

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Dentro e fuori la scuola inclusiva

Il Sistema integrato di risorse per il *design* inclusivo (parte II)

Paola Damiani

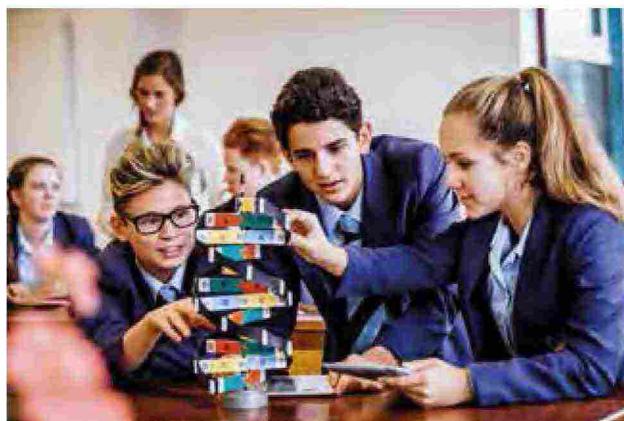
L'ARTICOLO PROSEGUE LA TRATTAZIONE, INIZIATA NEL NUMERO SCORSO DELLA RIVISTA *NUOVA SECONDARIA*, SUI DOCUMENTI STRATEGICI DEL *DESIGN* INCLUSIVO INDICANDO PISTE DI LAVORO ORIENTATE A UNA RIORGANIZZAZIONE DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE E FONDATE SU UNA LOGICA DI PROGETTAZIONE UNIVERSALE.

Come evidenziato nel precedente numero, i documenti transnazionali definiscono principi, linee di azione e strategie a partire da una matrice culturale comune che i decisori e i professionisti non possono misconoscere. Tali idee e linee necessitano di un sistema integrato di politiche e di dispositivi organizzativi coerenti a livello macro, meso e micro.

Le leve sulle quali investire sono orientate alla riorganizzazione dei sistemi scolastici e formativi secondo la logica della progettazione universale, come indicato dalla Convenzione ONU del 2006. Rivoltella¹ ci ricorda che sovente la scuola si fonda su un'idea di progettazione implicita che tende a riprodurre le azioni; la carenza di progettazione o di esplicitazione della pratica si traduce in interventi non pienamente coerenti con i contesti, i bisogni degli studenti e i processi di sviluppo e di capacità enunciate.

Livello 2: Risorse politiche e organizzative

La progettazione curricolare è una condizione essenziale per la qualità dell'agire didattico in termini di efficacia e di inclusione che si colloca a metà tra il livello delle politiche e quello delle pratiche; il cambiamento dei dispositivi di progettazione e di comunicazione, misurazione e valutazione di queste ultime contribuisce al cambiamento delle prime², le quali devono tracciare linee e obiettivi coerenti con i paradigmi assunti dalla Convenzione e dall'Agenda Unesco 2030. A monte, il rinnovamento delle politiche per la formazione, la selezione, la valutazione e la carriera di dirigenti scolastici e docenti costituisce una *condicio sine qua non* per la progettazione inclusiva.



Né l'introduzione di nuove tecnologie né una eventuale riduzione degli alunni per classe comportano di per sé un miglioramento della qualità degli apprendimenti. La scuola ha bisogno di un cambiamento rilevante ma questo richiede in primo luogo una chiara ridefinizione delle finalità da perseguire a livello delle politiche nazionali e conseguentemente adeguati interventi sulla formazione dei docenti³.

In effetti, come affermava Mejer nel 2011 parlando di integrazione degli studenti con disabilità:

Possiamo discutere di integrazione su più livelli - ideale, politico, normativo o di ricerca - ma alla fine è il docente che deve affrontare l'eterogeneità degli studenti in classe! È l'insegnante che mette in pratica i principi dell'integrazione scolastica.

1. P.C. Rivoltella, *La lezione dell'emergenza*, cit.

2. *Ibidem*.

3. A. Calvani, *Trasformare la scuola secondaria superiore in ottica "blended"*. *Quale strada percorrere?* in «Nuova Secondaria Ricerca», ottobre 2020, p. 52.



PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Se l'insegnante non è in grado di rivolgersi a un'ampia complessità di studenti seduti nella stessa classe, tutte le buone intenzioni sull'integrazione scolastica sono vane. Dunque, la sfida del futuro è migliorare i programmi di formazione e preparare i docenti ad affrontare la diversità⁴.

Studi e ricerche in ambito pedagogico offrono validi contributi per orientare le politiche istituzionali in questa direzione⁵. Nell'ultimo quinquennio, a partire dalla Legge n. 107 del 2015, le politiche ministeriali mettono a tema la formazione «sull'inclusione», anche se i successivi Decreti⁶ aprono *focus* differenti e spesso limitati ai docenti di sostegno in riferimento agli allievi con disabilità e/o con altri BES. Una «nuova» idea di sostegno *diffuso e di prossimità*⁷ risulta indispensabile per un'organizzazione in grado di sostenere cultura, politiche e pratiche che superino definitivamente il binomio sostegno/disabilità⁸.

La progettazione universale richiede un pensiero comune per tutti gli studenti, ma anche per tutti i docenti, attraverso un'organizzazione della scuola che crei le condizioni per un'effettiva cooperazione tra gli insegnanti, in virtù della quale l'insegnante specializzato sul sostegno riesca ad essere l'insegnante specializzato per tutti gli studenti e per/con tutti i docenti, in quanto professionista esperto che favorisce lo sviluppo di *contesti esperti* (consiglio di classe, scuola, famiglia, territorio) per la loro autonomia. Occorre fare leva sulle politiche che promuovono sistemi e processi formativi misti, in cui i soggetti cambiano insieme e, al contempo, «utilizzare» la presenza dei docenti esperti come agenti per il co-cambiamento di sistema in direzione *bottom-up*. Per quest'ultimo aspetto, la leadership organizzativa e pedagogica del dirigente scolastico è dirimente.

Risulta fondamentale:

investire in una formazione epistemologicamente fondata e pedagogicamente robusta, quanto diffusa nell'intero corpo docente, che miri alla maturazione di *formae mentis* capaci di guardare alla realtà come a un ambiente in perenne rinnovamento, non restringibile in categorie assolute, e dunque di professionisti capaci di comprendere le specificità degli alunni e dei contesti al fine di promuoverne il cambiamento evolutivo⁹.

La ricerca *Evidence Based* ha confermato che «sono le cornici mentali degli insegnanti e la loro padronanza di metodi efficaci, a fronte di cambiamenti logistici o tecnologici, i fattori che fanno la differenza, rendendo un insegnante *esperto* a differenza di uno *che ha solo esperienza*»¹⁰.

La *forma mentis* dell'insegnante inclusivo deve essere

flessibile e dinamicamente posizionata tra le «radici e le antenne», in modo tale da non lasciarsi abbagliare dalle mode, ma rimanendo aperta al nuovo e all'incerto così come alla valorizzazione della tradizione che «funziona, senza cedere ad un atteggiamento di «retrotopia»¹¹. Alcune proposte di riforme e/od orientamenti degli ultimi decenni, finalizzati alla riorganizzazione del sistema scolastico nazionale, più o meno compiuti, presentano significativi elementi di contatto con la prospettiva inclusiva. Tra questi, ricordiamo la Legge 28 marzo 2003, n. 53, che «legittima» la centratura sulle risorse dell'autonomia, didattica, organizzativa e di ricerca (a partire dalla rimodulazione oraria, delle discipline e dalla strutturazione di momenti collegiali significativi ed efficaci) e l'universalità della personalizzazione (a prescindere dalla presenza di diagnosi, PEI e PDP); l'organizzazione laboratoriale; l'investimento nel digitale come elemento curricolare, al riparo da visioni ingenuie e deterministiche¹², la risorsa dei pari e, più in generale, il superamento del paradigma centralista di matrice neo-fordista, incompatibile con i modelli attuali dell'apprendimento e della didattica¹³, e del modello di gerarchizzazione educativa, culturale e professionale¹⁴ che, come rilevato dai dati riportati nei precedenti numeri, favorisce in modo più o meno esplicito l'esclusione di studenti con alcune forme di disabilità (intellettiva) o disturbi (DSA) da percorsi secondari considerati «dedicati e chiusi». Pare ancora attuale quanto rilevato nel 2016 da Dovigo: «forme dissimulate di marginalizzazione degli studenti diversi

4. C. Meijer, *Introduzione*, in «Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili» (a cura di), *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa-Sfide ed Opportunità*, Odense, DK, European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, p. 6.

5. Si veda, ad esempio, M. Tschannen-Moran, *Fostering teacher professionalism in schools - the role of leadership orientation and trust*, in «Educational Administration Quarterly», 45, pp. 217-247; L. Perla - B. Martini, *Professione insegnante, idee e modelli di formazione*, Franco Angeli, Milano 2019; P. Aiello - E.M. Pace - M. Sibilio, *A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices*, in «International Journal of Inclusive Education», pp. 1-14; F. Gomez Paloma (a cura di), *La formazione dei docenti come percorso di ricerca. Approcci e modelli innovativi*, in «Annali on line della didattica e della formazione docenti», 13, 21, 2021.

6. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66; Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96.

7. A. Canevaro, *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.

8. D. Camedda - M. Santi, *Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*, in «L'Integrazione Scolastica e Sociale», 15, (2), 2016, pp. 141-149.

9. L. de Anna - P. Gaspari - A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano 2015, p. 10.

10. A. Calvani, *Trasformare la scuola secondaria superiore in ottica "blended"*, cit.

11. Z. Bauman, *Retrotopia*, Tr. it. Laterza, Roma-Bari 2017.

12. Per un'analisi critica dell'utilizzo delle tecnologie in relazione ai processi di inclusione, si veda A. Calvani, *Trasformare la scuola secondaria*, cit.

13. F. Dovigo, *Introduzione*, cit.

14. G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid: Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Brescia 2020.



PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

sono ancora all'opera all'interno delle scuole e mirano a ripristinare la distinzione tra studenti normali e speciali come un fatto oggettivo».

In conclusione, come asserisce Bertagna:

abbiamo, invece, bisogno di una scuola nella quale le pratiche esercitate dagli studenti fuori dal suo recinto, e, soprattutto, le conoscenze tacite o esplicite che esse contengono, diventino una pratica al quadrato, ovvero conoscenza riflessivo-critico-sistematica della conoscenza [...].

Formarsi e formare in una scuola che tenga conto di tutte le sensibilità di questo tipo implica un'organizzazione molto diversa dall'attuale e nella quale non ci siano semplicemente docenti, ma docenti che esercitano la loro funzione in modi anche molto diversi da quelli a cui siamo abituati.

Il punto di partenza non possono più essere gli studenti di una coorte d'età chiamati a seguire per tot anni la successione di insegnamenti nella stessa classe in una sezione, ma è e deve essere il singolo studente, con nome e cognome, con le sue storie, le sue esperienze e competenze acquisite in famiglia, in città, nel gruppo dei pari, con gli strumenti digitali, nelle relazioni con coetanei di altre tradizioni culturali e religiose ecc. da connettere il sociale e il mondo¹⁵.

Livello 3: Pratiche e strumenti

A questo livello l'inclusione deve essere considerata come un impegno ininterrotto per lo sviluppo di migliori strategie in risposta alla diversità.

Lungi dall'essere identificata con una serie di politiche o prassi consolidate, l'educazione inclusiva è un processo ricorsivo di decostruzione e ricostruzione, dove le scuole sono invitate ad assumere un atteggiamento di problem-solving creativo verso la rimozione delle barriere e la valorizzazione delle risorse per la partecipazione e l'apprendimento¹⁶.

Presidiare i livelli culturale e politico favorisce la costruzione di un clima inclusivo in termini di attenzione ai diritti di tutti, ma non costituisce una condizione sufficiente per attivare – in modo automatico – pratiche efficaci e coerenti (come dimostrato dalle carenze e dalle criticità persistenti) e, soprattutto, non garantisce la possibilità di una valutazione della qualità delle azioni¹⁷. Al contrario, cultura e politiche generano spazi di pensiero e direzioni che richiedono, e supportano, la mobilitazione dell'agentività di tutti i soggetti in *contesti esperti* (cooperativi e generativi) quale passaggio essenziale che rende possibile l'elaborazione e l'impiego sapiente, consapevole e condiviso di metodi, strategie e strumenti didattici. Al riguardo, ricordiamo la presenza di *bias* e derive, da parte dei professionisti (della scuola e della sanità) e delle famiglie, nella conoscenza e nell'uso di strumenti "critici" come PEI e PDP, i quali, da strumenti per l'inclusione, si trasformano in documenti e pratiche di separazione¹⁸.

L'aspetto chiave di una scuola inclusiva è incentrato sull'idea di personalizzazione, ma spesso assistiamo a una sua interpretazione riduttiva e/o distorta che, oltre a depotenziarne la portata trasformativa, alimenta processi di esclusione in termini di didattiche «diminuite o separate» per pochi, a fronte di una didattica «ordinaria» per tutti.

Anche i nuovi modelli ministeriali di PEI (Decreto I.M. n. 182/2020) richiedono una riflessione accurata sull'idea di personalizzazione che veicolano e sulle pratiche che attivano; la personalizzazione non dovrebbe diventare un'alternativa gerarchizzata (proposta come seconda scelta per situazioni più difficili) al percorso ordinario (prima opzione per situazioni più «funzionanti»), in base a un modello tripartito gerarchico (percorsi ordinari; percorsi personalizzati; percorsi differenziati), che pare riproporre il «paradigma dell'ordinarietà» come valore e indicatore della progettazione didattica.

Il fulcro della nuova scuola non può che essere, in altre parole, la personalizzazione dei percorsi formativi. Si tratta di dosare, per ogni studente, l'osmosi delle pratiche critico-riflessive-sistematiche tipiche della scuola con quelle agite fuori dalla scuola. E di promuovere le occasioni di confronto e di rivisitazione tra pratiche diverse per imparare a tradurle reciprocamente e così adoperarle in maniera cooperativa per raggiungere le competenze comuni e le consapevolezze critiche richieste¹⁹.

Nella cooperazione sui principi universali e nella progettazione di un design inclusivo non si azzerano le difficoltà individuali, bensì si creano contesti in cui le differenze non emergono più come stigma, eccezionalità o *diminutio* rispetto ad un'ordinarietà altra, ma come normali diversità²⁰, che devono essere presidiate con attenzione ed expertise specifici, al pari di tutte le altre soggettività.

«Trovare il punto di contatto fra programmazione curricolare e individualizzata rappresenta uno degli obiettivi di fondo della didattica speciale dell'inclusione»²¹.

15. G. Bertagna, *Per una «forma diversa di scuola». Il Recovery fund come ultima occasione per un Governo che governi la scuola senza esserne governato*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 2 ottobre 2020, pp. 8-34.

16. F. Dovigo, *Introduzione*, cit, p. 33.

17. D. Ianes, *L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*, in T. Booth - M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Ed. it. a cura di F. Dovigo e D. Ianes, Trento, Erickson 2008.

18. F. Dovigo - F. Pedone, *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per gli insegnanti*, Carocci, Roma 2019.

19. G. Bertagna, *Il Recovery Fund come ultima occasione per un Governo che governi la scuola senza esserne governato*, <https://ricostruireitalia.it/2020/09/03/per-una-forma-diversa-discuola/>

20. D. Ianes, *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2013.

21. L. Cottini, *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?*, in «L'Integrazione Scolastica e Sociale», 2018, pp. 11-19.

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI



La competenza inclusiva dei docenti risulta caratterizzata da una doppia curvatura, in linea con il *Twin Track Approach* richiamato nelle *Linee Guida dell'Agenzia per la Cooperazione*, a favore di una maggiore qualità e aderenza ai principi e ai valori di un design inclusivo: 1) la curvatura universale e generale, caratterizzante la progettazione curricolare e l'ambiente di apprendimento, fondata sui canoni della *Convenzione ONU* e dell'*Universal Design for Learning*. La conoscenza dei contributi della letteratura sugli approcci fondati sulle evidenze scientifiche rappresenta una leva essenziale a disposizione di tutti gli insegnanti per una didattica efficace²² per la classe, in termini di didattica inclusiva *evidence based*, quindi effettivamente «capacitante»²³; 2) la curvatura personale e specializzata, caratterizzante la progettazione individualizzata e personalizzata, in relazione alle specificità, ai talenti, ai bisogni e alle storie di ciascun singolo allievo nella relazione con il contesto, con particolare expertise rispetto ai profili «neurodiversi» e a situazioni socioculturali di fragilità. Si tratta di una competenza articolata e complessa che non può essere data per scontata, per la quale occorre organizzare sistemi di tutoraggio sistematizzato da parte dei colleghi specializzati o esperti (e degli altri soggetti della comunità: NPI, famiglie, Associazioni, Università) e di confronto e scambio di pratiche tra pari adeguatamente progettate e riconosciute anche in termini di sviluppo personale e professionale (ad esempio, attraverso l'utilizzo del Teacher Portfolio e/o di Badge digitali), nel passaggio dal paradigma del sostegno unico e univoco a quello co-evolutivo del «sostegno diffuso» o dei «sostegni»²⁴.

A livello internazionale sono in atto esperienze che, provando a realizzare una progettuale universale, declina-

no la compresenza virtuosa di tali curvature attraverso l'applicazione di strategie organizzative e didattiche – e dispositivi valutativi – flessibili e aperti²⁵. Anche un utilizzo *sapiente* di strumenti come i nuovi modelli di PEI, così come quello di alcuni modelli di PDP su base ICF²⁶, possono favorire il raccordo tra programmazione curricolare e programmazione personalizzata e individualizzata entro un contesto di partecipazione, appartenenza e apprendimento comune: un contesto di sostegno.

Il contesto di sostegno, o contesto competente, crea connessioni attive e non, suggerisce percorsi fatti di azioni, di ipotesi e attiva comportamenti empatici²⁷.

Paola Damiani

UniMoRe - Università di Modena e Reggio Emilia

22. J.A.C. Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London 2009; A. Calvani, *Evidence-Based Education: ma "funziona" il "che cosa funziona"?* in «Je-LKS - Journal of e-Learning and Knowledge Society», 3(3), 2007, pp. 139-146.

23. D. Mitchell, *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*, Routledge, London, New York 2014; L. Cottini - A. Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015.

24. G. Sapucci, *Dall'insegnante di sostegno al sostegno diffuso*, in «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 5, novembre 2007, pp. 434-437; A. Canevaro, *Dal sostegno ai sostegni, dal contesto ai contesti*, in «Rivista dell'istruzione», 2, 2011.

25. F. Peschel, *Offener Unterricht Idee - Realität - Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion, Teil I*, Allgemeindidaktische Überlegungen, Schneider Verlag Hohengehren 2006a; H. Demo, *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento 2017.

26. Si veda, ad esempio, P. Damiani - S. Gianbattista - C. D'Anna - F. Gomez Paloma, *Tabella PDP su base ICF. La sperimentazione a scuola*, in A. Canevaro - D. Ianes (a cura di), *Un altro sostegno è possibile*, Erickson, Trento 2019.

27. A. Canevaro - E. Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion» II, 2, 2014, pp. 97-108.