possibilità per garantire questi obiettivi è l'organizzazione della classe per coppie e piccoli gruppi di apprendimento organizzati con diversi criteri: casuali, per omogeneità/eterogeneità dei livelli di apprendimento, per interessi. Anche in questo caso non esiste un criterio valido in assoluto bensì solo una possibilità relativa: il criterio adottato per l'organizzazione della classe dipende dal momento di sviluppo del gruppo e dalle finalità che si vogliono raggiungere.

I gruppi casuali possono essere utilizzati per brevi periodi al fine di favorire la coesione del gruppo classe e la conoscenza reciproca di tutti gli alunni, il criterio dei livelli

---

<sup>19</sup> A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci 2011, p. 33.

<sup>20</sup> M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, op.cit., pp. 80/94.

di apprendimento può essere utilizzato per realizzare interventi di individualizzazione dell'insegnamento, quello per interessi per favorire la personalizzazione degli apprendimenti ovvero lo sviluppo di interessi e talenti individuali. Anche il tempo gioca un ruolo importante nella scelta delle modalità organizzative della classe: le attività di gruppo, piccolo, medio o grande, devono essere introdotte progressivamente nella routine scolastica per non forzare la maturazione del gruppo classe, che altrimenti rischia di irrigidirsi intorno a ruoli e sottogruppi in grado di ostacolare la coesione del gruppo piuttosto che facilitarla. Lo scopo resta sempre quello di facilitare la formazione di una comunità solidale all'interno della quale aspetti cognitivi e relazionali risultano strettamente connessi in un processo continuo di costruzione sociale della conoscenza; "Nell'ottica socio-costruttiva, la capacità di ascolto, l'assunzione di responsabilità, la ricerca dell'accordo tra posizioni divergenti e la messa in comune di idee non costituiscono gli obiettivi di una generica socializzazione, ma sono parte integrante della crescita cognitiva degli allievi. Diventare membri di una comunità e di una cultura comporta atteggiamenti di lavoro con la conoscenza improntati all'interdipendenza, alla reciprocità e alla partecipazione, poiché conoscenze e concetti sono strumenti intellettuali di comprensione del mondo che evolvono tramite la partecipazione a pratiche sociali e discorsive"<sup>21</sup>.

Ancora una volta ritorna l'importanza del ruolo del contesto, dei tempi, degli spazi, delle relazioni, cardini intorno ai quali ruota l'offerta didattica inclusiva. Il soggetto è sì al centro dell'educazione e della didattica ma non per adeguarlo a ritmi, obiettivi, contenuti didattici bensì per comprendere come organizzare un ambiente formativo in grado di soddisfarne i bisogni, i desideri, le aspettative. In questi termini riteniamo l'educazione inclusiva, con particolare attenzione all'accezione elaborata dai Disability Studies, come una dei tanti sviluppi del canone dell'educazione attiva e progressiva ottonevicesca. All'analisi di questo legame e alle implicazioni che prevede nell'ambito della ricerca didattica, dedichiamo la parte finale del presente contributo.

### **La didattica inclusiva come didattica attiva e progressiva: prospettive di ricerca**

Lo scopo delle riflessioni presentate finora è quello di promuovere un uso critico e riflessivo del concetto e delle pratiche correlate all'espressione 'didattica inclusiva', a tal fine ne abbiamo presentato alcune caratteristiche peculiari. Per completare il discorso si rende ora opportuno identificare i legami storici ed epistemologici della didattica inclusiva con la riflessione didattica generalistica e con le pratiche e gli orientamenti della ricerca didattica contemporanea. In questo modo speriamo di aggiungere un ulteriore tassello utile alla comprensione e all'attivazione di modelli e pratiche di didattica inclusiva.

In primo luogo all'interno della prospettiva inclusiva il rapporto tra ricerca didattica, ricercatori, insegnanti, muta profondamente rispetto al canone classico della ricerca sperimentale. L'inclusione infatti, in quanto criterio-guida di tutte le attività didattiche, come abbiamo più volte sottolineato, non riguarda esclusivamente il rapporto scuola – disabilità ma informa l'intera comunità scolastica e si realizza pienamente applicando un processo di auto-miglioramento continuo delle pratiche didattiche. E' a questo livello che interviene il discorso della ricerca educativa e didattica: attivare dei processi continui di crescita profes-

<sup>21</sup> L. Cisotto, *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamenti e apprendimento*, Roma, Carocci 2005, p. 83.

sionale e di miglioramento dell'offerta formativa implica un rapporto costante tra attività didattiche e ricerca educativa. Ma questo rapporto, all'interno di un'ottica autenticamente inclusiva, questa volta riferita all'inclusione degli insegnanti nell'ambito della ricerca didattica, non può realizzarsi attraverso delle pratiche di aggiornamento fondate sulla trasmissione di dati dalla comunità dei ricercatori a quella dei docenti, delegando questi ultimi ad applicare i dati elaborati dai primi. Esso richiede piuttosto dei percorsi di condivisione e di partecipazione attiva dei processi, degli assunti, delle pratiche, dei risultati, degli strumenti, delle finalità della ricerca. In questa prospettiva risulta particolarmente preziosa l'esperienza della Ricerca-Formazione, in Italia elaborata e diffusa dal CRESPI<sup>22</sup>: "La R-F è una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, precipuamente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante"<sup>23</sup>. La Ricerca Formazione si colloca pertanto all'interno di quel ricco filone di indagine che va dalla Ricerca Azione alla Ricerca Partecipativa ed è caratterizzata dall'intenzione esplicita di favorire l'avvio di un processo di formazione che dal gruppo di ricerca si irradia verso l'intera comunità scolastica; "La formazione e l'acquisizione di competenze e consapevolezza da parte degli operatori sul campo non sono più qui considerati esiti indiretti o marginali della ricerca-partecipativa, ma obiettivi a cui si tende intenzionalmente grazie alla partecipazione attiva degli operatori stessi [...] la Ricerca-Formazione è, allora, una ricerca diretta ad attivare le risorse del contesto che:

- mette in atto procedure di ricerca mirate alla costruzione della consapevolezza dei partecipanti;
- è volta alla costruzione della professionalità insegnante;
- concepisce il ricercatore principalmente come formatore e facilitatore"<sup>24</sup>.

Da questi cenni si comprende chiaramente il nesso tra didattica inclusiva e Ricerca-Formazione: in entrambi i casi al centro dell'interesse c'è l'intenzione di modificare il contesto per avviare processi consapevoli di formazione e trasformazione individuali e di gruppo; possiamo così concepire l'inclusione come un processo in grado di irradiarsi in tutta la comunità scolastica partendo anche dalla relazione tra ricerca didattica e pratiche didattiche. Essa agisce su due livelli: nell'ambito della formazione del gruppo docente, coeso e accogliente in quanto formato dall'attività di ricerca partecipativa, per sua natura socializzante, intersoggettiva, fondata su elementi evidenti e non su opinioni soggettive di senso comune; nell'ambito delle pratiche didattiche, perché queste si rivolgono indirettamente alla formazione/trasformazione individuale attraverso la progettazione dei contesti formativi e l'intervento sul gruppo-classe.

A questo punto della trattazione, il legame della didattica inclusiva con la tradizione didattica progressiva dovrebbe essere evidente, in particolare in tutti gli ambiti trattati finora riecheggiano le riflessioni e le proposte elaborate da J. Dewey. Più in particolare possiamo sintetizzare tali influenze in questi punti:

<sup>22</sup> Il CRESPI, Centro di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante, ha sede presso l'Università di Bologna e coinvolge docenti e ricercatori di diversi atenei italiani.

<sup>23</sup> R. Cardarello, *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, Franco Angeli 2018, p. 43

<sup>24</sup> E. Nigris, *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca - Formazione?* In G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, op. cit., p. 36.

- la ricerca didattica non può tradursi in regole d'azione, essa è un'occasione per maturare quell'atteggiamento scientifico in grado di formare una comunità di educatori coesa e solidale, che si forma gradualmente intorno ai principi della ricerca scientifica, " All'atto pratico (*l'insegnante*, n.d.a.) si serve dei risultati scientifici come strumenti intellettuali nelle sue procedure empiriche [...] Rispetto alla pratica e ai suoi risultati, essi non adempiono ad una funzione diretta, ma indiretta, tramite un atteggiamento mentale modificato"<sup>25</sup>;
- l'attività didattica è sempre un evento sociale, basato sulla cooperazione come strumento e insieme fine dell'educazione: "La mera ingestione di fatti e di verità è un affare così esclusivamente individuale che tende in modo molto naturale a diventare egoismo [...] Dove il lavoro della scuola consiste unicamente nell'apprendere lezioni, la mutua assistenza, invece di essere la forma più naturale di cooperazione e di associazione, diventa uno sforzo clandestino di alleggerire il vicino dei suoi doveri. Dove fa capolino il lavoro attivo, tutto questo cambia. Aiutare gli altri, invece di essere una forma di carità che impoverisce chi la riceve, è semplicemente un aiuto a liberare le capacità ed a promuovere l'impulso di chi è aiutato [...] L'emulazione, quando si verifica, si risolve nel paragonare fra loro gli individui non in quanto concerne la quantità di nozioni personalmente ingerite, ma in quanto concerne la qualità del lavoro fatto, che è la vera misura del valore di una comunità. In modo casuale, ma per questo appunto tanto più penetrante, la vita scolastica si organizza come una società"<sup>26</sup>;
- un'esperienza è autenticamente educativa quando rispetta i due principi della continuità e dell'interazione, ovvero riesce a influenzare positivamente le esperienze successive (principio di continuità) andando oltre il contingente, formando abitudini desiderabili individualmente e socialmente e nasce dall'interazione tra condizioni interne/caratteristiche del soggetto, e condizioni esterne/organizzazione dell'ambiente, (principio di interazione): "La continuità e l'interazione nella loro attiva unione reciproca porgono la misura del significato e del valore educativo di un'esperienza. L'immediata e diretta preoccupazione di un educatore è la situazione in cui ha luogo l'interazione. L'individuo, che entra a far parte di essa, è quel che è in quel dato momento. E' l'altro fattore, quello delle condizioni oggettive, che può essere fino ad un certo punto regolato dall'educatore [...] i materiali con cui l'individuo interagisce e, più importante di tutti, il totale assetto *sociale* delle situazioni in cui una persona è impegnata"<sup>27</sup> .

Da questi brevi cenni emerge con chiarezza nella filosofia dell'educazione di J. Dewey la matrice epistemologica dell'educazione e della didattica inclusive; una matrice propulsiva che ancora oggi genera e sostiene esperienze didattiche innovative che vedono nella partecipazione attiva di tutti gli individui al processo didattico, nell'esaltazione della cooperazione come strumento e fine dell'educazione, nella valorizzazione delle potenzialità individuali e nel ruolo formativo del contesto, il punti principali di una didattica autenticamente inclusiva<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> J. Dewey (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1951, p. 21.

<sup>26</sup> J. Dewey (1915), *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia 1987, p. 9.

<sup>27</sup> J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1981, p.29.

<sup>28</sup> Cfr., M. Orsi, *A scuola senza zaino*, Trento, Erickson 2006; G. Cecchinato, R. Papa, *Flipped classroom un*

## Bibliografia

- Antiseri D., Pellicani L., *L'individualismo metodologico. Una polemica sul mestiere dello scienziato sociale*, Milano, Franco Angeli 1995.
- Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, Franco Angeli 2018.
- Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson 2005.
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci 2011.
- Capperucci D., *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare*, Milano, Franco Angeli 2008.
- Cecchinato G., Papa R., *Flipped classroom un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Torino, Utet 2016.
- Cisotto L., *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamenti e apprendimento*, Roma, Carocci 2005.
- Crispiani P., *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS 2016.
- D'Alessio S., *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Rotterdam, Sense Publisher 2011.
- Dewey J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1951.
- Dewey J. (1915), *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia 1987.
- Dewey J. (1938), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1981.
- Friedman M., (1962), *Capitalismo e libertà*, Milano, IBL editore 2016.
- Friedman M., e Friedman R., (1980), *Liberi di scegliere*, Milano, IBL editore 2016.
- Goodley D., e al., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson 2018.
- D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e di inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson 2015.
- Medeghini R., e al., *Disability Studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson 2013.
- Medeghini R., (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson 2015
- Nigris E., Teruggi L.A., Zoccoli F., *Didattica generale*, Milano-Torino, Pearson 2016.
- Piccioli M., *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale, i Disability Studies come processo inclusivo*, <<Formazione, lavoro, persona>>, VII, n. 20, pp. 91/99.
- Orsi M., *A scuola senza zaino*, Trento, Erickson 2006.
- Rogers C. (1969), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti 1973.
- Testi C. (a cura di), *Pensare in grande lavorare in piccolo. Storia di un percorso educativo in tutta la scuola per ogni alunno*, Roma, Edizioni Conoscenza 2018.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio Ubaldini 1971.

---

nuovo modo di insegnare e apprendere, Torino, Utet 2016; C. Testi, *Pensare in grande lavorare in piccolo. Storia di un percorso educativo in tutta la scuola per ogni alunno*, Roma, Edizioni Conoscenza 2018.



- Zaoui P., *L'arte di scomparire. Vivere con discrezione*, Milano, il Saggiatore, Milano 2015.
- Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con difficoltà*, Pisa, ETS 2010.