

La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali

The inclusive school: roles and professions

Lucia de Anna / Università di Roma "Foro Italico" / lucia.deanna@uniroma4.it

The international scenery is moving towards an inclusive school. In Italy, this reality has already been established since many years but the transformations and the international comparison raise new questions and critical reflections. We are paying a close attention on the key factor of the integration and inclusion processes that is teacher training, as has been affirmed during the International Conference of UNESCO (2013): a new tool to develop learning paths for all the students. We are calling into question the teaching method, from individual to collective. In brief, we are going to analyze our Italian system in pedagogical terms, starting from didactic, with its method and methodology, passing through the importance of the nets and the collaboration to finally take into account teachers' role and, particularly, support teacher's role, claiming its importance. The storytelling about "Best practices", the research, the comparison. The specificity of the actions, based on historical sense of our past, motivations, relationships, feelings to improve the creativity and the expressivity.

Key-words: accessibility, inclusion, knowledge, teacher training, international debate

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

1. La dimensione internazionale

Quando ci poniamo la domanda sul significato che attribuiamo ad “una scuola inclusiva” non possiamo fare a meno di dare uno sguardo allo scenario internazionale, focalizzando l’attenzione sul nostro paese ma anche confrontandoci con gli altri paesi. I sistemi educativi sono molto diversi tra di loro e diversi in particolare modo dal nostro, soprattutto per quanto riguarda l’educazione delle persone con disabilità e/o con bisogni educativi speciali. Storicamente questa diversità a livello europeo è apparsa fin dalla Conferenza Europea del 1978 (CCE, 1980), tenutasi a Roma con la presentazione del rapporto di Skov Jorgensen, incaricato dalla Commissione europea per fare un’analisi dei vari sistemi di educazione speciale delle persone con disabilità. La scelta italiana di avere una scuola che educava tutti i bambini e le bambine nella scuola normale, nel proprio territorio e nel proprio quartiere, si è presentata fin da allora unica. I tempi sono cambiati e oggi quasi tutti i paesi cercano di modificare i loro sistemi educativi per venire incontro ai bisogni di tutti i bambini/e attraverso forme e organizzazioni dell’insegnamento abbastanza variegata ma con una tendenza verso una scuola inclusiva (de Anna, 2012b, pp. 49-60; de Anna 2014a, pp. 28-54). In questi anni le trasformazioni avvenute hanno richiamato o sono state addirittura determinate dalle varie Dichiarazioni Internazionali. Studi e ricerche sono stati condotti sia a livello di Organismi Internazionali, sia dai Governi di ciascun paese, sia da ricercatori e da esperti, universitari e non, sia da dirigenti, insegnanti e operatori del mondo della scuola, che si interessano di queste problematiche. A livello europeo dobbiamo anche ricordare un cambiamento importante che è stato quello dell’ampliamento dei paesi che hanno iniziato a entrare nell’Unione Europea con altre culture ed esperienze educative e formative.

110

Inoltre, lo sguardo internazionale si è iniziato a rivolgere sempre più verso paesi al di fuori dell’Europa aprendo un dibattito più ampio, come afferma Michel Chauvière (2009): negli ultimi quarant’anni, a livello internazionale le politiche sulle persone con disabilità si sono rinnovate e hanno guadagnato una formalizzazione giuridica, tuttavia, hanno fatto emergere una pluralità di attori che contestano le stesse politiche e propongono modelli alternativi. Molti movimenti difendono un approccio sociale contro un approccio individuale e medico che dà luogo a pratiche essenzialmente riabilitative, viste come stigmatizzazioni e discriminanti. Questa rivoluzione decisiva per le rappresentazioni e le strategie d’azione collettiva e pubblica, ha dato un forte impulso al Movimento della vita umana, che si è esteso dagli Stati Uniti al Canada, per arrivare all’Europa ma anche al Giappone, al Brasile e all’Australia (de Anna, 2014a, p. 38).

Già nel dibattito avvenuto durante i lavori della Conferenza di Salamanca del 1994 (cfr. Mura, 2012, pp. 94-96) le problematiche si andavano amplificando, ponendo la necessità di un’educazione per tutti senza creare categorizzazioni ed esclusioni; gli intenti andavano al di là dell’Europa e la conoscenza e l’interazione con altri popoli ci permetteva di essere maggiormente compresi sul significato che avevamo attribuito alla nostra scelta italiana.

L’Italia ha iniziato questo percorso prima degli altri, raccogliendo così un bagaglio di esperienze molto rilevante, che ci ha permesso anche di intervenire nel dibattito internazionale, conoscendo i rischi e i problemi di determinate scelte, ravvisando le criticità ma anche riconoscendo le valenze positive di certe scelte



e le ricadute su molti dei nostri giovani che oggi, più numerosi degli altri paesi, frequentano le nostre scuole e le nostre Università, senza esclusioni (ISTAT, 2009).

Accanto a queste positività le situazioni si presentano sempre più complesse, soprattutto per i modelli organizzativi del sistema Scuola–Università, Istruzione-Formazione professionale e Mondo del lavoro, ma soprattutto viene avvertita l'esigenza di costruire prospettive sempre migliori di vita e di benessere personale e sociale, al fine di creare una società inclusiva, in cui nessuno debba rivendicare ogni giorno i suoi diritti, e come dice Charles Gardou, senza che “ci sia né una vita minuscola, né una vita maiuscola [...] vivere senza esistere è la più crudele delle esclusioni” (Gardou, 2012, p. 14, p. 63, p. 85).

Tra l'altro una società inclusiva non può prescindere dall'esigenza preponderante di dare fiducia anche alle famiglie per il futuro dei propri figli, e deve essere in grado di assicurare a tutti le condizioni di avere “pari opportunità”, in funzione dei propri bisogni e delle proprie aspirazioni.

2. Le Buone prassi per formare attraverso un pensiero positivo

La ricerca universitaria deve prestare attenzione a cogliere gli aspetti positivi delle esperienze condotte in Italia in tutti questi anni, riflettendo sugli indicatori di tali esperienze (cfr. de Anna, 1992a; Canevaro, Ianes, 2002; Ianes, Canevaro, 2008; de Anna, 2014a) che hanno permesso ai nostri studenti di proseguire gli studi, raggiungendo un miglioramento della qualità della loro vita, portando loro stessi con la loro presenza e interazione quei cambiamenti necessari nella scuola nei confronti delle diversità. Il ruolo dei ricercatori e dei formatori che si interessano delle problematiche relative alla disabilità e ai processi di inclusione non è quello di creare il sensazionalismo della notizia, come nel caso di alcuni giornalisti che mirano a suscitare l'interesse dei lettori con il rischio di drammatizzare un fatto o una determinata situazione (Covelli, 2014). D'altra parte il nostro ruolo è anche diverso da quello delle associazioni che hanno indubbiamente un impegno importante nel rivendicare i diritti delle persone che si rivolgono a loro e che talvolta devono puntare a rappresentare proprio le criticità per riuscire a ottenere di sensibilizzare e motivare le Istituzioni e le politiche del governo verso risposte concrete. Il nostro principale compito è quello, soprattutto nella formazione dei formatori, di mettere in evidenza in primo piano “le Buone prassi” che ci sono sempre state, anche prima delle leggi che ci hanno accompagnato, senza ovviamente trascurare i problemi. Dobbiamo analizzare le situazioni e studiare le strategie pedagogiche-didattiche per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento, cercando le soluzioni per il bene individuale e collettivo. In tal senso, dobbiamo fare attenzione a non spazzare via tutto e ricominciare dal nulla perché abbiamo trovato un nuovo metodo, non dobbiamo fare come i nostri governanti che dicono di portare l'innovazione annullando tutto il passato, rifiutando di conoscere il senso storico degli avvenimenti che cambiano. Occorre ragionare in termini di evoluzione, indagando su ciò che non ha funzionato, cercando di capire i perché, prospettando possibili soluzioni. Dobbiamo collettivamente mettere in luce le nostre risorse interiori, come il nostro paese ha sempre fatto ed è stato in grado di produrre anche in momenti catastrofici.

Ritrovare il senso storico non è una nostalgia del passato, la storia e nello specifico la storia dell'educazione permette di prestare attenzione ai cambiamenti culturali e sociali dei contesti educativi della scuola, riflettendo sulle azioni pedagogiche e didattiche nelle loro trasformazioni nel tempo, soffermandoci sui processi di insegnamento-apprendimento delle persone nella loro diversità, accogliendo e comprendendo il valore di tale diversità.

Ci chiamano diversi. A volte speciali e altre per l'imbarazzo non abbiamo nome. Siamo invisibili o meglio, per molti dovremmo essere tali. Eppure siamo noi e per pochi giusti siamo e basta. C'è chi non corre, chi guarda il mare nel rumore delle onde. Chi sa ascoltare il silenzio nel caos, chi sente l'abbraccio del mondo dal semplice tocco del vento. Chi sorride ancora di poco e chi lavora sodo per poter sorridere di nuovo, c'è chi vuole rispetto e non pietà e chi vuole contribuire con merito, avere uno scopo e non sopravvivere. [...]. È il mondo a essere diverso, fatto tale per essere speciale. Perché speciale non voglia mai significare peggiore (Damascelli, 2014, p. 9).

3. Confronto internazionale e valore storico del passato

Oggi il confronto internazionale ci permette di riflettere sulla nostra storia e sulla situazione attuale. Moltissimi paesi si stanno muovendo verso l'inclusione, ce lo impone la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006). Sono state introdotte nuove terminologie "*people-first*" che si fondano sul concetto centrale di "Persona", si parla di "Accessibilità" affrontata su diversi piani (cfr. Mura, 2011, pp.40-60), come diremo più avanti parlando di accessibilità pedagogica.

Ci sono nuovi strumenti di classificazione (OMS - ICF 2002, ICF-CY 2007) che introducono il termine "partecipazione" nei diversi contesti, l'importanza dell'accoglienza e delle interazioni giocano quindi un ruolo importante da approfondire nel superamento delle situazioni di disabilità tra i vari soggetti. Nuove interpretazioni si prefigurano (Fougeyerollas, 2004; Fougeyerollas, 2010) con sempre nuove trasformazioni e dubbi attraverso i diversi sguardi internazionali (cfr. Florian, McLaughlin, 2008; de Anna, 2014a, pp. 247-256).

Tutto questo fermento e cambiamento ci deve aiutare a cambiare paradigma, il confronto con altri colleghi stranieri che vanno verso l'inclusione ci permette di discutere e di riaprire un dialogo anche all'interno del proprio paese per coniugare queste nuove concezioni nella realtà delle pratiche educative. Le innovazioni aiutano a riflettere e ci consentono di rivedere e rileggere anche i documenti del passato per poter modificare il nostro modo di pensare nell'ottica di migliorare il nostro sistema di integrazione e inclusione.

Attraverso questo dibattito internazionale, ancora una volta, ci accorgiamo che concentrarsi in maniera diretta esclusivamente sulla disabilità, non ci permette di raggiungere con pienezza la dimensione inclusiva, abbiamo bisogno di arrivarci attraverso altri percorsi di concettualizzazione. Costruire una scuola inclusiva, come ammonisce Veronique Poutoux dell'*Institut Catholique* di Parigi, nello sforzo di cambiare il sistema francese, significa prima di tutto prendere in considerazione l'evoluzione del nostro modo di pensare, di apprendere dal mondo e di fare posto a delle qualità altre, rispetto a quelle anticamente richieste



per una appropriazione, restituzione dei saperi immagazzinati. È più verso la creatività e la libertà pedagogica che noi dobbiamo condurre i nostri sforzi di ricerca (Poutoux, 2014).

Tra l'altro dobbiamo evidenziare che questa azione di "riconcettualizzazione ancorata al piano dei principi", ci appartiene in quanto è legata alla nostra cultura filosofica teoretica ed epistemologica, su cui si fonda il pensiero pedagogico che ci permette di non acquisire le prassi didattiche nella loro esclusiva evidenza, ma ci aiuta a riflettere per mettere in connessione i contesti e le persone che li vivono, attraverso una trasformazione in funzione delle diverse conoscenze derivanti dai saperi e non solo dalle discipline.

Infatti, la didattica in Italia non è concepita in termini applicativi, ma emerge in tutta la sua problematicità come scienza pratico-riflessiva (Damiano, 1993). Deve potersi coniugare con le diverse discipline in una intersezione tra le scienze dell'educazione insieme alla/e disciplina/e oggetto di insegnamento, da riconoscere e definire costruendo sentieri e connessioni. È azione plurale che si arricchisce dell'apporto dei vari punti di vista scientifici messi in campo nel contesto formativo, in virtù del fatto che la conoscenza e la formazione è frutto dell'integrazione continua tra soggetto ed oggetto, tra il sé ed il mondo. La conoscenza, così facendo, si diffonde e deposita in forme, situazioni e soggetti diversi e comporta la necessità e l'inevitabilità di legami di solidarietà, non solo umana, ma scientifica e culturale tra gli stessi umani. La didattica ha a che fare con la costruzione di una nuova dimensione, tutta da esplorare, definire e implementare (cfr. Moliterni, 2011, pp. 102-123).

La didattica è scienza della mediazione centrata sull'azione e richiede un'attitudine mentale alla mediazione stessa. È pertanto necessario superare un approccio meramente trasmissivo, utilizzando modalità partecipative nell'ambito di una concezione costruttivista della conoscenza, in forma anche interdisciplinare, in cui sperimentare nuove forme di organizzazione esperta del sapere per ridurre la frammentazione e gli eccessi di uno specialismo che fa perdere di vista il valore di ciascun atto nell'ambito della complessiva esperienza personale. Si tratta di sviluppare forme di organizzazione modulare e di considerare maggiormente l'interrelazione tra conoscenze, abilità e competenze professionali. Va sperimentata e utilizzata una gamma più ampia di forme e modalità di valutazione, orientate a sviluppare processi di responsabilizzazione, in una concezione attiva, incrementale e partecipata dell'apprendimento, anche in funzione della costruzione di competenze di cittadinanza e di convivenza civile (Moliterni, 2013).

La Didattica nella sua attuazione si avvale di strategie didattiche integrative (individualizzazione, metacognizione e apprendimento cooperativo), che devono essere applicate allo sviluppo dei saperi attingendo dalle discipline, anche in maniera interdisciplinare e multidisciplinare, rivolgendosi a tutta la classe, con un approccio per progetti e per problemi (*problem posing* e *problem solving*), proprie di una didattica della ricerca, laboratoriale, che faccia leva sulla flessibilità organizzativa e curricolare, prestando attenzione a una relazione educativa che si sviluppa e si costruisce insieme tra docenti e discenti, come accenneremo nei seguenti paragrafi.

4. Individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento

Parliamo spesso di individualizzazione e personalizzazione, ognuno fornisce una sua interpretazione, ad esempio quella dei vari ministri e dei dirigenti che con loro hanno lavorato, risulta sempre diversa e crea negli insegnanti molta confusione.

Baldacci parla di istruzione individualizzata in una scuola volta “ad assicurare alla propria utenza l’eguaglianza delle opportunità formative, nel rispetto delle differenze antropologiche e nella garanzia della qualità dell’istruzione” (Baldacci, 1993, p.20). Egli riprende le teorie di Claparède (1920) mettendo in evidenza le due forme: la prima “di individualizzazione di percorsi verso traguardi comuni”, la seconda “indirizzata a coltivare le diversità di attitudini tra gli individui rispetto a contenuti opzionali, e implica l’esistenza di traguardi formativi differenti per i vari alunni” (Baldacci, 2005, p. 17).

Questa concezione di individualizzazione, tuttavia, rientra nel processo di insegnamento-apprendimento che deve favorire la creazione di contesti educativi inclusivi in grado di offrire “pari opportunità a tutti”: ognuno deve poter trovare forme di insegnamento che riescano ad attivare le diverse potenzialità e aspirazioni, offrendo le condizioni necessarie per apprendere, perché quando parliamo di pari opportunità intendiamo quelle più confacenti a ciascuno di noi in funzione delle sue caratteristiche e specificità, e non possono essere le medesime opportunità per tutti. Ma questo non vuol dire che dobbiamo agire attraverso percorsi separati.

114

Occorre, come richiamava Baldacci rivolto al pensiero di Claparède, riprendere alcune concezioni sull’individualizzazione, che abbiamo anche dimenticato e perso nel tempo, che hanno radici nella pedagogia attiva, nelle scuole nuove in cui si dettavano i principi di Calais (1921), i quali si fondavano sull’attività personale dell’individuo (art.14); sulla pratica di un insegnamento che si basava sull’interesse spontaneo dei ragazzi (art.15) attraverso un lavoro individuale che consisteva nella ricerca, sia tra i fatti, sia sui libri, periodici ecc., oggi diremo sul web. In questo senso l’individualizzazione dell’insegnamento assecondava la ricerca dell’identità dell’alunno, organizzava le conoscenze in rapporto al soggetto, non alla divisione astratta del sapere, metteva in gioco il rispetto personale e l’esperienza con gli altri. Bisogna trasformare le discipline in saperi attraverso quegli enzimi cui tutti dobbiamo poter accedere, così come espresso da Luigi Berlinguer nella prolusione dal titolo “Politica e ricerca educativa” in occasione dell’inaugurazione della Scuola Dottorale Internazionale “Culture, éducation, communication” e del Dottorato di ricerca in Innovazione e valutazione dei sistemi di istruzione (Università degli studi di Roma Tre, 2013).

La individualizzazione dell’insegnamento con la costituzione di gruppi eterogenei, vede la sua realizzazione nella scuola sperimentale dell’Istituto Rousseau di Ginevra, dove Dottrens ha reso possibile l’individualizzazione in un ambiente scolastico normale a differenza delle scuole tedesche di Mannheim, di quelle americane di Oakland che si occupavano di gruppi omogenei, suddivisi per problematiche (classi normali, classi speciali, di recupero, ecc..) (Di Dionisio, 1982).

La nostra storia può essere rappresentata dalle prime esperienze del novecento con Maria Montessori sull’applicazione della pedagogia attiva alle situazioni di svantaggio, fino ad arrivare agli studi sul *Mastery learning* ripresi in Italia



da De Bartolomeis (1997) che avviano un concetto di programmazione didattica un po' diverso dalla concezione odierna in cui talvolta si sono persi significati e specificità.

L'excursus storico sulla didattica, vista con uno sguardo inclusivo tracciato da Moliterni (cfr. 2013, pp. 119-129), può consentire a tutti gli insegnanti di approfondire anche gli aspetti legati all'azione che produce mediatori e come attraverso l'uso dei mediatori didattici possiamo ragionare in termini di metafore ed elaborare un pensiero riflessivo e analogico-narrativo.

Alcuni studi condotti in Francia, svolti insieme a Veronique Poutoux con gruppi di docenti in formazione presso l'Università *Institut Catholique* di Parigi, hanno permesso di sperimentare nella formazione universitaria gli studi di Boutinet (1989; 2010) sull'approccio multidisciplinare, sulla didattica e pedagogia del progetto (Bordallo, Ginestet, 1999) che si collegano all'apprendimento cooperativo, ormai considerato nella pedagogia speciale una strategia didattica integrata, che permette di far crescere le conoscenze e sviluppare le competenze nel gruppo dei compagni e non solo individualmente.

Molte di queste ricerche che affrontano le problematiche dell'inclusione si sono concentrate sull'accessibilità pedagogica, abbiamo svolto insieme tra Italia e Francia una Conferenza su questi temi "Accessibilité pédagogique, émergence application didactique et pédagogique" (de Anna 2014a, pp. 247-249; Gardou, Poutoux, 2012) con la partecipazione di Eric Plaisance e di Hervé Benoit che ha poi approfondito e trattato queste prospettive in maniera approfondita nella sua tesi di Dottorato all'Università di Montpellier nel 2014. Un'accessibilità pedagogica:

Est ce plan incliné qui met en place l'enseignant dans sa classe, non pas celui, fait de ciment ou de béton, qui permet à des enfants ou adolescents en fauteuil d'accéder à la porte de l'école, mais celui qui va aider, grâce à des médiations humaines et techniques, un élève en situation d'handicap à accéder à la porte des savoirs (Benoit, 2012, p. 97).

5. Le competenze degli insegnanti

In Francia si è lavorato molto sul concetto di competenze e noi facciamo spesso riferimento a Guy Le Boterf, il quale ritiene la competenza un insieme, riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato (Le Boterf 1994; Le Boterf 2008).

Come affermato precedentemente, più complessa si presenta la situazione quando il contesto accoglie le diversità (persone con disabilità o con problemi specifici), poiché le variabili sono tante e devono essere esplorate e coniugate con quel contesto: non bastano le tecniche, occorre riflettere e pensare in maniera inclusiva. Un contesto che accoglie deve prima di tutto essere "accessibile" nel senso di mettere le persone nelle condizioni di avere una partecipazione attiva.

La riflessione pedagogica non si sofferma solo sull'educazione della persona ma assume come valore i contesti e le interazioni con gli altri, l'apertura di un dialogo fra adulto e bambino e tra coetanei; si parla di *coeducazione*, non solo riferita alle differenze di genere ma alla diversità in generale, e in particolare ai

bisogni educativi speciali, costruendo il clima della classe (cfr. d'Alonzo, 2002; de Anna, 1998). Il sapere pedagogico consiste proprio nel mescolarsi agli altri saperi e per questo motivo si ha, talvolta, la sensazione di non riuscire a definirlo, perché molto spesso vive in funzione della sua operatività nell'acquisizione di una lettura delle situazioni.

Si tratta, quindi, di prestare un'attenzione particolare alla costruzione dei contesti di apprendimento, di organizzare e di programmare gli interventi, tenendo presenti i bisogni educativi di tutti e di ciascuno, di creare relazioni di conoscenza e di amicizia tra compagni, allentando le tensioni e cercando di capire i conflitti, sviluppando prosocialità e interdipendenza positiva (Comoglio, 1999; Roche, 2002). Il coinvolgimento deve riguardare la scuola tutta attraverso l'espressione del Piano dell'offerta formativa (POF) predisponendo ogni anno il PAI – Piano Annuale di Inclusione che ne diviene parte integrante.

Nel prendere in considerazione i processi di *individualizzazione dell'insegnamento* e di *personalizzazione dell'apprendimento*, spesso dimentichiamo di rivolgere l'attenzione a tutti gli attori presenti nel processo educativo. Tra questi sono fondamentali i compagni, la famiglia e gli insegnanti stessi, nonché tutti coloro che sono coinvolti in tali processi, dal Dirigente scolastico ai bidelli, agli assistenti di vario tipo (assistenti educatori, facilitatori della comunicazione, etc.) argomenti sui quali occorrerebbe fare più chiarezza ed anche prestare un maggiore impegno per comprendere le occasioni di incontro delle competenze, a partire da quelle diffuse a quelle di tipo specialistico, di cui ci parla Canevaro:

Se parliamo di competenze ci riferiamo alla necessità che chi opera abbia un modello di riferimento adattabile in cui sia possibile sviluppare dalle capacità le competenze. Un operatore professionale, se ha solo delle capacità e non ha sviluppato delle competenze, rischia di dover difendere la propria immagine di professionista capace, negando o sottovalutando, l'ascolto della realtà [...]. La parola competenze racchiude un itinerario che dà respiro. Non possiamo schiacciare la capacità su un contesto ma dobbiamo articolare un percorso che permetta alla capacità di diventare competenza conoscendo un contesto. In questa simmetria si realizza l'occasione di dare spazio e articolare nel progetto stesso la possibilità di lettura della realtà plurale e non della sola realtà catastrofica (Canevaro, 2006, p.26-27).

Queste considerazioni ci conducono nuovamente a riflettere sul significato di insegnamento-apprendimento che deve essere concepito non solo come una rimozione degli ostacoli che interferiscono nell'accesso ai saperi, bensì come una relazione di conoscenza e accompagnamento, che si può configurare nel senso pedagogico di cura educativa (Granese, 1993), di una forma più significativa di apertura all'altro, dell'incontro con il co-esistere degli altri nel mondo, come struttura autentica dell'esistenza (Gaspari, 2002, pp. 68-69) e di relazione di aiuto, secondo le regole che ci ha insegnato Canevaro, tra le quali desidero sottolineare solo alcuni aspetti come:

- l'attenzione alle differenze di genere;
- l'importanza di non sostituirsi all'azione dell'altro: non fare per l'altro ma permettere che l'altro lo faccia;



- non creare dipendenza ma liberare dalle dipendenze;
- saper prendere le distanze modulandole secondo le necessità: *accompagnare* avvicinandosi di più nei momenti in cui è necessario attraversare un terreno scivoloso e, quindi, sostenersi a vicenda e essere capaci di prendere le distanze quando il cammino può essere fatto senza un'assillante compagnia; non sostenere quando non ce n'è bisogno.

Tutto ciò necessita di una buona capacità di determinare la lettura del bisogno nei soggetti, non solo la lettura di chi aiuta ma anche la lettura di chi è aiutato, che può trovare le proprie risorse senza bisogno di rivolgersi ad altri per averne (cfr. Canevaro, Chierigatti, 1999; Ianes, Canevaro, 2008, pp. 43-44)

Parliamo spesso di autonomia come “essere in grado di badare a se stessi”, ma tutto ciò è molto complicato in funzione proprio delle diversità, che coinvolgono i diversi attori, in una relazione spesso duale; ne ha parlato Canevaro (2014) non solo in merito alla citata relazione di aiuto, ma anche in quest'ultima relazione presentata recentemente nel gruppo di Pedagogia speciale, nel passaggio dal sistema duale all'autonomia, ai sostegni di prossimità.

Il prof. E.-J. Stiker, direttore della rivista *Alter*, ritiene che tale concetto di autonomia andrebbe approfondito ulteriormente, anche perché è uno dei cardini del dibattito internazionale e incide fortemente sull'azione educativa e sull'inclusione. Alcuni richiami sono stati fatti al movimento *Disability studies* che mette in evidenza la criticità della radicale definizione sociale di disabilità, la quale traslascia completamente sia l'esperienza del corpo e della deficienza, sia la dimensione intima e privata della persona con disabilità (de Anna, 2014a, p.88).

Accogliere e accompagnare significa permettere di sviluppare un percorso esistenziale rendendosi conto che i cambiamenti sono tanto dei soggetti quanto dei contesti e, quindi, avendo cura di tenere i collegamenti tra il soggetto che cambia, il contesto che cambia, e quindi il rinnovamento delle risorse di cui il soggetto ha bisogno (Canevaro, 2001).

Gli insegnanti, sia nella loro formazione specialistica che nella loro azione didattica, devono diventare capaci di esplorare diversi elementi, soprattutto cercare di coinvolgere tutti, per cercare di osservare e condividere insieme i percorsi da intraprendere, i tempi e le modalità. Le persone con disabilità hanno una maggiore vulnerabilità e dobbiamo tenerne conto per assicurare punti di riferimento continui al fine di non vanificare i risultati raggiunti.

6. Le Reti, i Centri di documentazione per la disabilità, i CTS e i CTI

Le Reti esistono in via informale ancora prima della legge sulle autonomie (DPR 275/1999). Sono molte le scuole che lavorano in rete, sia per scambiarsi informazioni sulla didattica, sia per fare attività di aggiornamento, di formazione e ricerca; le scuole possono anche istituirsi con Università, Istituzioni, Enti e Associazioni.

Per creare un'azione di supporto all'integrazione si sono sviluppati anche dei Centri di documentazione che hanno avuto una loro storia ed erano al servizio

di famiglie, docenti ecc., ci sono state poi delle trasformazioni con il rinforzo e la nascita di nuove associazioni sul territorio che hanno iniziato a fornire informazioni e consulenze, organizzando servizi di supporto alle scuole (Mura, 2004).

È importante tenere conto delle reti, dei CDD-Centri di documentazione per la disabilità, dei CTS, dei CTI Centri Territoriali per l'Inclusione¹ che possono diventare un punto di riferimento stabile nei processi di integrazione all'interno della scuola, dando anche sostegno e fiducia ai familiari, che si preoccupano ogni giorno della costruzione del progetto di vita con l'assillo legittimo anche del "dopo di noi" (Pavone, 2009).

Durante il progetto ICARE – Insegnare, Comunicare, Agire, in una Rete Educativa (AA.VV., 2012), promosso dal MIUR, è stata valorizzata proprio l'azione delle Reti "sostenendo modelli formativi di condivisione e di interconnessione operativa tra diverse realtà scolastiche, capaci di incentivare il confronto, l'arricchimento professionale, capaci di collegare il mondo della scuola agli altri mondi vitali costruendo intese e alleanze con le realtà e le Istituzioni locali" (Ferraboschi, 2012, p. 26).

Il progetto ha rilevato una varietà di esperienze che hanno posto in evidenza i punti deboli e i punti di forza dei processi di integrazione in tutto il territorio nazionale attraverso schede di autovalutazione (Simoneschi, 2012, pp. 69-89).

Questo progetto ci ha fatto molto riflettere sulla nostra realtà italiana, sulla diversificazione delle esperienze nelle varie regioni, su questa difficoltà di autorappresentarsi e di svolgere attività di ricerca-azione (de Anna, 2012, pp. 51-67).

Non sempre è facile aiutare una persona con difficoltà o con problematiche che, ad un primo approccio, possono sembrare molto diverse dalle nostre, che possono avere bisogno di risposte specifiche, didattiche specifiche per apprendere, ausili specifici, e talvolta vivono in ambienti specifici ecc. Acquisire le competenze menzionate nei paragrafi precedenti è indubbiamente necessario, ma abbiamo sperimentato in tutti questi anni che i processi d'integrazione non sempre hanno una loro continuità nel lungo periodo. Spesso ci accorgiamo, infatti, che basta cambiare ciclo scolastico, ambienti diversi, contesti diversi, persone diverse e tutto viene ridimensionato e talvolta anche annullato. Questo non vuol dire che la nostra azione fosse sbagliata.

Se perdiamo le nostre certezze su come far evolvere una situazione è perché c'è comunque una fragilità insita nella natura umana (Gardou, 2006; Gardou, 2012), una vulnerabilità insita in ciascuno di noi. Tale elemento può essere ancor più evidente nelle persone con disabilità o con particolari bisogni speciali, e soprattutto in quei contesti che per la prima volta si trovano ad affrontare queste situazioni. Riuscire a costruire un'azione capillare su tutto il territorio nazionale è ancora un obiettivo difficile da raggiungere.

Con il passare degli anni e, soprattutto, sempre in un confronto continuo e capillare con altri paesi, culture diverse, pensieri diversi, organizzazioni diverse,

1 CDD – Centri di documentazione per la disabilità nati negli anni novanta, CTS (Centri Territoriali di Sostegno) sviluppati attraverso un programma nazionale del MIUR con direttiva 180/1999 sulle Tecnologie nelle scuole (Progetto speciale per l'educazione scientifica e tecnologica), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione) in corso di trasformazione e sviluppo in alcune regioni.



scuole diverse, ci si interroga continuamente per cercare di capire se questa impostazione che abbiamo costruito attraverso le varie leggi e linee di indirizzo debba cambiare. Il confronto spesso ci dà forza per continuare, in particolar modo quando incontriamo coloro che desiderano aprirsi e trovare soluzioni verso l'inclusione. Ci sono paesi che hanno fatto da sempre scelte diverse e vogliono imporre le loro certezze e le loro specializzazioni, ma nella scuola ordinaria non hanno mai accettato le diversità in assoluto, come abbiamo fatto noi. La cultura dell'integrazione non gli appartiene, hanno la cultura dei livelli di apprendimento, della normalizzazione rispetto a degli indici di standard predefiniti, mentre per noi comunque assume un significato diverso inteso nel senso di umanizzazione (d'Alonzo, 2009). Si è sviluppato oggi un sistema ossessivo della valutazione dei risultati, sempre riferito agli standard di normalità, si parla di una cultura delle eccellenze, si lavora sulle problematiche dei superdotati (Sastre i Riba, 2011). L'inclusione di qualità non richiede specialisti e tecnicismi particolari, ma una pedagogia e una didattica inclusiva quotidiane, realizzate da tutti e al servizio di tutti, che possono anche fare ricorso a competenze speciali (Gaspari, 2012, p. 107).

Gaspari richiama e descrive in modo sintetico ed efficace i principali "saperi" e competenze dei professionisti dell'aiuto:

- a) integrare competenze individuali con quelle professionali e disciplinari in logica progettuale e su solide conoscenze dei linguaggi e dei paradigmi delle altre professionalità coinvolte;
- b) integrare il problema della disabilità nel processo di insegnamento-apprendimento;
- c) integrare le competenze sui bisogni educativi speciali con le conoscenze dei processi formativi complessi e l'itinerario del soggetto con bisogni educativi speciali in un progetto che interessi e coinvolga l'intero gruppo classe;
- d) integrare metodi, strategie, tecniche di intervento speciali all'interno di un approccio metodologico coerente e rigoroso in una prospettiva progettuale di co-evoluzione (Gaspari, 2012, p. 106).

Per quanto attiene, infatti, la lettura delle situazioni di disabilità, non occorre concentrarsi unicamente sul tipo di disabilità, ma prima di tutto sulla "persona", entrare in contatto e in relazione uscendo da schemi tradizionali e codificati. Questo non vuol dire che la ricerca delle cause della disabilità e le problematiche connesse non debbano essere oggetto di studio e non debbano essere assunte anche dagli educatori, dagli insegnanti e dagli specialisti. Tali informazioni, infatti, devono far parte del bagaglio delle loro conoscenze, poiché sapere ciò che ha determinato un problema in quella persona "significa in qualche modo conoscerla ed avere la sensazione di aiutarla meglio" (d'Alonzo, 2003, pp. 46-47). Anche i genitori devono essere aiutati nella ricerca della conoscenza e nella voglia di trovare una spiegazione, fornendo loro dei punti di riferimento non di tipo occasionale, ma con fondamenti scientifici. Per la Pedagogia speciale, però, conoscere le cause spesso può non essere prioritario, non è importante, ci interessa di più "capire colui che ci sta di fronte e ci chiede aiuto, comprendere le sue abilità, le sue competenze acquisite nel tempo, i vissuti educativi e affettivi che hanno indubbiamente inciso sulla sua personalità" (ibidem), occorre collaborare

ed aprire un dialogo con la famiglia, genitori, fratelli e sorelle, per avere maggiori informazioni possibili. Occorre lavorare non solo sulle potenzialità esistenti perché, in termini pedagogici, “l’uomo ha molte più possibilità di quelle che pensa di avere (...) alcune capacità si conquistano, e, con molta probabilità, si possono acquisire abilità e capacità, che uno pensava di non poter acquisire: e quindi ci sono molte più aperture per lo sviluppo e la crescita di quello che noi pensiamo e credo che proprio le persone in situazione di disabilità potrebbero dire molte cose; nella loro condizione hanno scoperto molte più risorse, anzi hanno acquisito e non solo scoperto molte più abilità e risorse di quelle che avrebbero pensato di poter avere” (Bellerate, 1991, p. 41).

7. Gli indicatori

L’Osservatorio permanente sull’integrazione degli alunni con disabilità del MPI ha prodotto numerosi documenti sugli Indicatori sul finire degli anni novanta ed abbiamo anche dato un’ampia diffusione e applicazione (Gherardini, Nocera, 2000).

Sono state condotte indagini (Sbarbati, 1998), sono state elaborate schede di valutazione con l’INVALSI, i cui risultati non sono stati mai diffusi.

Il problema degli Indicatori è stato affrontato con Mel Ainscow durante la Conferenza di Manchester nel 2000, e successivamente anche con Mark Vaughan durante le varie fasi del progetto INCLUES (cfr. Leeber, 2006, pp.47-56), prima che fossero pubblicati in Italia, ed abbiamo a lungo discusso con i vari paesi dell’OCDE per cercare di formularli in modo da poter accogliere le istanze dei vari paesi (allora 24), con grandi difficoltà nel trovare punti comuni (cfr. de Anna, 1992, pp. 71-94 e 209-222). Gli Indicatori sono importanti ma dobbiamo fare attenzione quando li vogliamo prendere come modello da trapiantare nella nostra realtà, che è diversa sia sul piano organizzativo che concettuale: abbiamo culture diverse, persone formate in modo diverso, ambienti diversi.

La linea di accettare e trasferire modelli provenienti da altri paesi non risulta efficace ai fini del progetto formativo di quel bambino là ... (Canevaro, 1996), ragazzi e ragazze nella loro globalità, fatta non solo di apprendimenti formali ma anche informali, di reti di amicizie, di scambi e di relazioni con gli altri, difficili da codificare nel modello prestabilito senza poterlo coniugare con la realtà di ciascun paese culture e sistemi diversi.

Dobbiamo anche precisare che noi ragioniamo, come accennato, in termini di riflessività sull’azione in base a una serie di elaborazioni concettuali, che forse talvolta possono limitare il confronto internazionale nella produzione di ricerche sperimentali. Alcune limitazioni possono derivare anche dall’uso delle diverse lingue e dalla reciprocità degli scambi. Soprattutto nei paesi di origine anglosassone il nostro pensiero legato alla concettualizzazione, anche in termini di modalità di approccio metodologico, viene talvolta difficilmente compreso, la loro cultura tra l’altro non è abituata ad argomentare e concettualizzare, per la tipologia stessa della lingua inglese, che non consente di esprimere quel pensiero articolato e complesso come ad esempio quello di Canevaro, che si traduce spesso in metafore, in racconti che ti offrono quel dono prezioso alla riflessione, a quel far pensare, di cui ognuno di noi avrebbe bisogno non solo per apprendere



e costruire competenze, ma soprattutto per sviluppare quella umanizzazione della società di cui necessita l'inclusione.

Spesso ci accorgiamo, invece, che basta attraversare l'oceano per ritrovare pensieri che ci accomunano, la comprensione dei sentimenti e dell'approccio empatico cambia, possiamo parlare e discutere pacatamente e riflettere insieme senza sentenziare. Senza paure e remore che il nostro lavoro e quello degli altri non sia efficace e soprattutto di qualità, ritroviamo quella lunghezza d'onda che ci distingue e ci differenzia da altri paesi.

Un'altra difficoltà nella comprensione dei diversi significati riguarda le terminologie. È vero che in Inghilterra e in altri paesi ad esempio il termine integrazione è considerato riduttivo; anche su questo argomento abbiamo spiegato più volte i significati e le radici delle differenze nei vari paesi (cfr. de Anna, 2014a, pp. 54-66; Villanella, 2011; Villanella, 2013). In Brasile anche preferiscono usare il termine inclusione, tuttavia, quando spieghiamo loro il significato che abbiamo attribuito a questo termine, che continuiamo ad usare, riferito proprio a questo cambiamento che deve avvenire attraverso la relazione da una parte e dall'altra, entrano perfettamente in sintonia e comprendono che l'uno non esclude l'altro e ritengono che ci sia un vero completamento tra i due termini integrazione e inclusione. Questo è accaduto anche a Malta, dove da sempre viene applicato il modello inglese. Allora vuol dire che ogni termine da noi usato va spiegato e fatto comprendere, nella sua dimensione storica e culturale, non c'è bisogno di eliminarlo, così si costruisce l'incontro tra le diversità dei paesi.

8. Gli insegnanti curricolari e di sostegno

121

Il problema della formazione di tutti gli insegnanti sui temi dell'integrazione e dell'inclusione è riconosciuto ormai da tutti, sia a livello nazionale che internazionale, fondamentale per una scuola inclusiva, anche se da anni ci stiamo battendo per raggiungere questo risultato, e nei vari contesti istituzionali, e anche tra i colleghi di altre discipline. Purtroppo, ci accorgiamo ogni giorno che le problematiche sulla disabilità e sulla diversità sembrano appartenere a un mondo separato per gli addetti ai lavori e i colleghi di altre discipline sembrano stupirsi quando scoprono che se ne devono occupare anche loro. Soprattutto nei corsi di abilitazione all'insegnamento nella scuola, devono trasferire questa dimensione inclusiva sia nei laboratori pedagogici-didattici, sia nella trasversalità degli insegnanti di base. Queste barriere vanno superate nella scuola, nell'università e nella formazione, ma soprattutto nella società che ancora, dopo tanti, anni riflette poco su questi temi e comunque le conoscenze sono poco diffuse. Spesso, anche attraverso i media, la disabilità viene rappresentata prevalentemente in termini medico-sanitari e assistenziali e viene dato poco spazio alla dimensione educativa. In altre parole, si tende a considerare le persone con disabilità come "pazienti", "malati", "affette da qualche patologia", la quale che diviene l'aspetto preponderante della loro condizione in un modello di rappresentazione che Covelli (2014, pp. 145-150) ha definito "*disabilità come condizione patologica di assistenza*".

La figura dell'insegnante di sostegno non può essere eliminata e ritengo che sia una risorsa importante, come accennato nel documento inviato al Ministro

Giannini il 13 ottobre 2014, in qualità di membro del Comitato tecnico-scientifico dell'Osservatorio permanente sull'integrazione degli alunni con disabilità, formulando le mie osservazioni relative alla Riforma della Buona Scuola riguardanti il punto 3.6 (p. 78) "Una scuola che include chi ha bisogno".

Alcune riflessioni sono state già espresse nei paragrafi precedenti e in varie pubblicazioni già citate, ad esempio alcune importanti puntualizzazioni e trasformazioni sono state precisate nel capitolo 6 sulla formazione degli insegnanti nel libro sulla Pedagogia Speciale della Carocci (de Anna 2014a, pp. 267-313), soffermandomi in modo particolare sulle diverse competenze tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati sul sostegno, approfondendo poi quelle più specialistiche e di partenariato con altre figure professionali.

Sono riflessioni che nascono da gruppi di ricerca istituzionali, che trovano riscontro nelle attività condotte, fin dalla sua nascita, sull'esperienza italiana dell'integrazione; ma derivano anche dal confronto continuo con altri paesi a livello europeo che hanno una tradizione sulle scuole speciali e stanno cambiando, cercando di identificare risorse anche all'esterno altamente specializzate per intervenire e trasformare la scuola verso l'inclusione (ad esempio: dai GAPP Groupe d'aide spécialisé alle SESSAD Service d'éducation spéciale et de soins à domicile in Francia, ai COSEN in Inghilterra, alle equipe itineranti in Spagna, ecc.), manifestando tuttavia notevoli difficoltà e problematiche nel coniugare tali risorse con la realtà scolastica. Così anche nel confronto esteso a livello intercontinentale, si presenta problematica l'individuazione di figure professionali di sostegno all'esterno della struttura scolastica, come ad esempio in Brasile. Tutto ciò traspare dagli ultimi documenti di orientamento del Governo Federale del Ministero dell'educazione sul "Programa incluir-acessibilidade na educacao" e alla luce del recente dibattito tenutosi nel VI Congresso brasiliano di Educazione speciale IX Incontro nazionale dei ricercatori di Educazione speciale, tenutosi a S. Carlos dall'1 al 4 novembre 2014.

Nel nostro sistema avere un insegnante specializzato che faccia parte integrante della classe, che abbia la responsabilità dei contesti di apprendimento insieme all'insegnante curricolare, costituisce una risorsa importante di sistema, inoltre viene indicata chiaramente anche nel profilo del docente specializzato (come specificato nel DM 30/9/2011 Allegato A art.2 G.U. n.78 del 2/4/2012). Questa concezione, oltre ad essere formulata nella legge 104/92 (art.13 comma 6), viene messa in evidenza fin dalla circolare n. 199 del 1979 in cui si parla della contitolarità dell'insegnante di sostegno per il pieno coinvolgimento nella programmazione educativa e nella elaborazione delle attività didattiche, mettendo in evidenza la responsabilità dell'integrazione al di là della classe, coinvolgendo tutta la comunità scolastica.

Rivolgersi alla classe vuol dire, per esempio, anche tener conto delle necessità della stessa (organizzazione in funzione del numero degli alunni, eterogeneità della classe ecc.). Le varie sentenze avverso istanze presentate dai genitori che si vedevano rifiutate le ore di sostegno, parlano di assegnazione di ore all'alunno, creando una visione talvolta fuorviante, perché va spiegato che queste assegnazioni di ore all'alunno servono per la sua integrazione in quella classe, dove il docente specializzato coadiuva sostenendo i colleghi curricolari, che hanno il compito primario dell'inclusione fra tutti i compagni, senza ovviamente trascurare le risposte agli specifici bisogni educativi dell'allievo, rispettando il suo pro-



getto educativo e progetto di vita in termini pedagogici didattici.

Occorre sottolineare comunque che tali bisogni non sempre si collegano in modo automatico alla certificazione di gravità (per es. patologie organiche che non corrispondono alla massima necessità di intervento per un progetto educativo individualizzato ma anzi possono aver bisogno solo della collaborazione di figure di tutela).

Infatti, “la necessità del sostegno” passa attraverso un iter procedurale richiamato nella legge 104/92 e nell’Atto di indirizzo DPR 1994, discusso poi nelle leggi successive quali la 328 del 2000; ci sono stati gli Accordi Stato-Regioni nel 2008 e gli Accordi tra MIUR e Ministero della salute nel 2012.

Pertanto questa assegnazione di attribuzione del monte ore dell’insegnante di sostegno nei confronti degli alunni con “disabilità gravi” va vista in un’ottica pedagogica-didattica per assumere i significati educativi nei confronti di tali alunni.

C’è una discussione molto articolata su questo punto proprio per spiegare meglio il significato che viene attribuito al sostegno attraverso le disposizioni normative suaccennate. Con l’introduzione della classificazione internazionale dell’analisi funzionale riferita alla disabilità (ICF-OMS), le scuole e in particolare le Reti, cui abbiamo fatto cenno nel par.6, stanno sperimentando le relative applicazioni nella didattica. Durante il citato progetto ICARE, queste problematiche sono state affrontate soprattutto nelle regioni meridionali, dove le richieste sono più numerose.

L’Osservatorio ha lavorato a lungo sugli accordi tra MIUR e Sanità per costruire questo passaggio e queste intese, cercando di entrare in una logica più funzionale e meno medicalizzante alla luce proprio dell’ICF definito modello bio-psico-sociale.

Centrare l’assegnazione dell’insegnante di sostegno sulla “patologia” (ad es. emofilia, diabete, fibrosi cistica, ecc.) pone delle contraddizioni sul rapporto tra certificazione e necessità derivanti dai progetti educativi speciali. Tra l’altro la qualità dell’integrazione non dipende dal numero delle ore assegnate al sostegno ma dipende invece dal progetto condiviso e preso in carico da tutti, in maniera responsabile da parte delle varie componenti e ruoli nell’organizzazione delle attività, al fine di operare quel cambiamento necessario a rispondere ai bisogni educativi di tutti e di ciascuno.

Non interessa quindi tanto la tipologia di minorazione ma soprattutto che i docenti comprendano e conoscano quali problemi educativi, apprenditivi e didattici possano essere determinati da uno o un altro deficit e sappiano agire in maniera pedagogica-didattica per costruire il progetto anche individualizzato (nel senso pedagogico sopra accennato) con la classe in interazione continua con i compagni, secondo i tempi e le modalità di ciascuno. Inoltre, i rischi sono quelli di mettere in luce tutte le problematiche già intercorse quando sono state assegnate cattedre piene d’ufficio nei confronti di chi aveva ricorso al TAR, senza entrare nel merito delle questioni.

Avvalorare come automatismo le richieste della “copertura totale” conferma una scuola che rimane rigida e che ha bisogno, per mantenersi tale, di una delega a qualcuno che la protegga dagli imprevisti, senza però dare risposte nuove ai bisogni educativi di tutti i suoi alunni.

Spesso si ha una visione approssimativa del nostro processo di integrazione

e inclusione, puntando più su un'idea di medicalizzazione della scuola, che non corrisponde alla nostra visione italiana; si parla talvolta solo di diagnosi, si parte dal deficit e non dall'analisi di bisogni educativi in base ai quali la scuola deve dare delle risposte, pur considerando ed approfondendo le singole specificità.

I genitori oggi chiedono insegnanti più preparati sulle singole patologie, ma in questo modo anche le famiglie rischiano di avere una visione che non corrisponde ai concetti di inclusione, rinforzando piuttosto l'idea di esclusiva appartenenza dell'insegnante di sostegno al proprio figlio, una sorta di risarcimento e di compensazione che non corrisponde all'idea giusta di una scuola inclusiva.

Nel corso degli anni abbiamo difeso più volte la scuola da questo rischio di medicalizzazione a differenza di altri paesi che hanno deciso di creare istituti medico educativi in un momento storico, come quello dell'epoca di Bourneville (Plaisance, 2009), in cui il pericolo era di creare sezioni educative nei manicomi e negli ospedali. Questi paesi oggi ne vogliono uscire per aprirsi all'inclusione nella scuola ordinaria, nella scuola del quartiere e le difficoltà sono enormi per smantellare una cultura protratta nel tempo.

Questa dimensione medicalizzante pone i bambini/e e i ragazzi/e in una rappresentazione della disabilità solo legata alla malattia come patologia in una logica assistenziale e non come persone che possono incontrare delle situazioni di disabilità se indubbiamente i contesti di insegnamento-apprendimento in cui si trovano non hanno le competenze necessarie a soddisfare i loro bisogni educativi per costruire il progetto educativo che riguarda i compiti della scuola tutta. Competenze diffuse che, come abbiamo detto, devono essere acquisite da tutti, dai dirigenti, dai docenti curricolari e in maniera ancora più approfondita e in continuo aggiornamento dai docenti specializzati sul sostegno in un'ottica di collaborazione e di interazione.

Il documento sulla "Buona Scuola" parla del "bisogno di attenzioni e insegnamenti specifici" e sul rapporto di fiducia che i genitori debbono avere per garantire i diritti degli alunni. La fiducia i genitori la devono riporre nel sistema scuola, non è sufficiente creare questo atteggiamento simbiotico tra insegnante specializzato, alunno con disabilità e famiglia per ottenere dei risultati. La situazione delle risposte ai bisogni educativi speciali è molto più complessa: non si tratta di erogare insegnamenti specifici, altrimenti avremmo continuato ad avere scuole speciali. Abbiamo scelto di avere una scuola inclusiva che vuol dire prestare attenzione alla diversità di tutti e di ciascuno, organizzare una programmazione didattica e un progetto educativo che in funzione della specificità dei bisogni educativi, sia in grado di intervenire con strategie didattiche integrate, utilizzando anche metodi e metodologie specifiche che gli insegnanti specializzati, devono indubbiamente conoscere e che forti della loro competenza pedagogica e didattica devono saper coniugare e mettere in relazione con gli interventi didattici della classe, insieme all'insegnante di classe, ricercando gli ausili e i mezzi per sostenere e aumentare la comunicazione e l'apprendimento, per accompagnare il percorso di insegnamento-apprendimento tra i compagni e con i compagni.

Queste sono le competenze che la scuola deve possedere.

Nell'ultimo Colloquio internazionale tenutosi a Parigi il 17-18 ottobre 2013 presso l'UNESCO su "L'éducation inclusive: une formation à inventer" (AA.VV., 2014), si è richiamata l'attenzione, come chiave dell'inclusione, sul ruolo degli insegnanti e sulla loro formazione, ma anche sul tempo da dedicare alla colla-



borazione e cooperazione degli insegnanti per discutere sui processi di insegnamento-apprendimento in un'ottica richiamata anche da Mel Ainscow che ogni bambino conta², non solo per la sua diversità ma soprattutto per la sua individualità e come dicono i francesi per la sua "singularité" (Gardou, 2012).

È stata sottolineata dallo stesso Mel Ainscow la necessità di uscire dalla definizione di disabilità e di assumere uno sguardo diverso se vogliamo fare inclusione.

Durante il colloquio, rappresentando anche "i punti critici difficili da realizzare" in Italia, ho posto l'interrogativo su questa ricerca continua di identificare le specializzazioni su ogni tipologia, ancora sui DSA e sui BES, categorizzando così gli alunni. Trattandosi di una tavola rotonda di tipo colloquiale mi è sembrato importante trasmettere agli esperti, provenienti da diversi paesi, il dubbio se forse sia meglio perseguire altre vie e diventare capaci di accompagnare e rinforzare una riflessione sul contesto inclusivo nel suo insieme, mettendo in relazione gli uni con gli altri, assumendo una consapevolezza del valore della diversità quando questa viene esplorata insieme, comunicata e trasmessa attraverso una conoscenza comune, in un ambiente comune (cfr. de Anna, 2014b, pp. 54-64).

Questi elementi di riflessione sono stati ampiamente ripresi sia nella conclusione della tavola rotonda, sia nelle considerazioni finali, per affermare una maggiore formazione nel campo delle scienze umane e sociali di tutti gli insegnanti come elaborazione di una formazione etica e professionale diffusa e che deve appartenere a tutti.

La Convenzione sui diritti delle persone con disabilità dell'ONU è stata al centro dell'attenzione del Presidente e del Direttore generale dell'Unesco, mettendo in evidenza che nessuno dovrebbe essere messo nella situazione di chiedere ogni giorno l'affermazione dei propri diritti in una società inclusiva.

Gardou afferma nel video di presentazione della sua ultima pubblicazione (2014)³, che il secolo passato è stato quello dell'affermazione dei diritti e che in questo secolo dobbiamo uscire dal paradigma dei doveri per entrare in quello dei "savoirs", anch'essi possono divenire un po' perversi se non diventano utili all'educazione di tutti per una società inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2014). *L'education inclusive: une formation à inventer*. Actes du Colloque International UNESCO. Paris, 17-18 octobre 2013, IIPÉ, Paris.
- AA.VV. (2012). I CARE- Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa. *Annali della Pubblica Istruzione*, 87, 6/2011. Milano: Le Monnier.
- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.

2 In Inghilterra dal 2004 si sta diffondendo una politica di attenzione al parere delle famiglie e dei bambini sulle loro aspirazioni e bisogni relativi all'educazione, soprattutto all'inclusione nella scuola "Every Children Matters". Si sta promuovendo un coordinamento maggiore tra i servizi e le famiglie "Children's Services" che si occupano di educazione, di sanità e di servizi sociali (de Anna 2012 p.55).

3 Disponibile all'indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=zE7uCGzIA7Y>

- Baldacci M. (1993). *L'istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bellerate B. (1991). *Pedagogia e società*. In L. de Anna (ed.), *La scuola e i disabili* (pp. 17-4). Roma: Edizioni l'ED.
- Benoit H. (2012). Ressources numériques, didactisation et accessibilité: un modèle pédagogique. Dans *L'accessibilité à l'école. Revue éduquer/former*, 44 (2), 89-102.
- Bordallo I., Ginestet J.P. (1999). *Didattica per progetti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boutinet J.P. (1989). *La temporalité: histoire et projet*. In G. Pineau, G. Jobert (éds.), *Histoires de vie: approches multidisciplinaire* (pp. 157-172). Paris: L'Harmattan.
- Boutinet J.P. (2010). *La grammaire des conduites de projet*. Paris: PUF.
- Canevaro A. (1996). *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999). *La relazione di aiuto*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2001). Per una didattica speciale dell'integrazione. In D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione* (pp. 9-30). Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- CCE (1980). *L'insegnamento speciale nella Comunità Europea. Studi serie Educazione*, 11, Lussemburgo.
- Chauvière M. (2009). Les politiques du handicap en Europe. *Alter – European Journal of Disabilities Research*, 3, 1-7.
- Claparède E. (1920). *L'École sur mesure*. Genève: Payot.
- Comoglio M. (1996). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Covelli A. (2014). *Inclusione, comunicazione e rappresentazione della disabilità. Orientamenti e tendenze nell'informazione giornalistica on-line* (Tesi di dottorato, Università degli Studi di Roma – Foro Italico, Roma).
- d'Alonzo L. (2002). *Integrazioni e gestione della classe*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2003). *Pedagogia speciale*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2009). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Damascelli F. (2014). Introduzione. In L. de Anna, *Pedagogia speciale. Integrazione e Inclusione* (p. 9). Roma: Carocci.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica*. Roma: Armando.
- de Anna L. (1992a). *Integrazione scolastica*. Roma: L'ED.
- de Anna L. (1992b). *Rapport sur la II phase du Projet OCDE. L'évaluation des unités modèle*. Paris: OECD.
- de Anna L. (1998). *Pedagogia speciale*. Milano: Guerini.
- de Anna L. (2012a). La cultura dell'inclusione. In AA.VV., *I CARE- Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa. Annali della Pubblica Istruzione*, Anno 87 n. 6/2011. Milano: Le Monnier, pp. 51-67.
- de Anna L. (2012b). La pedagogia speciale in Europa. I processi di integrazione e inclusione nel confronto con altri paesi europei ed extraeuropei. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale* (pp. 41-60). Napoli: Liguori.
- de Anna L. (2014a). *Pedagogia speciale. Integrazione e Inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna L. (2014b). Inclusive Education and "Special Pedagogy" the Italian Approach. *Alter, European Journal of Disability Research*, 8, 2.
- De Bartolomeis F. (1978). *Psicopedagogia e didattica nella programmazione educativa*. Torino: Stampatori.
- Di Dionisio G. (1982). *Per una pedagogia della scuola elementare*. Roma: Romagrafik.
- Florian L., McLaughlin M. J. (2008) (eds). *Disability Classification in Education*. Thousand Oaks CA: Corwin Presses.
- Fouygerollas P. (2004). *Identité, différences corporelles et fonctionnelles, et processus de production du handicap sur le plane de la participation sociale*. In M. Mercier (éd), *L'identité handicapée* (pp. 225-238). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Fouygerollas P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.
- Ferraboschi L. (2012). I CARE: un progetto per l'inclusione. In *I CARE- Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa. Annali della Pubblica Istruzione*, Anno 87 n. 6/2011. Milano: Le Monnier, pp. 23-40.



- Gardou C, Poutoux V. (2012). L'accessibilité à l'école comme droit pour tous... *Éduquer/Former*, 44, 2, 7-11.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap*. Trento: Erickson.
- Gardou C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !*. Toulouse: Érès.
- Gardou C. (2014). *Handicap, une encyclopédie des savoirs*. Toulouse: Érès.
- Gaspari P. (2002). *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*. Milano: Guerini.
- Gaspari P. (2012). *La pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Granese A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ianes D., Canevaro A. (2008). *L'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2009). *La disabilità in Italia*. Roma: ISTAT.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Leeber J. (éd) (2006). *In-Clues*. Antwerpen: Garant.
- Moliterni P. (2011). *Studiare all'università, strategie di apprendimento e contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie, tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Mura A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2011). L'accessibilità. Considerazioni teoriche e istanze operative. In A. Mura, *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 40-60). Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2012). *Pedagogia speciale*. Milano: Franco Angeli.
- OECD (1999). *L'insertion scolaire des handicapés: des établissements pour tous*. Paris: OECD.
- OMS (2002). *ICF – Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *ICF – CY Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Pavone M. (2009) (ed.), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Plaisance E. (2009). *Autrement capable*. Paris: Autrement Mutations, n.255.
- Poutoux V. (2014). www.versuneecoleinclusive.fr.
- Roche Olivar R. (2002). *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Sastre i Riba S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Revista de neurología*, 52, Extra 1, 11-18.
- Sbarbati L. (1998). *Handicap e integrazione scolastica*. Roma: Armando.
- Simoneschi G. (2012). Le scuole si valutano: i punti deboli e i punti forti del processo di integrazione. In *I CARE- Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa. Annali della Pubblica Istruzione*, Anno 87 n. 6/2011. Milano: Le Monnier, pp. 69-89.
- Villanella G. (2011). *Quando l'Occidente incontra l'Oriente. Culture, educazione inclusiva e processi d'integrazione scolastica a Taiwan* (Tesi di dottorato, Università degli Studi di Roma – Foro Italo, Roma).
- Villanella G. (2013). The Implementation of Inclusive Education in Secondary School in Italy. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 58, 71-138.

