



La consapevolezza del bisogno e la promozione del *talento* per una scuola inclusiva

The need knowledge and talent promotion for an inclusive school

Damiano Meregalli

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

damiano.meregalli@unicatt.it

ABSTRACT

Focalizing the attention of the didactic-educational discussion on the need means to look for what characterized the human being. Taking into consideration the lack and the partiality, the need refers to an anthropological condition of not being complete which is common in all men and women: the person doesn't come to the world as a defined shape, but with a high potentiality to be discovered day by day.

The knowledge of not being enough leads man to take on the responsibility to look for a meaning and a sense to its existence.

The originality that defines the person is strictly connected to the opportunities of ones experience which are offered to him: in this prospect the education, defined as care and proximity, pushes man to recognise himself as a subject which tends to an whole, that can be reached in an intertwined bond. School being the model of the need seen as the main principal that forms the being, must offer same possibilities and resources to all the pupils so to expose skills and abilities: these peculiarities show the value of the person and allow to build an horizon of significant in which it is possible to orient ones life.

It's on the predisposition of formation patterns due to transform the natural abilities in skills that it is possible to measure the actual grade of school inclusion: a bet that school is called to reply to with profession and competence.

Porre al centro della riflessione didattico-educativa il bisogno significa voler andare alla ricerca di ciò che caratterizza l'umano. Nell'accezione di mancanza e parzialità, il sostantivo rimanda ad una condizione antropologica di incompiutezza che accomuna indistintamente ogni uomo: la persona non viene al mondo con una forma definita aprioristicamente, ma con un potenziale latente da scoprire nella quotidianità. La consapevolezza di essere insufficienti, invita l'uomo ad assumere su di sé la responsabilità di individuare un fine che possa attribuire un senso ed una missione all'esistenza.

L'originalità che identifica la persona è strettamente correlabile alle opportunità esperienziali che gli vengono offerte: in questa prospettiva, l'educazione, intesa come prossimità e cura, incoraggia l'uomo a riconoscersi come soggetto tendente verso una pienezza raggiungibile entro un legame di reciprocità.

La scuola, assumendo su di sé il paradigma del bisogno come principio costituente ogni soggetto, deve offrire a tutti gli alunni eguali possibilità e risorse affinché in ciascuno si rendano evidenti capacità e competenze: tali peculiarità manifestano il valore della persona e permettono di costruire un orizzonte di significato entro il quale orientare la vita. È sulla predisposizione di percorsi formativi volti a trasformare i doni individuali in abilità che si misura il grado effettivo dell'inclusione scolastica: una sfida alla quale la scuola è chiamata a rispondere con professionalità e competenza.

KEYWORDS

Need, Care, Special Needs, Inclusive School, Talents.

Bisogno, Cura, Speciali Necessità, Scuola Inclusiva, Talenti.

1. La centralità del bisogno nell'istituzione scolastica

Negli ultimi anni il termine *bisogno* ha assunto un ruolo centrale nelle riflessioni attorno alla formazione dei più giovani. Il MIUR nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) evidenzia come i docenti debbano definire le loro proposte didattiche in relazione ai «bisogni fondamentali e ai desideri dei bambini e degli adolescenti»¹; la scuola è chiamata a rispondere alle «inclinazioni personali degli studenti nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno». I Piani Educativi Individualizzati e Piani Didattici Personalizzati diventano espressione concreta di una comunità di adulti che progetta itinerari specifici avendo ben chiare le necessità di ogni studente.

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012² e la Circolare Ministeriale numero 8 del 6 marzo 2013 evidenziano, in continuità con le *Indicazioni*, come la scuola debba promuovere negli studenti la capacità di «dare senso alla varietà delle loro esperienze» coniugando «l'apprendimento e il saper stare al mondo» con originalità, criticità e creatività (Goleman, Ray & Kaufman, 2004): per portare a compimento questa sfida, l'istituzione deve saper coinvolgere anche i soggetti che, pur non avendo deficit o disabilità certificate, presentano una richiesta di attenzione speciale per molteplici ragioni: svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. La scuola odierna è così chiamata ad essere luogo di apprendimento in cui le diversità non vengono soltanto accolte ma valorizzate e utilizzate nelle attività quotidiane (Ianes, Cramerotti, 2013).

In tale scenario le «trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze che comunicano contenuti invariati, non sono più adeguate» perché non rispondenti ad una società complessa (Morin, 2000) e in continua evoluzione. La separazione delle discipline e la parcellizzazione del sapere, cui i programmi scolastici sono spesso protagonisti, conduce all'indebolimento del senso di responsabilità: ciascuno, infatti, tende a rispondere solo del proprio compito specifico senza cogliere la multidimensionalità che sottende alla conoscenza.

È necessario prendere atto della poliedricità della realtà (Bauman, 2005) per stimolare la persona a porsi in maniera critica e riflessiva (Lipman, 2005) nei confronti di essa: la capacità di spronare la curiosità negli alunni mettendo al centro della riflessione l'interrogativo (Meregalli, 2017), permette di scoprire il tessuto interdipendente ed interattivo tra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti.

Da queste riflessioni si evince come, anche le fragilità e le vulnerabilità (Crotti, 2009) degli studenti, ma non solo, necessitano di una lettura e interpretazione globale: un evento limitante può essere capito solo se inserito in una logica di sistematicità, multiformità e reciprocità causale. Anche la personalizzazione di un percorso didattico deve rispondere alle caratteristiche di varietà e temporaneità:

- 1 Le citazioni riportate nell'articolo senza uno specifico riferimento tra parentesi o nota a piè di pagina sono estrapolate dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* emanate dal Ministero dell'Università e della Ricerca nel 2012.
- 2 Per l'Organizzazione Mondiale della Sanità (2002; 2007) la salute è da intendersi non come assenza di malattia ma come benessere bio-psico-sociale. Tale assunto «obbliga a considerare la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone e non solo gli aspetti biostrutturali» (Ianes, Cramerotti, 2013, p. 31). Su questo principio si ispirano le normative ministeriali menzionate nell'articolo.

il sostegno messo in atto dai docenti deve consentire all'alunno di acquisire consapevolezza e di imparare a gestire il proprio limite nella prospettiva di un superamento o, se impossibile, di una positiva convivenza (USR Emilia Romagna, nota n. 6721, 29 maggio 2013). Non si può categorizzare un processo di supporto senza immaginare di ricollocare, evolvere e migliorare di continuo il proprio agire educativo (Canevaro, Malaguti, 2014); le azioni di sostegno non sono 'destini' pensati e organizzati a priori: è doveroso riconoscere ad ogni debolezza la sua dinamica evolutiva.

La scuola è, così, chiamata a consegnare ad ogni ragazzo gli strumenti cognitivi ed esperienziali per diventare l'adulto di domani a prescindere dalla condizione iniziale: i processi inclusivi di successo formativo e antropologico devono essere rivolti indistintamente a tutti i soggetti e a tutte le disuguaglianze delle quali ciascuno è portatore. È essenziale che l'istituzione scolastica, attraverso la guida di adulti-testimoni, diventi luogo nel quale sostenere i giovani nella ricerca di un senso per cui vivere mettendo al centro potenzialità e divergenze: la ricerca della 'volontà di significato' (Frankl, 2001) diventa la risposta ad un bisogno di pienezza a cui ogni uomo aspira.

2. Il bisogno come condizione fondante l'umano

In questa prospettiva, l'acronimo BES (Bisogno Educativo Speciale) rappresenta l'estrema sintesi del dibattito attuale: se l'obiettivo della scuola è quello di formare saldamente ogni persona sul «piano cognitivo e culturale», affinché ciascuno «possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali presenti e futuri» è basilare rimuovere quelle limitazioni che ne impediscono lo sviluppo e la partecipazione sociale.

Pur riconoscendo la positività della trasformazione in atto e auspicando che tale processo porti a recepire la scuola come luogo imprescindibile per la formazione personale e per la promozione di una società a 'misura d'uomo', è possibile rilevare un elemento di criticità rappresentato proprio dall'utilizzo dell'abbreviazione BES (Tomlinson 2012; Dovigo, 2017).

Nella volontà dei docenti di definire e rendere evidente i soggetti portatori di bisogni specifici viene attuata, talvolta con leggerezza, un'operazione di categorizzazione che inquadra la problematicità entro confini rigidi, settoriali ed immutabili. Alla praticità nell'utilizzo delle iniziali, s'insinua la pericolosità di ridurre a semplice 'caso' la persona svilendone implicitamente la preziosità e conseguentemente il rispetto. L'indiscussa 'funzionalità terminologica' rischia di imbrigliare l'individuo tra le maglie di etichette ghezzanti e discriminanti forviando così l'attenzione che deve essere riservata all'alunno e non semplicemente alla problematicità che egli esplicita.

Il bisogno viene qui inteso nell'accezione di limite, incertezza, ostacolo e, in virtù di queste 'complicanze esistenziali', necessitante di adeguati rinforzi. La mancanza mette in atto una serie di strategie compensative e/o dispensative che, se da un lato cercano di ovviare alla difficoltà, dall'altro la meccanicità con cui vengono erogate può oscurare il senso della progettualità educativa. L'individuazione di una esigenza specifica nell'alunno, non deve tramutarsi in una compilazione asettica di moduli da parte dei docenti ma, anzi, deve portare ad una coscienziosa analisi sul soggetto e sulle sue possibili zone di sviluppo sulle quali dover/poter lavorare.

Per ovviare a questa devianza è opportuno annoverare il *bisogno* tra le caratteristiche fondanti di ogni essere umano: da una prospettiva *limitante* ad un

presupposto *qualificante*. Nel bisogno è rintracciabile la radice comune dell'umano: egli è incompleto e mancante di qualcosa, per natura (Pico della Mirandola, 1486).

Assumere come fondamento antropologico il *bisogno* significa riconoscere che l'uomo è stato estratto dal «forno della creazione un po' troppo precocemente» (Savater, 2004, p. 11) e quindi non possiede in se stesso l'interezza (Geertz, 1988). Il trovarsi gettato nel mondo (Heidegger, 1979) porta l'uomo a sobbarcarsi del compito, arduo ma affascinante, di dare una *buona* forma al tempo della sua vita. Tale fisionomia si rende evidente strada facendo: l'essere umano è in continuo divenire e il suo compito è quello di individuare *scopi* che rendano degno di essere vissuto il proprio tempo. In questo modo l'esigenza di 'situarsi' porta l'uomo ad assumere l'*erranza* (Vico, 2005) come occasione per rispondere all'appello esistenziale: se con ogni uomo viene al mondo «qualcosa di nuovo, di primo e di unico» è doveroso sviluppare e dare corpo, ossia forma originale, a questa «irripetibilità» (Buber, 1990, p. 27).

L'uomo pur affermando di essere artefice della propria vita, deve riconoscere nel legame una componente attiva e significativa per il proprio processo di conoscenza: la possibilità di darsi una forma, infatti, avviene per mezzo della relazione con il diverso (Ricoeur, 1993). È il *non-io* che chiama alla vita l'*io*, che lo strappa dal torpore autoreferenziale sollecitando spiegazioni a comportamenti e scelte. È il *non-io* che risveglia l'*io* ponendolo in discussione e disincantandolo dal suo imperialismo dominante (Lévinas, 1984). È l'altro che «sorprende, che rende discontinui, che accende stupore nelle cose, che inoltra nella comprensione ma anche nell'inconcepibile e che apre al mistero» (Lorenzetti, 1996, p. 22).

Interessante a tal proposito come al termine *bisunnia*, cioè bisogno, corrisponda il verbo *curare*: nella sua declinazione al passivo, la possibilità di essere *curati* incoraggia l'uomo ad affrontare con maggiore decisione l'incompiutezza. La mancanza viene colmata dalla sollecitudine, dalla premura, dall'attenzione con cui il *diverso-da-me* accudisce la *mia* vita. Essere curati significa sentire su di sé uno sguardo paziente, amorevole che *mi* permette di crescere e di attualizzare la *mia* umanità.

Una delle più alte manifestazioni dell'essere curati è rappresentata dall'educazione (Potestio, Togni, 2011): mediante un legame intenzionato e orientato al bene, il *minister* viene costantemente spronato benevolmente dal *magister* ad occuparsi di sé in modo da fare della sua vita un'opera d'arte (Bauman, 2008).

L'azione educativa permette così al bisogno di realizzarsi, al desiderio di attuarsi, alla mancanza di giungere a compimento, al talento di tramutarsi in opportunità.

3. Formazione ai talenti ed inclusività scolastica

Se il bisogno è sinonimo di insufficienza, incompiutezza e povertà derivanti da imperfezioni e fallibilità insite nella natura umana, il talento, se supportato da un'efficace relazione educativa, rappresenta l'impegno del soggetto a scoprire le capacità, competenze, potenzialità, funzioni e disposizioni dell'animo che identificano il suo «senso di vivere» e il suo «valore esistenziale» (Tessaro, 2011, p. 282).

Il talento, nella sua accezione etimologica, assume le sembianze di una *tensione* dell'uomo verso qualcosa che dia *valore* all'esistenza: comprendere che si è nel bisogno significa di contro concepirsi come soggetti che aspirano ad una totalità in grado di placare l'inquietudine generata dalla parzialità. Il *bisogno* e il

talento sono quindi identificabili come due poli che portano l'uomo a riconosce-
re in sé una preziosità inestimabile.

Tuttavia la predisposizione alla ricerca della pienezza esistenziale deve essere costantemente sostenuta: ecco dunque che il compito principale dell'educazione sarà quello di camminare a fianco dell'uomo per spronarlo a 'conoscere se stesso'; è questo «esistere disorientante, perché mancanti di una mappa delle mosse esistive che rende ragione della necessità dell'azione educativa» (Mortari, 2002, p. 19). Sempre e comunque.

La scuola, identificabile come agenzia formativa per eccellenza, deve promuovere 'cammini di umanizzazione' e di 'conoscenza': la possibilità di progettare percorsi formativi che si basano sui talenti è sfida irrinunciabile per un'istituzione che si definisce *inclusiva*.

Si può individuare una correlazione tra educazione ai talenti e inclusività: anzi, la seconda è conseguenza della prima. Senza la pretesa di esaustività vengono proposte alcune riflessioni in merito.

La prima. Se per scuola inclusiva s'intende consegnare ad ogni ragazzo gli strumenti cognitivi necessari per riconoscere le proprie potenzialità, è del tutto evidente che si debbano abbandonare le visioni monolitiche e unidirezionali della trasmissione del sapere: dal momento che esistono molteplici modi di comprendere il mondo è urgente personalizzare i percorsi didattici per coinvolgere tutti e ciascuno. Privilegiare lo sviluppo di attitudini analitiche a discapito di quelle creative e pratiche (Sternberg, Spear-Swerling, 1996) significa precludere a una buona parte degli studenti l'opportunità di partecipare attivamente alla costruzione della propria identità, del proprio sapere e dello 'stare nella realtà' positivamente (ivi compresa la relazione con l'altro). L'individuazione delle intelligenze multiple (Gardner, 1987, 2007) deve spronare il docente a porre attenzione alle numerose manifestazioni d'interesse dei bambini per accrescerle consapevolmente: comprendere che ogni individuo ha differenti modi di apprendere significa predisporre percorsi didattici in grado di valorizzare le abilità di ciascuno. L'obiettivo è quello di trasformare il contesto-scuola rendendolo malleabile e polifunzionale in modo da accogliere e valorizzare qualunque differenza.

La seconda. Se il talento si configura come quella «postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali l'insieme delle caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere» (Margiotta 2018, p. 20) frutto di un'accorta azione educativa, allora la scuola deve offrire a ciascun alunno le risorse e gli incoraggiamenti imprescindibili per dare evidenza alle potenzialità. Ma ancora. In virtù di queste considerazioni, il talento è definibile come un apprendimento esperienziale nel quale giocano un ruolo determinante non solo i doni ma anche e soprattutto i fattori ambientali, interpersonali e culturali (Melchiori, 2017): pertanto è fondamentale che l'istituzione scolastica sia in grado di individuare le differenti aree d'interesse degli alunni per ottenere da ciascuno il massimo profitto.

La terza. Se l'educazione ai talenti si basa sul presupposto che ogni soggetto può svolgere un ruolo determinante nel miglioramento della società (Oliveri, 2017), allora la scuola dovrà trasformarsi in un laboratorio di democrazia (Mulè, 2010) dove ciascuno, mediante il riconoscimento dei propri e altrui talenti, è chiamato a realizzare un clima di tolleranza, rispetto e partecipazione consapevole: è la coscienza della difformità e il riconoscimento delle tendenze personali a costituire la grande risorsa del genere umano (Buber, 1990). Se alla base dell'esclusione vi è la presenza di ostacoli che limitano l'apprendimento e l'adesione alla vita sociale, l'educazione ai talenti permette di trasformare la comunità educativa in un luogo dove viene perseguito lo sviluppo integrale (sapere, saper

fare e saper essere) di ciascuno. Se ogni persona, grazie alla flessibilità dei percorsi didattici, riesce a identificare un proprio *fine*, e pertanto una *forma* soddisfacente con cui mostrarsi agli altri, il raggiungimento di tale scopo porterà ad evitare l'insorgenza di frustrazioni e insoddisfazioni che sfocerebbero in azioni antisociali e di esclusione. Rimuovere gli elementi devianti che ostacolano questo percorso è compito imprescindibile della scuola.

Conclusioni

Rendere esplicito il legame tra educazione ai talenti ed inclusione significa prodigarsi affinché al *bisogno* corrisponda un'*azione formativa* orientata alla scoperta della preziosità insita in ogni uomo. Tale indicazione di metodo è realizzabile solo se si coglie nella differenziazione delle potenzialità personali un'opportunità per aiutare tutti i giovani, e non solo coloro che manifestano delle fragilità, a trasformarsi in soggetti compiuti: la realizzazione individuale è possibile grazie alla varietà di percorsi formativi miranti a dare al tempo della vita la dignità di essere vissuto.

L'inclusione non può, pertanto, riguardare categorie predefinite a priori sulla base di modelli psicomedici (Cassata, 2006): ogni uomo è in continuo adattamento e divenire; assumere questa condizione significa riconoscere che nessuna persona è predestinata e definita in sé ma necessitante di una azione educativa volta a far comprendere e a far emergere le peculiarità. Se ogni uomo annovera il *bisogno* tra le condizioni qualificanti la sua natura e nel contempo percepisce di essere *aspirante verso qualcosa* che possa renderlo *completo*, è indiscutibile che la scuola, quale agenzia formativa per eccellenza, debba attivarsi affinché, grazie ad un'azione educativa efficace, flessibile e plurale possa rendere evidenti lo scopo verso cui tendere.

È su questo assunto che sarà possibile valutare il grado di inclusione scolastica rivolta indistintamente a qualsiasi studente: le persone sviluppano processi di inclusione quando sono accompagnate a riconoscere in loro stesse e negli altri un *valore*; la consapevolezza che in ciascuno vi è un potenziale di sviluppo positivo induce a creare un clima propositivo entro cui ogni differenza viene percepita come elemento stimolante per l'edificazione della personalità individuale e per la realizzazione di una società plurale ed accogliente.

Riferimenti bibliografici

- Buber, M. (1990). *Il cammino dell'uomo*. Magnano: Edizioni Qiqajon.
- Cassata, F. (2006). *Molti, sani e forti*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Circolare Ministeriale n. 8, 6 marzo 2013. *Indicazioni operative*.
- Crotti, M. (2009). *La ferita di Medusa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Dovigo, F. (2017). *Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale*. Rivista Formazione, Lavoro, Persona, VII (20), p. 100-108.
- Frankl, V. (2001). *Un significato per l'esistenza*. Roma: Città Nuova.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Geertz, C. (1988). *Antropologia interpretativa*. Bologna: Il Mulino.
- Goleman, D., Ray, M., Kaufman, P. (2004). *Lo spirito creativo*. Milano: BUR.
- Heidegger, M. (1979) *Essere e tempo*. Trad. it. Milano: Longanesi.

- Ianes, D., Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES*. Trento: Erickson.
- Lévinas, E. (1984). *Nomi propri*. Casale Monferrato: Marietti.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lorenzetti, L. (a cura di) (1996). *L'ascolto poetico della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli.
- Melchiori, R. (2017). *Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo*. *Formazione & Insegnamento*, XV (2), p. 65-85.
- Meregalli, D. (2017). *Abitare la solitudine. Percorsi di pedagogia introspettiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia.
- Mulé, P., (2010) *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza*. Cosenza: Edizioni Periferia. NotaUSR Emilia Romagna n. 67201, 29 maggio 2013.
- Oliveri, D. (2017). *Book smart – Street smart: non più contrapposizione ma incontro e valorizzazione dei talenti nella nuova scuola*. *Formazione & Insegnamento*, XV (2), p. 171-183.
- Pico della Mirandola, G. (1486). *Discorso sulla dignità dell'uomo*. Trad. it. Brescia: La Scuola, 1997.
- Potestio, A., Togni F. (2011). *Bisogno di cura, desiderio di educazione*. Brescia: La Scuola.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.
- Savater, F. (2004). *Il coraggio di scegliere*. Milano: Laterza.
- Sternberg, J. R., Spear-Swerling, L. (1996). *Teaching for thinking*. (Trad. it. *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacitazioni analitiche, creative e pratiche*. Trento: Erickson, 1997).
- Tessaro, F. (2011). *La scoperta del talento. Il potenziale formativo di sviluppo per la cittadinanza dell'allievo con disabilità*. *Formazione & Insegnamento*, IX (1), p. 279-296.
- Tomlinson, S. (2013). *Social Justice and Lower Attainers in a Global Knowledge Economy. Social Inclusion*. I (2), p. 102-113.
- Vico, G. (2005). *Erranza educativa e bambini di strada*. Milano: Vita e Pensiero.

