

Presentazione

Verso l'inclusione scolastica, oggi anche con la LIM

Nel cammino verso una Scuola davvero inclusiva, un cammino lungo e difficile, anche per una Scuola, come quella italiana, che da quasi quarant'anni pratica l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, credo che l'uso della *Lavagna Interattiva Multimediale* (LIM) possa, tra le nuove tecnologie, essere un approccio in grado di facilitare processi positivi di tipo inclusivo. Nelle riflessioni che seguiranno, cercherò di argomentare questa tesi, ma qualche considerazione preliminare è d'obbligo.

Credo che parlando di LIM si debba discutere in realtà di un *approccio didattico generale con la LIM*, piuttosto che di una semplice tecnologia innovativa, che, tra l'altro, va a innovare una delle tecnologie più vecchie (la lavagna), rischiando di mettere soltanto un po' di belletto a un'altrettanto antica forma di insegnamento (la lezione frontale) (Calvani, 2009). Se così fosse, ed è naturalmente un rischio molto concreto, i processi inclusivi e di individualizzazione non ci guadagnerebbero molto. L'occasione dell'introduzione della LIM, spinta anche da ovvie ragioni di business nell'hardware, va infatti colta soprattutto sul versante metodologico-didattico, sul piano cioè dell'innovazione profonda del modo di gestire in aula, con tutti gli alunni, i processi di insegnamento-apprendimento e di *knowledge management*.

Come usare allora la LIM per produrre maggiore inclusione? Organizzando la didattica in modo inclusivo (Ianes, 2005; Ianes e Macchia, 2008; Booth e Ainscow, 2008), ovviamente, sfruttando per questo anche le possibilità che il nuovo mezzo senza dubbio possiede. Tra l'altro, la LIM, rispetto ad altri strumenti o ausili, ha un carattere universale, si rivolge cioè già a tutti gli alunni, non soltanto a quelli con qualche tipo di difficoltà. È già intrinsecamente inclusiva. La LIM senza una metodologia didattica inclusiva di base non migliorerà però di per sé il grado di inclusività di una classe.

Ma entriamo un po' di più nel concetto di inclusione, rispetto a quello, ben più noto, di integrazione. Nell'integrazione scolastica «tradizionale», il focus centrale del lavoro di individualizzazione è l'alunno con disabilità, a cui vengono rivolte prassi istituzionali e tecniche di certificazione, diagnosi funzionale, programmazione educativa «su misura», seguite da varie strategie di insegnamento e facilitazione alla partecipazione, che coinvolgono attivamente i vari contesti dell'alunno (compagni, insegnanti e operatori, famiglia, ecc.) (Ianes e Canevaro, 2008; Canevaro et al., 2009; Ianes e Cramerotti, 2009).

In molti casi, il lavoro di individualizzazione operato in favore dell'alunno con disabilità, in particolare se è frutto diretto del coinvolgimento dei compagni di classe (come dovrebbe essere), produce una serie di effetti benefici sui compagni stessi, sul clima del gruppo, sugli apprendimenti di tutti. Nell'integrazione, il punto di partenza comunque è l'alunno con disabilità, anche se, soprattutto nei casi di buona integrazione, il percorso e i risultati si allargano a coinvolgere direttamente tutto l'ecosistema dell'alunno con disabilità.

Nel nostro Paese, la discussione sull'inclusione ha preso strade diverse rispetto al dibattito internazionale (Canevaro, 2007). Nella letteratura anglosassone (e nei casi in cui la corrispondente pratica si è tentata), il concetto di inclusione si applica a tutti gli alunni, e viene presentato come la garanzia, diffusa e stabile a livello di cultura scolastica, di politiche e di pratiche educative e formative, per tutti gli alunni, qualunque sia la loro condizione personale e sociale, di poter partecipare in pieno alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento. Dunque non è un concetto che origina da interventi rivolti a particolari gruppi di alunni, ad esempio con disabilità o differenti background linguistici o culturali (Dovigo, 2007; Dovigo in Booth e Ainscow, 2008).

Considerando però la peculiare storia e situazione recente del nostro Paese, da alcuni anni ho ritenuto invece di usare il concetto di inclusione in un modo parzialmente diverso (Ianes, 2005; Ianes e Macchia, 2008). Questo uso può essere considerato sostanzialmente «tattico», nel senso di strumentale e, in prospettiva, transitorio; ritengo infatti che oggi si debba parlare di inclusione, in Italia, come *del riconoscere e rispondere efficacemente ai diritti di individualizzazione di tutti gli alunni che hanno un qualche Bisogno Educativo Speciale, vale a dire una qualche difficoltà di Human Functioning sulla base del concetto di salute e funzionamento umano di ICF (OMS, 2007)*.

In questo modo si allargano notevolmente il concetto e le prassi attuali di integrazione scolastica, riconoscendo legittimamente una gamma ben più ampia di bisogni e attivando risorse e interventi individualizzati per tutti quegli alunni che ne hanno bisogno. Questo allargamento, che risponde a ovvie e palesi esigenze di giustizia ed equità del nostro sistema formativo (Nussbaum, 2008), sarebbe già un grosso passo avanti rispetto alla situazione attuale, uno stadio intermedio o, se si vuole, una leva strategica per raggiungere la piena inclusione. Infatti, credo che una Scuola che sappia rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni (anche le più piccole e transitorie) e che sappia addirittura prevenirle, ove possibile, diventi poi facilmente una Scuola della *full inclusion*, dove non esistano barriere all'apprendimento e alla partecipazione di alcun alunno. Questo è senz'altro il traguardo a cui tendere (Ianes e Macchia, 2008; Booth e Ainscow, 2008).

Proporrei dunque il percorso: integrazione, inclusione e *full inclusion*. La LIM non è certo una strumentazione per l'integrazione, si inserisce in modo proficuo nella fase dell'inclusione se sapremo usarla bene. La faciliterà efficacemente, ritengo, a determinate condizioni. Vediamone alcune.

Innanzitutto, come già detto, se riuscirà a essere un approccio didattico generale e non solo un arredo tecnologico e spettacolare.

Un'altra condizione fondamentale, e forse ancora più difficile, è che sia presente, anche se magari non a livelli di eccellenza, una situazione di classe inclusiva. Questo vuol dire relazioni tra pari sostanzialmente prosociali e di aiuto reciproco, culture valorizzanti le differenze e pra-

tiche di individualizzazione didattica sulla base dei bisogni degli alunni e di una concezione attiva della costruzione delle competenze da parte di questi ultimi (Andrich e Miato, 2003; Tuffanelli, 2006).

In un contesto simile, è chiaro che la LIM potrà esaltare, finalizzare e ottimizzare una serie di processi inclusivi comunque presenti, anche se a un livello non del tutto soddisfacente.

Credo poi che una terza condizione importante sia la «massa critica» di uso della LIM che viene raggiunta nel tempo didattico reale. Se la LIM è usata in modo sporadico, da pochi insegnanti, non riuscirà a far fare un salto significativo all'ecologia formativa complessiva.

Su questi temi, di carattere applicativo, e in generale sul versante della dimostrazione empirica degli *outcome* derivanti dall'uso di questa nuova tecnologia abbiamo bisogno di molte ricerche finalizzate, che ora certamente non abbondano. Ma per questo rimando ai testi di Bonaiuti (2009), Calvani (2009) e Gage (2004; 2006).

Vediamo ora più nel dettaglio quali sono i punti di forza della LIM rispetto ad alcune dimensioni fondamentali dell'inclusione.

Uso della LIM per valorizzare le differenze individuali

Uno degli aspetti costitutivi di una scuola inclusiva è senz'altro il riconoscimento e l'uso valorizzato delle differenze individuali (Andrich e Miato, 2003; Tuffanelli, 2006). Come ormai è ampiamente noto, ci sono alcuni aspetti delle infinite differenze tra gli alunni che sono particolarmente legati ai processi di insegnamento-apprendimento. Ne identificheremo solo alcuni, per brevità: qualità dell'intelligenza (Gardner, 1999; 2005; Sternberg, 1998; Sternberg e Spear-Swerling, 1997), anche in riferimento alle tecnologie per la didattica (McKenzie, 2006), stili cognitivi e di apprendimento (Cornoldi et al., 2001), stili attributivi, autoefficacia e motivazione (Dweck, 2000; Ravazzolo et al., 2005; De Beni et al., 2003; Cornoldi et al., 2005; Bandura, 1996; 2000; Perticone, 2004; Ostinelli, 2005), e modalità di riconoscimento, comprensione ed espressione degli stati d'animo (Ianes e Demo, 2007).

Rispetto a tutte queste dimensioni trasversali a tutti gli apprendimenti disciplinari e di contenuto specifico, i docenti che vogliono costruire una didattica inclusiva si trovano di fronte ai due grandi compiti complementari del *conoscerle* e del *valorizzarle*. Compiti non facili, che comportano difficoltà tali per cui molti insegnanti invocano una qualche forma di selezione dei gruppi di alunni per omogeneità, allo scopo di ridurre l'ansia delle sfide che l'eterogeneità comporta inevitabilmente.

Vediamo allora come la LIM ci può aiutare. Partiamo dal primo passo: dobbiamo conoscere tutti (insegnanti e alunni) le modalità diverse con cui i vari attori dei processi di insegnamento-apprendimento si comportano in via preferenziale, tendenziale. I vari soggetti devono auto-osservarsi e osservare gli altri, confrontarsi, comparare le diverse modalità, riconoscerle, comprenderne le caratteristiche fondamentali, i pro e i contro, i limiti e l'applicabilità, la modificabilità, ecc. In questo, ovviamente, si esercita molta metacognizione intersoggettiva, ci si confronta cioè con la mente dell'altro.

Con la LIM, un alunno o un insegnante rende pubblico e visibile il suo modo di operare e di pensare (visivo o verbale, globale o analitico, ad esempio), lo rende discutibile con gli

altri compagni e confrontabile apertamente. Si possono vedere in diretta i processi di analisi, di elaborazione e di sviluppo di output di un alunno che riassume un testo, che risolve un problema, che progetta qualcosa, ecc. Si rendono pubbliche (e legittime!) le tante modalità di pensare, risolvere problemi, prendere appunti, ecc., e le si può archiviare e documentare. Con la LIM, in un modo molto evidente, si mettono sul palcoscenico i modi differenti di agire, nel segno ovviamente della non censura e della pari dignità di ogni modalità, a meno che essa non crei un danno o un ostacolo alle attività del soggetto o degli altri.

Non sfuggirà certo al lettore la difficoltà del tracciare un confine chiaro ed equo tra una modalità di azione diversa e bizzarra (ma innocua o addirittura vantaggiosa) e una bizzarra ma problematica. Un confine relativo, che soggettivamente gli insegnanti tendono talvolta a spostare sulla base di valutazioni esclusivamente autocentrate e non legate al rispetto dell'individualità, che a volte può essere fastidiosamente bizzarra, dell'alunno. In molti casi non esiste la modalità giusta e quella sbagliata in assoluto, dipende dal compito che si deve affrontare (De Bono, 1998; 2007; 2008). Vanno comunque scoperti e negoziati alcuni confini, in nome dell'efficacia dell'azione, anche se provvisoria, e delle sue caratteristiche etiche (non danneggiare gli altri e se stessi). In questa fase di esplorazione e di conoscenza dunque si inventariano le modalità diverse, quasi in una forma di *brainstorming*.

Il secondo passo, nella strategia globale della valorizzazione delle differenze, è quello di garantire le condizioni attraverso le quali i vari alunni *possano usare concretamente* le loro peculiari modalità di azione (nel senso di averne il permesso). Questo passaggio ovviamente non è né semplice né scontato, soprattutto in una classe in cui si cerchino di imporre, in vari modi, delle modalità ortodosse, vincenti, o semplicemente più gradite all'insegnante. Torna dunque fuori un aspetto inclusivo fondamentale: dare pieno diritto di cittadinanza a modi alternativi di azione, pensiero, ecc., e in questo la LIM può aiutare direttamente, proprio perché consente strutturalmente la compresenza efficace di vari modi di affrontare un'attività di apprendimento.

Un passo successivo rende la situazione di quello precedente per certi aspetti «obbligatoria»: *si «deve» affrontare la situazione in molti modi*, non soltanto si «può». Un uso accorto della LIM può aiutare molto a questo livello: un'attività può essere infatti presentata e condotta dagli alunni all'interno di vincoli strutturali, per cui siano richieste azioni-strategie di tipo verbale, visuo-spaziale, grafico, ecc. La pluralità delle modalità operative diventa così un fatto costitutivo dell'attività. Un vincolo molto simile lo si può realizzare, sempre attraverso la LIM, strutturando l'attività in modo cooperativo e assegnando ruoli diversi e complementari, che si caratterizzino per modalità diverse di analisi ed espressione: pensiero divergente, pensiero critico, pensiero razionale e di pianificazione, ecc. (Tuffanelli e Ianes, 2003).

La LIM si collega bene con questa dimensione strutturale, avendo a sua disposizione molti media e molte possibilità di renderli necessariamente interconnessi e complementari (Parmigiani, 2009).

L'ultimo passo del valorizzare le differenze è il *rinforzarne pubblicamente l'uso*, sottolineandone i vantaggi e incentivando il passaggio fluido da una modalità a un'altra. A questo livello, gli insegnanti hanno la responsabilità di celebrare le modalità diverse di azione degli alunni, rendendole pubbliche e condivise da tutti. Risulta evidente che lo strumento LIM

fornisce un ottimo aiuto a questo processo, consentendo di archiviare, richiamare, rendere pubbliche e confrontare le diverse modalità di produzione degli alunni. In questa fase di rinforzo della pluralità, una particolare attenzione va data all'incentivazione degli sforzi di passare da una modalità a un'altra, arricchendo, da parte dell'alunno, le sue modalità più consuete con altre meno familiari. Ad esempio, un alunno che ha uno stile cognitivo prevalentemente verbale dovrà essere valorizzato se cerca di affrontare il compito del riassumere un testo scritto attraverso mappe concettuali e schemi prevalentemente visivi. È chiaro che la LIM può aiutare molto gli alunni nel costruire un proprio portfolio-archivio dei diversi «tentativi».

Uso della LIM per facilitare comunicazione, cooperazione e appartenenza al gruppo

Se gli insegnanti sapranno evitare il rischio del fare sempre più lezioni frontali con la LIM, ora che le possono fare «più ricche», potranno usare tale strumento (e la metodologia di lavoro cooperativa che lo deve affiancare, vedi Johnson et al., 1996; Cohen, 1999; Polito, 2000; 2004; Johnson e Johnson, 2005; Dozza, 2006, La Prova, 2007) come mezzo per aiutarsi a raggiungere l'obiettivo dello sviluppo di competenze comunicative, di cooperazione e di appartenenza-partecipazione al gruppo. E anche in questo sta l'inclusione: un gruppo inclusivo è un gruppo in cui si comunica bene, si coopera e in cui ci si sente accolti e ci si sente di far parte.

Integrata in un approccio didattico per gruppi cooperativi, la LIM rappresenta un ulteriore spazio di comunicazione: i vari gruppi ruotano alla lavagna per condividere con il resto della classe varie fasi del loro lavoro o la LIM può diventare lo schermo collettivo su cui vengono proiettati, a turno, i lavori dei gruppi connessi attraverso i loro computer di gruppo. Con questa necessità di spiegare e condividere con gli altri il proprio lavoro aumentano notevolmente le competenze comunicative. Ma oltre a comunicare, gli alunni devono imparare a cooperare, e sappiamo tutti che non è facile. Ci sono alunni che sanno comunicare bene, ma non altrettanto cooperare tra pari. Nel «fare insieme» si gioca buona parte dell'inclusione.

È evidente che, per questo, la LIM non è affatto uno strumento miracoloso, ma può dare una mano significativa. Può infatti aiutare l'insegnante, e di conseguenza gli alunni, a definire e usare sistematicamente i ruoli complementari, i materiali di lavoro che strutturano l'interdipendenza positiva tra gli alunni, lo scambio e la condivisione delle parti del lavoro, la realizzazione di un prodotto comune del gruppo, ecc.

A questo scopo i software di gestione delle LIM dovranno essere sviluppati ancora molto, per creare ambienti favorevoli all'apprendimento cooperativo e al tutoring (la stessa evoluzione progettuale che sempre più è richiesta al software didattico off line).

Il senso di appartenenza al gruppo, la sensazione di esserne profondamente parte, in modo genuino, il sentirsi un nodo riconosciuto di una rete di solidarietà informale tra pari, come ben sa ogni insegnante, è un grande processo inclusivo che ha bisogno di tempo, di mezzi diversi, di motivazione e cultura pedagogica.

La LIM può aiutare questa dimensione in modo indiretto: se infatti gli alunni stanno lavorando sempre di più in modo cooperativo, valorizzando a vicenda i diversi modi di operare,

molto probabilmente stanno anche approfondendo positivamente la conoscenza reciproca, stanno abituandosi sempre di più all'idea di essere, alla fine, una grande squadra in cui ognuno ha un posto importante.

Scoprire pian piano le capacità e le caratteristiche dell'altro, fare insieme, vivere insieme gli stati d'animo importanti (l'ansia, la tristezza, la gioia del successo) creano quella familiarità che contribuisce ad abbattere le barriere e ad avvicinare le persone. In questo modo il gruppo classe diventa un gruppo sempre più resiliente, in grado di superare, migliorandosi, i vari stress delle differenze, delle difficoltà e delle emozioni negative.

Uso della LIM per potenziare i processi di insegnamento-apprendimento

Una classe inclusiva è un ambiente che non solo non pone barriere all'apprendimento di alcun alunno, ma che lo facilita attivamente, fornendogli le condizioni idonee allo sviluppo del suo massimo potenziale. Che sa cioè individualizzare in modo diffuso ed efficace. Dunque le dinamiche di insegnamento-apprendimento e le condizioni adatte a sviluppare al meglio le competenze vanno ancora più studiate, comprese e potenziate in una classe inclusiva, perché devono essere ancora più efficaci, efficaci per tutti gli alunni. Nello schema di figura 1 sono rappresentate le principali variabili in gioco nella dinamica ricorsiva di insegnamento-apprendimento (Ianes e Macchia, 2008), con indicati alcuni aspetti su cui la LIM può giocare un ruolo direttamente facilitante.

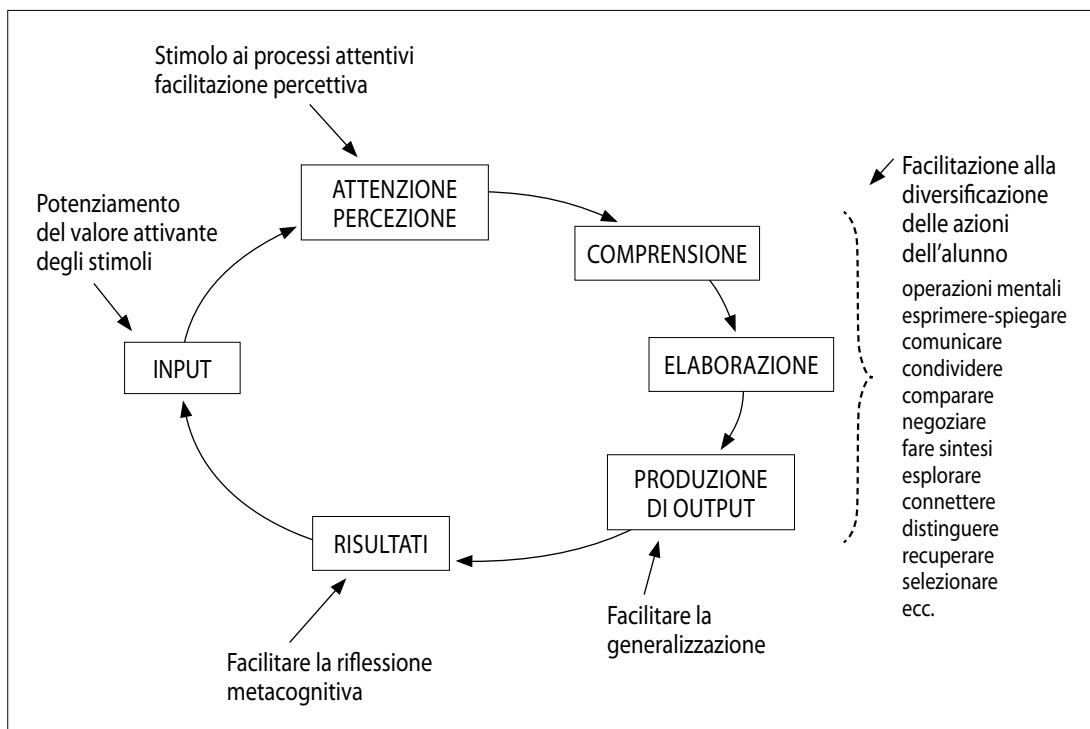


Figura 1 La dinamica di insegnamento-apprendimento è il valore aggiunto dalla LIM.

Se iniziamo a esaminare lo schema dal punto di partenza più tradizionale (l'input) troviamo evidenti i vantaggi più prevedibili dell'uso della LIM: la sua straordinaria multimedialità potenzia, in alcuni casi enormemente, il valore attivante degli stimoli forniti ai processi di apprendimento. L'alimento primario dei processi può diventare estremamente attraente, originale, complesso, vario. Dunque stimolante, attivante. Filmati, documenti audio, immagini dinamiche, trasformazioni, ecc. arricchiscono indubbiamente l'input e stimolano i processi attentivi, facilitando poi, se necessario, anche processi di percezione. Dobbiamo però essere attenti a due questioni, già segnalate da Calvani (2006; 2009): la scarsa disponibilità di buoni Learning Objects su molti argomenti e il rischio che dosi troppo massicce di multimedialità aumentino troppo il carico cognitivo a cui è sottoposto l'alunno, danneggiandone i processi di apprendimento, invece di facilitarli.

Restano indiscutibili i vantaggi a livello percettivo, sia visivo (facilitazioni date dalle dimensioni o dai colori dei materiali scritti alla lavagna) che uditivo (aggiunta di input audio, musiche, ecc.).

Procedendo nell'analisi dello schema dei processi di insegnamento-apprendimento si incontrano le tre grandi categorie di azioni che compie (in successione e/o in parallelo) un soggetto che apprende: comprensione dell'input-generazione di significati-elaborazione-produzione di un qualche genere di output che si traduce poi in un risultato, una qualche forma di «prodotto». L'apprendimento avviene infatti se il soggetto agisce attivamente nei confronti dell'input, lo comprende a fondo, ne estrae i significati e con questi elabora una qualche forma più evoluta di azione, a cui darà una forma concreta di output. La questione della qualità del ruolo attivo, costruttivo e originale, del soggetto è centrale nelle più recenti analisi dell'apprendimento (Roletto, 2004; Carletti e Varani, 2005; 2007; Feuerstein, 2008), qui ci basti evidenziare come la LIM possa essere un aiuto molto concreto in questa fase di azione diretta del soggetto, consentendogli una più ampia diversificazione delle modalità di attacco, manipolazione ed espressione del materiale. Una buona multimedialità può aiutare, ad esempio, nelle fasi di comprensione di un testo scritto (aggiungendo informazioni cruciali, come tracciati grafici di relazioni intertestuali) e nelle fasi di elaborazione-output. Rispetto a queste due fasi, un uso creativo della LIM consente agli alunni, singolarmente o in modo cooperativo, di ampliare e diversificare i modi con cui manipolano e gestiscono i dati e il materiale di apprendimento. L'elenco, parziale, delle varie operazioni mentali dell'alunno (Guasti, 2008) non raccoglie ovviamente azioni fattibili soltanto con la LIM, ma questo strumento le può rendere più facili, più pubbliche e condivisibili (dunque criticabili), più conservate nella memoria, più visibili e comparabili tra di loro in parallelo, più scambiabili tra alunni e tra gruppi, ecc. Il menu di possibili operazioni mentali interessanti per l'apprendimento è sempre disponibile, può essere visualizzato, arricchito di buoni esempi, e così via.

Tra le tante facilitazioni che potrebbero essere citate pensiamo solamente a come si possano, attraverso la LIM, aiutare i processi di generalizzazione e corrispondente astrazione di alcune abilità. L'immensa (teoricamente) varietà delle situazioni che possono essere presentate agli alunni, la gradualità con cui possono essere fatte cambiare, la gestione intelligente degli aspetti essenziali di una situazione e di quelli accessori e di come entrambi possano cambiare e come questi cambiamenti debbano essere in relazione con le risposte dell'alunno: questi

sono alcuni vantaggi della LIM (oltre che del computer) rispetto ai materiali tradizionali (Marconato, 2009; Tanoni e Teso, 2009), anche in apprendimenti ritenuti semplici, come ad esempio l'uso dell'orologio e l'autoregolazione rispetto al tempo che scorre (Ianes e Pontalti, 2006).

La LIM, come visto, rende pubblici e «drammatici» i prodotti che risultano dall'azione degli alunni. La permanenza, l'archiviabilità e la facile recuperabilità aiutano molto anche la riflessione metacognitiva, il comprendere come e perché si sia arrivati a quel risultato, attraverso quali processi, quali operazioni intermedie, quali decisioni, ecc. In questo modo si rendono più trasparenti i processi, li si può valutare e correggere per le prossime attività. Nell'elaborare una metodologia didattica globale con la LIM, è utile dunque tener conto di questa sua grande potenzialità metacognitiva.

Uso della LIM per realizzare la «speciale normalità»

Una modalità interessante per rendere la classe un luogo davvero inclusivo e per uscire positivamente dal «dilemma della differenza»¹ (Terzi, 2005; 2008; 2009) credo sia l'approccio metodologico definito della «speciale normalità» (Ianes, 2006).

I temi dell'integrazione e dell'inclusione si trovano infatti molto spesso stretti nel dibattito, molto vivo soprattutto a livello internazionale nell'ambito della *special education*, tra le istanze della cosiddetta «specialità» (risposte tecniche peculiari ad altrettanto particolari modalità di funzionamento, in genere problematico) e della «normalità» (risposte comuni, uguali a quelle disponibili a tutti in nome della partecipazione al gruppo dei pari). Le due posizioni, se perseguite da sole, portano a derive negative. Nel nome della «specialità» (e della conseguente ricerca di efficacia educativa/abilitativa), si arriva a realizzare un modello di educazione separata, segregante, ma apparentemente efficace. Nel nome della «normalità» si accoglie l'alunno speciale tra i pari, garantendogli un apparente pari accesso alle occasioni formative degli altri ma con la quasi certezza che non saranno soddisfatti adeguatamente i suoi bisogni speciali.

La posizione «dialogica», della speciale normalità appunto, sostiene che i «principi attivi» delle varie tecniche speciali devono entrare nelle occasioni della normale offerta formativa, specializzandola e rendendola più capace di rispondere adeguatamente ai vari modi peculiari di funzionamento, e che reciprocamente la normalità del vivere la scuola assieme ai pari modifica gli aspetti tecnici, spogliandoli dai tecnicismi e così normalizzandoli e includendoli nelle attività. La normalità si specializza e la specificità si normalizza.

E la LIM? Nei materiali usati con la LIM si possono introdurre molti elementi di arricchimento e modificazione che provengono da tecniche speciali di lavoro, anche abilitativo, ma che, diluiti e inclusi a vari livelli nei materiali, li rendono più efficaci per tutti. Si pensi, ad esempio, alle immagini (*Picture Communication Symbols*) usate nelle modalità di comu-

¹ Il «dilemma della differenza» consiste nella scelta, apparentemente inevitabile, tra identificare e comprendere le differenze dei bambini per organizzare le risposte differenziate, con il rischio di etichettare e dividere, e l'accentuare l'essere come gli altri e dare risposte comuni, con il rischio di non rendere disponibile ciò che è rilevante e necessario per i singoli bambini.

nicazione aumentativa alternativa, studiate per alunni con gravi deficit di comunicazione, che vengono usate alla lavagna come linguaggio comune per scambiare alcune informazioni (Cafiero, 2009). Oppure ai software di sintesi vocale (Savelli e Pulga, 2006), che trasformano un file di testo in un file audio, originariamente confinati sui soggetti con dislessia o difficoltà sensoriali, che con la LIM possono arricchire per tutti gli alunni le fasi di lettura e comprensione di un testo scritto.

Un altro esempio è quello delle varie tecniche di «apprendimento senza errori» (Lancioni, 1992), in cui vengono largamente utilizzate immagini, colori o simboli aggiuntivi, con l'obiettivo di aiutare decisamente le risposte dell'alunno, per poi progressivamente ridursi e sparire (*fading*). Il mezzo LIM (con il computer) consente un uso agilissimo e modificabile su vari livelli di aiuto, in funzione dei bisogni dell'alunno (Fogarolo, 2007), attraverso immagini o altro input aggiunto a quello naturalmente presente nella situazione su cui si lavora: si pensi a compiti come quelli della comprensione del testo con l'aggiunta di evidenziazioni colorate, font diverse, link a immagini, mappe concettuali, ecc.

Anche molti aspetti tecnici della metacognizione più «clinica», come i training di autoregolazione e di problem solving costruiti per alunni impulsivi, inattenti e iperattivi (Cornoldi et al., 1996; Ianes et al., 2009), possono essere inclusi nel materiale disponibile a tutti gli alunni come *script* per affrontare in modo strutturato un problema e come traccia per una sistematica riflessione sul proprio modo di operare.

Uso della LIM per facilitare la circolazione delle buone prassi

Una scuola inclusiva è una comunità di pratiche dalla buona memoria documentativa e molto generosa nello scambio delle prassi da un insegnante all'altro. All'inclusione servono molte idee, molto materiale, molte soluzioni didattiche, organizzative, progettuali, molte Buone Prassi (Canevaro e Ianes, 2002). Tipicamente, la scuola italiana non brilla per capacità di documentare e tesaurizzare il proprio immenso patrimonio di realizzazioni che hanno funzionato, né per la disponibilità/capacità di scambiarlo tra pari. La LIM può aiutare in questo, non certo stimolando la generosità, ma sicuramente la facilità di costruire, rendere disponibile e scambiare grandi quantità di memoria didattica (e simile). Ovviamente il WEB dovrebbe fare il resto.

In conclusione, con tutte le cautele e con l'ovvia necessità di sperimentare i vari aspetti empirici e applicativi sottoponendoli a ricerche specifiche, credo che si possa sostenere che un approccio inclusivo che utilizza sistematicamente e in modo integrato la LIM abbia in sé alcuni importanti punti di forza per migliorare in modo significativo la qualità dei processi di inclusione. Ma è l'esigenza dell'inclusione a dettare la rotta della metodologia generale e delle attività, per le quali la LIM è soltanto uno dei mezzi. E anche un ottimo mezzo, lo sappiamo bene, non può fare da solo la rotta: «Nessun vento è buono per il marinaio che non sa dove andare» (Seneca).

Dario Ianes
Università di Bolzano