

Ripensare la Buona Scuola
Rethinking the “Good School”





Ripensare il setting della classe tradizionale per includere i Bisogni Educativi Speciali e realizzare una nuova classe inclusiva

Re-designing the traditional classroom setting in order to include the Special Educational Needs and create a new inclusive classroom

Silvio Bagnariol

Università Ca' Foscari Venezia

silvio.bagnariol@unive.it

ABSTRACT

The setting in parallel rows of the traditional classroom facilitates the mechanisms of “micro-exclusion” (D’Alessio, 2011) and “periphery” (Dovigo, 2007) of all students, especially of those with Special Educational Needs. Indeed, the usual setting of the classroom facilitates only few education opportunities (D’Alonzo, 2012), that produces “isolation of the context” (Ellerani, 2014) in particular way of the students with any problem of “Human Functioning” (Ianes & Macchia, 2009). Instead, in the new inclusive classroom should be created learning agentive contexts (Sen, 2000) in which promote self-learning and the ecology of the action (Morin, 2005) of all students.

For this purpose, new fully inclusive settings (Booth & Ainscow, 2008) can be achieved by modifying the geometry of the classroom, by enriching the traditional setting or by a new-design. Without radical intervention on the building but thanks to the acquisition of new inclusive skills of the teachers, this solution allows to differentiate the whole space of the classroom in different places of learning: the places to learn in mini-group, where the students find the objects of action, the analog source material and the new technologies. Therefore, the classroom becomes a single multimodal context of learning where the students with Special Educational Needs use their strategic languages and develop their talents (Margiotta, 1997).

Il setting a file parallele dell’attuale classe tradizionale facilita i meccanismi di “micro-esclusione” (D’Alessio, 2011) e di “periferizzazione” (Dovigo, 2007) di tutti gli studenti, in particolare di quelli con Bisogni Educativi Speciali. L’attuale disposizione dello spazio classe favorisce infatti solo alcune possibilità formative (D’Alonzo, 2012) che producono l’“isolamento del contesto” (Ellerani, 2014) proprio degli studenti con qualche problema di “Human Functioning” (Ianes & Macchia, 2009). Nella nuova classe inclusiva si dovrebbero invece poter realizzare contesti di apprendimento agentivi (Sen, 2000) in cui promuovere l’autoapprendimento e l’ecologia dell’azione (Morin, 2005) di tutti gli studenti. A tale scopo, nuovi setting pienamente inclusivi (Booth & Ainscow, 2008) si possono realizzare attraverso la modificazione della geometria dell’aula, l’arricchimento del setting tradizionale o la sua ri-progettazione. Senza interventi strutturali radicali ma con l’acquisizione di nuove competenze inclusive da parte dei docenti, quest’ultima soluzione consente di differenziare lo spazio complessivo dell’aula in diversi luoghi dell’apprendimento: luoghi per apprendere in mini-gruppo, in cui trovare gli oggetti dell’azione, i materiali analogici e le nuove tecnologie. L’aula diventa allora un unico contesto multimodale di apprendimento in cui anche gli studenti con Bisogni Educativi Speciali utilizzano i propri linguaggi strategici e sviluppano i loro talenti (Margiotta, 1997).

KEYWORDS

Classe Inclusiva, Setting, Bisogni Educativi Speciali.
Inclusive Classroom, Setting, Special Educational Needs.

1. Introduzione

Il processo di *inclusione* oggi non può essere considerato come il semplice *inserimento* dello studente con disabilità e di tutti quelli con Bisogni Educativi Speciali nella struttura scolastica. Per dirsi tale l'inclusione scolastica dovrebbe permettere la "*reciproca permeabilità dei rapporti fra alunni con disabilità e con i loro compagni*" (Nocera, n.d), *la partecipazione di ciascun alunno in difficoltà come membro attivo della classe* (Parolin Hierro, 2010), *fornire uguali opportunità di apprendimento a tutti gli studenti* (Booth & Ainscow, 2008), consentire lo sviluppo dei *talenti* (Margiotta, 1997) di tutti in *situazioni di apprendimento comuni* (Dovigo, 2007).

Tuttavia gli attuali *setting* della classi tradizionali – soprattutto nella secondaria di secondo grado – costituiscono dei *vincoli materiali* (Vayer & Duval, 1992) che causano alcuni veri e propri *limiti formativi*, tra i quali: una didattica trasmissiva spesso *ex cathedra*, l'apprendimento di tipo passivo, l'utilizzo del linguaggio verbale come *medium* prevalente per l'apprendimento, l'assenza di utilizzo delle TIC nella didattica inclusiva, il *mancato sviluppo dei processi operativo-agentivi*.

2. Motivazione

In questa cornice si inserisce il tema del *ripensamento degli spazi per l'apprendimento*, in particolare della *classe come luogo complesso in cui sviluppare l'ecologia dell'azione* (Morin, 2005) di *tutti gli studenti*.

Nella classe inclusiva il bisogno "normale" e quello "speciale" dovrebbero coesistere e fondare assieme la "speciale normalità" (Ianes, 2006) che comprende sia la "normalità" – intesa come bisogno di essere come gli altri – che la "specialità" – intesa come accoglimento dei bisogni speciali propri di ciascun ragazzo, specie se disabile (ibidem).

La *nuova classe inclusiva* deve quindi poter valorizzare e sviluppare le *intelligenze*, gli *stili cognitivi*, le *capacitazioni* (Sen, 2000) e i *talenti* (Margiotta, 1997) non solo degli studenti con Bisogni Educativi Speciali ma di *tutti gli studenti*: "se in una classe vi sono molti e diversi Bisogni Educativi Speciali dovranno essere attivate molte risorse, e le risorse normali prima di tutto" (Ianes, 2006, p. 47).

Per superare il rischio di "*isolamento del contesto*" (Ellerani, 2014), si dovrebbe partire dal progettare *nuovi ambienti di apprendimento* rispetto a quelli tradizionali, capaci di diventare *luoghi delle opportunità formative* e delle *potenzialità d'azione* (ibidem) di ciascun studente, di promuovere l'*"agency"*, cioè la libertà fondamentale di scegliere e di agire (Sen, 2000), e diventare quindi "*contesti agentivi*" (Ellerani, 2014).

3. Posizione del problema

Come evidenzia Ianes (2011), "*oggi il processo di integrazione non si discute ma spesso è insoddisfacente nella sua realizzazione*" e "*siamo ancora lontani dall'inclusione*, cioè dal riconoscere e dal rispondere efficacemente ai diritti di individualizzazione di tutti gli alunni che hanno una qualche difficoltà di funzionamento" (Ianes & Macchia, 2009, p. 13).

Setting poco inclusivi producono il nascere di meccanismi di "*micro-esclusione*" (D'Alessio, 2011) e di "*periferizzazione*" (Dovigo, 2007) degli alunni percepiti come diversi e in difficoltà di apprendimento: in queste classi è molto diffuso l'*"effetto condominio"* – lo studente sta in classe ma svolge attività diverse dai compagni- e l'*"effetto della comparsa"* – in cui lo studente partecipa alle attività

comuni *marginalmente* (ibidem). A questi meccanismi si sommano quelli di “push-out” e di “pull-out” (D’Alessio, 2011) che *spingono al di fuori della classe* lo studente con Bisogni Educativi Speciali perché lo spazio esterno è più arricchito di quello della classe o perché i docenti non riescono a lavorare in co-teaching all’interno del setting tradizionale. In entrambi i casi si preferisce assegnare delle attività individualizzate o personalizzate in altri luoghi, *al di fuori del contesto classe*, più che realizzare situazioni di apprendimento inclusive in un ambiente di apprendimento qualificato e progettato a tale scopo.

4. Setting tradizionale e limiti inclusivi per i Bisogni Educativi Speciali

D’Alonzo (2012) individua sei modi per disporre lo spazio per gli alunni con problemi (pp. 156–157) all’interno della classe tradizionale della scuola secondaria:

- La collocazione a *controllo costante* (Fig. 1);
- La collocazione a *controllo variabile* (Fig. 2);
- La collocazione *tutoring* (Fig. 3);
- La collocazione *libera*;
- La collocazione *minor danno*;
- La collocazione *con il sostegno*.

Nelle prime cinque soluzioni è presente in classe solo il docente curricolare “I₁”.

Nella collocazione a *controllo costante* (Fig. 1) – lo studente con disabilità “D” è seduto in un banco vicino alla cattedra, separato dai compagni; nella collocazione a *controllo variabile* (Fig. 2) – lo studente con disabilità è seduto assieme agli altri compagni; nella collocazione a *tutoring* (Fig. 3) – è seduto a fianco ad un compagno particolarmente bravo e sensibile che riesce ad aiutarlo nell’apprendimento; nella collocazione *libera* e a *minor danno* – è lasciato libero di sedersi dove preferisce pur di non recare danno al resto della classe.

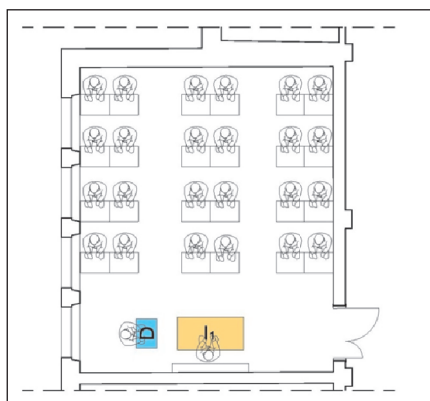


Fig. 1 – Collocazione a controllo costante



Fig. 2 – Collocazione a controllo variabile

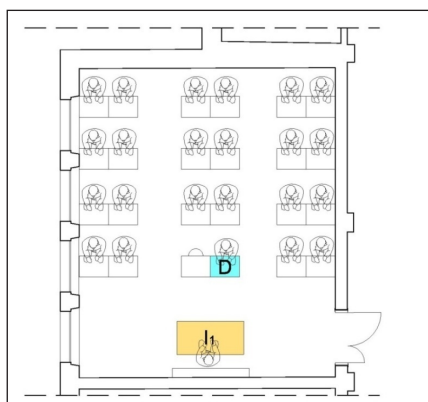


Fig. 3 – Collocazione a tutoring

Nella *collocazione con il sostegno "I₂"*, lo studente si avvale del suo supporto in classe e i quindi i docenti sono in compresenza (I₁ e I₂).

Per questa tipologia è necessario pensare a due micro-spazi all'interno della classe: quello dello studente con disabilità e quello del docente di sostegno. A seconda del peso compositivo di questi due spazi, della tipologia di disabilità e quindi del maggiore o minor grado di individualizzazione, *il setting della classe tradizionale può inoltre essere adattato per dare luogo a differenti soluzioni:*

- Setting a *controllo costante con il docente di sostegno lontano dai compagni* (Fig. 4);
 - Setting a *controllo costante con il docente di sostegno nel gruppo dei compagni* (Fig. 5);
 - Setting a *controllo variabile del docente di sostegno* (Fig. 6).
- Il setting a *controllo costante con il docente di sostegno lontano dai compagni* (Fig. 4) è l'omologo di quello a controllo costante senza docente di sostegno visto precedentemente (Fig. 1) e si rende necessario in casi di particolare complessità. Tale situazione è altamente segregante per lo studente con disabilità, perché pur essendo seduto nella stesso ambiente, lo pone in un micro-luogo visibilmente differente dal resto dei compagni.
 - Il setting a *controllo costante con il docente di sostegno nel gruppo dei compagni* (Fig. 5) viene utilizzato per quei casi in cui serve un intervento fortemente individualizzato: il docente di sostegno si siede in un banco a fianco dello studente con disabilità e lo aiuta durante le spiegazioni del docente.
 - Il limite di questo modello sta nel fatto che oltre a determinarsi una probabile micro-esclusione durante le ore di spiegazione del docente I₁, appena il docente di sostegno I₂ finisce le sue ore con lo studente, il banco a fianco si svuota lasciando lo studente isolato dal resto dei compagni.
 - Il setting a *controllo variabile del docente di sostegno* (Fig. 6) presuppone un intervento poco invasivo del docente di sostegno, applicabile nei casi di lieve gravità, per cui il suo intervento può rivelarsi utile anche per tutta la classe.
 - Lo studente con disabilità siede di fronte al docente curricolare con gli altri studenti e a fianco a sé ha la presenza costante di un compagno di banco.
 - Il docente di sostegno può anche sedersi a fianco del docente curricolare e quando lo ritiene necessario interviene con lo studente con disabilità per temporanei interventi individualizzati.

- Se si accorda con il docente curricolare si possono realizzare interventi di *co-teaching* e di *didattica attiva* utili anche a tutti gli studenti in difficoltà e con Bisogni Educativi Speciali della classe.

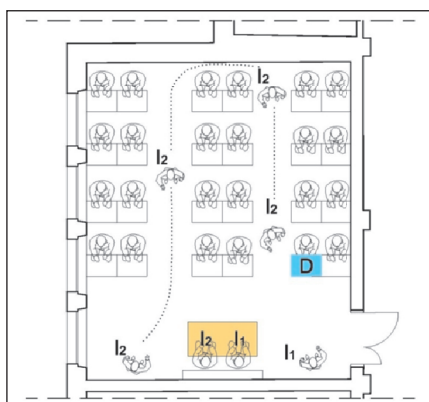


Fig. 4 – Collocazione a “controllo costante con il docente di sostegno lontano dai compagni”

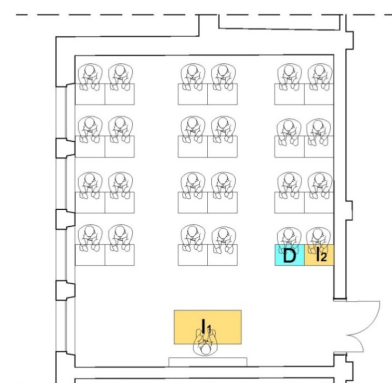


Fig. 5 – Collocazione a “controllo costante con il docente di sostegno nel gruppo dei compagni”



Fig. 6 – Collocazione a “controllo variabile del docente di sostegno”

Le diverse tipologie dell'intervento del sostegno all'interno della classe appena descritte, hanno fatto emergere alcune necessità strettamente connesse al setting di apprendimento, quali:

- Progettare gli *spazi per gli studenti con disabilità e in genere per tutti quelli con Bisogni Educativi Speciali*;
- Progettare gli *spazi per l'insegnante di sostegno*;
- Pensare alle modalità didattiche durante la compresenza;
- Pensare ad una *didattica per l'integrazione* dello studente con disabilità e allo stesso tempo per tutti gli studenti, *pienamente inclusiva* (Booth & Ainscow, 2008).

5. Possibili setting per la nuova classe inclusiva

Si individuano qui tre modalità per modificare il setting della classe per farlo diventare *maggiormente inclusivo*:

- a) Arricchire il setting tradizionale (Fig. 7 e 8);
 - b) Diversificare la geometria dell'aula (Fig. 9 e 10).
 - c) Disporre i banchi a "isole" (Fig. 11, 12 e 13);
- a) *Arricchimento del setting tradizionale*. È una soluzione ibrida tra il setting tradizionale e un'ecologia complessiva della classe. Si tratta di arricchire il setting abituale della classe creando uno "spazio aumentato" (Vayer & Duval, 1992, p. 16) su uno o più lati di quello occupato comunemente dai banchi della classe (Fig. 7 e Fig. 8).

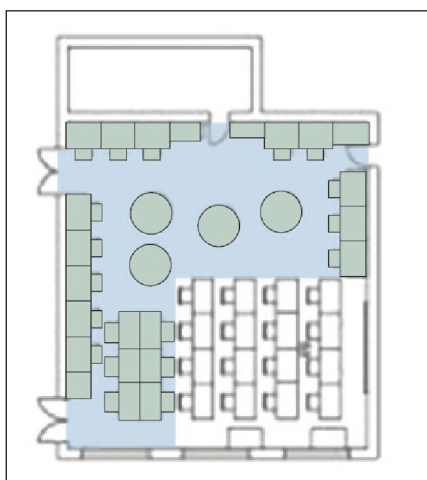


Fig. 7 – Esempio di classe tradizionale arricchita su due lati. Stuebing S., Celsi J.C., Cousineau L.K., 1995.

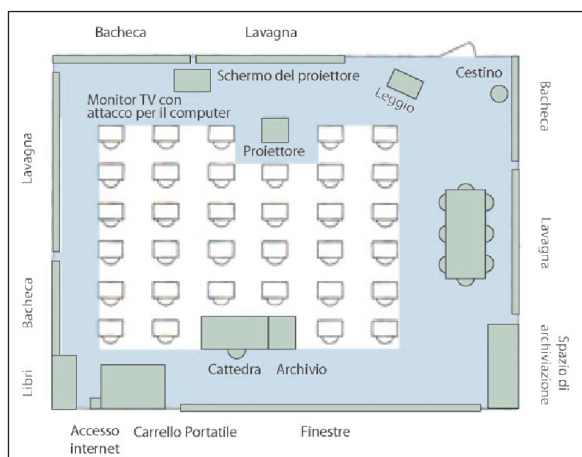
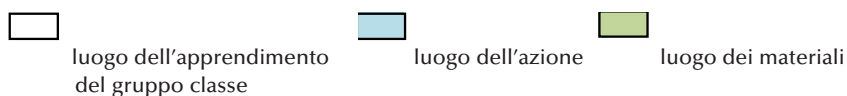


Fig. 8 – Esempio di classe tradizionale arricchita su tre lati. Emmer & Evertson, 2013



I luoghi per l'apprendimento all'interno dello spazio classe in questo modello diventano essenzialmente tre: il *luogo dell'apprendimento del gruppo classe*, il *luogo dell'azione* e il *luogo degli oggetti dell'azione*, rispettivamente di colore bianco, azzurro e verde in figura 7 e 8.

I tre luoghi assumono valenze formative differenti a seconda del loro peso compositivo, della loro geometria e quindi del loro rapporto spaziale.

Decisa la composizione, la buona riuscita dell'arricchimento della classe tradizionale si evince dalla flessibilità di utilizzo degli arredi (banchi, cattedra, carrelli, proiettori mobili, scaffali), dalla varietà di materiali e soprattutto dalla possibilità formativa che questi elementi riescono a sviluppare.

Questa soluzione permette di creare situazioni di apprendimento per tutti gli studenti, lasciando tuttavia un certo grado di differenziazione tra zone per gli studenti "normodotati" e quelli con "Bisogni Educativi Speciali".

Ulteriore elemento di debolezza di questa soluzione sta nel fatto che per essere realizzata necessita di aule notevolmente più ampie di quelle attuali.

b) *Diversificazione della geometria dell'aula* (Fig. 9). La geometria rettangolare dell'aula è sostituita qui da una forma differente, ad esempio ad "L", come nel caso della scuola montessoriana a Delft realizzata dall'architetto Hermann Hertzberger.

Lo spazio qui è stato suddiviso in aree di lavoro con scopi e gradi di intimità differenti, organizzati secondo un movimento a "spirale" (Fig. 10).

È proprio la forma a "L" che permette un grado di intimità crescente dall'esterno verso l'interno: dalla *hall* esterna alla classe, si passa in uno spazio-filtro, chiamato *spazio-soglia* (1) cioè ad uno spazio di transizione che appartiene sia alla classe sia al resto della scuola.

Da esso in cui si accede a due tipologie di spazi, uno per il *lavoro creativo* e di gruppo (3) con la supervisione del docente e uno *spazio-studio* più interno (2) in cui gli studenti apprendono completamente in maniera autonoma. In questo modo gli studenti possono contemporaneamente svolgere una plu-

ralità di attività con modalità di apprendimento differenti ma senza disturbar-
si fra loro.

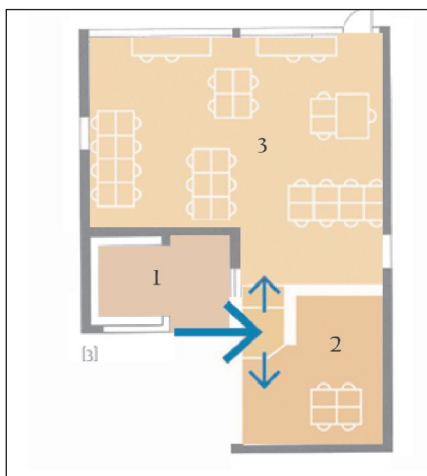


Fig. 9 – Pianta della classe montessoriana a Delft dell'architetto Hertzberger (1960-1981)

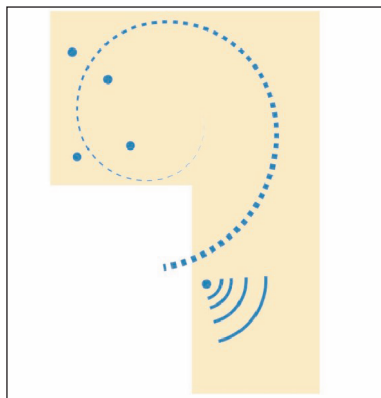


Fig. 10 – Schema a spirale della classe montessoriana a Delft dell'architetto Hertzberger (1960-1981)

Rispetto al rettangolo tradizionale, questa geometria permette meglio l'articolazione in luoghi funzionali che possono dare vita a molteplici situazioni di apprendimento.

Per ottenere questo risultato tuttavia la superficie della classe è stata anche qui notevolmente aumentata rispetto a quella di una classe tradizionale e i differenti spazi sono facilmente individualizzabili anche grazie a un diverso livello del piano di calpestio.

Oltre alla geometria variabile in pianta quindi, l'architetto ha saputo opportunamente variare anche la *sezione architettonica*, attribuendo ad ogni ambiente della classe una differente altezza.

Questa soluzione può essere adottata nella creazione di nuove scuole o ristrutturando opportunamente quelle esistenti ma solo con importanti interventi e costi di realizzazione.

C) *Disposizione dei banchi a "isole"*. In questa disposizione (Fig. 11, 12 e 13) gli studenti si trovano a studiare attorno ad un grande tavolo o a più banchi riuniti e a formare una serie di "isole" autonome (Parmigiani, 2014, p. 77) opportunamente separate fra loro. Rispetto alla tipologia precedente qui *tutta l'aula diventa un possibile spazio d'azione*, in cui sono situati gli *oggetti dell'azione*, come gli arredi, i materiali e le tecnologie.

In figura 11 i gruppi di banchi sono disposti al *centro* dell'aula, mentre quelli per collocare gli strumenti e le tecnologie sono messi sul suo *perimetro*.

In figura 12 i gruppi di banchi sono disposti sul *perimetro* dell'aula, mentre la cattedra e gli altri banchi sono disposti al centro per collocare gli strumenti e le tecnologie.

In figura 13 la logica compositiva è la stessa di quella in figura 12, ma i gruppi di banchi messi a *spina di pesce* formano un *invito* per accedere e uscire dai tavoli di lavoro verso le diverse isole dei materiali. Con queste dimensioni della stanza la soluzione non è attuabile per motivi di sicurezza, in quanto non lascia libera la via di fuga verso la porta.

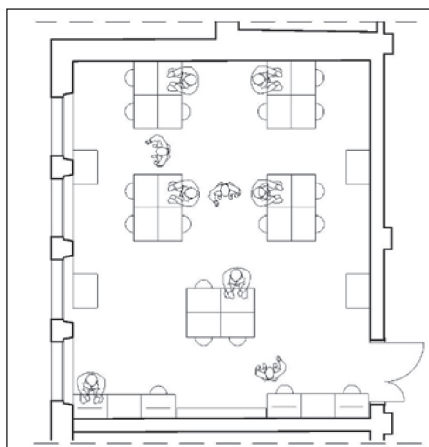


Fig. 11 – Disposizione degli arredi a "isole" – banchi al centro

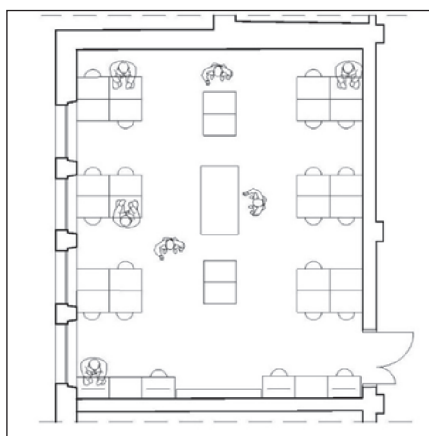


Fig. 12 – Disposizione degli arredi a "isole" – banchi alla periferia

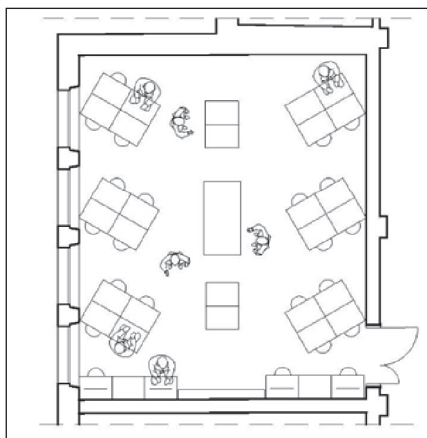


Fig. 13 – Disposizione degli arredi a “isole” – banchi a spina di pesce

Rispetto all’arricchimento del setting tradizionale la disposizione dei banchi ad isole presenta alcuni vantaggi:

- Poter costruire un setting di apprendimento nuovo all’interno dei vincoli architettonici dell’aula tradizionale;
- Favorire la creazione di un clima pienamente inclusivo (Booth & Ainscow, 2008);
- Ottenere i risultati di cui sopra ma senza particolari costi aggiuntivi.

6. Conclusioni

I nuovi setting di apprendimento potrebbero permettere agli studenti di sviluppare l’apprendimento attivo, l’imprenditorialità (Tessaro, 2014), l’interazione e la comunicazione, lo sviluppo delle capacità (Margiotta, 2014), la libertà di movimento.

La sfida dell’organizzazione della classe inclusiva potrebbe realizzarsi nel momento in cui si riesca a pensare al *soggetto educando* – l’ambiente – la *mediazione dei pari* (i compagni) e *gli oggetti culturali*, come “un’unica configurazione pedagogica” (Baldacci, 2014, p. 111).

Per raggiungere tale scopo il docente di sostegno e quello curricolare dovrebbero dotarsi di nuove competenze nella progettazione e costruzione della classe inclusiva tra cui: progettare gli spazi per lo studente con disabilità; progettare gli spazi per l’insegnante di sostegno; progettare e realizzare la didattica durante la compresenza; progettare e realizzare la didattica per l’integrazione dello studente con disabilità e allo stesso tempo pienamente inclusiva per tutti gli studenti della classe.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Tr. It. L’index per l’inclusione. Trento: Erickson, 2008.
- D’Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: a critical analysis of the policy of integration scolastica*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

- D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Scuola.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ellerani, P. (2014). *Interdipendenze e contesti capacitanti per l'innovazione e lo sviluppo*. In atti del Convegno IX Edizione Summer SIREF, 11-12-13 Settembre 2014, Roma.
- Emmer, E., T., & Evertson, C.M. (2013). *Didattica e gestione della classe. Creare un ambiente di apprendimento efficace nella scuola secondaria*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- lanes, D. (2006). *La Speciale normalità. Strategie di inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2011). Note a margine del Rapporto: Gli alunni con disabilità nella scuola italiana, bilancio e proposte, in *Difficoltà di apprendimento*, 17, 1, Oct. 2011, pp. 21-32.
- lanes, D. e Macchia, V. (2009). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson
- Margiotta, U. (a cura di). (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, capacitazione e formazione: dopo il welfare. In Alessandrini G. (a cura di). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 39-63). Milano: Franco Angeli.
- Morin, E. (2005). *Etica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nocera S. (n.d). *Inserimento, integrazione, inclusione ... Parole che cambiano, o situazioni nuove?* Disponibile da: <http://www.fondazionequalandi.it/inserimento-integrazione-inclusione>.
- Parmigiani, D. (2014). (a cura di). *L'aula scolastica, come si insegna, come si impara*. Milano: Franco Angeli.
- Parolin Hierro, I. C. (a cura di). (2006). *Aprendendo a incluir e incluyendo para aprender*. Trad it. *Imparare ad includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*. Erickson, Trento, 2010.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Stuebing S., Celsi J.C. & Cousineau L. K. (1995). *Environments that Support New Modes of Learning: The Results of Two Interactive Workshops*. Cupertino CA: Apple Computer Inc.
- Tessaro, F. (2014). *L'imprenditorialità nei preadolescenti. La formazione di una competenza negata*. In atti del Convegno IX Edizione Summer SIREF, 11-12-13 Settembre 2014, Roma.
- Vayer, P., & Duval, A. (1992). *Verso un'ecologia della classe. Ricerche sugli arredi, gli spazi, i territori e gli oggetti della classe*. Roma: Armando.

