

Le «Indicazioni per il curricolo» del Ministero della Pubblica Istruzione

Cosa dicono (e non dicono) su disabilità, diversità, svantaggio
e inclusione scolastica

ANDREA CANEVARO *Università di Bologna*

DARIO IANES *Università di Bolzano*

Nei nuovi scenari culturali e sociali tratteggiati dalle *Indicazioni* vengono assegnati alla scuola compiti estremamente impegnativi, dalla generazione del senso delle esperienze vissute dagli alunni ai nuovi orizzonti di alleanze territoriali, ai nuovi rapporti con il lavoro, alla lotta al *divide tecnologico* e così via. Compiti fondamentali e necessari per la scuola che verrà (Frabboni, 2007; Bottani e Benadusi, 2006), ma affrontabili seriamente e con una qualche credibilità soltanto se verrà attivato un processo profondo di investimento di risorse umane, conoscitive ed economiche che migliori «dal basso» la qualità reale del fare scuola nel nostro Paese.

Ne sarà davvero convinta la classe politica, al di là dei proclami di rito? È lecito in realtà dubitarne (De Mauro, 2005), come è lecito dubitare del consenso che riscuoterebbe nel Paese una politica forte di risanamento e di valorizzazione del ruolo sociale e della figura dell'insegnante, che è visto troppo spesso come un incompetente, un «fannullone», privilegiato dall'orario scarso e dalle lunghe ferie estive.

Scardinare questi stereotipi e ridare appeal sociale ai docenti significa fare molte cose, ad esempio curarsi della loro formazione universitaria di base, ma anche qui la politica è colpevolmente latitante: sembra che il curriculum universitario per diventare insegnanti sia la Cenerentola di tutto il sistema universitario italiano. Valorizzare gli insegnanti significa anche aggiornarli in servizio in modo serio, con meccanismi efficaci ed equi di sviluppo professionale e di carriera; significa realizzare un reclutamento che non produca anni e anni di precariato, adeguare gli standard di produttività e di retribuzione, attrezzare le scuole, metterle in sicurezza, abbellirle oppure soltanto risanarle, responsabilizzare i dirigenti, ecc.

La scuola sarà davvero vista da questa stagione politico-amministrativa come un fondamentale investimento (non spesa, non costo da sopportare malvolentieri) sulla vera ricchezza di una Nazione? Mentre attendiamo una qualche risposta a questi interrogativi, magari nella forma di una misura legislativa seria e organica, che non sia qualche

comma della legge Finanziaria che viene poi disatteso o che tarda ad apparire nei suoi effetti concreti e quotidiani (come quello sulla riforma sempre più urgente delle certificazioni di disabilità, per rimanere nell'ambito di cui ci dobbiamo occupare), cerchiamo di leggere criticamente le *Indicazioni* con l'occhio di chi vorrebbe una Scuola davvero inclusiva per tutti gli alunni.

Inclusione e non evasione

L'affermazione delle *Indicazioni* è tanto ampia quanto chiara: tutti i bambini e tutte le bambine hanno diritto a un'educazione scolastica.

Sappiamo che ogni individuo, come afferma solennemente la nostra Costituzione, ha diritto a una vita il più possibile libera, nei limiti dei diritti e dei doveri stabiliti dalla legge (ed è quanto fa di ciascun individuo un cittadino), anche nel caso in cui possieda ridotte capacità a causa di un deficit. Soffermiamoci più attentamente sulla situazione di chi deve crescere con esigenze particolari. La sensibilità su tale argomento, specialmente negli ultimi anni, ha permesso di operare una distinzione fondamentale tra il deficit, inteso come un danno irreversibile, e gli svantaggi o gli handicap, intesi come possibili barriere o ostacoli che l'individuo deve affrontare ma che possono essere ridotti, annullati, o all'opposto ingigantiti.

Chi nasce «diverso» a causa di un deficit ha certamente bisogno di attenzioni particolari. Si può cercare di fornirle seguendo due logiche diverse. La prima risponde all'esigenza di poter fruire di un luogo specifico dove accogliere e raccogliere tutti i soggetti con un certo deficit. Secondo questa logica, per una persona nata o divenuta cieca si dovrebbe allestire uno spazio, un istituto adatto a ospitarla insieme a tutti gli altri non vedenti. Analogamente, un altro istituto accoglierebbe e raccoglierebbe tutti i sordi, un altro quelli con lesioni cerebrali (e quindi con ridotte capacità motorie e/o di linguaggio) e altri ancora determinati soggetti raggruppati in base a specifiche categorie di deficit. Ovviamente, non dovrebbero mancare spazi per i pluridisabili, ossia per persone con deficit multipli. Seguendo questa logica, è chiaro che le persone con bisogni particolari dovrebbero abbandonare la propria casa, la propria famiglia, il proprio contesto di appartenenza per raggiungere il luogo tecnicamente attrezzato a loro designato, nonché teoricamente in grado di rispondere ai loro bisogni.

L'altra logica invece si muove in direzione opposta: cercare di raggiungere ogni individuo laddove vive (nel suo contesto familiare, scolastico, sociale, culturale, ecc.) con le risposte adeguate. In tal caso si avrà l'esigenza non di categorizzare, cioè di includere un particolare individuo in una categoria particolare per poter essere in grado di rispondere ai suoi specifici bisogni, ma di analizzare proprio quei bisogni per cercare di rispondere a ciascuno di essi nel modo più adeguato e individualizzato possibile.

Si tratta di una logica che ricorre non a istituti speciali ma a competenze in grado di integrarsi con l'ambiente e l'intero contesto di appartenenza.

A questo proposito, la scuola ha un compito fondamentale, che le *Indicazioni* chiariscono bene: deve favorire l'accesso e il contributo ai saperi. Deve saper incoraggiare e promuovere l'esplorazione e il contatto costruttivo con la realtà. A volte, tuttavia, certe semplificazioni mediatiche delle stesse *Indicazioni* creano malintesi che portano all'evasione dalla realtà, e non alla sua esplorazione. Le evasioni possono essere in molte modalità e forme: evadere attraverso informatica, inglese e imprenditorialità, ma anche attraverso la semplificazione della serietà/severità (bocciature, ecc.), attraverso i carismi contrapposti alle caratteristiche professionali. E ci possono essere evasioni di ogni tipo: nei sogni e nelle magie, nell'isolamento pensoso o nella connessione continua, nella tifoseria sportiva e musicalcanora, nella velocità e nella lentezza, ecc. La società di chi è già cresciuto non aiuta in questo senso. Mostra a chi cresce evasioni fiscali, evasioni nella ricerca dei facili consensi, nella litigiosità e nel protagonismo, nelle espressioni di disprezzo per le diversità e quindi nell'immediatezza compiaciuta della superficialità e dell'improvvisazione... E potremmo continuare a lungo.

Un o una insegnante sa che dovrà misurarsi con questi problemi di evasione e non solo con i problemi del bullismo e dei fannulloni. Deve misurarsi con un contorno scolastico e sociale che certamente vive di insicurezze diffuse. Ma le sicurezze che vorrebbe, forse non hanno risposta in più sorveglianza ai crocicchi e nelle ore a rischio. Anche questo, ma soprattutto chiarezza di profili professionali e formativi. Gli Educatori Sociali, formati in molte università italiane da più di un decennio, non hanno ancora un riconoscimento ufficiale...

Fermiamoci. Prendiamo sul serio le *Indicazioni* e cerchiamo di invertire la rotta: dalle evasioni all'inclusione: incoraggiare e promuovere l'esplorazione e il contatto costruttivo con la realtà. Per tutte e per tutti. L'esplorazione esige una buona attrezzatura di apprendimenti di base. Vediamoli considerando che la presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali è un elemento che favorisce la qualità per tutti. Basta prenderlo sul serio e non improvvisare. Bisogna evitare che ci sia un'evasione dalle competenze. La competenza deve incontrare i bisogni. E deve essere competenza diffusa.

«Il successo scolastico di tutti gli studenti»

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

La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il **successo scolastico di tutti gli studenti**, con una **particolare attenzione al sostegno** delle **varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio**.

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

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

«Particolare attenzione al sostegno...»

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

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

normalità da sola non ce la farà a rispondere con una buona qualità inclusiva. E anche la relazione di aiuto ha degli aspetti tecnici: non è uno slancio velleitario e improvvisato. La relazione di aiuto ha regole, con codifiche certamente non assolute ma abbastanza precise:

- il buon aiuto tiene in considerazione il genere, femminile e maschile;
- il buon aiuto non si sostituisce all’azione dell’altro: non è mai fare per l’altro ma operare perché l’altro faccia;
- il buon aiuto non crea dipendenza ma libera dalle dipendenze;
- il buon aiuto accetta il punto di vista dell’altro, ma accetta nello stesso tempo il contrasto derivante da convinzioni e prospettive diverse; accetta i contrasti (non dà «sempre ragione»);
- il buon aiuto sa prendere le distanze modulandole secondo le necessità, ed è quello che permette di utilizzare il termine «accompagnare»: avvicinarsi di più nei momenti in cui è necessario attraversare un terreno scivoloso, e quindi sostenersi a vicenda, ed essere capaci di prendere le distanze quando il cammino può essere fatto senza un’assillante compagnia; non sostenere quando non ce n’è bisogno. Richiede quindi una buona capacità di lettura del bisogno nei soggetti, non solo la lettura di chi aiuta ma anche quella di chi è aiutato, che può trovare le proprie risorse senza bisogno di rivolgersi ad altri per averne;
- il buon aiuto non arriva mai a determinare che una parte ha o non ha ragione, ovvero ha o non ha torto. Nelle relazioni di aiuto tutti devono avere la loro parte di ragione, e nessuno può andar via bastonato, sconfitto, altrimenti si interrompe la relazione di aiuto, viene cancellata. Chi nel ruolo professionale della mediazione arrivasse a trionfare per la sconfitta dell’altro avrebbe sbagliato mestiere e sarebbe uscito dall’etica professionale, avrebbe fatto qualcosa che è un controsenso nelle relazioni di aiuto.

Accompagnare significa anche permettere di sviluppare un percorso esistenziale attraverso dei mediatori umani e materiali, rendendosi conto che i cambiamenti sono tanto dei soggetti quanto dei contesti.

Le caratteristiche dei mediatori

1. Un mediatore deve avere la possibilità di aprire e rinviare alla pluralità di mediatori, sia per sostituire, che per accompagnare ed evolvere il mediatore utilizzato in un certo periodo della vita.
2. Un mediatore deve costituire un punto di convergenza di sguardi diversi, essendo un oggetto esterno al soggetto e visibile da altri con un significato in parte condiviso e in parte non condiviso. Deve poter permettere di far convivere diversità e unità.

3. Un mediatore può rappresentare il soggetto senza comprometterlo: può saggiare un terreno insicuro, esplorare un ambiente, anche relazionale, senza che eventuali insuccessi deprimano o feriscano il soggetto.
4. Un mediatore deve essere malleabile, per poter riflettere l'impronta che il soggetto vi pone senza che questa sia definitiva ma sempre perfezionabile. Può permettere di esercitare l'impronta soggettiva, sperimentando gli aspetti creativi ma anche distruttivi, essendo nello stesso tempo attore e spettatore.
5. Un mediatore deve poter condurre e guidare una sperimentazione di sé da parte del soggetto, senza che questi si senta giudicato in maniera tale da compromettere altre esperienze.

Queste caratteristiche non hanno ordine di importanza: interagiscono fra loro in momenti diversi e con diverse intensità. Il più delle volte, il funzionamento di un mediatore deve essere vissuto, e solo a posteriori vi può essere, non sempre necessaria, una riflessione che chiarisce le caratteristiche di questo schema, la cui utilità non è da interpretarsi secondo la logica delle «istruzioni per l'uso». Piuttosto, è uno schema che andrebbe metabolizzato, e quindi fatto proprio in maniera del tutto originale.

Le disabilità hanno delle rappresentanze associative. È un terreno complesso, in cui chi esercita il ruolo di mediazione può trovarsi ad avere una conflittualità obbligata. Questo punto porta a far convergere alcuni elementi: da una parte un'attenzione che diremmo tecnica, quindi scientifica, a che cosa si intende per relazione d'aiuto; dall'altra un quadro che permetta di capire le possibilità di collegamento fra gli specialisti e le professioni ordinarie. Apre alle *buone prassi*.

«Varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio»

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

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

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

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

«Le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e comprese a fondo»

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

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

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

Riconoscere deve significare anche «comprendere» a fondo il reale funzionamento dell'alunno in una qualche difficoltà, non accorgersi solamente che è in difficoltà. Dob-

biamo capire bene perché è in difficoltà. E per questo serve un modello antropologico all'altezza dei tempi e della complessità dei funzionamenti bio-psico-sociali degli alunni. Il modello che ci può aiutare, e che è stato adottato ufficialmente dal nostro Paese già nel 2002, è l'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (International Classification of Functioning, OMS, 2002).

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

I linguaggi e le identità degli alunni disabili

Studiosi come Luca Cavalli Sforza insistono particolarmente: ciò che più differenzia gli umani è il linguaggio. Una popolazione di origine africana — questa è la storia dell'umanità — si è espansa nel mondo e ha potuto adattarsi alle diverse situazioni climatiche, ambientali, proprio grazie al linguaggio. I nomadi hanno permesso che le notizie viaggiassero e con le notizie anche le tecniche, la produzione di strumenti adattabili secondo i contesti, con la possibilità che le tecniche diventassero tecnologie.

Il linguaggio diventa *i linguaggi*, e nascono le lingue, con la possibilità che si crei una certa confusione tra lingua, linguaggio, e comunicazione. Su questa distinzione chiarificatrice, forse le *Indicazioni* non sono esplicite come sarebbe stato necessario, essendo portate a includere (!?) le strutture comunicative nei linguaggi. Il termine «comunicazione» è aperto anche a qualcosa che non è linguaggio, ovvero la comunicazione non verbale: la postura, la prossemica, e tante piccole informazioni che arrivano a ciascuno di noi dagli elementi che non sono codificati in un linguaggio.

Per i disabili, come per le altre diversità di uomini e donne, vi è un percorso storico di accesso al linguaggio, che è passato molte volte attraverso la comunicazione

non verbale, la presenza senza linguaggio, o quella comunicazione linguistica che viene chiamata *diassi* — un linguaggio verbale che dipende totalmente dal contesto, ed è quindi valido unicamente «in presenza». Per alcune categorie di disabili (ma, volendo, anche per chi viene da altre culture...) la tecnologia ha rappresentato la possibilità di accesso al linguaggio, ritenuto precedentemente impossibile. Pensiamo a certe lesioni cerebrali, in cui l'assenza di parola, o la parola estremamente confusa, venivano ritenute come una impossibilità assoluta non solo di utilizzare un linguaggio ma anche di pensare. Perché è sempre stato presente nella storia dell'umanità un sospetto, se non una certezza: chi non usa un linguaggio non ha neanche un pensiero; e vi sono state diverse vicende, in tempi vicino a noi, in cui la sorpresa è stata quella di scoprire che un signore cerebroleso, come per esempio Joe Deacon, avesse un pensiero, una memoria, e fosse in grado di ricordare e di raccontare, attraverso un suo codice, la sua vita. Una sorpresa che alimentò anche delle attenzioni particolari sulla sua vicenda che si trasformò in un libro, scritto da lui, con gli aiuti di trascrizione, e in un film prodotto dalla BBC, e che ricevette a suo tempo il premio Italia.

Il fatto che, nel tempo, vi siano persone disabili che vengono riconosciute come soggetti attivi nello scambio linguistico può darci una certa illusione: di una storia che avanza sempre, che è guidata da un meccanismo di progresso senza arresti, senza ritorni indietro, senza cadute; una storia non drammatica. Sappiamo invece che la storia è drammatica e che c'è la possibilità — anche in tempi brevi — di trasformare quelle che possono sembrare delle conquiste, in tragedie di esclusione o in conflitti permanenti.

Bauman (2003) dedica diverse riflessioni all'identità. Solitamente, il termine «identità» viene circondato da un certo rispetto. Ma lo studioso polacco ci dice come l'identità sia stata e possa ancora essere una finzione, ovvero una decisione che forza le situazioni, o per imposizione o per difesa. Anni fa, a uno di noi (Canevaro, 1986), sembrò interessante riflettere sul problema dell'identità, percepito come rischio di forzature identitarie, trovando interessante la riflessione sull'ossessione dell'identità, e quell'espressione di Lévi-Strauss che la indica come un tesoro povero. L'identità può essere una miseria, difesa come se fosse una ricchezza.

Bauman fa pensare che l'identità plurale potrebbe essere utile per evitare chiusure. L'identità non può stare a lungo in una categoria di isolamento senza diventare una finzione misera. L'identità si deve aprire all'appartenenza, che supera le categorie. Un'appartenenza si collega ad altre appartenenze, a meta-appartenenze. Si arriva a Einstein che scrive «umana» sul formulario per la sua identità, dove viene chiesto a che razza appartiene. L'identità di una persona sorda deve associarsi all'appartenenza, che è aperta o non è. Il fatto che vi siano diverse strutturazioni di linguaggio può essere un elemento fortemente positivo.

Riteniamo quindi che vi sia la necessità di mettere assieme due elementi importanti in questo punto: l'identità/appartenenza e la strutturazione del linguaggio.

Valorizzare le differenze individuali

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

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

«Essenziali obiettivi di qualità»

Cerchiamo di capire il testo:

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

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

La scuola italiana ha bisogno infatti che si attivi qualche leva strategica in grado di rilanciare effettivamente tutta una serie di azioni, anche piccole, dal basso, a favore della realizzazione della Qualità quotidiana dell'integrazione/inclusione. Crediamo che questa leva strategica possano essere la definizione e il rispetto di «Livelli Essenziali di Qualità dell'Integrazione/Inclusione»: un insieme di aspetti strutturali e processuali «garantiti» agli alunni e alle famiglie in ogni caso, una soglia minima esigibile di Qualità, sotto la quale non si può andare in nessun caso. Una sorta di definizione di requisiti minimi, di standard concordato e socialmente accettato dalle parti: scuola, sanità, famiglie, enti locali. Crediamo che questa definizione sia urgente, ma soprattutto che abbia in sé un valore attivante rispetto alle intelligenze organizzative e alla fantasia delle istituzioni scolastiche autonome.

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

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

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

In una realtà sociale e culturale sempre più complessa, crediamo sia fondamentale rendersi conto di queste «ecologie dell'azione» e della pluralità di effetti che possono originare. Recentemente abbiamo tentato di applicare questo ragionamento prudentiale anche ad alcune prospettive avanzate da taluni di raggruppare gli alunni con una particolare patologia, ipotizzata come modalità buona per poter realizzare interventi educativi più efficaci. Ma quali potrebbero essere gli effetti oggi, nella nostra cultura e nella nostra scuola? Crediamo molto pericolosi per l'integrazione (Ianes, 2006).

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

Per molti alunni disabili, la fortuna o la sfortuna di essere nati al Sud, Centro o Nord condiziona in modo assolutamente casuale e aleatorio la qualità dei processi di integrazione. Per altri i livelli di scolarità segnano enormi differenze nella qualità dell'integrazione. Possiamo accettare il fatto che nelle scuole secondarie la qualità possa essere «naturalmente» inferiore? Le famiglie, gli alunni disabili stessi e gli insegnanti vivono troppa incertezza e un troppo grande senso di aleatorietà: una qualità sufficientemente buona dell'integrazione non può essere affidata alla fortuna e alla buona sorte di incontrare insegnanti motivati, dirigenti sensibili, amministratori comunali attenti, ecc.

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

L'importanza del gruppo degli alunni

Le *Indicazioni* ci rassicurano che «la formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa». I timidi

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

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

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

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

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

La scuola non può muoversi da sola in un'ottica di progetto di vita, e qui bene fanno le *Indicazioni* a richiamare il concetto di «alleanza educativa con i genitori» e di

apertura della scuola al territorio e alla comunità circostante. Chi lavora con gli alunni in difficoltà sa bene quanto sia strategica l'attività di ascolto, condivisione e corresponsabilizzazione, informazione e anche formazione e sostegno delle famiglie tutte, non solo quelle che hanno figli con Bisogni Educativi Speciali. Le *Indicazioni*, a questo proposito, dicono qualcosa di specifico per le famiglie degli alunni con disabilità:

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

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

I grandi personaggi della neuropsichiatria infantile, della pedagogia, dell'educazione, delle neuro-scienze capiscono bene che la collaborazione di competenze, non di benevolenze, con i familiari, con i genitori, è necessaria per l'esercizio delle loro competenze.

È necessaria un'assunzione di responsabilità che faccia cambiare senso alla parola «delega». In passato uno di noi ebbe modo di incontrare nel Nord America alcuni personaggi di una certa importanza nell'integrazione nella vita sociale e anche scolastica di persone disabili nel Nord America stesso, e notò — ma non fu il solo a farlo — una assolutezza di toni, molto severi nei confronti di qualsiasi delega, con l'idea di fondo che delegare a un tecnico alcune scelte equivalesse a rinunciare al proprio ruolo di familiare o di genitore. Ma gli stessi familiari e le associazioni di familiari nell'occasione di alcuni incontri manifestarono molte titubanze nell'assumere questa posizione in senso assoluto, portando le loro testimonianze di rapporti in cui la delega significava proprio un rapporto di fiducia reciproco in cui si stabilivano compiti e competenze che dovevano intrecciarsi, e non quindi una rinuncia. L'operazione «delega» va quindi ripresa non per pensarla in termini tali da farla diventare la remissione di ogni responsabilità, ma per capire la grande importanza di costruire competenze in diversi contesti. La parola «competenza» non può fare a meno della pluralità dei contesti altrimenti diventa schiava di una situazione ripetitiva e perde il suo significato.

La necessità di fare questa riflessione viene anche dalla possibilità di riflettere su come cambiano i significati delle parole a seconda di come vengono interpretate. Siamo sempre stati molto severi nei confronti di una delega totale in rapporto a quello

che viene definito «l'insegnante di sostegno» — e così manteniamo questa posizione — però se questo significa che non si può avere un rapporto di fiducia con l'insegnante di sostegno riteniamo che il danno sarebbe grave. Mentre avere deleghe reciproche tra figure professionali è una maturazione di una collaborazione e quindi di una cooperazione utile per la costruzione di un progetto di vita. E lo stesso vale per i familiari: i genitori hanno bisogno di scambiare competenze, di portare le loro e di assumere un rapporto di fiducia nei confronti di buoni operatori, buoni tecnici. Questo è il modello che dovremmo chiarirci e su cui abbiamo bisogno di lavorare.

La ricerca di informazioni è nella logica della mediazione per l'incontro o della contrapposizione? Le *Indicazioni* non sono esplicite in proposito. Ma la loro lettura attenta e non per slogan può far capire che l'incontro è ritenuto fondamentale.

La novità — non più tale a dire il vero — che può essere presente nella vita delle famiglie è costituita da internet. Rappresentiamo il seguente scenario: una famiglia che ha al suo interno un bambino o una bambina disabile. I genitori — come si dice — «navigano» in internet e trovano quello che trovano: indicazioni, pagine suggestive, possibilità di ritenere che vi siano in qualche parte del mondo delle soluzioni ai loro problemi. Cercano e trovano, e quello che trovano non è quello che forse gli operatori, i tecnici dei servizi a cui si rivolgono, offrono. Cosa può accadere, molto schematicamente? Vi sono due possibilità. Una è la negazione: i servizi e la scuola negano la validità di tutto ciò che viene offerto da internet e da questo tipo di informazione; l'altra possibilità è la curiosità: gli operatori scolastici insieme a quelli che lavorano nei servizi mostrano interesse e curiosità nei confronti di quello che quella famiglia, quei genitori, hanno scovato in internet, e chiedono di saperne di più, si informano, cercano di avere un atteggiamento di collaborazione e di curiosità nei confronti di una situazione che appare ai loro occhi molto discutibile, forse, ma nello stesso tempo non del tutto conosciuta.

Proviamo ad avere una variabile in questo scenario: genitori e familiari hanno avuto un contatto con un modo di realizzare la riabilitazione fortemente seducente, e ciascuno potrà mettere dietro queste parole la riabilitazione che conosce o che ha sentito ricordare come caratterizzata da questa capacità di attirare e anche di sedurre. Gli operatori dei servizi hanno già dato una valutazione negativa di quel tipo di riabilitazione. Dovrebbero quindi essere subito determinati a dare un giudizio negativo della scelta che stanno facendo quei genitori, quei familiari. Potrebbero però anche — ed è l'altra prospettiva — interrogarsi su quanto è possibile sia intervenuto in quella riabilitazione dall'ultima loro valutazione. Potrebbero anche interrogarsi sulla possibilità che quella scelta riabilitativa venga accompagnata da consigli che ne permettano un adattamento e un'utilizzazione morbida; capace, quindi, di essere compatibile con le proprie esigenze professionali di operatori.

È possibile togliere dall'assoluto, rendere possibile un accostamento della proposta riabilitativa o educativa in termini tali da coglierne elementi e permetterne l'adattamento

nella vita reale e nel contesto in cui la vita di quel gruppo — e di quel bambino, e di quella bambina — si svolge.

Abbiamo sempre la possibilità di ragionare — ed è uno schema — in termini di scelta da parte dei servizi e da parte dei familiari. Una possibilità è di chiusura e di condanna e l'altra è di dialogo, magari anche con conflitti all'interno della assunzione di una posizione dialogica: non si interrompe il dialogo perché si hanno opinioni diverse ma si lavora per; per che cosa? Per costruire — siamo ancora alla possibilità di ricorrere alla parola «fiducia» — un rapporto in grado non solo di non inasprire le posizioni, ma di conquistare delle competenze ulteriori. Si esce quindi dalla logica seduttiva in cui sembra che vinca chi ha più capacità seduttiva. Certamente alcune proposte riabilitative e educative hanno un'aureola di seduttività che può renderle sospette. Ma dobbiamo anche ragionare mettendoci possibilmente dal punto di vista di chi ha una situazione che vive come altamente problematica. Questa comporta una certa fragilità e il bisogno di essere accolti da qualcosa — una struttura, un personaggio — che dia forza; è questa la situazione da capire: io mi sento debole e vorrei avere forza, dove trovo la forza? In un personaggio, in una proposta riabilitativa seducente, in un'associazione. Qualsiasi cosa mi dia la speranza di restituire alla mia vita degli elementi di certezza la prendo e la considero come da non trascurare, come minimo; se poi ancora mi convince o mi riaccende dell'entusiasmo, non accompagnato da profonde convinzioni, ancor meglio. Se gli operatori non si mettono nei panni di chi ha questa posizione non capiscono come le suggestioni e le seduzioni siano da accompagnare con un atteggiamento critico ma anche con una grande comprensione per chi ne rimane colpito.

Certamente vi sono gli elementi di fanatismo che le seduzioni comportano, e quindi la difficoltà a dialogare quando l'impressione è quella di avere di fronte una posizione che non permette argomentazioni. Ma è questo il compito di chi ha una professione: affrontare queste difficoltà con la capacità di capirne il senso, non scappare, non rifiutarle; e la comprensione di senso è anche la riduzione del tasso di fanatismo che può esservi in una contrapposizione, che può cominciare a venir meno. Vi sono certamente delle ragioni etiche in questo, ma vi è altrettanto forte una ragione operativa e organizzativa che deve partire dal presupposto della necessità e dell'utilità di valorizzare le competenze dei genitori, dei familiari. È quantomai importante non isolare in questi compiti le figure parentali, ma riprendere a pensare — come la dizione «situazione di handicap» dovrebbe segnalare — a un sistema. L'handicap si può ridurre valorizzando le competenze che hanno bisogno di questa pluralità, uscendo dall'isolamento. Diversamente, se non si realizzano come competenze, diventano ossessioni che rischiano di chiudere le finestre, di non trovare la porta, di rendere prigionieri.

Anche le figure professionali tecniche corrono lo stesso rischio di chiusura nelle ossessioni, forse credendo di avere competenze. Ma queste esigono l'incontro con altre competenze e il riconoscimento della reciprocità. È la strada della riduzione dell'handicap.

È possibile interpretare le *Indicazioni* nell'orizzonte del progetto di vita. E di conseguenza, avere un'attenzione valutativa più completa, utile per tutte e per tutti. Chi insegna ha bisogno di sapere come il suo impegno professionale entri in un percorso più ampio e con una qualità sensata.

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

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

Ecco dunque, anche nel testo delle *Indicazioni*, un richiamo diretto alle grandi possibilità offerte da una visione moderna e coraggiosa dell'autonomia scolastica e da un uso saggio delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

L'attenzione all'apprendimento

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

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

Anche l'alunno con la disabilità più grave ha il diritto di apprendere, e ha il diritto di incontrare un servizio scolastico aggiornato e competente sulle strategie educative e

didattiche validate dalla ricerca scientifica. Naturalmente questo vale per tutti i Bisogni Educativi Speciali: si pensi ai drammi vissuti da molti alunni dislessici non riconosciuti come tali oppure lasciati senza le possibilità tecniche di un intervento didattico specifico, adatto alla loro condizione di difficile apprendimento.

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

1. La relazione di aiuto e i mediatori linguistici

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

2. La partecipazione democratica alle decisioni

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

La crescita delle conoscenze in chi è nell'età infantile ha bisogno di tener conto proprio del soggetto che cresce; chi è vicino al soggetto che cresce, può permettere o favorire una relazione appropriata fra la crescita del soggetto e la crescita delle conoscenze; mentre lo strumento emotivamente caldo ma distante, quale è la grande informazione attraverso — ad esempio — la televisione, non segue giorno per giorno questa dinamica che è la crescita. Ha bisogno di fare dei conti generali con lo spettatore medio; oppure ha bisogno di puntare sull'audience, e quindi tarare la propria informazione sulla base di un aspetto che è, anche grossolanamente per alcuni aspetti e raffinatamente per altri, statistico e non individualizzato.

Damasio, riflettendo sulla rappresentazione delle percezioni delle emozioni, immagina che esse siano, nella mente, come finestre dalle quali il soggetto osserva. La

finestra dà su un paesaggio continuamente in cambiamento, in cui figurano degli oggetti in movimento sui quali basta una certa luce per renderli capaci di suggestioni; e suoni più o meno rumorosi attirano o distolgono l'attenzione su di essi.

Il nostro corpo ha un rapporto con la distribuzione nello spazio di oggetti che non sono unicamente fisici ma possono essere argomenti, sentimenti, ragionamenti e tanti altri elementi che non a caso finiscono con una composizione che ricorda la mente.

La possibilità di guardare dalla finestra si accompagna, o può accompagnarsi, con la possibilità di uscire dalla porta e di percorrere dei contesti, sentieri o strade, che sono le competenze. Qui lasciamo in parte le suggestioni e le riflessioni, importanti sul piano scientifico dello studioso statunitense di origini portoghesi, per collegarci a una riflessione che comporta e contiene altre suggestioni molto interessanti. Possiamo scoprire che la parola «conoscenza» e la parola «porta» in ebraico corrispondono a due parole quasi simili: porta è *dalet* e conoscenza è *da'et*. Porta e conoscenza: termini che sembrano, nel nostro vocabolario e nella nostra semantica, così lontani ma che, anche per la nostra immaginazione, hanno delle strutture simboliche che si avvicinano, che li rendono uno capace di rappresentare l'altro: la porta delle conoscenze, la conoscenza come porta da aprire.

Ecco allora la possibilità di leggere il corpo umano con la struttura simbolica suggerita dalle immagini di Damasio e con il ricorso a chi ha fatto uno studio preciso dal punto di vista filologico sul significato del «conoscente» che passa la porta (De Souzaenelle, 1999, pp. 60-61).

Il «conoscente» che passa la porta permette forse di capire qualcosa di ciò che può accadere a chi è genitore di un bambino o di una bambina disabile, e agli insegnanti che lo accolgono a scuola. Lo raffiguriamo così: vivono il paesaggio dalle finestre e non trovano la porta, vivono le emozioni di quello che vedono negli altri e temono di non trovare le competenze per poterlo sviluppare in un percorso.

Proviamo a immaginare che cosa accade, allora, quando una situazione già in qualche modo fragile incontra una disabilità. Se già vi era una rappresentazione di sé debole, per cui i compiti di cura quotidiana, le attività ricorsive — costituite dall'attenzione all'organizzazione quotidiana di tempo e spazio — nella vita familiare ed extrafamiliare erano sottovalutate, non permettevano la crescita di autostima nelle figure genitoriali, quando entra nella propria storia, nella storia di una famiglia, la disabilità il rischio è che la rappresentazione e l'autostima già non molto alte diventino veramente molto inadeguate. Ci si sente inadeguati e non si riesce più a capire l'importanza di quella che viene chiamata *l'intelligenza pre-verbale*, cioè di quelle attenzioni che tutti, e in maniera più accentuata un neonato, bambino o bambina, come una persona anziana o con bisogni particolari, riceviamo in un universo anche linguistico, di parlanti, di comunicanti attraverso la parola — che può essere anche segno, nel caso di genitori che utilizzino la lingua italiana dei segni. L'intelligenza pre-verbale è fatta anche di

elementi di cura e contatto: l'alimentazione, l'igiene personale, il sonno, la veglia, i bisogni essenziali che stabiliscono il rapporto con la realtà e costituiscono la possibilità di scelta basata su accettazione/adattamento/rifiuto che ogni soggetto vivente stabilisce con l'ambiente circostante.

L'intelligenza pre-verbale ha un percorso evolutivo. Si appoggia su segnali che diventano simboli, e ha una costitutività fondamentale per l'individuo. Ma è sottovalutata, avendo una rappresentazione debole. L'epoca della comunicazione di massa finisce per suggerire e condizionare l'immagine di sé, adeguata o inadeguata a seconda del «borsino» dei valori di immagine che il nostro mondo massmediologico alimenta, suggerisce, promuove. Questo significa che il compito più importante di chi accosta, come operatore, come tecnico, una famiglia che abbia incontrato la disabilità, è quello di far ritrovare la strada della fiducia nei propri mezzi, e quindi permettere un'alternativa positiva alla falsa scelta fra ribellione e sottomissione.

Attenzione a non leggere le *Indicazioni* in un senso riduttivo e travisante, credendo che si possa vivere la scuola unicamente nella dinamica lineare e progressiva dell'insegnamento-apprendimento. La ricorsività è altrettanto importante della progressione. Ignorarlo e procedere, crea esclusioni e danni per tutti.

3. La ritualità e la strutturazione

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

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

4. Gli spazi e i tempi

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

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

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

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

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

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

5. Le esperienze e le conoscenze degli alunni

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

6. La problematizzazione, l'esplorazione e la ricerca

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

7. La collaborazione e l'interazione tra pari

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

8. La consapevolezza metacognitiva

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

9. I laboratori

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

La metodologia laboratoriale riassume ed espande quanto detto finora, ma lo arricchisce di tempi e spazi dedicati, della soddisfazione di essere ancora più protagonisti, di realizzare prodotti socialmente valorizzati e condivisi. L'edilizia scolastica italiana spesso taglia le gambe alla didattica laboratoriale; a queste carenze dovrà, almeno nel breve periodo, supplire la nostra italica creatività, inventando spazi laboratoriali dentro e fuori la scuola. Questa enfasi delle *Indicazioni* sulla didattica laboratoriale è naturalmente in perfetta sintonia con la didattica inclusiva, anche se dobbiamo star molto attenti a non pensare che l'integrazione-inclusione possa avvenire soltanto nelle ore di laboratorio.

10. La documentazione

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

Perché non si parla mai di prevenzione?

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

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

Bibliografia

- AA.VV. (1998), *L'intelligence avant la parole*, Paris, ESF.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- Bauman Z. (2003), *Intervista sull'identità*, a cura di B. Vecchi, Roma-Bari, Laterza.
- Bonino S. (in preparazione), *Rischio e salute in adolescenza*, Trento, Erickson.
- Bottani N. e Benadusi L. (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (1986), *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli.

- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni disabili*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. (2007), *L'intelligenza*, Bologna, Il Mulino.
- D'Alonzo L. (2006), *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, Brescia, La Scuola.
- Damasio A.R. (1995), *L'errore di Cartesio: Emozioni, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi.
- Deacon J. (1978), *Lingua legata*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Mauro T. (2005), *La cultura degli italiani*, Bari, Laterza.
- De Souzaenelle A. (1999), *Il simbolismo del corpo umano*, Sotto il Monte (Bergamo), Servitium.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze*, Trento, Erickson.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola*, Trento, Erickson.
- Florian L. et al. (2006), *Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities*, «The Journal of Special Education», vol. 40, n. 1, pp. 36-45.
- Frabboni F. (2007), *La scuola che verrà*, Trento, Erickson.
- Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erickson.
- Guasti L. (2007), *Introduzione alla collana «Didattica per operazioni mentali»*. In L. Tuffanelli, *Comprendere*, Trento, Erickson.
- Hammil D.D. e Bartlet N.R. (1995), *Teaching students with learning and behavior problems*, Austin, Texas, Pro-ed.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Tait M. (2007), *Dislessia*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2007), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita* – 8ª edizione, Trento, Erickson.
- Lévi-Strauss C. (1983), *L'identité*, Paris, PUF.
- Morin E. (2005), *Etica*, Milano, Raffaello Cortina.
- OMS (2002), *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Simeonsson R.J. et al. (2003), *Applying the International Classification of Functioning, Disability and health (ICF) to measure childhood disability*, «Disability and Rehabilitation», vol. 25, pp. 602-610.
- Sternberg R.J. e Spear-Swerling L. (1997), *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson.