

Pensare l'educazione inclusiva come processo di disability literacy

Considering inclusive education as a form of "disability literacy"

Donatello Smeriglio / Università degli Studi di Messina / dsmeriglio@unime.it

Today, the world of education is an increasingly complex topic, constantly under the strain of the enormous, varied and frenetic changes taking place in the socio-cultural fabric. These changes have brought new educational issues to the surface, new forms of intolerance and social segregation, that are in conflict with the need to create an inclusive social context that will benefit all members of society. If we consider the classroom as a micro-ecosystem comprised of many different features, and created by the diverse needs of its "inhabitants", the students, then it is important to understand that these same students require immediate and practicable answers in terms of education, teaching, learning and social terms, and in terms of values. This fact inevitably leads us to view special education as a form of "disability literacy" which should necessarily and comprehensively include the many different social contexts and the great variety of professionals involved, who can do so much to help create a truly inclusive "environment". Schools, after-school projects, families, social services and local authorities all need to come together and "network" in order to develop and promote a culture of diversity that is still lacking in our modern civil society.

Key-words: disability, diversity, inclusion, inclusive education, disability literacy

abstract

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

129

1. Educazione inclusiva e *disability literacy*

Parlare di educazione inclusiva vuol dire sostanzialmente affrontare moltissime questioni di camaleontica natura e di poliedrica forma, temi che, in una duplice matrice, riguardano il sistema formativo, sempre più complesso, eterogeneo, fluido, e il tessuto socio-culturale e le sue continue e frenetiche trasformazioni. Da più parti ci giunge voce dei molteplici e grandi problemi che l'universo dell'istruzione incontra nel realizzare pienamente i processi d'inclusione dei soggetti con bisogni educativi speciali, problematicità queste imputabili a un ampio e variegato complesso di cause e condizioni che gioco forza emergono dalle profondità della galassia di difficoltà che si moltiplicano nella società post-moderna. Anche il transitare dal versante dell'integrazione a quello dell'inclusione risulta difficilmente attraversabile se si trascinano dietro i numerosi problemi ancora presenti nell'universo dell'educazione speciale, sia in termini strutturali, di visione pedagogico-culturale, quest'ultima tutt'ora ancorata all'idea di normalizzazione del soggetto atipico, sia in termini di competenze metodologico-didattiche e tecnologiche, difficoltà che acquiscono, così, di fatto, i sintomi di malessere generalizzato diffusosi nel nostro territorio (Ianes, Cramerotti, 2013). Un *modus operandi*, questo, del processo di inclusione, per certi versi intermittente e distorto, che può aumentare la distanza vigente tra, appunto, inclusione reale e ideale, e di fatto ampliare la frattura esistente, a intensità e condizioni diverse, tra politiche scolastiche e politiche governative, tra scuola e territorio, tra scuola e scuola, tra scuola e famiglia, e non ultima quella tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno. Per tali ragioni il sistema educativo oggi è chiamato a ridefinirsi, a riconfigurarsi anche in virtù delle nuove indicazioni ministeriali che, dal 2010 con la Legge 170, alla Direttiva del 27 dicembre 2012 e la successiva Circolare del marzo 2013 assieme alla nota del giugno dello stesso anno, premono la scuola ad avanzare a un livello successivo. Un passo cruciale che il sistema scolastico deve fare verso il definitivo superamento della cultura della normalizzazione, dell'uniformazione e omologazione degli alunni in difficoltà, a vantaggio di una prospettiva più incline all'affermazione della diversità come ricchezza e alla concretizzazione e al rafforzamento, ancora una volta, del concetto di personalizzazione. Concetto, quest'ultimo, da interpretare come azione educativa volta a incentivare i processi di partecipazione e di inclusione di tutti gli allievi, disabili, con disturbi specifici, con difficoltà e non, al fine di renderli attivi, autonomi e consapevoli delle personali peculiarità e potenzialità (Gaspari, Sandri, 2010, p. 55). Un passo in avanti quello fatto in termini legislativi che deve essere accompagnato da una sistemica e sistematica azione di ricostruzione e riqualificazione non solo delle strutture educative formali, ma del tessuto socio-culturale tutto, in un orizzonte teleologico e assiologico olistico propenso alla valorizzazione della diversità. L'inclusione, infatti,

è cultura della partecipazione di *tutti* e di *ciascun alunno* ai processi di socializzazione e di apprendimento comuni all'interno di una scuola democratica, accogliente, intesa come comunità solidale che guarda alle differenze e alle diversità come categorie storico-esistenziali "in positivo" allo scopo di porle al centro dell'azione educativa. In questo senso l'inclusione richiama processi di umana comprensione, rappresenta un "chiuso



dere dentro”, un “esserci” nel gruppo contestuale di riferimento, implicante la valorizzazione delle persone “diverse” all’interno del comune territorio di appartenenza riducendo tutti i possibili ostacoli e le barriere esistenti all’apprendimento, alla comunicazione e alla partecipazione (Gaspari, Sandri, 2010, p. 21).

Sostanzialmente bisogna operare in regime di *mindshift*, ovvero di ribaltamento mentale, che permetta di pensare il processo d’inclusione in termini di “*disability literacy*” – in sintonia coi *Disability Studies* (DS) e l’*Inclusive Education* (Booth, Ainscow, 2008; Medeghini, D’Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina, 2013) – legato, cioè, a tutta una serie di “eventi” progettuali, in termini di rivisitazione disciplinare e didattico-metodologica, finalizzati allo sviluppo, nella collettività, di conoscenze e competenze riguardo alle diverse dimensioni dell’universo della disabilità, e capaci di accrescere e diffondere la cultura del rispetto della diversità. L’esigenza di declinare in termini di “alfabetizzazione alla disabilità” e all’inclusione i temi relativi alla Pedagogia e alla Didattica speciali nasce proprio dalla constatazione di come le questioni riguardo l’educazione del soggetto disabile gravitino ancora oggi in mondi piccoli, specifici e spesso isolati, mentre sarebbe necessario che tutte le questioni che in essa germogliano valicassero i confini dei territori argomentativi specifici e di settore, trapassassero le mura spesse dell’insipienza sociale, per vivere nelle coscienze e nei sentimenti di tutti. L’utilizzo, così, del termine *literacy* serve per mettere in evidenza taluni importanti aspetti: uno riguarda il naturale e imprescindibile rivolgersi da parte del sistema educativo all’azione, oltre che alla teorizzazione. Nella forma verbale di alfabetizzare, la definizione di *literacy*, infatti, richiama la dimensione pragmatica dell’universo pedagogico, in termini di interventi educativi sul “campo”; un altro concerne l’opportunità di averare il passaggio cruciale da concetto, quello di *literacy*, riferito all’acquisizione da parte di una specifica e ristretta collettività di sole abilità strumentali, per lo più statiche e precostituite, a quello legato allo sviluppo, invece, di molteplici e più ampie conoscenze, in termini di comprensione dell’universo della disabilità e di principi etico-sociali, in continua evoluzione, e che coinvolgono e riguardano l’intero tessuto sociale. In tal senso l’accezione del termine *literacy* è più ampia e promuove un’idea più complessa e multi-prospettica dell’agire educativo, in termini di processo dinamico ed evolutivo, che si fonda sul coinvolgimento e sulla partecipazione attiva della collettività tutta.

Riflettere, allora, sulle problematiche educative speciali in termini di *alfabetizzazione alla disabilità* sembra necessario per almeno un paio di motivi: a) prendere vera consapevolezza della complessità e della eterogeneità del tessuto socio-culturale odierno e di conseguenza dello scenario scolastico, entrambi investiti da nuove emergenze educative a cui dare risposte immediate, significative e durature; b) sviluppare un livello di *intelligenza sistemica* (lanes, Cramerotti, 2013) tra scuola, extrascuola, reti territoriali e famiglie, capace di far nascere quella cultura dell’inclusione sganciata dal considerare la disabilità come problema di una minoranza, addossabile esclusivamente alle famiglie con bambini con bisogni educativi speciali, agli addetti ai lavori, agli insegnanti di sostegno, e delimitabile solo all’interno di specifici ambiti disciplinari e di ricerca. È doveroso, invece,

considerare la persona disabile come un insieme di relazioni sociali che funziona grazie ad un insieme di mediazioni e di collegamenti tra scuola, famiglia, servizi, società civile e associazionismo. Prendere in considerazione la persona nella sua globalità – evitare la logica dello spezzatino – significa anche dare continuità e senso alle cose che si fanno. Senso, anzitutto per il soggetto disabile che partecipa, ma anche per la comunità nella quale vive (Gaspari, Sandri, 2010, p. 90; Canevaro, 2007).

Il progetto inclusivo è sostenibile, quindi, solo se il tessuto socio-culturale mostra, per così dire, un'*intelligenza connettiva* (De Kerckhove, 1995), ovvero la capacità di ragionare in termini di rete, di sinergia e di crescita comune, in piena collaborazione e cooperazione tra le diverse istituzioni e le figure che in esse vi partecipano.

Pertanto, il principio su cui si basa l'azione di *alfabetizzazione alla disabilità* è quello che intende l'inclusione come processo socio-evolutivo fondamentale (Booth, Ainscow, 2008), che può realizzarsi attraverso lo sviluppo di una filosofia dell'accettazione che passa, tuttavia, inevitabilmente da un processo formativo rivolto, a livelli e contesti diversi, a tutti. Avvicinarsi alla disabilità richiede non soltanto vocazioni empatiche, di sensibilità e capacità pro-sociali e pro-attive, che comunque vanno educate e accresciute, ma anche conoscenze e competenze specifiche in termini pedagogici, didattici, neuroscientifici, linguistici, assiologici. L'accezione che si vuol dare allora al termine *literacy*, alfabetizzazione, si può declinare a diversi livelli, questi ultimi strettamente interconnessi e interdipendenti, che riguardano sia i contenuti e le abilità di base, sia i processi di costruzione e metabolizzazione dell'idea della diversità come nucleo generativo delle azioni sociali ed educative. Da questo punto di vista,

l'introduzione di conoscenze e competenze relative ai diversi deficit e alle diverse possibili situazioni di handicap in modo organico e stabile all'interno dei programmi delle diverse discipline, indipendentemente dal fatto che in quel Circolo/Istituto o in una determinata classe vi siano o meno allievi disabili, può costituire una rilevante innovazione atta ad innescare, con modalità specifiche a seconda dell'ottica disciplinare, un processo di riflessione volto sia ad un approfondimento epistemologico della didattica delle discipline sia all'elaborazione di una cultura dell'inclusione. Tale cultura è un patrimonio imprescindibile per la crescita formativa degli alunni, se si ritengono la conoscenza e il confronto con le diversità dei valori fondamentali per la formazione di una cittadinanza attiva e responsabile (Gaspari, Sandri, 2010, pp. 78-79; Canevaro, 2002, p. 56).

La logica inclusiva, pertanto, segue un percorso trasversale e un approccio sistemico che deve concretizzarsi in interventi plurimi, estesi non solo all'interno del sistema educativo formale e non formale, ma anche nel tessuto connettivo sociale e politico-economico.

Da qui il superamento della visione, per così dire, "riduzionista" e "frammentata" della disabilità, che relega temi e questioni prevalentemente ad un contesto biomedico, *iper-specifico* e settoriale, che delega ad una minoranza di persone edotte, a quei nuclei e quelle realtà familiari quotidianamente impegnate a trovare faticosamente strade percorribili per l'educazione e l'inclusione sociale dei propri figli, all'impegno (sovente osteggiato) dell'insegnante di sostegno, lo sforzo



di pianificare e sviluppare interventi e piani formativi adeguati, in favore, invece, di un orizzonte più ecologico che veda l'intero tessuto socio-culturale, nei suoi molteplici gangli costitutivi, prendersi carico dei soggetti diversi, guardando alla differenza come singolarità positiva, come condizione intrinseca dell'uomo. L'uso del termine *literacy* deve essere letto e interpretato allora come il necessario processo di *empowerment* capace di produrre nella collettività una maturazione culturale, sociale ed etica verso le problematiche dell'universo della disabilità, ottenibile attraverso un'azione educativa capillare e incisiva. Alfabetizzarsi alla disabilità diventa doveroso per la collettività e una grande opportunità di progresso valoriale e civile proprio perché la diversità, anche nella sua irreversibilità, "può dar luogo a una conoscenza di nuove risorse tali da permettere, non solo al soggetto danneggiato, ma a una intera cultura, di assumere nuovi parametri" di relazione e di conseguenza di ritrovarsi più ricca (Canevaro, 1999, p. 5).

Oggi, invece, in una sorta di progressiva regressione, sembra aumentare nel tessuto socio-culturale la paura del diverso che porta a nuove forme di discriminazione, d'intolleranza, di emarginazione e di esclusione. Troppo spesso

il difforme suscita preoccupazione, inquietudine e scatena in coloro che si considerano invece uguali e normali una reazione di difesa che porta ad escludere, a rimuovere il problema. È sempre accaduto che quanti non rientrano nei canoni precisi di una normalità fisica, psichica, sensoriale o comportamentale – per cause indipendenti da una propria volontà – difficilmente riescono a farsi accettare nella società (D'Alonzo, 2003, p. 15).

Questo sentimento è sostenuto fundamentalmente sia dalla mancata conoscenza della diversità legata alla disabilità/disturbo/difficoltà, che potremmo definire anche nei termini di "analfabetismo inclusivo", sia dalla visione miope da parte di una certa collettività che tratta il problema dell'educazione speciale, tocca ribadirlo, in termini "unilaterali" (chi è disabile e chi non lo è) e per lo più di competenza prevalentemente medico-clinica o psicologica. Il fenomeno della disabilità è invece molto più ampio e complesso, intrinseco all'imprevedibilità e alla fragilità della natura umana, e pertanto va studiato in un'ottica globale, sinergica e multi-prospettica. Credo sia necessario ricorrere al termine di *disability literacy* poiché in esso si esplicitano contemporaneamente l'urgenza di sviluppare *viralmente* nell'intera comunità una profonda conoscenza dell'universo della disabilità e la complessità e la difficoltà di guadagnare una posizione di così ampia portata che gioco forza potrà essere raggiunta solo attraverso una ridefinizione dell'impianto educativo che dovrà essere capace di sintonizzarsi in modo capillare e non contingente alle questioni dell'inclusione, interagendo con il tessuto socio-culturale, incorporando, acquisendo e diffondendo le novità, all'interno di più *frame* epistemologici: in termini di contenuto, per esempio, ogni deficit, disabilità, disturbo, difficoltà, ha delle "radici" causali in termini eziologici, genetici, biologici, psicologici, socio-culturali, ecc., che vanno conosciuti, compresi, spiegati e "accettati"; così come all'universo della disabilità appartengono codici linguistici e comunicativi differenti che andranno acquisiti; non ultime, le azioni che riguardano lo sviluppo di particolari competenze tecnologiche legate alle potenzialità d'uso dei nuovi media digitali, in termini di didattica speciale, e di strategie di apprendimento e di collaborazione tra pari. Ma fundamentalmente l'uso del termine *disability literacy* è propenso a enfatizzare la dimensione assiologica a cui tutti

dovremmo fare riferimento, ovvero allo sviluppo di quella cultura dell'accettazione e del rispetto reciproco che è fondamento imprescindibile delle società civili. Inoltre, ipotizzare l'educazione inclusiva in termini di *alfabetizzazione*, vuol dire tenere i fari accesi sulla disabilità, proponendo il tema dell'educazione speciale in ogni contesto sociale, culturale e politico-economico, alimentando nuove traiettorie teoretiche e operative (Bocci F., 2011). In mancanza, infatti, di un'analisi globale, attenta e profonda del fenomeno della disabilità, capace di considerare i molteplici caratteri che lo manifestano in termini antropologici, sociologici, storici, scientifici, le politiche di sostegno rischiano di risultare non solo povere, intermittenti, segmentate e poco efficaci, ma soprattutto rischiano di favorire il diffondersi di fenomeni di *labeling*, di *etichettatura*, strettamente legati a una visione preconçetta e omologante della disabilità così come, per certi versi, intrinsecamente connessi anche a una visione iper-burocratizzata dei progetti di educazione speciale e di inclusione, più "vivi sulla carta" che nelle aule, sostenuta dall'*egualitarismo forzato* (Canevaro, 1999) che ingloba il particolare all'universale, in ottica di medesimi bisogni e di un'educazione generalizzata. Il pericolo, secondo Ianes, è quello di finire col "negare le qualità di ricchezza umana individuale, di peculiarità diversa, al soggetto che è riconosciuto come appartenente alla classe definita dall'etichetta (è autistico...), che lo identifica in modo stereotipato con le caratteristiche tipiche di quella definizione e attivando aspettative altrettanto stereotipizzate" (Ianes, Cramerotti, 2013, p. 18). Stereotipi e pregiudizi possono essere abbattuti solo attraverso l'educazione, nei termini di *disability literacy*, cioè di alfabetizzazione alla disabilità e all'inclusione, che a un livello più complesso e ambizioso è sorretta, appunto, da alcune convinzioni: la prima è che l'universo della disabilità è fatto di *teorie* e *conoscenze* riguardo le molteplici tipologie di deficit, di disturbo e di difficoltà, in termini eziologici, genetici, biologici, comportamentali, socio-culturali che devono essere "lette", apprese e comprese, dentro la scuola, la classe, e fuori; la seconda convinzione è legata ai diversi *linguaggi* dell'universo speciale, come la LIS, il *braille*, la comunicazione aumentativa alternativa (per citarne alcuni), di cui è necessario impadronirsi per costruire un ponte relazionale realmente inclusivo; la terza riguarda la dimensione *strumentale*, ovvero lo sviluppo di quelle complesse e molteplici competenze tecnologiche che possono favorire i processi inclusivi, nella piena consapevolezza di come i sistemi informatici possono migliorare gli apprendimenti, colmare i "vuoti" della comunicazione e della socializzazione, alleviare il disagio relazionale ed esistenziale, effetti collaterali della disabilità/difficoltà/disturbo. In un'ottica di stretta reciprocità didattica-formativa tra tecnologie, inclusione scolastica e sociale, e obiettivi formativi, sarebbe necessario promuovere all'interno della scuola, e fuori da essa, l'acquisizione di conoscenze e competenze tecnologiche per realizzare un territorio socio-culturale capace di rispondere alle diverse e complesse dinamiche comunicative ed educative. L'ultima convinzione riguarda la dimensione *valoriale*, che contiene le altre, strettamente legata allo sviluppo e alla crescita di un atteggiamento favorevole, da parte della collettività, nei confronti del mondo dei bisogni educativi speciali capace di ridurre, fino ad annullare l'handicap, ovvero la dimensione sociale della disabilità (Canevaro, 1999).



2. Nuova cultura della disabilità e ipotesi operative

In base a quanto fin'ora sostenuto, diventa, allora, di fondamentale importanza cambiare prospettiva attraverso cui guardare la disabilità, interpretando il deficit non più come caratteristica esclusivamente individuale, ma valutare il disturbo, la difficoltà, come il prodotto dell'interazione tra l'individuo e il contesto in cui è inserito: "è la cultura (e l'insieme delle micro culture che la compongono) a creare quell'insieme di norme più o meno visibili che definiscono la normalità, e così facendo facilitano o impediscono l'accesso a determinati gruppi di persone, trasformando la differenza in devianza" (Booth, Ainscow, 2008, pp. 19-20). È il contesto, quindi, che può favorire oppure osteggiare la piena realizzazione e quindi la piena inclusione dei soggetti diversi, e sul contesto, quindi, bisogna lavorare, trasformandolo, in maniera tale da garantire a tutti la piena partecipazione ai luoghi e alla vita sociale e culturale.

In termini pedagogico-didattici possono essere avanzate due ipotesi operative, non esclusive ma interdipendenti, interconnesse all'interno di un progetto, di un itinerario educativo. La prima riguarda la dimensione disciplinare, ovvero del curriculum scolastico, prevedendo l'integrazione in esso di elementi di studio e di analisi tematica strettamente collegati all'universo della disabilità e che rispondano ai contenuti *teoretici*, *linguistici* e *strumentali* precedentemente indicati; la seconda ipotesi ruota attorno all'idea del laboratorio come momento esperienziale di confronto tra gli allievi capace di sviluppare e creare dinamiche relazionali significative, atteggiamenti più inclini all'accettazione del diverso, attraverso attività di *peer tutoring*, di *role playing*, di aiuto reciproco, di apprendimento cooperativo, in maniera tale da rispondere agli obiettivi *valoriali* ed etici insiti nell'azione di *alfabetizzazione alla disabilità*.

Pensare l'educazione inclusiva nei termini di processo di *disability literacy* vuol dire proprio promuovere e abbracciare questa impostazione sociale dell'interpretazione della disabilità, che induca soprattutto gli addetti ai lavori ad assumere un atteggiamento più propenso al confronto, alla collaborazione e al dibattito scientifico, in una direzione transdisciplinare dello studio dell'universo dei bisogni educativi speciali. Una prospettiva epistemologica e assiologica, quindi, che sostenga una nuova cultura della disabilità e non solamente "atteggiamenti compensatori" del tessuto socio-culturale in risposta alla diversità (Oliver, 1990), né tantomeno "posizioni assistenzialiste e pietiste" nei confronti di una sfortunata minoranza di popolazione (Barton, 2001).

3. L'insegnante di sostegno come costruttore di reti d'intervento

Se il contesto attuale mostra un tessuto sociale così eterogeneo, e le classi delle nostre scuole un'altresì complessa e intricata matassa di bisogni, differenze culturali, linguistiche e di *background* in genere, di stili di apprendimento e tipologie caratteriali, quale ruolo dovrà assumere e quali competenze dovrà possedere l'insegnante di sostegno? Nell'ottica della complessità dell'agire inclusivo ciò che maggiormente viene richiesto all'insegnante specializzato è di mettere in gioco

la capacità di tessere reti relazionali e professionali, ovvero l'abilità di proporsi non soltanto come conoscitore degli elementi costitutivi della specifica disabilità, in termini ovviamente clinici, psicologici, pedagogico-didattici, ecc., ma soprattutto di fungere da catalizzatore di quella sinergia d'interventi che possono concretizzarsi in un vero e proprio progetto di vita dell'allievo diversamente abile. La figura dell'insegnante di sostegno diventa, così, importante nello svolgimento di compiti di tipo organizzativo, di coordinamento, di informazione e di sensibilizzazione verso le problematiche che man mano si palesano nell'intero percorso educativo. Inoltre, essa deve mostrare, capacità adattive, anche attraverso il proporsi come soggetto epistemico, produttore di sapere, attivo, aperto alla collaborazione, al continuo aggiornamento professionale e alla ricerca. Proprio in virtù di una realtà estremamente complessa, com'è quella dell'universo della disabilità, il ruolo dell'insegnante di sostegno diventa molto importante, non esclusivo, comportando tutta una serie di interventi che riguardano la capacità di costruire ponti comunicativi all'interno del sistema scuola, tra le diverse figure che lo compongono, e all'esterno con le famiglie, gli operatori dei servizi sociali e della sanità, il territorio. In modo particolare, l'insegnante specializzato nel contesto di lavoro e di un collettivo di rete deve agire tentando di costruire dinamiche relazionali partecipate e favorevoli al confronto, nel riconoscimento e nel rispetto delle diverse professionalità e competenze, al fine di realizzare un vero e proprio progetto inclusivo. Per questa ragione assumere un atteggiamento umile, prudente, flessibile, riflessivo nei confronti della quotidiana attività che esso stesso svolge è da intendersi come tratto saliente, *humus* più adatto ad affrontare le imprevedibili, tortuose, a volte frustranti, ma umanamente ricche, traiettorie dell'educazione speciale:

confrontarsi con le diversità significa mettere in discussione continuamente qualsiasi tipo di certezza, esistenziale e operativa, e implica la disponibilità ad ascoltare le proprie emozioni, a osservare le proprie reazioni, i propri atteggiamenti, a interrogarsi sul significato delle proprie proposte operative, nell'intento di costruire relazioni costruttive tra tutti coloro che condividono il percorso formativo e di vita del soggetto disabile" (Gaspari, Sandri, 2010, p. 92).

L'insegnante di sostegno nel ruolo di costruttore di reti d'intervento declina sostanzialmente l'abitudine che esso deve nutrire a creare forme di co-progettazione e di *co-evoluzione* tra i differenti attori educativi, di sviluppare una visione progettuale multidimensionale capace di rispondere alle molteplici e diversificate richieste provenienti dalla società della conoscenza, dalla scuola dell'autonomia. Per far questo è necessario superare almeno un paio di stereotipi e luoghi comuni: il primo riguarda l'idea pedagogica tradizionale che propone un'impostazione culturale di tipo settoriale, a "compartimenti stagni", nel senso che intende l'educazione speciale in termini di interventi differenziati per necessità individuali, cioè rivolte ai soli soggetti diversamente abili. Al contrario, invece, è necessario pensare ad attività formative plurime che si adattino alle caratteristiche e alle difficoltà di ogni allievo (Pavone, 2005). In tal senso il principio fondamentale che deve essere accolto dal sistema scuola è quello dell'eterogeneità che comporta la necessaria individuazione delle potenzialità degli allievi e la conseguente pianificazione degli interventi educativi. Questa impostazione è legitti-



mata anche dagli studi di tipo neuroscientifico che evidenziano lo stretto rapporto esistente tra differenze individuali e variabili ambientali nella determinazione della nostra personalità. Questa continua interazione e reciproca influenza tra soggetto e ambiente ci fa comprendere come le variabili soggettive, nelle loro componenti endogene, siano fortemente legate a quelle esogene, oggettive, contestuali, nella definizione dei tratti cognitivi, affettivo-emozionali, sociali e valoriali che ci definiscono nella nostra unicità (Smeriglio, 2012).

In tal senso,

le variabili ambientali, sociali, affettive ed educative sono fondamentali nella storia di un individuo e condizionano enormemente il suo sviluppo. [...] L'avventura dell'uomo in questo mondo è complessa e condizionata da molti fattori, non può, quindi, essere preliminarmente definita «perché, se gran parte del nostro comportamento è predeterminato geneticamente, noi possiamo, tramite la nostra cultura e civilizzazione, plasmare il nostro cervello usando la nostra mente, sfuggendo così in parte al determinismo della biologia» (D'Alonzo, 2003, p. 50; Robertson, 1999).

L'altro stereotipo è quello legato alla differenza di ruolo tra insegnante curricolare e di sostegno. Ancora oggi, infatti, esistono degli atteggiamenti di poca apertura, soprattutto da parte dell'insegnante curricolare, rispetto al lavoro in collaborazione con l'insegnante specializzato, che si reggono prevalentemente sulla presunta differenza di ruolo, di target (alunni normali e diversi) e di obiettivi. In tal senso l'insegnante di sostegno, invece, gode di pari dignità professionale e si pone, all'interno della rete di relazioni e di interventi, come nodo e coordinatore della rete stessa (Gaspari, Sandri, 2010).

Detto ciò, la prospettiva attraverso la quale ridisegnare la figura dell'insegnante di sostegno come costruttore di reti d'intervento si può configurare, invece, solo attraverso la *reciprocità* e la *commutabilità* dei ruoli tra docenti curricolari e specializzati che non scinda l'agire educativo in due versanti diversi (allievo disabile, allievi normali), ma che converga sinergicamente in un progetto inclusivo e di *alfabetizzazione alla disabilità* rivolto a tutti e nutrito delle peculiari competenze e padronanze di entrambi i soggetti.

Riferimenti bibliografici

- Barton L. (2001) (ed.). *Disability, Politics and Struggle for Change*. London: David Fulton Books.
- Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Caldin R., Montuschi F. (2004). *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*. Padova: Cedam.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro A. (2002). *Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano. Una premessa metodologica*. In *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive nei Paesi dell'Europa Meridionale*. Atti del Seminario; Roma 14 giugno 2002, Del Cerro, Tirrenia (Pisa).
- Canevaro A. (2007) (ed.). *Materiali per ragionare sulla prospettiva inclusiva*. Cesena: Centro di documentazione educativa.
- D'Alonzo L. (2003). *Pedagogia speciale*. Brescia: La Scuola.
- De Kerckhove (1995). *L'intelligenza connettiva. L'avvento della Web Society*. Roma: Multimedia.

- Gaspari P., Sandri P. (2010). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes D. (1999). Strategie prioritarie per dare Qualità all'integrazione scolastica. *Difficoltà di apprendimento, 2*.
- Ianes D., Cramerotti S. (2013). *Alunni con BES. Bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Oliver M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Pavone M. (2005). La formazione degli insegnanti per affrontare le difficoltà di apprendimento degli allievi. In A. Davoli, R. Imperiale, B. Piochi, P. Sandri (eds.), *Alunni, insegnanti, matematica. Progettare, animare, integrare*. Bologna: Pitagora.
- Robertson I. H. (1999). *Il cervello plastico*. Milano: Rizzoli.
- Smeriglio D. (2012). *Il cervello connesso. Ipotesi di una didattica futura*. Milano: FrancoAngeli.
- Zavalloni R. (1967) (ed.). *La pedagogia speciale e i suoi problemi*. Brescia: La Scuola.