

1. Recensione

Luigi d'Alonzo, Fabio Bocci, Stefania Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, Editrice la Scuola, 2015.

di **Angelo Lascioli**, Università degli Studi di Verona

Gli autori del saggio, si legge nell'introduzione, "desiderano mettere in evidenza la necessità che la didattica speciale diventi sempre più patrimonio comune degli insegnanti, degli educatori e dei formatori" (p. 7). L'architettura del lavoro è costruita attraverso tre differenti contributi: il primo, di Luigi d'Alonzo, attraverso un approfondimento delle problematiche della didattica speciale (pp. 11-83); il secondo, di Fabio Bocci, attraverso l'analisi del passaggio dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica *inclusiva* (pp. 87-166); il terzo, di Stefania Pinnelli, attraverso l'analisi del ruolo delle tecnologie didattiche e di apprendimento nella scuola e per la didattica speciale (pp. 169-244).

Luigi d'Alonzo, nella sua parte, tocca le corde fondamentali da cui ha avuto origine quello straordinario processo di trasformazione del sistema scolastico italiano che lo ha portato, negli anni '70 del ventesimo secolo, a intraprendere la famosa "via italiana all'integrazione". Un riferimento d'obbligo in quanto, come scrive d'Alonzo, "la prospettiva inclusiva di cui stiamo parlando è l'esito logico di un cammino iniziato negli anni '70" (p. 14). L'incontro tra scuola e alunni con deficit ha generato cambiamenti a vari livelli, anche nel modo con cui gli insegnanti sono stati chiamati a pensare la loro didattica, in quanto si è posta la necessità di pensare l'azione insegnativa anche in una prospettiva didattica speciale. Ciò risulta particolarmente utile oggi dal momento che, come osserva d'Alonzo, le problematiche degli alunni sono aumentate e le classi sono sempre più difficili da gestire. La sfida inclusiva impone cambiamenti che chiamano in causa non solo gli insegnanti, ma anche i dirigenti e tutto il personale scolastico, perché l'inclusione richiede di pensare alla scuola come opportunità per tutti gli studenti. Per gli insegnanti tale sfida consiste nel riuscire a "vivere il concetto di inclusione come asse portante del proprio agire educativo" (p. 18). L'autore, facendo riferimento ad una serie puntuale di dati statistici, evidenzia che nella scuola italiana è palese un certo malessere che colpisce in modo particolare la scuola secondaria. Il livello di difficoltà si è particolarmente palesato a seguito delle normative L. 170/2010 e D.M. 27/12/2015, la cui applicazione ha palesato il dato di fatto che nelle classi sono presenti differenti tipologie di Bisogni Educativi Speciali (BES). L'autore osserva che l'effetto di tali normative, seppur importante, ha comportato non poche difficoltà al sistema di istruzione italiano: "La nave scuola italiana è stata investita dall'onda dei Bisogni educativi speciali finendo per traballare non poco" (p. 34). Per rispondere alle emergenze del presente, continua d'Alonzo, è necessario che la scuola e gli insegnanti sappiano trarre il massimo vantaggio dalle esperienze che derivano dalla didattica speciale, in particolare dalle strategie didattiche pensate per sviluppare le risorse degli studenti. La didattica speciale può dare una mano alla scuola inclusiva avendo messo in primo piano il "concetto di gestione della classe" (p. 37). Le complessità che caratterizzano ordinariamen-

te le classi richiedono agli insegnanti specifiche competenze di gestione del gruppo classe. La sfida inclusiva richiede specifiche competenze relazionali perché “se l’insegnante non è in grado di agganciare l’educando su questo piano non riuscirà mai a svolgere bene il suo compito” (p. 41). I pilastri fondamentali (di tipo concettuale) su cui fondare una corretta gestione della classe, continua d’Alonzo, sono i seguenti: gestire la classe non è mantenere la disciplina, ma essere presenti in modo efficace; utilizzare il controllo prossimale; il ruolo dell’effetto onda; la comunicazione deve essere chiara e precisa; la dominanza; la comunicazione non verbale; utilizzo sapiente della propria voce; valorizzare gli allievi; slancio e scorrevolezza; impostare più attività contemporaneamente; impostare una continua diversificazione nella proposta didattica (pp. 45-50). Lo sbocco naturale di una gestione della classe efficace, volta all’inclusione, è l’Universal Design for Learning in quanto “pianificazione didattica indirizzata a risolvere le problematiche speciali presenti in classe ma, nello stesso tempo, utile per tutti i membri della classe” (p. 51). Il saggio di d’Alonzo s’inoltra nelle caratteristiche dell’Universal Design for Learning, offrendo al lettore spunti di riflessione e linee d’azione assai utili per la didattica. Uno spazio particolare è dedicato alla didattica speciale inclusiva per gli allievi gravi. Vengono qui messi in luce i benefici dell’inclusione scolastica anche per chi vive particolari forme di disabilità, nei casi in cui gli apprendimenti scolastici risultano difficili da realizzare. La consapevolezza che i contenuti scolastici rappresentano solo un aspetto del processo di sviluppo che investe la persona nel contesto scolastico, induce a guardare alla presenza degli alunni con disabilità grave nella scuola come occasione per promuovere in loro capacità e competenze che non necessariamente coincidono con obiettivi disciplinari. Si pensi, ad esempio, all’importanza dei percorsi di consapevolezza indirizzati all’autodeterminazione e alle diverse forme di autonomia. Risulta in questi casi necessaria all’azione didattica un ulteriore elemento di qualità, questa volta non più riconducibile agli strumenti di una didattica speciale, ma alla *forma mentis* degli insegnanti. Infatti, solo una mentalità aperta alla collaborazione e al gioco di squadra può generare quella “unitarietà di intenti all’interno di un’equipe di docenti” (p. 78) che consente la gestione efficace della classe in cui è inserito l’alunno/a con grave disabilità.

Fabio Bocci fa precedere il suo contributo da una premessa che serve per far guadagnare al lettore una prospettiva ulteriore rispetto al contributo precedente. Secondo l’autore “parlare di didattica speciale oggi significa parlare di didattica inclusiva” (p. 87). Tale precisazione, chiarisce l’autore, comporta uno “spostamento semantico” che “non è neutro”. Ciò che viene chiarito al lettore è che didattica speciale e didattica inclusiva non sono sovrapponibili, così come non sono sovrapponibili i concetti di integrazione e inclusione. Ciò perché risultano differenti i paradigmi scientifici di riferimento. Qualora non si distinguesse tra i significati di didattica speciale e di didattica inclusiva, si correrebbe il rischio di estendere l’applicazione dell’epistemologia medico-individuale al significato di Bisogno educativo speciale, finendo per considerare coloro che hanno un BES come *portatori di diversità che vanno sanate*. Infatti, la logica sottesa all’epistemologia medico-individuale tende ad inquadrare il concetto di BES come problema del singolo, causato da deficit/disturbi/difficoltà individuali che rendono *speciali* – rispetto alla normalità di coloro che tali problemi non li hanno – i loro

bisogni. Avviene così che “il soggetto che sfugge alla *norma* viene *trattato* come caso” (p. 89). Questo modo di concepire il significato di bisogno educativo speciale, se erroneamente esteso al significato di didattica inclusiva, rischia di far pensare alla didattica inclusiva come azione rivolta (e riservata) all’inclusione di coloro che a causa dei loro BES rischiano di essere esclusi, ossia come tecnica o pratica specialistica rivolta alla gestione dei loro speciali bisogni. La didattica inclusiva si fonda su un paradigma scientifico differente rispetto all’impianto epistemologico medico-individuale. L’autore fa riferimento al paradigma biopsicosociale (ICF, 2001), in quanto pone il *focus* attento non più sui problemi dell’individuo in quanto tale ma sulle dinamiche di funzionamento dell’individuo in un determinato contesto. La didattica inclusiva, infatti, è sapere esperto di contesti, di mediazioni e d’interazioni. La logica che anima l’inclusione è quella che guarda alle normali differenze che caratterizzano le classi con l’obiettivo di valorizzarne il potenziale educativo e di sviluppo. La didattica inclusiva non è pensata per rispondere a problemi individuali espressione di inconciliabili diversità (biologiche, psicologiche o sociali), magari attraverso “il ricorso a tecniche o a strumenti ideati *ad hoc*” (p. 91), in quanto azione didattica pensata per valorizzare le differenze in un’ottica d’innovazione e cambiamento. Ciò richiede di operare sul sistema di aspettative dei docenti, sulla differenziazione delle attività e sulle modalità di gestione e organizzazione dei contesti di apprendimento, con l’obiettivo di innalzare – a favore di tutti gli alunni – il livello di qualità dell’offerta formativa. Ma come trasformare in senso inclusivo la didattica ordinaria? Fabio Bocci dedica gran parte del suo contributo per rispondere a questa domanda. Il problema consiste inizialmente nel distinguere tra “un approccio che vede-pensa l’inclusione come un’azione finalizzata a includere qualcuno (così come nel modello dell’integrazione) e l’inclusione come qualcosa che riguarda tutti” (p. 97). Per allestire l’ambiente inclusivo è necessario far guadagnare al sistema questa prospettiva. Ciò comporta un distanziamento epistemologico anche dai criteri di insegnamento-apprendimento tipici della didattica tradizionale, in base ai quali “le caratteristiche del compito sono conformi per tutti e, soprattutto, questo è centrato sull’insegnamento e non sull’apprendimento” (pp. 98-99). La metodologia a cui attingere per la didattica inclusiva è quella costruttivista perché l’inclusione è un’impresa collettiva, mossa da ideali di equità e giustizia, di lotta alla discriminazione e di promozione della partecipazione sociale. Nell’agire didattico dell’insegnante riuscire a guadagnare una prospettiva inclusiva significa rivedere la propria personale postura epistemologica verso l’insegnamento e le finalità della scuola. Non sono le tecniche che fanno l’inclusione ma le persone e i contesti quando le barriere – personali, gestionali e organizzative – alla partecipazione e agli apprendimenti sono fatti oggetto di una seria revisione e trasformazione in senso inclusivo. In quest’ottica di revisione e trasformazione assumono particolare valore alcune strategie didattiche, in particolare quelle che si fondano su strategie cooperative e metacognitive. Fabio Bocci dedica ampio spazio alla presentazione degli studi e delle ricerche che fanno da sfondo alla nascita e allo sviluppo dell’apprendimento cooperativo e alla didattica metacognitiva. Non mancano indicazioni di operatività per gli insegnanti. Dopo averne ampiamente mostrato i possibili vantaggi per la didattica, chiude il suo contributo con la speranza che la scuola e gli insegnanti non guardino a queste “nuove e vecchie modalità di concepire la pratica didattica come se fossero delle mode”

(p. 160). Se ciò avvenisse verrebbero meno anche gli ideali che ne hanno animato la ripresa e lo sviluppo.

Stefania Pinnelli chiude il saggio con un contributo volto a collocare in una posizione di senso rispetto alla didattica speciale e inclusiva l'uso delle tecnologie didattiche. Risulta di pregio l'exkursus storico/concettuale sulle tappe evolutive delle tecnologie didattiche. L'autrice, inoltre, si sofferma sull'analisi dei limiti/opportunità nell'uso di ICT e *Media Education* negli apprendimenti, ponendo in evidenza che il loro uso non produce automaticamente apprendimento, perché sono in realtà i processi, cioè i modi di utilizzarli, "a determinare i risultati dell'apprendimento" (p. 174). Per l'autrice, la sfida didattica rappresentata dalle ICT non consiste nel diffonderne l'uso o la conoscenza, perché il "vero compito pedagogico ed emergenza formativa di cui il docente deve farsi carico, è l'educazione al pensiero critico e al linguaggio formale" (p. 175). Durante l'esposizione l'autrice rinvia frequentemente il lettore a schede di approfondimento che risultano particolarmente utili per fare il punto su alcune questioni che vengono toccate nel testo. Ciò che emerge complessivamente è che l'uso per l'azione didattica e educativa delle tecnologie didattiche non è privo di importanti implicazioni riguardanti gli apprendimenti. Si pensi, ad esempio, all'impatto sull'architettura dei processi cognitivi e, quindi, sui tempi e i modi dell'attenzione e sulle modalità di esplorazione della realtà. Tutto ciò risulta di primaria importanza rispetto alla scelta degli strumenti da utilizzare per la didattica, in particolare quando si tratta di "scegliere o organizzare dei percorsi didattici attraverso l'uso di programmi software o siti web" (p. 179). Ciò induce l'autrice a indicare alcuni criteri di scelta del software didattico, ispirate ad alcune delle più importanti teorie sul funzionamento cognitivo. Coerentemente a tale impostazione, lo scopo della progettazione dell'apprendimento consiste nel "ridurre il carico cognitivo estraneo per liberare la memoria di lavoro e gestire contenuti anche molto complessi" (p. 183). Il lavoro della Pinnelli risulta di utilità anche per orientarsi nella scelta del software didattico. Oltre a descriverne potenzialità e applicabilità nella didattica, indica le modalità attraverso cui è possibile ai docenti reperire tale materiale, anche attraverso "open source".

Una parte significativa dello scritto risulta dedicata alla LIM. L'autrice dedica a questo argomento un interessante approfondimento che riesce a far cogliere al lettore il potenziale didattico di questo strumento, sia per l'efficacia derivante dall'estrema versatilità ma anche per il potenziale interattivo, particolarmente utile nell'ottica di una didattica inclusiva. La LIM, osserva Pinnelli, "può offrire scenari diversi e trasformarsi da semplice piano di scrittura o di proiezione a luogo di apprendimento condiviso" (p. 191). Come pure strumento di memoria attraverso cui archiviare e documentare il lavoro scolastico, come pure strumento per la scrittura narrativa, per organizzare il lavoro didattico, per la categorizzazione e classificazione delle conoscenze, nonché per la costruzione di mappe concettuali. La prospettiva inclusiva, se applicata all'ambito delle tecnologie didattiche, comporta un cambiamento di mentalità per il docente. Si tratta di pensare il ruolo docente come "attivatore di una relazione apprenditiva" (p. 199). L'autrice si sofferma inoltre ad analizzare la risorsa straordinaria per la didattica data da Internet e Web, dal loro utilizzo in classe. Internet e Web sono "open space del dialogo e della collaborazione" (p. 201). Ma anche in questo caso risulta

necessaria la mediazione didattica dell'insegnante, perché il computer non è una "macchina per insegnare" ma "uno strumento per la costruzione della conoscenza e della comunità" (p. 203). Per quanto Internet non nasca come strumento per la formazione, esso "rappresenta una risorsa per l'innovazione dei sistemi formativi" (p. 204). Sono notevoli, infatti, le opportunità formative del web (l'e-learning ne è solo un esempio). La Pinnelli riporta il caso della Flipped Classroom, una strategia per avvicinare gli alunni al sapere attraverso l'esperienza, utile per trasformare il "tempo classe in attività di ricerca, risoluzione di problemi" (p. 215), ma anche per trasformare il ruolo dell'insegnante da trasmettitore di conoscenze in co-creatore - insieme agli studenti - di conoscenze e apprendimenti. Da ultimo l'autrice affronta il tema delle tecnologie per i BES. Viene chiarito che anche in questo caso ciò che fa divenire le tecnologie efficaci è il ruolo di mediazione dell'insegnante. È necessario che gli insegnanti "scelgano e propongano la tecnologia in ragione di obiettivi specifici da raggiungere, formulati in termini di comportamenti osservabili e verificabili e in ragione dell'analisi del bisogno" (p. 219). Il tema apre il discorso anche a questioni che riguardano il diritto, per chi vive particolari condizioni di bisogno, di poter fruire del Web e delle tecnologie in forme accessibili. Osserva Pinnelli che "assicurare l'accesso all'informazione su Internet è una questione soprattutto culturale" (p. 221). Anche l'inclusione si costruisce attraverso processi di accessibilità. Il panorama delle possibilità offerte oggi dalla tecnologia e dalla rete consentono agli insegnanti di affrontare con strumenti nuovi problemi particolari, quali quelli presenti negli alunni con DSA o con ADHD, soprattutto attraverso il ricorso a programmi software di tipo tutoriale. Il ruolo di mediazione degli insegnanti, anche in questi casi, può fare la differenza rispetto ai risultati.

2. Recensione

Angelo Lascioli, *Verso l'Inclusive Education*, Edizioni del Rosone, Foggia, 2014, pp. 102.

di **Fabio Bocci** / Università degli Studi Roma Tre

Angelo Lascioli, professore di Pedagogia Speciale e Pedagogia dell'Inclusione presso l'Università degli Studi di Verona, da diversi anni propone riflessioni interessanti e per molti versi originali in merito al concetto di inclusione, ai processi trasformativi che stanno attraversando la scuola e la società italiane e al ruolo che deve assolvere la pedagogia speciale italiana in questa cruciale fase di transizione da un sistema centrato sull'integrazione a uno decisamente inclusivo. Il tutto, come è doveroso, con uno sguardo attento al panorama internazionale. Basti pensare, per non citarne che alcuni tra i più recenti, dall'articolo *Dall'integrazione all'inclusione: la scuola che cambia* (in *Orientamenti pedagogici*, 59/1, 2012), ai volumi *Pedagogia Speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca* (a cura di, FrancoAngeli, 2007) e *Educazione speciale. Dalla teoria all'azione* (FrancoAngeli, Milano, 2011).

Una attenzione confermata dallo studioso anche in questo recente volume che si offre al lettore come una vera e propria essenzializzazione di quelle che sono le tematiche più cogenti che animano l'attuale dibattito nel campo dell'educazione (non solo speciale, anzi).

188

Il volume, sul quale ci soffermeremo a breve per delinearne gli aspetti che a nostro avviso lo rendono non solo utile ma necessario – sia al lettore che non ha dimestichezza con tali ambiti di studio, sia a coloro i quali sono inquadrabili come addetti ai lavori – è impreziosito da un mirabile saggio introduttivo di Alain Goussot, co-direttore della collana che ospita il testo, il quale con la consueta e accurata messe di riferimenti a studiosi di ieri e di oggi introduce le tematiche poi sviluppate da Angelo Lascioli.

A partire da una questione cruciale: di cosa parliamo quando usiamo il termine inclusione? E quale differenza esiste tra integrazione e inclusione? (Goussot, *Presentazione*, p. 9).

Una questione tutt'altro che risolta, come in alcuni documenti e leggi recenti (vedi la Buona Scuola) si vorrebbe dare ad intendere, e che Lascioli inquadra fin da subito nel modo corretto (dal nostro punto di vista) già a partire dal titolo: *Verso l'Inclusive Education*.

Indubbiamente la "preposizione impropria" *verso* sta ad indicare un movimento in direzione di qualcosa (in questo caso l'inclusione). Ma questo movimento, per sua stessa natura, implica due aspetti che sono per noi centrali. Il primo concerne il fatto che non siamo ancora giunti alla meta definita, attesa o preconizzata. Il secondo, più stringente e cruciale, riguarda il fatto che non è detto che una volta messi in cammino ci si sia instradati per la via migliore; e questo aspetto, a sua volta, può dipendere dall'aver postulato male la stessa meta oppure, sebbene la destinazione sia quella desiderata, dall'aver scelto un percorso non idoneo a raggiungerla.

In altri termini, fuor di metafora, il fatto di non essere ancora giunti a destinazione (ossia alla piena inclusione che, se fosse tale, non avrebbe bisogno neppure di essere aggettivata) può dipendere da un lato dal fatto che su questo concetto albergano ancora molte ambiguità (tanto da essere utilizzato da chiunque, in qualsiasi contesto, con accezioni e significati del tutto diversi e spesso contrastanti) e, dall'altro, dal fatto che le scelte che stanno orientando il cammino sono fuorvianti, portando altrove. Oppure, come noi pensiamo e abbiamo avuto modo di sottolineare in diversi nostri contributi recenti (da soli o con altri colleghi), per la combinazione di tutte e due queste opzioni: stiamo assistendo a una inesatta interpretazione del concetto di inclusione e questo sta portando verso applicazioni che non corrispondono a quanto auspicato e dichiarato (almeno livello valoriale).

Una situazione che Angelo Lascioli ha ben chiara e che cerca, con molta lucidità (quella che sembra mancare a molti di coloro i quali in questo periodo cercano di dettare le linee di indirizzo), di disambiguare con una argomentazione chiara e stringente.

Partiamo da una domanda ineludibile: i cambiamenti che sono stati introdotti con recenti leggi e dispositivi (dalla 170/2010 alla nota del Ministero del 22 Novembre 2013, passando per la Direttiva 27/12/2012 e la C.M. n. 8 del 6/03/2013) così come quelli successivamente prefigurati dal documento *La Buona Scuola* e poi fatti propri dalla Legge 107/2015 (questi ultimi apparsi ed emanati dopo la pubblicazione di questo volume) in che direzione hanno modificato e stanno modificando il sistema scolastico italiano?

La risposta dell'autore è nitida: «Il sistema che si è generato [...] non è quello corrispondente al modello dell'*Inclusive Education*, per la cui realizzazione [...] è previsto che i sistemi scolastici diversifichino le proprie offerte formative in modo tale da ricomprendere ogni e qualsiasi alunno suscettibile di esclusione. Infatti – e qui si trova il nucleo del problema – ciò a cui mira il modello dell'*Inclusive Education* non è la tutela dei differenti BES quanto, invece, la costruzione di un sistema scolastico *Full inclusion*, ossia senza esclusioni e oltre ogni meccanismo di *labelling*. Infatti, la vera sfida contenuta in questo modello consiste nel riuscire a costruire una scuola che valga per il 100% degli alunni, perché l'inclusione non deriva dal dare un posto nella anche a chi è portatore di un qualche BES, ma dal trasformare il sistema scolastico in organizzazione idonea a perseguire la valorizzazione delle differenze che *ordinariamente* caratterizzano la domanda di educazione proveniente dalla società (visibile nell'eterogeneità di culture, bisogni, tradizioni, lingue, ecc. che compongono le classi scolastiche)» (pp. 68-69).

Come afferma Lascioli dunque (e noi condividiamo questa analisi), la direzione che si è intrapresa in Italia ci sta allontanando dalla concezione di inclusione che a livello internazionale si è ormai decisamente, anche se dinamicamente, delineata (si vedano le pubblicazioni di studiosi quali Tony Booth, Mel Ainscow, Beth Ferri, Felicity Armstrong, Michael Oliver, Robert Murphy, Len Barton e altri ormai più che noti nel nostro Paese).

Proprio in Italia – la nazione che ha rappresentato un'avanguardia in merito alla presenza degli allievi disabili nella scuola di tutti –, quindi, per effetto di questa disfunzionale interpretazione dell'inclusione e delle conseguenti scelte che si stanno operando, si sta affermando quello che Lascioli denota e connota come *modello ibrido*. Si tratta di una vera e propria *contaminazione* del modello del-

l'integrazione con quello dell'inclusione il cui effetto più evidente, rimarca Lascioli, è «la proliferazione dei BES» (p. 73).

Modello ibrido che secondo lo studioso non ha solo ombre ma anche alcune luci (ad esempio la diversa concezione della disabilità derivante dal modello Bio-Pisco-sociale dell'ICF o l'idea che ad occuparsi dei Bisogni Speciali non ci sia il solo *insegnante di sostegno*) ma che è auspicabile possa «chiudersi presto per dare vita all'*Inclusive Education*» (p. 73).

Ma affinché questo avvenga deve anche concretizzarsi un vero e proprio *cambio di mentalità* (p. 82) che allo stato attuale – questa è una nostra convinzione che non attribuiamo all'autore – consideriamo ancora difficile da realizzarsi se ci soffermiamo ad analizzare alcune delle istanze in essere, ad esempio, nel Disegno di Legge 2444 (poi inglobato nella L. 107/2015) che auspica per fronteggiare la ineludibile crisi della scuola italiana (e non solo del sistema dell'integrazione, come ci affanniamo a sostenere) la netta separazione delle carriere tra l'*insegnante curricolare* e l'*insegnante specializzato per il sostegno*.

Una questione, quella della formazione dei docenti, che Lascioli non a caso affronta nell'analizzare le ombre (o le semioscurità ci verrebbe da dire) del *modello ibrido*, soprattutto quando fa riferimento alle esperienze dei Master attivati, previa un accordo tra MIUR e l'allora Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione, a seguito della Legge 170/2010.

L'idea di dare vita a un corpo docente maggiormente specializzato mediante una adesione volontaria dei singoli non sembra aver funzionato appieno e, dal nostro punto di vista, ha appena scalfito la struttura tradizionale della scuola italiana e certe concezioni che continuano (nonostante quasi quaranta anni di integrazione) a caratterizzarla.

Non a caso Lascioli auspica anche in questo caso un cambio di logica, espressione «di una mentalità programmatica e organizzativa – in primis a livello dirigenziale – consistente nella gestione oculata delle risorse umane presenti, con l'ottica dell'implementazione delle competenze in capo all'organico stabile. Senza questa logica – prosegue Lascioli – la diffusione nel sistema scuola di competenze specialistiche rischia di risultare priva d'impatto sulla realtà: una folata di vento che non fa altro che sconvolgere la normale routine delle istituzioni. Gli interventi spot, come pure l'azione degli outsider, oltre a risultare di fatto insufficienti rispetto alle esigenze di cambiamento, in taluni casi sono addirittura dannose, specialmente laddove sono queste le "armi" con cui ci si illude di affrontare la sfida rappresentata dai BES» (p. 77).

Ci permettiamo di chiosare, vista la funzione di recensori che ci siamo assegnati – che quella definita da Lascioli come rischio è purtroppo ciò che è accaduto in moltissimi (troppi) casi.

Ma allora, ci si chiede, dopo questa disamina dalle tinte non certo luminose... Come si può venire fuori da questa situazione, come favorire il cambiamento di mentalità e di logiche? Da dove partire? Domande legittime che Lascioli – studioso che nella migliore tradizione della Pedagogia Speciale coniuga sempre la riflessione all'azione, la teoria alla prassi – non lascia in sospenso.

E ancora una volta ci troviamo in sintonia l'approccio intrapreso, al di là della condivisione dei singoli contenuti delle proposte.

Si tratta di restituire, dopo avere fornito foucoltientemente alcune chiavi di analisi, la decisionalità e la possibilità di azione a chi è sul campo, agli attori che vivono

e fanno la scuola. Una prospettiva che ci è particolarmente cara perché vicina al Modello sociale della disabilità e all'attivismo scientifico-politico-culturale dei Disability Studies. Dare vita all'inclusione cominciando a praticarla, sostanziando quelle che Booth e Ainscow individuano come le tre macro dimensioni dell'educazione inclusiva: le culture, le politiche e le pratiche inclusive.

A noi sembra che Lascioli nel suggerire alcune (cinque per l'esattezza) buone regole per trasformare il modello ibrido nel modello inclusivo (p. 85 e seguenti) si ispiri a questi principi.

La prima regola è quella di *far guadagnare al sistema il significato di inclusione*. Le complessità (e le ambiguità) che circondano il termine inclusione richiedono «un serio confronto collegiale» (p. 86) e anche una riflessione accurata e laica sul senso e la funzione del fare scuola.

La seconda regola coincide con *l'imparare a fare meglio quello che già si sa fare*. Una operazione complessa che ci sembra possa essenzializzarsi in questa asserzione di Lascioli: «Se funziona la scuola, funziona anche l'inclusione» (p. 86). È bene cominciare a prendere atto che fare scuole e fare inclusione non sono cose separate, non sono processi che attengono a attori diversi. Come afferma che Goussot nella Presentazione educazione è di per sé inclusione. Nella professionalità docente, infatti, si «concentrano [...] un insieme di possibilità straordinarie di intervento educativo, facenti tutte capo a all'azione didattica ordinaria: la promozione della co-costruzione del sapere, la cura delle relazioni, l'organizzazione dello spazio classe come luogo significativo per gli apprendimenti, ecc.» (p. 87). La terza regola è quella di *operare una ri-conversione in direzione inclusiva delle risorse disponibili prima di ricercarne di nuove*. Dal nostro punto di vista è nodale, in quanto spesso un certo immobilismo che permea la scuola è il derivato da una costante che suon più o meno così: "se avessimo più risorse... allora...". Non c'è dubbio che la disposizione di maggiori risorse possa incrementare le probabilità di migliorare l'offerta formativa, ma non è detto. Come sanno bene certi team (anche sportivi) non sempre la presenza di grandi talenti e dotazioni tecniche assicura il successo, specialmente laddove manca una regia e una prospettiva comune di indirizzo. Qui Lascioli, facendo riferimento a Booth e Ainscow, evidenzia la significatività e la funzionalità delle pratiche di autovalutazione e di automiglioramento che possono consentire alle scuole di «ri-leggere il proprio agire e i contesti in cui si opera riuscendo a cogliere i fattori e le condizioni da cui dipendono le performance degli alunni» (p. 88).

La quarta regola è altrettanto cruciale: *riposizionare al centro dell'azione insegnativa il ruolo della didattica*. Lascioli ribadisce alcuni concetti noti al dibattito in campo educativo ma ancora per molti versi disattesi nella pratica quotidiana e, cosa per noi ancor più seria (per non dire grave), nella formazione dei futuri insegnanti. Li sintetizziamo utilizzando nostre parole: 1) la didattica è qualcosa di più e di diverso dalla conoscenza della disciplina; 2) la didattica è ciò che pone in interrelazione sinergica contenuti e contesti e genera relazioni; 3) la didattica è un/in divenire, poiché è un'opera di mediazione. Ne consegue, afferma lo studioso, che il primo passo per rimettere il ruolo della didattica al centro dell'azione insegnativa «consiste nel rendersi conto che l'offerta formativa deve essere progettata intorno all'alunno e non attorno ai docenti» (p. 90). Niente di nuovo sotto al sole, verrebbe da dire. Ma ne stiamo ancora parlando perché al di là di certi proclami, anche normativi, questa *verità* non si è inverata nella scuola e nella

mentalità di molti di coloro che la scuola la pensano e la fanno (basti pensare all'organizzazione scolastica con le aule fisse, i gruppi omogenei per età, la struttura dell'orario, alle lezioni frontali, alle modalità valutative, ecc.).

La quinta e ultima regola è la seguente: *far diventare più inclusiva la didattica ordinaria*. Si collega naturalmente alle precedenti perché di fatto esplicita l'idea che inclusione e educazione (quindi istruzione e formazione) non viaggiano su binari separati per incrociarsi talvolta in presenza di qualche emergenza o situazione speciale ma sono esattamente la stessa cosa. Vale la pena di rammentare una bella affermazione di Maria Montessori, poi ripresa e rilanciata da Vito Piazza in un suo volume a lei dedicato: *l'educazione o è speciale o non è. Ovvero: o è per tutti o non è educazione*.

Per questa ragione occorre investire tempo e risorse per modificare la forma mentis di chi fa la scuola (a partire da chi la pensa). È tempo di immaginare una formazione degli insegnanti nuova, senza separazioni, altamente qualificata e specializzata per tutti, che preveda, come avviene in tutte le professioni, anche delle ulteriori specializzazioni che consentano a chi vive la scuola e vi dedica il proprio tempo con energia e impegno, di diversificare la propria funzione. Una scuola inclusiva, per l'appunto, che esca fuori dalle logiche ottocentesche, mai del tutto superate, dell'insegnante che nasce e vive attaccato alla cattedra, legato all'ora di lezione e al suono della campanella che scandisce la sua vita lavorativa e quella di crescita dei suoi allievi.

Lascioli fa riferimento, da attento studioso qual è, alla letteratura internazionale e richiama il documento *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi redatto dalla European Agency for Development in Special Needs Education*, riproducendo nella loro essenzialità i quattro valori che caratterizzano la forma mentis del profilo dell'insegnante inclusivo: 1) il valore della diversità; 2) il valore educativo dell'aspettativa; 3) il valore della collaborazione e del lavoro di gruppo; 4) il valore dell'aggiornamento professionale personale continuo.

Si tratta di quattro direttrici le cui implicazioni, a chi non è disattento o colpevolmente superficiale, sono palesi. Infatti, come riflette l'autore, «le forme/modalità attraverso le quali l'insegnante si pone dinanzi ai suoi studenti rivelano la sua intenzionalità educativa, dalla quale trae ispirazione e forza l'azione didattica e in cui è leggibile lo sfondo di senso nel quale le trasformazioni della didattica ordinaria assumono significati inclusivi» (p. 92).

In conclusione, quelle proposte da Angelo Lascioli si presentano alla nostra attenzione come riflessioni e argomentazioni assolutamente pertinenti che aprono la strada a suggerimenti procedurali che non si propongono solo come *adattamenti ragionevoli* ma come input per una significativa trasformazione dei contesti scolastici nella direzione di una inclusione davvero di/per tutti e di/per ciascuno reale, calata quindi nel concreto delle singole realtà e non solo postulata come derivato di asserzioni valoriali ancora troppo inquinate da ambiguità e da indifferenziazioni semantiche.

3. Recensione

Catia Giaconi e Simone Aparecida Capellini, *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2015, pp. 189.

di **Fabio Bocci** / Università degli Studi Roma Tre

Il volume di Catia Giaconi e Simone Aparecida Capellini, *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione* offre l'opportunità per diverse riflessioni e percorsi di analisi che in questa recensione si intende brevemente delineare lasciando poi al lettore il compito di completare con i personali itinerari di studio.

La prima concerne il profilo scientifico culturale delle autrici. Catia Giaconi è professoressa associata di Pedagogia e Didattica Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università di Macerata. Simone Aparecida Capellini è professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Fonoaudiologia dell'Università Statale Paolista di Marília, San Paolo del Brasile.

Si tratta quindi di un incontro tra una pedagoga e una neurolinguista, operanti non solo in campi di studio diversi ma anche agenti in contesti scientifico culturali diversi, generato però dal comune interesse per i Disturbi Specifici di Apprendimento.

La sfida che le autrici si pongono, e che chiariscono già a partire dall'introduzione, è quella di ribadire, non solo sul piano delle dichiarazioni di principio ma su quello degli studi sul campo e delle esperienze professionali, l'importanza di operare una lettura multidimensionale di fenomeni complessi quali sono quelli inerenti i Disturbi Specifici di Apprendimento, sperimentando forme di collaborazione interdisciplinare (e in questo caso anche internazionale) sinergica e simmetrica, dando un valore aggiunto al confronto e alla ricerca stessa. Come di-mostrano le studiose un simile approccio non ha solo una ricaduta positiva sul piano della ricerca ma, anche (per non dire soprattutto) su quella della possibilità di dare vita a alleanze educative tra tutti gli attori che intervengono, con le loro specificità e peculiarità, per rispondere in modo efficace (nel rispetto dei diversi funzionamenti, dei diversi contesti, delle diverse storie, ecc.) ai bisogni educativi di chi presenta un profilo di funzionamento riconducibile ai diversi Disturbi Specifici di Apprendimento.

In tal senso, è opportuno sottolineare come le studiose adottino, in modo non comune rispetto a certa letteratura di settore, il plurale riferendosi ai DSA; parlano infatti di dislessie, disortografie, disgrafie, discalculie, nella convinzione che, come sappiamo, «i profili sono molto eterogenei e variano da persona a persona» (p. 8).

Questo modo di prospettare la trattazione del tema, dal nostro punto di vista, è oltremodo corretto, in quanto la letteratura scientifica – soprattutto quella di ambito neuropsicologico – mostra con numerose evidenze come e in che misura i Disturbi di Sviluppo si sviluppino per stadi e non si manifestino in un'unica soluzione e una volta per tutte.

Ciò significa che non solo i soggetti identificati come DSA hanno profili di funzionamento differenti ma che uno stesso soggetto nel corso dello sviluppo si modifica in funzione dell'evoluzione e delle risposte che il suo modo di funzionare (e non semplicemente la sua condizione) riceve dal/i contesto/i di riferimento, che gli siano contigui (micro/meso sistemi) o meno (esosistemi). In altri termini, il solo inquadramento diagnostico non è condizione sufficiente per formulare una prognosi sulla quale orientare l'intervento (come sovente viene richiesto dalle scuole e dalle stesse famiglie o come talvolta certi operatori lasciano intendere o presumono di poter dare come dato certo). Occorre invece tenere conto di tanti altri fattori che possono acquisire una rilevanza determinante circa l'esito dell'evoluzione delle difficoltà apparentemente derivanti dal disturbo.

Questa consapevolezza, che guida il lavoro di Catia Giaconi e Simone Aparecida Capellini, le porta a mettere in risalto alcuni aspetti che caratterizzano e danno spessore al loro volume.

Per quanto ci riguarda questi aspetti sono compendati dal termine *conoscere*, che non a caso è la parola chiave del volume. Per ragioni di spazio essenzializziamo con alcune nostre affermazioni e analisi suffragate da qualche passo delle autrici.

1. *Conoscere per orientarsi* tra le diverse posizioni che la letteratura, certamente oggi più che mai ricca ma troppo spesso anche discordante, mette a disposizione dei professionisti (insegnanti, educatori, ecc.) ma anche delle stesse famiglie. È opportuno, come il volume si propone di fare, fornire strumenti di lettura e di analisi per navigare con competenza nel mare delle fonti disponibili per superare indenni le insidie del disorientamento. Come sostengono le autrici, infatti: «Il campo dei DSA, indubbiamente, è ampio e complesso. Nel percorrerlo è possibile “incontrare” una grande quantità di posizioni teoriche e di approcci, non sempre in accordo sull'interpretazione del fenomeno e sulle modalità di intervento. A fronte di siffatta eterogeneità e di attuali acquisizioni scientifiche, avanzano domini concettuali e fenomenologie da esplorare e da approfondire con accurate documentazioni e con opportune indagini» (p. 13). In altre parole le studiose, presentando una cretomazia di quanto oggi a disposizione, invitano quanti sono interessati e coinvolti a non lasciarsi sedurre dal superfluo e di dotarsi di chiavi di lettura che non fanno sfuggire l'essenziale. La migliore chiave di volta per discernere il grano dal loglio è indubbiamente quella di fare riferimento/affidamento (non cieco, giammai) a ciò che si presenta con evidenza scientifica. Naturalmente, ci sentiamo di aggiungere, il tutto sempre con un sano atteggiamento fenomenologico-ermeneutico, osservando ciò che si manifesta del fenomeno indagato (ciò che si dà), tenendo conto del momento in cui si manifesta (in cui si dà), nei limiti in cui si dà.

2. Questa riflessione ci porta alla seconda valenza del termine *conoscere*. *Conoscere per non cadere nel tranello della/e moda/e*, il quale ha almeno una duplice ricaduta/implicazione. La prima è quella di chi ritiene che *DSA* sia *solo* una delle nuove parole (o sigle o etichette) delle tante che hanno affollato e affollano la scuola, in particolare, e il mondo dell'educazione, in generale. Tendenza questa che si concretizza spesso in banalizzazioni e asserzioni di senso comune (per es-

sere lievi nel dire) quali quelle che attribuiscono la loro scaturigine all'azione delle case farmaceutiche (i DSA come *I Disturbi da Deficit di Attenzione e Iperattività* sarebbero una invenzione per fini di lucro) tanto che saremmo in presenza di una vera e propria epidemia (il crescente numero di identificazioni di soggetti con DSA sarebbe il mero derivato di questa operazione di marketing).

La seconda ricaduta/implicazione è quella di chi, effettivamente, finisce con il vedere (e *diagnosticare*) ovunque DSA, magari dove prima vedeva solo demotivazione e disinteresse.

Non siamo così ingenui da non comprendere che nella logica tipica dei sistemi neoliberalisti tutto può essere trasformato in *mercato* e che i mercanti si siano impadroniti del *tempio* (in questo caso quello della *salute*, del benessere, della qualità della vita, ecc.). E non siamo neppure digiuni delle analisi complesse e articolate di studiosi e pensatori controcorrente: da Illich con la sua *Nemesi medica* a Allen Frances con il volume *Primo, non curare chi è normale*, passando Patrick Landman con *Tous hyperactifs? L'incroyable épidémie de troubles de l'attention*.

Quello che vogliamo evidenziare, e che riteniamo anche il volume cerchi di fare, è di scongiurare il rischio che si riproducano acriticamente le tipiche conseguenze che scaturiscono dall'assunzione, altrettanto acritica, di posizioni apodittiche contrapposte: da un lato gli *apocalittici*, che mettono in atto forme di *resistenza* a prescindere; dall'altro, gli *integrati*, che tendono ad affollare convegni e corsi di formazione attivati da una pletera di enti, associazioni e quant'altro e finiscono con il ricercare e applicare (spesso con una certa acriticità didattica) strumenti, procedure, kit, set, ecc...presentati come risolutivi (senza che si comprenda bene di cosa).

3. Ecco allora emergere la terza valenza: *Conoscere per comprendere meglio il rapporto tra clinica e pedagogia*. È qui, tra l'altro, che si profila il ruolo della Pedagogia e della Didattica Speciale, la quale è chiamata a, ed è in grado di, assolvere una funzione strategica di assoluto rilievo (e che abbiamo avuto modo altrove di esplicitare con maggiore dovizia di argomentazione Cfr. Bocci F. *Il pedagogista "speciale" nel contesto clinico. Analisi di una esperienza sul campo*, in A. Canevaro [a cura di], *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2007): a) concorrere, nell'ambito della ricerca e della riflessione ermeneutica, con i propri saperi specifici pedagogici allo studio della clinica per ciò che attiene gli intrecci epistemologici che la scienza dell'educazione intesse con altri ambiti scientifici nel perseguire i *propri fini* educativi; b) contribuire alla comprensione (della) clinica in virtù di una conoscenza diretta dei fenomeni osservati e indagati, ponendosi in rapporto sinergico con le altre professionalità implicate nell'aiuto agli allievi con difficoltà/disturbi/disordini di apprendimento.

È su questo piano che i professionisti chiamati in causa nel titolo come destinatari primi del volume devono dialogare, scambiare informazioni significative confrontarsi. Il clinico ha una visione parziale dell'allievo/a (bambino/a ragazza/o che sia) che incontra in un setting specifico; l'operatore scolastico (insegnante, dirigente, ecc.) ha alla portata informazioni preziose, ma deve anche saper cosa può essere utile davvero, cosa può davvero arricchire la conoscenza clinico/pedagogica del destinatario dell'interesse congiunto di queste figure professionali (su questi temi

resta a nostro avviso sempre validissimo il lavoro di B. Mazzoncini, Bruna Mazzoncini, L. Musatti, *I disturbi dello sviluppo. Bambini, genitori e insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2012, recensito proprio su queste pagine di questa rivista).

4. Sulla base delle prime tre connotazioni del verbo conoscere, qui richiamato come parola chiave centrale, si viene a caratterizzare la quarta valenza che abbiamo attribuito a questo termine: *Conoscere per intervenire*. In tal senso Giaconi e Aparecida Capellini, sempre facendo riferimento alla letteratura nazionale e internazionale, richiamano l'attenzione sulla valutazione/segnalazione precoce e sugli interventi tempestivi. La precocità infatti, evidenziano le autrici, «sembra essere un indicatore prognostico elevatamente significativo nell'anamnesi e nell'evoluzione delle condizioni di DSA» (p. 23). La tempestività, d'altro canto, come ricorda anche Roberta Penge, tra le più autorevoli studiosi del settore, riduce l'entità del disturbo e il rischio di comorbidità secondarie, prevalentemente sul piano psicopatologico (Penge R., *Screening, indicatori precoci e fattori di rischio*, in «Annali della Pubblica Istruzione», *La Dislessia e i disturbi specifici di apprendimento*, 2010, pp. 37-50; Penge R., Bocci F., Tosco A., Alfieri P., *Referral pathway and child mental health service organization in Italy*, in «European Child & Adolescent Psychiatry», 12, Supplement 2, 2003, p. 128.).

Per essere, quindi, precoci nel comprendere e tempestivi nell'intervenire si possono attivare procedure di *screening* (tipicamente azioni istituzionale promosse da Enti/Servizi su ampi campioni di popolazione, condotte da specialisti con finalità diagnostiche), di *identificazione precoce* (iniziative locali orientate all'identificazione di indicatori di rischio, predittori di una difficoltà/disturbo potenzialmente sviluppabile nel corso della carriera scolastica/di vita del soggetto) oppure di *valutazione didattica precoce* (azioni che possono compiere gli insegnanti nell'ambito della loro attività scolastica quotidiana e che possono anche, ma non necessariamente, iscriversi all'interno di azioni mirate di identificazione precoce).

Queste ultime, in modo particolare (soprattutto rispetto a quanto detto nel punto 3), sono estremamente utili, in quanto consentono di attivare forme di monitoraggio dinamiche. Le autrici, non a caso, richiamano l'attenzione sull'osservazione: come pratica, come procedura e come strategia nel processo di prevenzione. Detto altrimenti: la scuola, senza aspettare che la *natura* faccia il suo corso (atteggiamento spesso riscontrato in alcuni medici, soprattutto pediatri: “se non parla parlerà, se non legge leggerà...”) ma, anche, senza cadere nelle semplicistiche etichettature (*labelling*) e/o nei facili allarmismi che tanto spaventano/irrigidiscono le famiglie, può assumere una funzione (pedagogico-didattico) che gli è propria. È una funzione di *accompagnamento* che può essere utile per stabilire (attraverso un dialogo/confronto e non una semplice delega) se quello che stiamo osservando/monitorando sia, e in che misura lo sia, un profilo di funzionamento sovrapponibile in qualche modo al funzionamento tipico o atipico di un disordine, di un disturbo, o di una sindrome, ecc... (sovrapponibile, mai coincidente se è vero, come abbiamo detto in precedenza che siamo in presenza di funzionamenti in evoluzione). Un profilo di funzionamento che richiede un approfondimento diagnostico (e non solo una diagnosi). Tutto questo non in modo passivo, ma attraverso l'adozione di azioni – non solo sul singolo ma sulla classe

e sul modo di fare scuola – che via via possono sgombrare il campo da dubbi e/o avvalorare i motivi di una segnalazione.

In altre parole, quello che serve di comprendere (e per questo occorre intervenire anche con procedure di potenziamento) è quanto della manifestazione della difficoltà attiene davvero al disturbo/disordine e quanto alla pratica didattica.

In tal senso nel volume sono davvero interessanti le schede di lavoro che le autrici hanno affidato a un gruppo di collaboratrici/ori esperti: Maria Luisa Mandolesi, Catia Trillini, Alessia Polverini, Michela Carbonari, Cristiana Lancioni, Daiana Montesi, Daniele Valenti, Serafina Olmo.

E concludiamo richiamando/ci all'altra parola chiave del testo: *inclusione*. Se adottiamo la prospettiva che noi abbiamo cercato qui di delineare, l'inclusione a cui si fa riferimento non è quella della di una scuola che include qualcuno che potrebbe essere escluso in quanto *portatore* di un *bisogno speciale* ma di una scuola che si trasforma, che diviene inclusiva rimuovendo (perché li conosce e ne ha cognizione) gli ostacoli che non consentono la partecipazione e l'apprendimento di tutti.

Non una scuola *buona*, ma una scuola che diviene laboratorio di democrazia reale, che poggia su un atteggiamento non supino alle logiche della produttività e dell'abilismo (spesso, diciamo, suffragate da pratiche cliniche ancora fortemente centrate sul modello bio-medico individuale) ma della crescita e della cittadinanza.

Per tale ragione ci sembra davvero di buon auspicio concludere riportando questa riflessione di Catia Giaconi e Simone Aparecida Capellini (non a caso collocata nella parte finale del loro lavoro): «Il cuore di tutte le azioni volte al miglioramento di un contesto o di un ambito disciplinare resta, sempre, la ricerca. Come in ogni settore scientifico, riteniamo che non si può evolvere senza ricerca scientifica e, a nostro avviso, senza una ricerca collaborativa tra ricercatori universitari e professionisti in campo educativo. Questa è la grande sfida che ci attende: ampliare le “prove di didattica inclusiva” attraverso progetti che abbiano come fondamenta basi scientifiche, passione e “voglia di sporcarsi le mani” (p. 112).

4. Recensione

Pasquale Moliterni, *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Armando, Roma, 2013, pp. 320.

di **Luigi d'Alonzo**, Università Cattolica di Milano

Il volume offre, attraverso un ampio impianto teorico e metodologico, una significativa panoramica sulla didattica e sulle scienze motorie anche nelle reciproche implicazioni, nonché sulle interrelazioni tra processi di formazione e promozione di contesti di integrazione e di inclusione.

Facendo riferimento ad una vasta letteratura che spazia tra fonti classiche e fonti contemporanee, l'autore – professore di didattica e pedagogia speciale nell'Università di Roma Foro Italico – contestualizza il tema oggetto d'indagine all'interno di una cornice teorica che muove dai fondamenti epistemologici della didattica, fino alla didattica speciale, per analizzare poi i principali modelli e metodologie di tale disciplina, al fine di individuarne i caratteri costitutivi in quanto scienza della mediazione e dei processi mediatori. Tale disanima è volta a dimostrare non solo che la didattica ha una sua epistemologia ma che è epistemologia essa stessa, giacché è chiamata a misurarsi di volta in volta con la predisposizione di oggetti e contesti di mediazione idonei a favorire lo sviluppo di percorsi e processi di conoscenza significativi per tutti gli alunni, nessuno escluso. I processi mediatori sono il risultato atteso dall'azione di insegnare e quella di apprendere, all'interno di contesti educativi e formativi significativi, frutto di impegno di insegnanti e studenti nella costruzione, ricostruzione e co-costruzione di oggetti ed esperienze culturali volte a favorire processi educativi e co-educativi.

All'interno di tale sfondo l'autore procede in un'analisi approfondita della valenza formativa delle attività motorie e sportive, divenute negli ultimi decenni sempre più presenti nella riflessione pedagogica che ne ha rivalutato la funzione nella promozione dei processi di personalizzazione e socializzazione, di comunicazione ed inclusione. In particolare viene messo in evidenza il ruolo formativo ed inclusivo dell'azione motoria ed espressiva, insieme alla funzione innanzitutto ludica e poi sempre più disciplinante della pratica sportiva *tout court*.

In tale quadro particolare attenzione è dedicata all'analisi dei processi di conoscenza come categoria chiave delle pratiche didattiche e di inclusione, sottolineando il ruolo formativo che la pratica motorio-sportiva riveste in relazione ai valori etici e di cittadinanza. In particolare nel capitolo 6 l'autore evidenzia quei mediatori didattici che più valorizzano la corporeità, le attività e le scienze motorie e che, contribuendo ad una elaborazione concettuale che attraversa i saperi quale costruito socio-culturale, fa emergere sempre più la valenza formativa della dimensione corporea nella sua poliedricità. Anche all'ambito della pedagogia speciale - che tradizionalmente si è occupata e si occupa di soggetti con difficoltà nel funzionamento cognitivo, in quello relazionale-comunicativo, così come in quello motorio - non è estranea una riflessione sul corporeo e sulla valenza dell'azione nello sviluppo del pensiero e della persona attraverso il linguag-

gio nelle sue varie forme e modalità espressive.

Già negli ultimi decenni del secolo scorso con il sorgere degli studi sulla psicomotricità si è assistito alla rivalutazione del corpo, con la connessione dell'attività motoria a quella psichica; l'apporto scientifico allo studio delle diverse tipologie delle disabilità grazie alla ricerca medico-fisiologica sulle varie aree di funzionamento del corpo umano e l'apporto delle neuroscienze ha aiutato ad integrare il dualismo nella considerazione della triade cervello-mente-corpo. Si è iniziato a studiare il corpo come movimento e la pratica motoria come una dimensione che è saldamente unita all'attività psichica, nel senso che ogni atto motorio include una dimensione e una intenzionalità che fa parte delle attività psichiche, ma l'autore evidenzia la rilevanza dell'atto motorio sul piano socio-motorio, ritenendo il movimento un importante veicolo per la percezione del sé e per l'interazione sociale. A proposito della dimensione interattiva connaturata al movimento Moliterni scrive infatti: «le interazioni sono frutto di azioni-tra il soggetto e l'oggetto "attraverso il movimento", elemento questo (il movimento) di connessione, interrelazione e interdipendenza, con effetti sul piano cognitivo ed emotivo-affettivo, motorio, ambientale e sociale» (p. 227).

Il contributo dell'attività motoria, nella sua dimensione psico-socio-motoria, diventa dunque estremamente importante per lo sviluppo della persona. In effetti, l'attuale riflessione pedagogica e didattica ha rivalutato la valenza educativa e inclusiva della pratica motoria e psicomotoria, anche se, come sottolinea Lucia de Anna nella Prefazione al volume, «le scienze motorie possono divenire uno strumento di integrazione, a condizione che si avvalgano dei principi espressi nell'area pedagogica, con attenzione alla pedagogia e alla didattica, alla pedagogia speciale, alla ricerca educativa, anche nella loro evoluzione storica, cercando di saperne cogliere il significato e il valore» (Prefazione, pp. 10-11).

Nell'analizzare i mediatori didattici l'Autore indica la strada per far leva sulle varie forme di azione motoria ed espressività corporea: «dagli aspetti artistici e di danza creativa, agli aspetti sonoro-musicali e ludici e ai giochi di ruolo che, insieme alle forme di drammatizzazione e di espressione teatrale, costituiscono oggetti culturali importanti e forme di mediazione attiva ed analogica, più "calde", coinvolgenti e significative, per lo sviluppo dei processi di apprendimento» (p. 264). È pertanto importante l'approfondimento della valenza formativa dell'attività di gioco, dell'attività teatrale e di quella della danza, contestualizzate all'interno dell'evoluzione teorica di tali attività e arti espressive che, accomunate dal mediatore corporeo e del movimento e delineate all'interno di talune trasformazioni nel corso del Novecento, assumono una rilevanza nella predisposizione di quei processi mediatori che per l'autore rivestono grande rilevanza per il miglioramento in alcune aree di sviluppo, per l'espressione ed il disvelamento della personalità e del sé, per la prevenzione del disagio e della marginalità sociale, per la partecipazione sociale e la cittadinanza attiva. A tal proposito l'autore sottolinea come «molteplici buone pratiche didattiche e formative dimostrano che i laboratori teatrali sono un'occasione preziosa per lo sviluppo personale e sociale nella realizzazione di contesti inclusivi che favoriscono esperienze di integrazione sia tra le persone, nelle loro diversità (culturali, sociali, fisiche, cognitive...), sia tra i vari linguaggi e sistemi comunicativi (verbali, non verbali, prassico-motori, iconici, musicali...)».

Il carattere di estemporaneità, l'uso spontaneo del corpo, la relazione con l'altro,

il costituirsi dell'emozione sulla scena sono i caratteri salienti della pratica teatrale, in grado di annullare le differenze prodotte dal deficit: «occorre cogliere più ampiamente la terza dimensione, quella intersoggettiva e interazionale, che pone sfide sul piano personale e culturale, e che costituisce la "terra di mezzo" intrapersonale, interpersonale e interculturale, da esplorare, arare e coltivare, perseguendo concezioni pienamente integrative (e non solo adattive e inclusive), capaci di accogliere, valorizzare, ed armonizzare le differenze, per superare quelle barriere e quegli steccati che impediscono alle persone di sviluppare un più ampio e significativo processo di umanizzazione» (p. 228).

Il volume è stato concepito come manuale di base per gli studenti dei corsi di laurea in Scienze motorie e sportive per contribuire con competenza e progettualità alla qualità dei percorsi formativi di coloro che opereranno nel settore, alla luce degli studi sui processi di conoscenza e sul contributo che l'ambito motorio-sportivo fornisce alla maturazione della personalità in educazione. Nondimeno, si può affermare che il volume offre ampi elementi teoretici volti ad approfondire scientificamente il senso ed il significato della didattica e delle scienze motorie ed è pertanto in grado di portare un contributo rilevante per la formazione degli insegnanti sia curricolari che specializzati per il sostegno, in quanto offre molte indicazioni e sollecitazioni per sviluppare una dimensione partecipata del sapere sui mediatori didattici nei processi formativi, che può essere esteso a tutti coloro, insegnanti o educatori, che operano nei contesti formativi «con uno sguardo alla persona nella sua originalità, globalità e relazionalità, al fine di promuovere una cultura della cittadinanza e della civile convivenza che sappia coniugare autonomia personale e responsabilità sociale» (Quarta di copertina).

In effetti il volume dedica uno spazio particolare all'espressione di interventi rapportati alla pluralità delle espressioni della persona, che tengano conto della soggettività e delle peculiarità dei tratti di personalità di ognuno, così come auspicato nella prospettiva bio-psico-sociale dell'*International Classification of Functioning* (OMS, 2001), che presuppone che non vi sia una relazione causale tra gli aspetti fisiologici e corporei di una persona e le sue possibilità di inclusione, secondo forme di sviluppo di tipo lineare e deterministico, ma che sussista invece un'interazione complessa che include variabili di tipo contestuale e ambientale propri dei processi mediatori di natura pedagogica e di natura didattica.

Il lavoro nel suo complesso testimonia la volontà dell'autore di conciliare teoria e azione didattica nell'indagare le più moderne ed efficaci prassi di inclusione, individuando nella dimensione dell'attività motoria, dell'espressività attraverso il corpo, della relazione educativa, dell'educazione alla salute e alla cittadinanza, modalità, forme e contesti di mediazione per una formazione completa della persona – intesa nella sua originalità, globalità e relazionalità- e per una significativa inclusione sociale.

