UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI STUDIO

IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO EDUCAZIONE PER LA PRIMA INFANZIA

Relazione finale

UTILIZZARE LOGICHE INCLUSIVE COME CONCRETO STRUMENTO PER LIMITARE LE DISABILITÀ: LO SCOPO FONDAMENTALE DI UNA COMUNITÀ EDUCANTE

RELATORE

Prof. Luca Agostinetto

LAUREANDA

Sara Smaniotto

MATRICOLA 123504

Anno accademico 2021/2022

Dedicata alla mia famiglia,

sempre il mio porto sicuro.

Dedicata a te Giacomo,

Che sai conoscermi e amarmi più
di quanto ne sia capace io.

Dedicata a te Ilaria,

per aver sempre creduto in me e
per sostenermi in ogni momento.

A voi,

un grazie immenso.

INDICE

INTRODUZIONE 1

CAPITOLO 1 3

"I fondamenti legislativi che mirano a realizzare l'integrazione e l'inclusione scolastica" 3

1.1 excursus normativo internazionale 3

1.2 Un compito essenziale del nostro sistema; il lungo processo di differenziazione tra Inserimento, integrazione e inclusione 6

1.3 Valorizzare l'importanza delle parole attraverso l'utilizzo di una terminologia adeguata 17

CAPITOLO 2 22

"La didattica inclusiva e le strategie cooperative, cognitive e metacognitive" 22

2.1 Didattica Inclusiva 22

2. 2 strategie cooperative 26

2.3 Strategie cognitive e metacognitive 37

CAPITOLO 3 47

"Andrea Canevaro: un importante contributo volto alla pedagogia speciale" 47

3.1 Specificità del suo pensiero 47

3.2 Se nasce un bambino disabile 54

3.3 La riduzione dell'handicap 59

CONCLUSIONE 70

BIBLIOGRAFIA 72

INTRODUZIONE

Lo svolgimento di questo lavoro discende da due principali motivazioni. La prima risponde all'esigenza di trattare più approfonditamente e da un punto di vista puramente didattico la tematica dell'inclusione, volontà nata in seguito al coinvolgimento creatosi durante il corso di pedagogia speciale. In secondo luogo, ciò che mi ha ulteriormente spinto verso l'analisi di una simile questione ha invece una radice strettamente personale, essendo mossa da una forte attitudine ed interesse per un ambito che vede infatti come proprio principio ispiratore l'impegno per il raggiungimento di una scuola più inclusiva e attenta alle differenze di ognuno.

Nel primo capitolo il mio studio si è concentrato nel fornire il più dettagliato e fedele quadro possibile degli interventi legislativi intervenuti in materia di inclusione scolastica negli ultimi cinquant'anni. Approfondendo infatti dapprima la mutazione normativa avvenuta a livello internazionale, mi sono poi soffermata sul cambiamento normativo che ha interessato invece il nostro paese, sottolineando come l'evoluzione delle disposizioni legislative in materia e la affermazione nel tempo di una più attenta e inclusiva terminologia rappresentino una fedele espressione del mutamento sociale e culturale intervenuto dagli anni '70 ad oggi .affinché si sia in grado di mettere al corrente l'immaginario collettivo, oltre che allargare le conoscenze specifiche del campo.

In questo inoltre, ho cercato quindi di spiegare in maniera esaustiva, il cambiamento di prospettiva avvenuto nel corso del tempo, tenendo in considerazione il lungo percorso di differenziazione di concetti apparentemente simili, quali l'inserimento, l'integrazione e l'inclusione.

Nel secondo capitolo mi sono focalizzata invece sul concetto di didattica inclusiva, inteso come un peculiare metodo di insegnamento capace di considerare e valorizzare le diversità degli individui, permettendo così la creazione di un'educazione inclusiva. Come sarà poi ampiamente specificato, per la sua concreta realizzazione è però opportuno l'utilizzo di specifiche strategie didattiche: strategie che in questo capitolo ho cercato di approfondire e porre in confronto tra loro, prestando particolare attenzione alla differenza che sussiste tra le strategie cooperative e quelle metacognitive.

Nel terzo capitolo, ho ritenuto infine necessario riportare il pensiero di Andrea Canevaro, il quale sia in Italia che nel mondo, è stato in grado di dare un importante contributo alla pedagogia speciale. Oltre che a soffermarsi sull'analisi e la descrizione del suo pensiero, ho cercato di approfondire alcuni concetti da lui riportati nei suoi principali scritti. Attraverso questo, ho avuto quindi l'occasione di riflettere sulla tematica da lui affrontata nel libro "Le logiche del confine e del sentiero", riguardo la possibile nascita di un figlio con una disabilità, e focalizzarmi sull'argomento della riduzione dell'handicap, trattato ampiamente da lui in "La pedagogia Speciale, la riduzione dell'handicap".

Approfondendo il tema dell'inclusione, si pone l'accento sull'importanza del ruolo dell'educatore. Quest'ultimo deve essere capace di svolgere un'azione educativa che mira a rendere il soggetto abile e attivo nella costruzione della propria identità, oltre che ad incrementare le risorse personali, con lo scopo di consegnargli la possibilità di reinserirsi all'interno della società.

CAPITOLO 1

"I fondamenti legislativi che mirano a realizzare l'integrazione e l'inclusione scolastica"

1.1 excursus normativo internazionale

"Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali"[1]

"La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita." [2]

In questo primo capitolo introduttivo ho ritenuto essenziale focalizzarmi sulle evoluzioni normative, culturali e terminologiche intervenute dai primi anni '60 ad oggi relativamente alle persone con disabilità.

Uno studio che non si limiti meramente ad un'analisi dei fatti ma che invece ritenga indispensabile comprendere le ragioni alla base del superamento di modelli uniformi di approccio è infatti fondamentale per la capacità di una comunità educante di sviluppare processi inclusivi di apprendimento e offrire risposte adeguate alle particolari esigenze di ognuno.

Per comprendere le evoluzioni normative che hanno interessato la storia dell'inclusione scolastica nel nostro paese è necessario includere nello studio dei dispositivi legislativi anche e soprattutto le disposizioni normative in ambito internazionale. Il percorso normativo seguito dalla comunità internazionale inizia quindi dall'approvazione della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo nel 1959[3],dove viene immediatamente stabilito ciò che ancora oggi rappresenta l'essenza, la ratio delle logiche di inclusione scolastica: il quinto principio infatti, riporta che " il fanciullo che si trova in

[1] La Costituzione - Articolo 3 | Senato della Repubblica
[2] La Costituzione - Articolo 34 | Senato della Repubblica
[3] DICHIARAZIONE DEI DIRITTI DEL FANCIULLO (ONU, 1959) (123dok.org)

una situazione di minoranza fisica, mentale o sociale ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui esso abbisogna per il suo stato o la sua condizione".[4]

Tale Dichiarazione, approvata all'unanimità dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite, costituisce inoltre un primo essenziale strumento per il riconoscimento giuridico del principio che deve essere ispiratore e motivatore di ogni educatore, nonché elemento fondamentale e irrinunciabile in un ambiente formativo che voglia definirsi tale: il principio del "superiore interesse del fanciullo", che deve agire da guida per le decisioni e i comportamenti di "coloro che hanno la responsabilità della sua educazione e del suo orientamento".[5]

Questo innovativo, rivoluzionario documento ha segnato l'inizio di un elaborato processo di inclusione delle persone con disabilità. Processo diventato così negli anni espressione del cambiamento culturale intervenuto nella nostra società, la cui conclusione formale a livello internazionale si può riportare all'approvazione nel 2006 della Convenzione per i diritti delle persone con disabilità[6] definita "un evento storico, la cui portata si potrà verificare solo nell'arco dei prossimi decenni"[7] e che verrà ratificato nel nostro paese con la legge 18/2009[8], di cui tratterò ampiamente in seguito.

Nonostante questi rappresentino i fondamentali interventi legislativi a livello internazionale, risultano essere meritevoli di particolare attenzione anche diversi altri documenti, dichiarazioni e classificazioni che hanno contribuito in quasi cinquant'anni a elaborare e tutelare il concetto di disabilità.

In particolare, sempre a livello di diritto internazionale, è opportuno richiamare la Convenzione adottata all'unanimità dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel

---

[4] 1959: Dichiarazione dei diritti del fanciullo - Let children be children (weebly.com)
[5] 1959: Dichiarazione dei diritti del fanciullo - Let children be children (weebly.com)
[6] Convenzione sui diritti delle persone con disabilità | UNICEF Italia; Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità - Wikipedia
[7] Griffo G., *Inclusione, disabilità, cooperazione internazionale: l'esperienza della cooperazione italiana*, 2009-2014, Rimini, Guaraldi, 2015, p.9.
[8] LEGGE 3 marzo 2009, n. 18 - Normattiva

1989 sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza – divenuto, tra l'altro, il trattato di diritti umani più ampiamente e rapidamente ratificato nella storia.[9]

Il documento approvato nel 1989 infatti, la cui accettazione ha rappresentato un chiaro e motivato impegno globale per il progresso dei diritti dei bambini, riporta all' articolo 23 comma 1 come " Gli stati parti che riconoscono che i fanciulli mentalmente o fisicamente handicappati devono condurre una vita piena e decente, in condizioni che garantiscono la loro dignità, favoriscano la loro autonomia e agevolino una loro attiva partecipazione alla vita della comunità".[10]

Risulta chiaro quindi il motivo per cui questo strumento legislativo sia stato uno dei fondamentali principi ispiratori della Convenzione per i diritti delle persone con disabilità del 2006 : assistiamo infatti ad un primo, rivoluzionario riconoscimento giuridico a bambini con disabilità degli stessi diritti o libertà riconosciute a qualunque altro bambino, come il diritto all'educazione, alla formazione, alle cure sanitarie, nonché alla preparazione al lavoro e alle attività ricreative.

In continuità con quanto affermato quindi, nel 2006, l'articolo 7 viene interamente dedicato ai bambini con disabilità, stabilendo che "Gli stati parti prenderanno ogni misura necessaria ad assicurare il pieno godimento di tutti i diritti umani e libertà fondamentali da parte dei bambini con disabilità"[11] e richiamando come principio guida di qualsiasi azione il principio del "supremo interesse del bambino" introdotto nel 1959.

Richiamare le principali fonti di diritto internazionale che hanno contribuito a modellare l'attuale panorama normativo italiano è essenziale per chiunque tratti quella che rappresenta una delle più delicate materie esistenti, ovvero quella concernente i diritti dei più giovani. Come affermato infatti dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella in occasione della Giornata Mondiale dei diritti umani, "il riconoscimento a livello

[9] Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza | UNICEF Italia ; Diritti infanzia e adolescenza, verso il 30° anniversario della Convenzione Onu - Fregeneonline.com
[10] Convenzione ONU sui diritti del fanciullo | Minori.it - Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza
[11] Convenzione ONU sui diritti del fanciullo | Minori.it - Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

globale che tutti gli esseri umani nascono liberi e godono di inalienabili e uguali benefici rappresenta oggi un principio che precede gli stessi ordinamenti statali."[12]

1.2 Un compito essenziale del nostro sistema; il lungo processo di differenziazione tra Inserimento, integrazione e inclusione

> La nozione di inclusione afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curricolo e delle strategie organizzative, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti tra gli alunni.[13]

In Italia, come è già stato sottolineato in precedenza, il processo di inclusione delle persone con disabilità è stata fondamentale espressione del cambiamento culturale intervenuto negli anni.

La trasformazione culturale del modello italiano può essere compresa attraverso le Tre I: inserimento, integrazione e inclusione; distinzione utilizzata anche dal pedagogista Andrea Canevaro, che le ha definite terminologie che seppur simili dal punto di vista normativo e psicopedagogico vengono qui intese in senso fortemente diversificato.[14]

Il vero, fondamentale punto di partenza dell'utilizzo di logiche di inclusione si ha infatti nei primi anni Settanta,[15] tramite però un'azione di inserimento. Fino a quel momento infatti, esisteva una netta e dannosa separazione tra bambini affetti da disabilità e non, resa possibile tramite l'istituzione (attraverso la legge 1859/62)[16] di classi differenziali e scuole e istituti speciali. Le motivazioni alla radice di questa forte discriminazione risiedevano nella percezione del disabile da parte della collettività come soggetto da curare, da allontanare e tenere sotto accurato controllo perché pericoloso.

---

[12] Giornata mondiale dei Diritti Umani: frasi e citazioni (controcampus.it)
[13] Dovigo F., *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2007
[14] Canevaro A., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Trento, Erickson, 2009, pp.9-18
[15] Nocera S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Erickson, 2001
[16] Scuole speciali e classi differenziali - MuseoTorino

Il primo intervento modificativo di una realtà che sembrava ormai consolidatasi ,si ha con la legge 118 del 1971[17], che seppur strumento ancora non esaustivo nelle risposte date, dimostra una evidente volontà di cambiamento. Infatti, tale disposizione legislativa segna l'inizio dell'abbandono dell'educazione differenziale e l'inserimento dei bambini disabili in classi comuni.

Il provvedimento non sancisce però l'abolizione delle scuole speciali, in quanto l'inserimento doveva necessariamente avvenire su iniziativa della famiglia del bambino handicappato. Nonostante ciò, è comunque opportuno rilevare come furono numerose le misure previste dal legislatore per agevolare il superamento dell'educazione differenziale, come la garanzia al trasporto e il superamento di barriere architettoniche per favorire l'accesso materiale agli edifici scolastici.

Tuttavia, questo passaggio non equivale ad una completa attenzione e cura alle necessità del bambino disabile in quanto non viene garantito alcun metodo di educazione differenziale e apprendimento specifico rispetto a quello previsto per gli altri bambini. Lo stesso Canevaro, nel 2009, definì gli anni regolati unicamente da questo provvedimento come un periodo del "tutti insieme confusamente".[18]

Sei anni dopo, con la legge 517/77, il legislatore decide di affiancare alla logica dell'inserimento quella dell'integrazione, prevedendo specifiche forme di integrazione e di sostegno a favore di alunni "portatori di handicaps"

Pietra miliare nella storia della scuola italiana, la 517/77 vede come innovazioni più radicali l'abolizione delle classi differenziali, ma soprattutto l'introduzione della figura dell'insegnante specializzato.

Le radici dell'integrazione scolastica in Italia si possono però già individuare in numerosi atti che possiamo definire quasi "preparatori" della 517/77 : in particolare, la pubblicazione del documento della "Commissione Falcucci" del 1975[19], stesso anno della dichiarazione ONU sui diritti delle persone disabili.

---

[17] LEGGE 30 marzo 1971, n. 118 - Normattiva

[18] http://cdhs.racine.ra.it/pubblicazioni/materiali/ricerca_integr_ra/integrazione.pdf

[19] https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html

La commissione fu presieduta da Franca Falcucci[20], pioniera dell'insegnamento e prima donna a ricoprire il ruolo di ministro della Pubblica Istruzione, la cui relazione conclusiva è stata più volte definita come "la *magna charta* dell'integrazione degli alunni portatori di handicap[21]".

Principio fondante del documento è infatti il convincimento che "anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita" e la promozione delle loro potenzialità deve essere "un impegno peculiare della scuola" che appare essere la struttura più appropriata per far "superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti i bambini handicappati sarebbero condannati"[22]

Ad essa seguirono poi numerosi circolari ministeriali che furono ugualmente preparatorie della 517/77, destinate ad attuare in concreto gli obiettivi posti dalla relazione Falcucci, che tra le altre cose istituirono un Gruppo di lavoro presso i Provveditorati agli Studi, destinato a seguire le iniziative di inserimento[23]

E' però con la legge quadro 104/92[24] che vediamo concretamente coincidere l'azione dello Stato con il dovere già evidenziato dai numerosi dispositivi internazionali e nazionali di assicurare al bambino disabile "gli stessi diritti e le stesse libertà riconosciute a qualunque altro bambino". L'approccio seguito da questo strumento legislativo è infatti quello non di arrivare ad una presunta e solo apparente normalità, ma di assicurare a tutti i bambini la possibilità concreta di sviluppare le proprie potenzialità, utilizzando elaborate tecniche di integrazione che possono essere attuate solo attraverso la collaborazione tra scuola e territorio (in particolare, attraverso i servizi socio-sanitari, culturali, ricreativi, sportivi). Utile per capire la portata innovativa di questa disposizione è richiamare, nuovamente, Canevaro, il quale ci evidenzia come "integrato" non significhi "normalizzato", ma "apertura alle possibilità".

---

[20] https://it.wikipedia.org/wiki/Franca_Falcucci

[21] Studenti Disabili All'Università - 1.2 La Magna Charta dell'integrazione (isabellasemeraro.com)

[22] https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html

[23] Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n. 227 (edscuola.it)

[24] Legge 104/92: Guida Dettagliata e Testo Aggiornato (contactsrl.it) ; Gazzetta Ufficiale

L'articolo 12 (Diritto all'educazione e all'istruzione) della 104/92 rappresenta inoltre uno dei più significativi contributi al processo di integrazione scolastica italiano : infatti, al comma primo, si stabilisce che "al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido".[25]

Secondo il Department for Education and Skills, dipartimento governativo del Regno Unito che dal 2001 al 2007 è stato responsabile del sistema educativo e dei servizi per l'infanzia in Inghilterra[26], un bambino fino ai 3 anni d'età viene considerato disabile se sta attraversando un significativo ritardo/deficit dello sviluppo in una o diverse aree dello sviluppo cognitivo, fisico o sensoriale, comunicativo, sociale, ambientale, emotivo, oppure se vive una determinata condizione di vita che presenta un'alta probabilità di evolvere in un ritardo dello sviluppo.[27]

Attraverso quindi la previsione all'articolo 12, viene garantito precocemente il pieno godimento del diritto all'integrazione, seguendo anche l'indicazione della Convenzione per i diritti delle persone con disabilità.

Quest'ultima infatti, pur non riferendosi espressamente alla struttura dell'asilo nido, all'articolo 24 prevede il diritto ad un'educazione inclusiva[28]; individuando come strumenti attuativi di tale diritto;

> Un sistema scolastico inclusivo, una scuola di qualità per tutti, il ricorso a un accomodamento ragionevole (ovvero modifiche e adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo) e la figura dell'insegnante di sostegno a supporto dell'insegnante curricolare oltre che ad ambienti che ottimizzino l'integrazione.[29]

Come già precedentemente menzionato, una delle innovazioni più evidenti apportate dalla legge quadro del 1992 è il principio secondo il quale l'integrazione, per potersi definire tale, debba raggiungersi attraverso l'opera sinergica di scuola e territorio.

---

[25] Gazzetta Ufficiale
[26] Department for Education and Skills (United Kingdom) - Wikipedia

[27] Cesaro A., *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*, Roma, Carocci, 2015, p.22.

[28] Convenzione sui diritti delle persone con disabilità | UNICEF Italia
[29] Convenzione sui diritti delle persone con disabilità | UNICEF Italia

Lo stesso articolo 13 infatti, afferma che "gli enti locali e le unità sanitarie locali possono altresì prevedere l'adeguamento dell'organizzazione e del funzionamento degli asili nido alle esigenze di bambini con handicap", tramite anche "l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori e assistenti specializzanti". [30]

Nonostante non vi sia alcun obbligo formale all'adeguamento dell'organizzazione e funzionamento degli asilo nido, in quanto risulta essere determinante la possibilità economica dell'ente locale in questione, è confortante osservare come vi siano diverse realtà italiane che lavorino per "aprire alle possibilità" i bambini dai 0 a 3 anni con disabilità. Ne è una prova l'asilo nido "Il cavallino a dondolo di Bologna", frutto dell'incontro tra enti pubblici e privati, che nasce per rispondere alle esigenze particolari dei bambini sordi fin dalla nascita e per "sviluppare livelli di autonomia cognitiva, relazionale e sociale".[31]

Per comprendere tuttavia la complessità di una simile disposizione, che vuole rendere il processo all'integrazione scolastica effettivo già dai primi anni d'età, risulta necessario specificare brevemente le complesse modalità di coordinamento degli interventi fra famiglia, ambiente scolastico, AUSL, ed Enti territoriali, nonchè l'utilizzo dei fondamentali strumenti del PDF e PEI.[32]

L'accoglienza, infatti, del bambino con disabilità all'asilo nido dovrebbe essere organizzata secondo quanto disposto dal Decreto del Presidente della Repubblica del 24 febbraio 1994[33], denominato "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap".

Secondo quanto stabilito dal DPR, per accedere all'asilo nido è necessario avere un certificato che attesti la patologia del bambino – patologia che può essere presente dalla nascita oppure essersi sviluppata successivamente. Il certificato, l'individuazione dell'handicap verrà elaborata da una specifica equipe di vari specialisti, responsabili di una descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico del

---

[30] Legge 104/92: Guida Dettagliata e Testo Aggiornato (contactsrl.it) ; Gazzetta Ufficiale
[31] https://www.fondazionegualandi.it/ilcavallinoadondolo
[32] DF; PDF; PEI - terelistfasostegno (weebly.com)
[33] Gazzetta Ufficiale

bambino: si tratta della cosiddetta Diagnosi Funzionale (a cui comunemente ci si riferisce tramite la sigla DF).

È chiaro, ma è comunque importante sottolineare, come l'individuazione della disabilità e la diagnosi funzionale siano due atti ben definiti e separati. Il primo presenta infatti una finalità normativa, operativa: quella di certificare che l'alunno ha diritto agli interventi previsti dalla legge quadro del '92. Al contrario, la DF ha un preciso e differente scopo, ovvero quello del recupero del soggetto con disabilità e deve soprattutto tener conto, sempre seguendo non una logica "standardizzata" ma di "apertura alle possibilità" delle potenzialità presenti relativamente a determinati aspetti: cognitivo, affettivo-relazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico e di autonomia personale-sociale.[34]

Successivamente, diventa protagonista il PDF, ovvero la stesura del Profilo Dinamico Funzionale. Quest'ultimo individua, dopo un determinato periodo di inserimento all'asilo nido, il prevedibile livello di sviluppo del bambino. Comprende una descrizione funzionale del bambino davanti alle diverse difficoltà incontrate, e un'analisi del suo sviluppo potenziale a medio-breve termine. L'essenzialità del PDF risiede proprio nel fatto che attraverso esso la struttura scolastica dimostra la propria capacità di accogliere la Diagnosi Funzionale, ma soprattutto di saperla poi tradurre in termini educativi. Infatti, sulla base di entrambi i documenti sarà poi eseguita la stesura di quello che rappresenta una delle componenti più determinanti per il percorso scolastico degli alunni con disabilità: il PEI, ovvero il Piano educativo individualizzato.[35]

Documento programmatico redatto di anno in anno, spesso definito come un vero e proprio "collante tra l'ambiente scolastico e le famiglie", la cui definizione vede coinvolte tutte le figure coinvolte nella vita del bambino: viene infatti redatto collegialmente dagli educatori, dall'equipe psicopedagogica, dagli operatori dell'ASL e dalla famiglia. Per poter essere definito tale, e per poter rientrare nel Piano dell'offerta

[34] Cesaro A., *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*, Roma, Carocci, 2015, p.24.

[35] PEI, il Piano Educativo Individualizzato: cos'è e come si fa (abilitychannel.tv); Il PEI, cos'è e come funziona | Anastasis

formativa della scuola deve però necessariamente prevedere gli obiettivi didattici, le risorse tecnologiche, le metodologie e le modalità di coinvolgimento della famiglia.[36]

Abbiamo ricordato come il cambiamento culturale intervenuto in Italia possa essere declinato attraverso la distinzione delle Tre I. Dopo aver infatti trattato ampiamente dei diversi progetti, interventi e dispositivi normativi prettamente rivolti all'inserimento e all' integrazione, si rende ora necessario descrivere il percorso normativo che ha portato alla affermazione della cosiddetta "scuola inclusiva".

Se infatti l'integrazione è uno stato, l'inclusione è un processo, "una cornice entro cui tutte le condizioni possono essere valorizzate, rispettate e fornite di opportunità".[37]

Anche in questo caso, non possiamo ignorare come gli avvenimenti internazionali abbiano largamente influenzato o meglio, ispirato, il panorama italiano. Nel 1994 assistiamo infatti all'approvazione di quello che è ampiamente considerato il manifesto della scuola inclusiva, ovvero la Dichiarazione di Salamanca.[38] Tale documento, emanato dall'UNESCO, presenta come suo principio fondante la valorizzazione delle differenze del singolo bambino. Questa affermazione, che solo apparentemente risulta quasi semplicistica, nasconde invece l'essenza, il fulcro dell'intera filosofia della pedagogia inclusiva : l'attenzione per le diverse esigenze del singolo comporta una inevitabile e irrinunciabile capacità di tutti i membri della comunità educante di riconoscere tali bisogni e di agire di conseguenza. Se il sistema scolastico non riuscisse infatti a riservare particolari attenzioni e a offrire risorse specifiche a chi ne ha più necessità non verrebbe osservato e rispettato il diritto all'educazione.

É proprio a Salamanca, durante la Conferenza mondiale dell'Unesco sui bisogni educativi speciali (BES, di cui tratterò in seguito) che si parla di pedagogia inclusiva -

---

[36] Mammarella I. [et Al.], *Psicologia delle disabilità. Una prospettiva life span*, Bergamo, Junior, 2015, p.33; Cesaro A., *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*, Roma, Carocci, 2015, p.25.

[37] Istituto Immacolata (scuolaimmacolata.it) ; L'inclusione scolastica, chiave del successo formativo per tutti. – Cometa Research

[38] Dichiarazione di Salamanca (seieditrice.com)

secondo la quale l'inclusione è un processo che agisce sulla base di quattro fondamentali principi[39]:

1. Tutti i bambini possono imparare
2. tutti i bambini sono diversi
3. la diversità è un punto di forza
4. l'apprendimento si intensifica con la cooperazione tra gli insegnanti, i genitori e la comunità

Le importanti pubblicazioni e conclusioni raggiunte dall'Unesco avranno un ruolo fondamentale nel drastico cambiamento affrontato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nella sua classificazione e trattamento delle disabilità.

Esempio di una simile mutazione di pensiero è la pubblicazione nel 2001 da parte dell'OMS dell'ICF[40], ovvero la classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Sistema di classificazione dapprima riservato unicamente alle persone adulte e successivamente esteso nel 2007 anche all'analisi e studio della crescita e sviluppo dei bambini (ICF -CY).[41] Quest'ultimo, infatti, fornisce "un linguaggio comune per la definizione dei bisogni dei bambini e delle barriere ambientali che essi incontrano, consentendo di evidenziare il loro diritto a ricevere protezione, accesso alle cure, istruzione e servizi".[42]

---

[39]Cesaro A., *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*, Roma, Carocci, 2015, pp. 17-18

[40] Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute - Wikipedia

[41] La nuova Classificazione mondiale della disabilità (ICF-CY) per bambini e adolescenti (15/01/2007) - Vita.it

[42] Un linguaggio comune per la salute dei bambini e dei giovani (superando.it) ; La nuova Classificazione mondiale della disabilità (ICF-CY) per bambini e adolescenti (15/01/2007) - Vita.it

Tali pubblicazioni risultano essere rivoluzionarie rispetto alla precedente posizione dell'OMS in quanto rappresentano l'inizio della sostituzione del modello medico, focalizzato meramente alla malattia ovvero ad una individuazione dei limiti del soggetto, con un approccio totalmente differente, diretto alla valorizzazione delle risorse di quest'ultimo. Ciò ci permette di individuare ed attuare gli interventi necessari, affinché ciascun bambino possa raggiungere il massimo della propria realizzazione, il massimo delle proprie potenzialità.

In Italia, la legge 18/2009 ha ratificato[43] la Convenzione per i diritti delle persone con disabilità dell'ONU, che come già precedentemente ricordato, presenta come scopo essenziale il "Promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità"[44]. Lo strumento legislativo italiano, oltre ad autorizzare la ratifica del trattato del 2000 invita ad adottare il termine "inclusione" come il "processo che porta a considerare il proprio modo di essere con gli altri secondo la dimensione sinaptica, cioè con la possibilità che gli elementi di contrasto siano riformulati in termini di progetto e di progetto comune, individuale e sociale." [45]

Più recentemente, il dibattito pubblico ha osservato un notevole e crescente interesse per i Bisogni Educativi Speciali, che di norma non sono individuati o certificati con disabilità (neppure come persone handicappate secondo la 104/1992).[46]

Fondamentale in materia di BES è stata la legge n. 170/2010, denominata "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"[47] con cui il MIUR ha voluto dare visibilità a una sempre maggiore parte della popolazione scolastica. Attraverso questa legge è stata infatti giuridicamente riconosciuta l'esistenza di determinati disturbi dell'apprendimento:

---

[43] LEGGE 3 marzo 2009, n. 18 - Normattiva

[44] Convenzione sui diritti delle persone con disabilità | UNICEF Italia

[45] Canevaro A., *Esploro il mio corpo e l'ambiente. Giochi e attività per bambini dai due ai sette anni* , Trento, Erickson, 2013, p.129.

[46] Mammarella I. [et Al.], *Psicologia delle disabilità. Una prospettiva life span*, Bergamo, Junior, 2015, p.35

[47] Legge 170/2010: il testo completo della legge sui DSA (cepsis.it)

- dislessia, o disturbo specifico della lettura strumentale
- disgrafia, o disturbo specifico dell'espressione grafica della scrittura
- disortografia, o disturbo specifico nei processi di transcodifica della scrittura
- discalculia, o disturbo specifico del calcolo.

Agli alunni con tali disturbi specifici dell'apprendimento viene poi riconosciuto il diritto di utilizzare determinati strumenti compensativi e dispensativi di flessibilità didattica in tutti i cicli di istruzione e formazione.

Grazie poi all'emanazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, denominata "Strumenti di intervento per alunni, con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione"[48] è stato profondamente mutato il concetto di Bisogno Educativo Speciale, abbandonando una accezione prettamente clinica per fare in modo di favorirne una pedagogica.[49]

Concludendo il nostro studio di questa particolare area di interesse, è opportuno specificare come il termine BES si riferisca a tutti coloro che hanno bisogni educativi speciali, ricomprendendo quindi anche quelli con disabilità, ma di norma viene utilizzato in riferimento a quelli senza, come già precedentemente ricordato.

Inoltre, tutti coloro che necessitano di un aiuto straordinario possono rientrare nella categoria dei BES, seppur le categorie principali di riferimento rimangano[50]:

[48] Direttiva Ministeriale 27 Dicembre 2012 - Miur
[49] Cosa sono i BES e cosa prevede la normativa del Miur (unicusano.it)
[50] Mammarella I. [et Al.], *Psicologia delle disabilità. Una prospettiva life span*, Bergamo, Junior, 2015, p.36.

- alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (categoria già tutelata dalla legge n. 170/2010);

- alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività;

- alunni con Disturbo specifico del linguaggio o con bassa intelligenza verbale e adeguata intelligenza non-verbale;

- alunni con bassa intelligenza non-verbale e adeguata intelligenza verbale,

- alunni con Disturbo dello spettro autistico di grado lieve ovvero non compresi nella legge 104

- alunni con Funzionamento Intellettivo Limite;

- alunni con svantaggio sociale e culturale;

- alunni con difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché di culture diverse;

Concludendo l'esame dei principali strumenti legislativi che hanno segnato l'evoluzione normativa nazionale, è opportuno menzionare infine:

- Le Linee Guida per l'integrazione degli alunni con disabilità del 2009; il cui obiettivo non fu quello "di introdurre variazioni nelle disposizioni, quanto di fornire agli operatori scolastici una visione organica della materia che possa orientarne i comportamenti nella direzione di una loro più piena conformità ai principi dell'integrazione"[51]

  Anche alla luce della ratifica della Convenzione per i diritti delle persone con

[51] Normativa 2009 - Prot. n° 4274 - Miur (istruzione.it) ; Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (cislscuola.it)

disabilità, il documento evidenzia la decisione dell'Italia di intendere l'inclusione scolastica come un processo irreversibile, frutto e erede della scelta di abolizione dell'educazione differenziale che ha aperto le cosiddette classi "normali".

- Nel 2017 sono stati pubblicati numerosi decreti attuativi delle deleghe previste dalla legge 107/2015[52]; tra questi è importante menzionare il D. Lgs. 66/2017[53] . Attraverso il quest'ultimo infatti, viene ribadito e rafforzato il principio secondo il quale l'inclusione scolastica si realizza attraverso strategie educative e didattiche dirette allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, e nella prospettiva della migliore qualità di vita raggiungibile dall'individuo. Inoltre, viene apportato un significativo cambiamento rispetto al passato, ovvero viene introdotto l'ICF come guida per costruire il Profilo di funzionamento dell'alunno, che deve essere redatto in collaborazione con i genitori e un rappresentante della scuola. A livello organizzativo invece, si prevede la costituzione di Gruppi per l'inclusione scolastica a livello regionale (GLIR), territoriale (GIT) e di singola scuola (GLI).

1.3 Valorizzare l'importanza delle parole attraverso l'utilizzo di una terminologia adeguata

> Le nostre semplici parole e i nostri pensieri possono andare in due direzioni. Da una parte possono contribuire a riprodurre un senso comune stigmatizzante anche quando pieno di buone intenzioni e pietistici buoni sentimenti. Dall'altra parte possono opporsi a quel senso comune, gettando le minuscole basi di atteggiamenti diversi, a cominciare dalle parole per proseguire con i pensieri, con i modi di vedere le disabilità. [54]

La terminologia utilizzata è rivelatrice molto spesso degli atteggiamenti sottostanti. Un accurato studio di essa ci fornisce infatti una complessa fotografia delle mutazioni culturali che sono intervenute dagli anni '70 ad oggi, in quanto la terminologia "apre alla

[52] LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 - Normattiva
[53] d_lgs_n_66_2017.pdf (mustidimiccoli.edu.it)
[54] Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli Dei alla crisi del welfare,* Roma, Carocci, 2012.

complessità del reale, è di per sé un ponte fra le conoscenze e ci fa entrare in relazione con mondi e saperi che sono arte, cultura, tecnica e scienza della vita contemporanea”[55].

Per comprendere l'evoluzione di questa particolare area di studio è necessario esaminare quest’ultima nella sua storicità: i cambiamenti terminologici avvengono infatti progressivamente, quasi impercettibilmente, ma riflettono esattamente il paesaggio culturale del periodo a cui si riferiscono.

Negli anni, numerose sono state le evoluzioni terminologiche nell'ambito della disabilità. Ne ricordiamo le più significative[56]:

1. si abbandonano termini come “idiota”, “imbecille” e “deficiente” dapprima utilizzati da esponenti del mondo scientifico per riferirsi ai diversi livelli di ritardo mentale ,ma che nel tempo hanno acquisito, nella prassi, valore profondamente dispregiativo
2. sono da evitare espressioni che portano ad una identificazione della persona con la sua disabilità (handicappato o disabile o dislessico)

3. sono invece privilegiati termini che evidenziano i rapporti fra il soggetto e il contesto in cui vive (situazione di handicap invece di handicappato)

Per comprendere le ragioni alla base di questo radicale cambiamento terminologico risulta utile osservare le disposizioni intervenute nel corso del processo di integrazione scolastica nazionale e internazionale, non soffermandosi però unicamente sul contenuto di esse ma analizzando e dando importanza soprattutto al diverso linguaggio utilizzato, sintomo di una percezione della disabilità diversa che il legislatore ha voluto trasmettere.

[55] La terminologia, un ponte fra i saperi | Treccani, il portale del sapere
[56] Mammarella I. [et Al.], *Psicologia delle disabilità. Una prospettiva life span*, Bergamo, Junior, 2015, pp.9-10

Nel 1971 l'ONU proclamò la Dichiarazione dei diritti delle persone con ritardo mentale[57], mentre nel 1975 viene adottata ,sempre dall' Assemblea Generale dell'ONU, la Dichiarazione dei diritti delle persone disabili[58].

Innanzitutto, è opportuno specificare come la dichiarazione del 1975 richiami quella del 1971, applicando alle persone disabili ciò previsto per quelle con ritardo mentale. Vi è però un chiaro cambiamento di tono : assistiamo ad un tono infatti più deciso, con l'eliminazione di espressioni come "ove possibile".

Cruciale risulta essere il cambiamento però nella terminologia: nel 1971 viene utilizzato "handicap", quattro anni dopo tale termine verrà sostituito con 'disabilità', anche se nel 1980 l'OMS[59] ha proposto di usarli entrambi, ma con significato differente:

- la malattia può infatti produrre una menomazione, ovvero una perdita o anormalità di strutture o funzioni psicologiche, fisiologiche, anatomiche

- a causa di una o diverse menomazioni si può avere una disabilità, ovvero delle carenze in una determinata attività o funzione

- a causa di una o più disabilità si può avere un handicap, ovvero un insieme di effetti negativi per la vita di una persona

Sulla base di questa classificazione, il termine 'handicap' dovrebbe quindi essere utilizzato per riferirsi alle difficoltà effettive e complessive che un individuo incontra nella propria vita quotidiana. Rispettando questa interpretazione focalizzata sull'influenza del contesto, In Italia abbiamo assistito ad un utilizzo nel tempo sempre più frequente dell'espressione "in situazione di handicap"[60].

---

[57] ONU03t (mpvroma.org)
[58] L'Agenzia - La convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità - La convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità - Agenzia delle Entrate (agenziaentrate.gov.it)
[59] [International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps ICIDH--results and problems] - PubMed (nih.gov)
[60]Mammarella I. [et Al.], *Psicologia delle disabilità. Una prospettiva life span*, Bergamo, Junior, 2015, pp.14-15.

Attraverso l'elaborazione dell'ICF nel 2001, rileviamo un mutamento di approccio da parte dell'OMS : non più focalizzato sulla malattia, ma sul funzionamento e salute della persona, viene proposto un linguaggio comune per favorire la comunicazione fra operatori con competenze diverse , tra cui medici, psicologi e familiari.[61]

Se poi nel 1980 l'OMS propone di usare sia il termine handicap che disabilità, con l'ICF decide di utilizzare solo quest'ultimo, rilevando come "gli stessi termini utilizzati nella classificazione possono, nonostante il grande impegno di tutti, rivelarsi stigmatizzanti ed etichettare le persone" e che proprio per questo motivo si è deciso per l'abbandono del termine handicap, e di usare il termine disabilità come termine-ombrello generale.[62]

Infine, per comprendere pienamente l'attenzione che è stata posta nel tempo nell'utilizzo di un linguaggio più inclusivo possibile, rileviamo come da alcuni anni le più importanti Associazioni Internazionali (American Association on Intellectual Developmental Disabilities, European Conference on Psychological Theory and Research on Intellectual and Developmental Disabilities) [63],abbiano scelto di sostituire il termine "Ritardo Mentale" con "Disabilità Intellettive Evolutive", dove "evolutive" funge come distinzione dalle disabilità intellettive, conseguenti ad un particolare evento (come malattia o incidente).[64]

Le motivazioni che hanno spinto tali associazioni ad una simile decisione sono innanzitutto la generalizzata e motivata convinzione che nel campo della disabilità la terminologia debba essere sostituita in quanto tende ad assumere connotati negativi e stigmatizzanti. E questo, come già precedentemente riportato, è stata l'identica ragione che ha portato ad eliminare dal vocabolario del linguaggio inclusivo termini come "imbecille" o "idiota". In secondo luogo, l'espressione "disabilità intellettive evolutive" evidenziando le varie forme in cui si manifestano le disabilità concernenti

---

[61]Mammarella I. [et Al.], *Psicologia delle disabilità. Una prospettiva life span*, Bergamo, Junior, 2015, p.21.
[62] Ibid.
[63] Home (aaidd.org) ; ECIDD 2018 - Eu Conference on psychological theory and research on... (padovaconvention.it)
[64] Mammarella I. [et Al.], *Psicologia delle disabilità. Una prospettiva life span*, Bergamo, Junior, 2015, pp. 23-24.

l'intelligenza, rende possibile evidenziare come ognuna di queste forme sia caratterizzata certamente da punti di debolezza ,ma anche da punti di forza(per esempio nella sindrome di Down, la memoria visuo-spaziale è migliore rispetto a quella verbale, mentre nella sindrome di Williams si ha il contrario).

Tra linguaggio e cultura sussiste quindi un rapporto parallelo, complementare. Lo studio delle evoluzioni terminologiche ci permette di comprendere la diversità del sentimento culturale del periodo storico a cui ci si riferisce, e allo stesso tempo utilizzare una terminologia appropriata contribuisce a promuovere e accrescere la cultura dell'integrazione. Pertanto, nonostante questa particolare area venga spesso sottovalutata o non considerata determinante nello sviluppo di logiche inclusive, ritengo invece che rappresenti uno degli strumenti più potenti a disposizione della comunità educante. Solamente attraverso un linguaggio inclusivo, attento alle stigmatizzazioni che emergono periodicamente, ma che mantenga la propria accuratezza e affidabilità possiamo infatti sfruttare la terminologia in modo conoscitivo, interpretativo e modificativo della realtà.

CAPITOLO 2

"La didattica inclusiva e le strategie cooperative, cognitive e metacognitive"

2.1 Didattica Inclusiva

> La sempre maggiore complessità nelle nostre classi, dove si intrecciano i temi della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici, con le problematiche del disagio sociale e dell'inclusione degli alunni stranieri [rende] sempre più urgente adottare una didattica che sia denominatore comune per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale.[65]

La disposizione appena citata evidenzia quella che deve essere considerata la priorità attuale per un sistema scolastico. Attraverso l'urgenza infatti trasmessaci dal Ministero dell'Istruzione, possiamo definire la didattica inclusiva come una strategia utilizzata nella sfera educativa che, partendo da politiche e logiche di integrazione, agisce in direzione di un preciso obiettivo: la creazione di un contesto realmente collaborativo ed inclusivo, che si assicuri di "non lasciare indietro nessuno". La didattica inclusiva nasce infatti con la volontà non di "standardizzare" o "normalizzare" ma, al contrario, di valorizzare le differenze e particolarità di ognuno per poter elaborare una comprensione più chiara possibile del suo specifico bisogno educativo. Tale tipologia di approccio risulta quindi essere in grado di andare oltre la rigidità metodologica dell'apprendimento standardizzato, mettendo in atto soluzioni funzionali e personalizzando quindi l'agire educativo.

È utile intendere e considerare la classe come un gruppo di persone aventi attitudini e predisposizioni anche profondamente diverse tra di loro; spetta alla figura del docente quindi, la responsabilità e opportunità di accogliere tali differenze che solo in apparenza possono sembrare limitative e orientare la sua strategia educativa utilizzando appunto tecniche di apprendimento personalizzate.

Tale particolare azione educativa vede come fondamentale punto di partenza la creazione e il mantenimento di condizioni in grado di limitare le difficoltà e le differenze

[65] Direttiva BES e CTS 27 dicembre 2012 ULT (miur.gov.it)

dei soggetti, affinché vengano considerate risorse irrinunciabili e venga massimizzato il potenziale di ciascuno. Per far sì però che questo accada vi è la necessità di allestire e organizzare gli spazi e le attività in maniera diversa, personalizzata, in modo che quest'ultimi abbiano la capacità di fornire all'individuo le possibilità e gli strumenti necessari per adattarsi all'ambiente circostante, trasformandolo da potenziale minaccia a strumento conoscitivo. Come riportato infatti dalla autorevole rivista "L'integrazione scolastica e sociale";

> In una scuola inclusiva i tempi, gli spazi e l'organizzazione assumono una dimensione strategica, di rilevanza pedagogica, utile al successo formativo di tutti e di ciascuno. L'accessibilità, in quest'ottica, è una condizione necessaria ma non sufficiente. Scuole, accoglienti e aperte alla comunità, dotate di ambienti flessibili e laboratoriali, che valorizzano aree all'aperto e spazi comuni, innovative e tecnologiche, stimolano la collaborazione e favoriscono il benessere individuale e organizzativo, il senso di appartenenza e l'inclusione di tutti. [66]

La prerogativa che risulta essere alla base di questa nuova visione didattica è conseguentemente la consapevolezza dell'insegnante dell'essenzialità, non tanto dell'insegnare, bensì del saper fare apprendere. Nel momento in cui quest'ultimo deve necessariamente servirsi di diverse metodologie, di diverse scale di difficoltà e diversi materiali per realizzare una didattica più inclusiva possibile, viene evidentemente oltrepassata la figura dell'insegnante di sostegno, come rapporto uno-a-uno con la persona con disabilità, anche se è comunque doveroso sottolineare che «l'insegnante di sostegno della scuola italiana è stato una figura professionale importante per il contributo che ha dato all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità negli ultimi quasi quarant'anni»[67]. Al giorno d'oggi questa figura non risulta più essere rivolta esclusivamente alla soddisfazione dei bisogni dell'allievo con disabilità, bensì ricopre un ruolo di supporto per l'intera classe. L'insegnante di sostegno, infatti, attraverso l'esperienza maturata nell'ambito delle disabilità, è in grado di sopperire ad eventuali mancanze da parte del docente e di valorizzare e promuovere concretamente le differenze all'interno della classe. In questo modo viene posto l'accento sull'importanza di offrire la possibilità di intervento, collaborazione e trasmissione a tutti i membri del gruppo classe, indipendentemente dalle loro abilità e difficoltà. Questa si qualifica quindi come

[66] Quando lo spazio include – L'integrazione scolastica e sociale (erickson.it)
[67] Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnate di sostegno*, Trento, Erickson, 2014, p.13.

didattica di “qualità per tutti”, che vede le sue fondamenta sempre in un apprendimento individualizzato e personalizzato, tramite l’utilizzo di metodologie attive, partecipative, costruttive ed affettive.

Attraverso logiche inclusive assistiamo ad un'inversione dei ruoli: si passa infatti dall’unità didattica, che vede come obiettivo principale l’insegnamento e risulta essere prettamente incentrata sulla disciplina, oltre che sulla figura dell’insegnante; all’unità di apprendimento, la quale si basa al contrario sulla centralità dell’alunno e sulla sua azione. Essa si focalizza infatti sull’apprendimento e sull’assimilazione di competenze, che vengono ottenute attraverso l’acquisizione dei saperi, per permettere quindi un pieno ed armonico sviluppo personale e sociale.

> Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che suona la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica.[68]

Daniel Pennac, scrittore francese e autore del libro “Diario di scuola”, descrive il concetto di classe come un ambiente composto da soggetti con diverse particolarità, competenze e attitudini; un insieme di individui che però collaborano verso la realizzazione di un progetto comune, in modo che “ogni musicista” goda della possibilità di apportare nuove competenze e risulti contemporaneamente capace di prendere consapevolezza circa le proprie abilità. Il docente, secondo quest’ottica, è colui su cui grava la responsabilità maggiore: deve infatti essere in grado di far fronte alla difficile sfida del “dirigere l’orchestra”.

[68] Pennac D., *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2020

Per fare in modo che ciò si realizzi, devono pertanto essere considerati e seguiti i quattro pilastri definiti alla base della didattica inclusiva.[69]

La progettazione risulta essere il primo dei punti cardine di una didattica inclusiva e consiste nella pianificazione delle azioni e delle attività, al fine di evitare incidenti che possano causare un rallentamento all'interno della classe. Svolgere una progettazione inclusiva non significa infatti adeguarsi ad un insegnamento standard per tutti gli alunni, bensì veicolare la creazione di un insegnamento personalizzato in grado di essere coerente con le competenze e i bisogni di ogni individuo. E' essenziale quindi, come già ripetuto più volte, prendere in considerazione le caratteristiche e potenzialità di ogni individuo, tutelando le sue possibili varie modalità di apprendimento.

Il secondo pilastro, la collaborazione, traspare subito molto simile alla progettazione, in quanto per assicurare una progettazione corretta è necessaria la presenza collaborativa di tutte le figure della comunità, della scuola e della famiglia, oltre che al soggetto stesso. È chiaro come la capacità sinergica tra tutti questi soggetti sia essenziale per accogliere al meglio le differenze soggettive, preoccupandosi di eliminare eventuali ostacoli per fare in modo che nessuno venga lasciato indietro.

A fungere da terzo pilastro risultano essere le relazioni e le emozioni, importanti tanto quanto la parte organizzativa. Esse sono infatti essenziali per la creazione di un ambiente sereno, sicuro e prevedibile. Diversi studi nel corso degli anni hanno sottolineato come, affinché venga creato un sano clima all'interno dell'ambiente scolastico e venga quindi favorito il successo degli alunni, l'insegnante debba essere in grado di adottare un atteggiamento empatico, capace di trasmettere vicinanza emotiva.

L'efficacia, ultima componente essenziale per la realizzazione di una didattica inclusiva, invita a focalizzare l'attenzione sul ruolo e sulle capacità dell'insegnante rispetto allo sviluppo di un ampio repertorio di strategie didattiche per ogni soggetto. Numerosi studi affermano infatti che una didattica inclusiva è principalmente collegabile

[69] I 4 pilastri della didattica inclusiva | Giunti EDU ; Inclusione scolastica: abbattere le barriere attraverso la didattica inclusiva - InVento Innovation Lab - News & Eventi (inventolab.com) ; Cos'è la didattica inclusiva (centrostudimanzoni.com)

all'utilizzo da parte del docente di strategie cooperative, metacognitive e azioni in grado di accrescere il clima positivo all'interno della classe. Per favorire l'incremento di strategie efficaci, si presuppone ovviamente la conoscenza delle caratteristiche e delle esigenze degli studenti e dell'ambiente di riferimento.

2. 2 strategie cooperative

Per strategie cooperative si intendono le tecniche dettate da una visione pedagogica, in grado di valorizzare il processo di apprendimento di gruppo. Servendosi di questo metodo, gli studenti sviluppano, in modo progressivo, la capacità di collaborare e quindi di usufruire dei consigli dei compagni.[70] Se questa tattica educativa permette al singolo da un lato di acquisire e migliorare le proprie capacità nell'ascolto di coloro che lo circondano, dall'altro produce anche l'effetto quasi opposto : seguendo una logica cooperativa infatti, lo studente potenzia le sue abilità comunicative, attraverso la condivisione delle proprie idee e delle proprie risorse cognitive.

Affinché possa essere realizzata all'interno della classe una didattica inclusiva, risulta essere quindi di fondamentale importanza utilizzare strategie in grado di creare un legame cooperativo fra i soggetti. Numerosi studi riportano infatti come l'interazione tra pari influisca considerevolmente sull'apprendimento dell'individuo. Lucio Cottini, professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale all'Università di Udine e presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), apporta un contributo fondamentale alla comprensione di questo fenomeno. Secondo Cottini, infatti, è proprio a partire dalla interazione tra compagni, individui quindi posti ad un pari livello, che si avvia una procedura diretta all'aiuto reciproco in grado quindi di accrescere il benessere all'interno della classe. [71]

Secondo i due studiosi ed esperti Stevens e Slavin, se le spiegazioni e i modelli vengono forniti agli studenti con disabilità dai loro pari, aumenta la probabilità che

[70] Cottini L., *Didattica e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017

[71]Ibid.

l'argomento venga compreso dal soggetto, facendo così in modo di rendere più frequenti i risultati di apprendimento positivi.[72]

Utile ai fini di una comprensione ancora più esaustiva dell'argomento è riprendere l'acclamata teoria dello sviluppo cognitivo di Lev Vygotskij, riconosciuta a livello mondiale come sostenitrice di una prospettiva socioculturale dello sviluppo.[73]Quest'ultimo attribuisce un ruolo fondamentale all'interazione con i compagni: partendo infatti dal principio secondo cui gli esseri umani non sono entità indipendenti a contatto con l'ambiente, bensì persone in un contesto, l'individuo può essere in grado di raggiungere risultati maggiori avvalendosi di tecniche cooperative e interattive tra pari, rispetto a quelli potenzialmente conseguibili in modo meramente individuale. Lo sviluppo cognitivo di cui parla Vygotskij [74]avviene quindi attraverso la possibilità del singolo di svolgere le proprie funzioni all'interno della propria area di sviluppo prossimale, che risulta essere la differenza presente tra il livello attuale di sviluppo, determinato dalla capacità di risolvere problemi in modo autonomo; e il livello più alto di sviluppo potenziale, definibile attraverso il modello del problem solving (sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i pari più capaci).

Il già citato pedagogista Cottini, suddivide le strategie cooperative in Peer tutoring e Apprendimento in gruppi cooperativi.[75]

Peer tutoring

Il Peer tutoring riguarda il passaggio di conoscenze da pari a pari, ed oltre che avere un'ottima valenza educativa risulta essere anche una tipologia di didattica attiva. Questa particolare metodologia consiste infatti nell'assegnazione del ruolo di tutor ad alcuni allievi e il ruolo di tutee ad altri, favorendo così un apprendimento frutto di una collaborazione diretta e immediata. Assistiamo infatti ad uno scambio di competenze e conoscenze all'interno di un piano didattico ben strutturato che si preoccupa di tenere in considerazione i tempi, le modalità, i ruoli e i materiali appropriati. Attraverso la sua

[72] [PDF] The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. | Semantic Scholar
[73] Teoria dello sviluppo cognitivo di Vygotskij - La Mente è Meravigliosa (lamenteemeravigliosa.it)
[74] La teoria dello sviluppo sociocognitivo di Vygotskij (unirc.it)
[75] Cottini L., *Didattica e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017

capacità di porre una particolare attenzione ai diversi bisogni dell'individuo, la strategia di peer tutoring acquisisce quindi un carattere pluridimensionale e plurisensoriale.

Inoltre, è in grado di incrementare significativamente la motivazione dei soggetti coinvolti: infatti, colui che riveste il ruolo di Tutor si sente responsabile dell'apprendimento dell'altro soggetto che svolge il ruolo di tutee. L'approccio adottato dallo studente Tutor permette inoltre di accelerare l'apprendimento, in quanto il metodo utilizzato risulta essere meno elaborato e più immediato rispetto a quello preferito dall'insegnante, ma non per questo meno efficace. E' importante però sottolineare come il lavoro svolto dallo studente Tutor sia utile anche per se stesso: assistiamo infatti ad un potenziamento delle proprie conoscenze in quanto gli argomenti vengono ripresi e approfonditi. In secondo luogo, non possiamo trascurare la componente psicologica: vi è infatti un forte incremento dell'autostima del soggetto, sentendosi messo in una condizione di responsabilità all'interno della classe. Infatti, entrando in relazione diretta con gli altri e godendo di uno scambio costante di opinioni, emozioni, difficoltà, gli allievi risulteranno essere in grado di potenziare anche la sfera relazionale e il clima all'interno della classe. Nelle classi dove sono presenti alunni con disabilità, infine, risulta possibile personalizzare il percorso di quest'ultimi e potenziarne il senso di adeguatezza e di appartenenza, affidandogli il ruolo di Tutor e permettendogli quindi di raggiungere nuove forme di autodeterminazione.

Nel momento in cui questo metodo viene concretamente messo in atto è essenziale però prestare attenzione alla composizione del gruppo classe, in modo da identificare lo studente più adatto allo svolgimento del ruolo di Tutor. Inoltre è fondamentale assicurare l'applicazione costante di un sistema di monitoraggio sullo svolgimento delle varie attività, affinché vengano comprese e osservate le diverse dinamiche di azione.

L'esecuzione della strategia di Tutoring può tradursi in tre diverse modalità, ovvero fra allievi della stessa età, fra allievi con età diversa e con allievi in difficoltà nel ruolo di tutor.[76] Nel momento in cui viene utilizzata la *prima tecnica* di Peer Tutoring, verrà selezionato a rotazione un alunno che, per un determinato periodo di tempo, rivestirà il ruolo di tutor. Terminato questo periodo di tempo egli tornerà a rivestire il ruolo di Tutee.

[76] Cottini L., *Didattica e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017

Utilizzando questa strategia però, l'alunno con Bisogni Educativi Speciali avrà difficoltà a ricoprire il ruolo di Tutor, in quanto molto spesso è stata rilevata una disparità eccessiva fra le competenze cognitive appartenenti ai membri del gruppo. Al contrario, nella *seconda modalità* ovvero quella fra allievi con età diversa, il tutor è in possesso di competenze e di una formazione particolare in grado di assicurare insegnamenti individualizzati altrimenti irrealizzabili. Particolarmente positivo è il fatto che attraverso un peer tutoring fra allievi con età diversa anche gli individui con bisogni educativi speciali potranno essere in grado di ricoprire il ruolo di tutor. Infine, seguendo la *terza modalità*, verrà affidata tale responsabilità ad un soggetto con una determinata difficoltà. Assisteremo quindi ad un incremento esponenziale del carico di importanza e di responsabilità che il soggetto decide di conferire a questa attività.

Class Wide Peer Tutoring

Il Class wide Peer Tutoring è una strategia di insegnamento che consiste nell'espansione dell'esperienza di Tutoring a tutta la classe, in modo quindi da coinvolgere attivamente tutti i membri. Tecnica che nel tempo è riuscita a dimostrare la propria efficacia permette agli studenti di essere direttamente coinvolti nella comprensione ma soprattutto nella pratica di attività scolastiche in modo simultaneo, costante e dinamico.

Con la C.W.P.T. infatti, i soggetti vengono divisi in gruppi i cui membri avranno modo di alternare il loro ruolo tra tutor e tutee. È utile sottolineare come tale strategia utilizzi la competizione per stimolare gli studenti, in quanto l'intera classe verrà divisa in due diverse squadre di uguale abilità che competeranno per vincere attraverso un sistema di accumulazione di punti. Il Tutee, che risulta essere colui che risponde alle domande, guadagna punti in base alla correttezza delle sue risposte e, conseguentemente, in caso di risposta positiva lo stesso Tutor verrà premiato. Nel caso invece in cui il Tutee commetta un errore, spetterà al Tutor fornire la soluzione. È importante evidenziare come questa procedura venga frequentemente presa in considerazione sia dalla didattica generale che da quella speciale, permettendo agli studenti in possesso di deficit di partecipare all'attività: così facendo il tempo di pratica e di interazione con il compito viene quindi raddoppiato o triplicato dagli allievi.

Lo scopo fondamentale risulta essere quello di aiutare gli studenti ad assimilare i contenuti scolastici in modo diversificato e di fornire strategie di acquisizione in grado di incorporare tecniche di stimolo-risposta, correzione dell'errore e di tutoraggio in un formato di gioco, in modo che sia il tutor che il tutorato possano trarne vantaggio.

Prendendo infatti come riferimento il lavoro di Cottini[77], possiamo riferirci ad alcuni approfondimenti riportati da quest'ultimo ed estratti da "Strategie per la didattica inclusiva. Teorie e modelli «evidenced-based»" di David Mitchell. Viene ripresa da Cottini, infatti, la visione di Mitchell dell'intera strategia educativa, orientata al raggiungimento di un numero più ampio possibile di esperienze di Tutoring da parte dell'intera classe, assegnando periodicamente ruoli differenti. È comunque essenziale tenere in considerazione la presenza di determinate componenti organizzative, indispensabili per lo svolgimento dell'attività di cooperazione, tra cui la predisposizione del materiale adatto all'utilizzo e l'importanza di stabilire dei tempi per la formazione dei Tutor e per l'osservazione e la valutazione attenta degli allievi. Inoltre, viene prevista la possibilità di aggiungere ad ogni coppia un osservatore, in grado di supervisionare la correttezza dello svolgimento del compito.

In presenza invece di soggetti con Bisogni Educativi Speciali, risulta fondamentale svolgere una pianificazione rispetto ad alcune variabili come il contesto d'inserimento e i materiali appropriati da utilizzare, affinché essi possano essere d'ausilio nello svolgimento del lavoro svolto dall'alunno. Le stesse strategie di insegnamento e contenuti proposti devono infine essere adattate alle abilità cognitive possedute dal soggetto.

cooperative learning

L'apprendimento cooperativo, più comunemente noto come Cooperative learning, è una strategia didattica realizzata attraverso un lavoro di cooperazione tra gli studenti e presenta come scopo principale quello di incrementare l'apprendimento. Come meglio definita da Comoglio;

> E' una modalità di apprendimento in gruppo caratterizzata da una forte interdipendenza positiva fra i membri, nè limitandosi a stimolarli alla cooperazione, nè richiedendo loro di produrre insieme un qualche prodotto finale. Essa, invece, è frutto della capacità di strutturare in maniera adeguata

[77] Cottini L., *Didattica e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017

> il compito da assegnare al gruppo , di allestire i materiali necessari per l'apprendimento e di predisporre le attività per educare i membri ai comportamenti sociali richiesti per un'efficace cooperazione.[78]

Dal punto di vista dell'insegnante, l'apprendimento cooperativo consiste in una serie di diversi metodi diretti alla conduzione della classe. Assistiamo quindi ad una modifica di quello che è considerato il suo ruolo tradizionale : non è più infatti colui che deve trasmettere informazioni ma svolge invece un ruolo di facilitatore e di guida dei processi di apprendimento.

È evidente quindi come la seguente strategia sia riuscita ad ottenere un forte consenso circa la sua efficacia: attraverso quest'ultima si è infatti compreso come una sinergia simile tra alunni che prendono ispirazione da un modello prettamente cooperativo sia in grado di produrre risultati di apprendimento nettamente superiori rispetto all'insieme delle prestazioni eseguite dal singolo individuo.

Tuttavia, è necessaria la presenza di determinate condizioni essenziali per assicurare un'applicazione corretta ed efficace del cooperative learning. Tra queste figure "l'interdipendenza positiva", la quale risulta essere rivolta all'istituzione di un senso di unità e di responsabilità all'interno del gruppo, raggiungibile solamente attraverso l'esplicazione degli scopi, la condivisione delle risorse e la suddivisione del lavoro.

La seconda condizione è invece rivolta alla "responsabilità dell'individuo" nei confronti del proprio gruppo. Traducendola in termini forse più comprensibili, la seconda condizione consiste nella necessità che il soggetto si rifletta negli scopi comuni, godendo del supporto dei suoi compagni, affinché siano acquisite prestazioni diverse rispetto al risultato raggiungibile da un lavoro autonomo. Strettamente legata a ciò risulta essere la condizione delle "competenze sociali", che richiede la capacità dei soggetti di saper interagire e comunicare in maniera efficace ed efficiente. Questa condizione presuppone quindi l'adozione di un comportamento assertivo, capace di riconoscere i bisogni e le richieste proprie e quelle altrui.

---

[78] Comoglio M., *Insegnare e apprendere in gruppo. Second Cooperative Learni*ng, Roma, LAS, 1996.

"La revisione e il perfezionamento del lavoro di gruppo" infine, consiste nell'osservazione e nel controllo del lavoro che è stato svolto, per permettere l'esecuzione di una valutazione critica sull'operato e sui risultati ottenuti.

Come sostenuto da Comoglio, "non esiste un'unica versione di cooperative learning, ma molte posizioni interpretate da diversi autori"[79]. Riusciamo quindi a convenire la presenza di diverse modalità per lo svolgimento dell'apprendimento cooperativo.[80]

- Il Learning Together di D.W. Johnson e R.T Johnson

  Johnson e Johnson definiscono l'apprendimento cooperativo come "la relazione in un gruppo di studenti che richiede interdipendenza positiva (il senso del farcela assieme o affondare), responsabilità individuale (ognuno deve contribuire ed imparare), competenze sociali (comunicazione, fiducia, leadership, presa di decisioni, risoluzione di conflitti), interazione promozionale faccia a faccia e revisione (riflettere su quanto bene il gruppo stia funzionando e come lavorare anche meglio)".

  Cottini riporta che, nel momento in cui si utilizza questa strategia di cooperazione, è opportuno suddividere la classe in gruppi eterogenei di massimo cinque studenti ed a ciascun componente verrà poi assegnato dall'insegnante un compito specifico. L'insegnante in questo caso deve essere in grado di organizzare il gruppo e di fornire le informazioni essenziali per il corretto svolgimento dell'attività, oltre che a definire gli obiettivi e a soffermarsi sull'importanza del lavoro individuale all'interno del gruppo cooperativo. Gli allievi, durante questo tipo di attività, ricoprono solamente ruoli di tipo sociale e cognitivo, come per esempio la raccolta di dati e l'incoraggiamento alla partecipazione degli altri membri del gruppo.

  Gli elementi che caratterizzano il Learning Together sono per esempio "l'interdipendenza positiva", "l'interazione positiva faccia a faccia" e "l'apprendimento dell'uso di competenze interpersonali".

---

[79] Comoglio M., *Insegnare e apprendere in gruppo. Second Cooperative Learni*ng, Roma, LAS, 1996.
[80] Cottini L., *Didattica e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017

- La Complex Instruction di E. Cohen

Cohen presenta un "modello fondato sulla modificazione delle aspettative dell'insegnante che, riconoscendo i contributi intellettuali di tutti, rende così la classe realmente equa."[81]

Attraverso la Complex Instruction si nota l'assunzione di una posizione contraria all'utilizzo di gruppi eterogenei, in quanto l'autore ritiene che le diversità di competenze degli allievi influenzi in modo considerevole la partecipazione degli stessi all'attività. Questa versione preferisce invece utilizzare dei "centri di apprendimento", attraverso i quali gli studenti all'interno del gruppo prestano il loro contributo avvalendosi di materiali e attività diverse a seconda del loro livello, ma sempre in modo interattivo.
I membri del gruppo vengono infatti selezionati in modo casuale, con il solo controllo "dell'effetto di status", ovvero le molteplici differenze di apprendimento. Quest'ultimo incide significativamente sulla complessiva strategia di apprendimento cooperativo, in quanto in grado di modificare i pregiudizi sia negli studenti che negli insegnanti. Inoltre, ha il compito di formare gli alunni rispetto alle norme di apprendimento e di organizzare lavori complessi che richiedono abilità e competenze diverse, e da attribuire quindi a seconda delle capacità del membro del gruppo.

- Il Group Investigation di Y. Sharan e S. Sharan

Il metodo di Sharan e Sharan si articola come "un'indagine scientifica alla cui base è la curiosità di conoscere degli studenti. È l'unico modello in cui il criterio di composizione dei gruppi dell'eterogeneità deve essere accordato con il criterio dell'interesse epistemico."[82]

Il Group Investigation è infatti una versione di apprendimento cooperativo incentrata sulla ricerca, capace di focalizzarsi sul legame di interdipendenza presente fra i gruppi. Con questa tecnica gli studenti vengono divisi in gruppi di

[81] Scintille.it | L'ORGANIZZAZIONE COMPLESSA DI E. COHEN
[82] Scintille.it | Il cooperative learning di Yael Sharan: la Group Investigation

massimo sei componenti e avranno la possibilità di scegliere l'area di studio, fra quelle attribuite dall'insegnante, per cui sentono una maggiore predisposizione. Ogni membro del gruppo svolge una ricerca individuale e successivamente, collaborando con gli altri, si impegna a selezionare le informazioni rilevanti da esporre alla classe. Questa strategia ha l'obiettivo di incrementare negli studenti la capacità di ricerca, partendo da interrogativi e svolgendo poi un lavoro di pianificazione e confronto, oltre ad essere uno strumento di potenziamento delle loro capacità di interazione. Si viene quindi a creare un ambiente comunicativo che rende possibile un confronto costruttivo, rivolto all'espressione dei propri ideali e delle proprie interpretazioni.

- Lo Structural Approach di Kagan

Secondo quanto emerso dal libro "Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario" di F. Tessaro, lo "Structural Approach", è un metodo di apprendimento cooperativo che si basa su sei aspetti fondamentali : 1) l'interazione simultanea; 2)l'uguaglianza della partecipazione ; 3) l'interdipendenza positiva ; 4) strutture diverse (di obiettivo, di incentivazione, di compito, di risorse e di ruoli); 5) incoraggiamento e assistenza ; 6) responsabilità personale.

Inoltre, le strutture come "sequenze di azioni per raggiungere un obiettivo", sono un elemento caratterizzante di questo approccio insieme alla creazione del gruppo, visto come un luogo dedicato all'apprendimento. Come definito dallo stesso Kagan,"Poiché all'interno della classe le interazioni possibili sono molteplici, comprendere quali sequenze di interazione permettono di raggiungere quali risultati è un momento fondamentale al fine di strutturare la lezione in modo efficace".[83]

- Student Team Learning di R. Slavin

[83] Scintille.it | Il cooperative learning di Spencer Kagan: l'approccio strutturale

Con il metodo Student Team Learning[84], Slavin propone di organizzare delle attività che siano rivolte all'incremento di una sorta di competizione fra gruppi che però si trovano in possesso di medesime abilità. Tra i punti fondamentali di questa modalità di apprendimento cooperativo viene inserita la "responsabilità individuale", la quale ha il compito di incentivare il rendimento degli altri soggetti facenti parte del gruppo. La "struttura incentivante dello studente" infatti, risulta essere l'elemento fondamentale di questo approccio didattico, il quale è definibile come un metodo utilizzato dall'insegnante per fare in modo di aumentare la partecipazione e motivare la classe, in questo caso avvalendosi dello studente stesso. A caratterizzare questo sistema sono, oltre la responsabilità individuale nella quale ci siamo già soffermati, le "ricompense di gruppo" che vengono più specificamente viste come dei riconoscimenti pubblici; e le "pari opportunità di successo", che non tendono a focalizzarsi nelle prestazioni degli altri individui, bensì nel confronto con le prestazioni precedenti del soggetto, analizzando così il progresso individuale.

Lo Student Team Learning viene dimostrato utilizzando cinque diverse tecniche:

1. *Student Team Achievement Division* (STAD), il cui funzionamento vede innanzitutto la responsabilità dell'insegnante della spiegazione di un nuovo argomento alla classe. Una volta terminata, la classe verrà poi divisa in gruppi composti da membri con competenze differenti, i quali si dovranno occupare dell'approfondimento delle tematiche assegnategli assicurandosi che le informazioni vengano comprese da ognuno di loro. In un secondo momento ci sarà quindi la valutazione del lavoro in maniera autonoma, che verrà tradotta in un determinato punteggio, il quale verrà poi sommato a quello degli altri componenti del gruppo. E' rilevante sottolineare come i risultati vengano resi pubblici proprio per evidenziare e rendere comprensibili gli eventuali miglioramenti rispetto ai livelli precedenti.

[84] Cottini L., *Didattica e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017; Scintille.it | Il cooperative learning di Robert Slavin: valutare il miglioramento individuale ; Student Team Learning - Blog di edoceo

2. *Team-Game-Tournaments* (TGT). Risulta essere molto simile allo STAD, nonostante tenda a differire da quest'ultima in quanto cerca di tenere elevata la motivazione dei soggetti, senza andare ad intervenire in modo diretto sul rendimento scolastico degli alunni. I vari gruppi competono settimanalmente su argomenti scolastici ed ogni membro di una squadra si sfida con compagni di uguale livello, al fine di guadagnare punti per il proprio gruppo.

3. *Puzzle* (JIGSAW). Attraverso questa particolare tecnica i membri di un gruppo sono incaricati di approfondire in modo autonomo degli argomenti assegnategli. L'esito finale del lavoro comprende quindi "l'aggregazione, l'unione" delle singole conclusioni raggiunte da ciascuno. Ciò appare un lavoro valido nel momento in cui lo scopo didattico si sofferma sull' essere in grado di approfondire e apprendere concetti, piuttosto che sullo sviluppo di abilità. In seguito, i membri dei vari gruppi che si sono soffermati su un determinato argomento, sono chiamati ad unirsi ad "gruppo di esperti". Attraverso questo confronto, si garantisce allo studente la possibilità di incrementare le loro conoscenze rispetto alla tematica trattata, per poi poterle riportare in un secondo momento al gruppo originario.

4. *Team Assisted Instruction* (TAI) è un programma rivolto all'insegnamento-apprendimento della matematica pensato per le classi elementari e medie, che vede come scopo principale quello di far migliorare coloro che hanno delle limitazioni in un determinato ambito, cercando di non creare un rallentamento per coloro che non sono in possesso di alcuna difficoltà. Ciò può avvenire attraverso la suddivisione dei gruppi in modo omogeneo , tenendo in considerazione il livello di appartenenza dei membri. Questi ultimi cooperano per poi dover affrontare una prova di verifica individuale, la quale servirà per sommare gli esercizi completati dai singoli al punteggio finale del gruppo. Questa strategia risulta essere valida per l'inclusione di soggetti con disabilità.

5. *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC) è invece un programma rivolto alle classi elementari che mira all'insegnamento della lettura e della scrittura. E' simile al TAI , in quanto entrambe le procedure utilizzano come risorsa i gruppi di apprendimento e il lavoro individualizzato, tenendo in considerazione le diverse abilità dei soggetti. Infatti, nel momento in cui viene seguita questa tecnica, viene effettuata una valutazione delle capacità di ogni membro in seguito alla quale verranno formati gruppi composti da coppie di pari livello di competenza. Verranno poi proposti compiti di lettura, oppure attività in cui gli studenti collaborano nella scrittura di storie e testi. A caratterizzare questa tecnica è proprio il suo scopo principale, ovvero quello di affiancare all'interno di un gruppo due soggetti con le medesime abilità.

2.3 Strategie cognitive e metacognitive

"Le strategie cognitive e metacognitive consistono in percorsi didattici per favore l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, supportando gli allievi nell'organizzazione delle informazioni così da ridurre la complessità"[85]. Prima di soffermarci sulle strategie in sé, è opportuno introdurre brevemente quali siano le fondamentali differenze che intercorrono tra cognizione e metacognizione. [86]

La cognizione viene definita come l'insieme di quei processi mentali utilizzati da ogni individuo nello svolgimento di abilità quotidiane, come la memoria, l'apprendimento, il problem-solving, il ragionamento, il processo di decisione e la verifica di elementi. Attraverso la cognizione vi è la possibilità di incrementare le conoscenze dell'individuo, che verranno poi utilizzate nello svolgimento dei processi cognitivi necessari per l'esecuzione di funzioni nella vita della persona.

[85] Ashman A.[Et al.] 1997 in Cottini L., *Didattica e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017
[86] Differenza tra cognizione e metacognizione | Confronta la differenza tra termini simili (locandadellangelo.net)

La metacognizione, al contrario, può essere semplicemente indicata come la consapevolezza dell'individuo rispetto ai propri processi cognitivi. Essa si riferisce quindi ad "un pensiero sul proprio pensiero" che ha come oggetto i processi e le strategie cognitive e consente di porre a termine un compito servendosi della pianificazione, del monitoraggio, della valutazione e della comprensione.

Dandone una definizione quasi semplicistica, la cognizione è quindi necessaria all'individuo per garantire il suo normale e corretto funzionamento, mentre la metacognizione rende l'individuo in grado di conoscere i processi cognitivi utilizzati nel raggiungimento di tale risultato.

Avvalendosi quindi dell'esperienza o di insegnamenti minimi, l'uomo normodotato è in grado di apprendere in maniera graduale quali siano le strategie da adottare. Nel momento in cui un soggetto invece si trova ad avere una situazione di handicap, oppure semplicemente possiede delle limitazioni, non risulta essere in grado di comprendere e selezionare in modo autonomo le strategie ritenute opportune da utilizzare in un determinato momento.

Secondo quanto è stato riportato da Cottini[87] rispetto all'evoluzione della teoria di Ellis[88], in "Didattica Speciale e Inclusione Scolastica", gli allievi con un ritardo mentale presentano delle difficoltà rispetto ai compiti di memoria, le quali possono essere ricondotte a danni di tipo strutturale. Inizialmente Ellis presuppone quindi che i soggetti con coefficiente intellettivo sotto la media risultano essere di fatto "insensibili" ad ogni tipo di modalità educativa. In un secondo momento invece, verrà decostruita tale convinzione dallo stesso Ellis che riconoscerà inoltre alcune strategie di apprendimento utili per questi soggetti. Le strategie cognitive e metacognitive possono essere applicate in diversi ambiti e hanno la funzione quindi di semplificare l'utilizzo delle risorse cognitive personali e anche di fare chiarezza sulle strategie messe in atto e sull'utilità di quest'ultime.

Dopo una accurata descrizione della terminologia fondamentale è opportuno ora svolgere un'analisi e riflessione critica rispetto ai processi cognitivi utilizzati, affinché

---

[87] Cottini L., *Didattica e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017)

[88] Terapia cognitiva in soggetti con disabilità intellettiva -Psicologia (stateofmind.it)

l'individuo sia in grado di comprendere le operazioni che stanno alla base del proprio funzionamento, oltre che ad assumere un controllo operativo delle proprie funzioni nel corso del percorso di apprendimento.

Approfondire le strategie cognitive[89] significa riprendere necessariamente il pensiero costruttivista di Piaget[90], il quale si basa sull'idea che l'aumento delle conoscenze del bambino avvenga a seconda dello sviluppo del proprio sistema cognitivo. Quest'ultimo subisce un'evoluzione infatti rispetto a quattro stadi, ovvero quello sensomotorio, quello preoperatorio, il periodo delle operazioni concrete e quello delle operazioni formali.

Risulta essere fondamentale però, ai fini di una comprensione più che superficiale della materia, sottolineare come ciascuno di questi stadi sia caratterizzato dall'utilizzo di strategie specifiche; ed è proprio attraverso metodi di apprendimenti scolastici, come la lettura, la scienza e la matematica, che il soggetto diventa in grado di acquisire e sviluppare tali strategie. Ai fini del nostro studio è però doveroso riportare come alcune ricerche abbiano affermato che, difficoltà che possono emergere nel corso di questo processo siano dovute alla presenza di deficit nell'ambito delle funzioni esecutive,in particolare nel processo di inibizione, in quello metacognitivo e nella memoria di lavoro.

Per comprendere le implicazioni di una simile conclusione riguardante le funzioni esecutive, è necessario riprendere, nuovamente, le parole di Cottini.[91] Secondo quest'ultimo infatti, ad avere un ruolo essenziale, irrinunciabile nell'apprendimento sono proprio le funzioni mediate dall'esecutivo centrale, le quali necessitano di essere potenziate: un'eventuale carenza di quest'ultime infatti, può significare un'insorgenza di deficit che possono causare danni significativi alla dimensione della pianificazione , della flessibilità e del controllo cognitivo e comportamentale.

Non solo, questi deficit determinano delle disfunzioni a livello delle funzioni esecutive, le quali possono riguardare la sfera attentiva, la memoria di lavoro e la sfera emozionale. Nel momento in cui è presente una disfunzione nella sfera attentiva, l'individuo avrà difficoltà a inibire stimoli e pensieri. Al contrario, delle problematiche

---

[89] Educare.it - Strategie cognitive e apprendimenti nella scuola primaria
[90] Jean Piaget: pensiero pedagogico e cognitivismo | Studenti.it
[91] Cottini L., *Didattica e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017

nel corretto funzionamento della memoria di lavoro porteranno il soggetto ad avere una dipendenza dal contesto e ad incontrare difficoltà nell'esecuzione di un compito che richieda lo svolgimento di una sequenza di passi. Infine, alcuni individui lamentano delle disfunzioni riguardanti la sfera emozionale: in questo caso quest'ultimi tenderanno a mostrare una scarsa capacità di regolare reazioni conseguenti ad un sentimento di frustrazione o di gratificazione.

Alla luce di simili rischi, risulta essere quindi di fondamentale importanza promuovere azioni didattiche orientate al potenziamento di queste funzioni, utilizzando metodologie e strategie che siano rivolte alla consolidazione delle competenze cognitive. Esse devono infatti riuscire a prevenire eventuali situazioni problematiche, ma non devono però essere esclusivamente rivolte a soggetti che presentano delle difficoltà, bensì a tutta la classe. I principi operativi vitali di questo tipo di approccio sono l'importanza di riuscire a collegare le attività di potenziamento delle funzioni agli argomenti e ai contenuti scolastici, considerare l'approccio metacognitivo come essenziale e da preferire agli altri e infine usufruire di una metodologia strutturata.

Concretamente, per assicurare un reale incremento dell'utilizzo corretto delle strategie cognitive, vengono proposte al singolo delle semplici situazioni problematiche che devono essere in qualche modo risolte, sempre tenendo in considerazione il loro particolare livello di sviluppo. Un chiaro esempio di ciò riguarda i bambini della scuola elementare: è infatti importante, affinché venga sviluppata una buona strategia cognitiva, proporre compiti che si basano su dati concreti.

Inoltre , il gruppo di ricerca di Cottini ha reso pubblica la creazione di una batteria di valutazione informatizzata , che rende possibile l'analisi dello sviluppo delle principali funzioni esecutive, Quest'ultima ha la caratteristica di essere progettata per fare in modo di rendere note eventuali alterazioni (per esempio conseguenti alla presenza di Bisogni educativi specifici) e prevede lo svolgimento di compiti di inibizione, di attenzione sostenuta, di flessibilità , di pianificazione e di memoria di lavoro.

Può risultare utile, affinché si riescano a potenziare le funzioni esecutive, avvalersi di un approccio che miri alla creazione di compiti con carattere sfidante, creando così una maggiore motivazione nell'allievo. Rilevante è inoltre organizzare attività specifiche

affinché il soggetto sia in grado di contenere eventuali reazioni impulsive e cercare di indirizzare la sua attenzione verso gli obiettivi considerati rilevanti.

La didattica metacognitiva è invece una modalità di insegnamento che tende a focalizzare il proprio lavoro su quattro livelli, i quali sono fra loro estremamente collegati;

- *Le conoscenze relative al funzionamento cognitivo generale*, con le quali vengono fornite all'allievo in modo comprensibile le informazioni generali sul funzionamento della mente umana dall'educatore o dal docente.

  Lo scopo risulta essere quello di creare una sorta di conoscenza rispetto alla teoria della mente. Questa spiegazione rispetto al funzionamento cognitivo può essere rivolta anche a coloro che sono in possesso di un deficit o una disabilità intellettiva, cercando di adattarsi alle loro competenze, utilizzando conseguentemente un linguaggio e degli esempi comprensibili e non sofisticati.

- *L'autoconsapevolezza del funzionamento cognitivo*, che tende a distaccarsi dal livello precedente, in quanto cerca di prendere in considerazione il funzionamento della mente del bambino e non più il funzionamento della mente a livello generale.

  Attraverso questo livello si mira infatti ad accrescere le conoscenze del bambino rispetto ai limiti e le potenzialità della propria mente. Molto utili in questo caso risultano essere le strategie di automonitoraggio e di autoistruzione, che verranno da me riprese in seguito, oltre che i riscontri dati dall'educatore, il quale incita gli alunni a focalizzarsi su un'indagine degli aspetti connessi alle modalità di svolgimento dei compiti condotti e sulla rispettiva attivazione di processi personali.

- *Le strategie di autoregolazione cognitiva*, che hanno lo scopo di indirizzare il soggetto verso la risoluzione di compiti, imparando a monitorare i propri processi cognitivi. In merito a questi processi di autoregolazione è utile specificare che essi sono caratterizzati da diversi punti che è opportuno menzionare, come per esempio la capacità di mirare ad un determinato scopo e renderlo pubblico e valutare le azioni intraprese, verificando la loro efficacia.

- *Le variabili psicologiche sottostanti*, che devono essere necessariamente tenute in considerazione nello sviluppo di linee d'azione dirette a consolidare una percezione positiva di sé nell'allievo.

Autoregolazione

"La capacità di autoregolazione si manifesta chiaramente se l'alunno, quando un lavoro gli risulta noioso o difficile, non si rifiuta di affrontarlo e, se, quando si stanca, non abbandona il compito intrapreso".[92]

Concentrando la nostra analisi ancora una volta sullo straordinario lavoro di Cottini, possiamo innanzitutto rilevare come quest'ultimo attribuisca una notevole importanza anche al processo autoregolativo, il quale può essere definito come la capacità dell'individuo di condurre in modo autonomo il proprio processo di apprendimento.

Il percorso dell'autoregolazione ha innanzitutto origine dall'attenzione metacognitiva, ossia, come spiegato in precedenza, dalla consapevolezza delle proprie azioni cognitive di fronte ad un compito. Questo processo è fortemente collegato ad alcuni diversi fattori, tra cui ad esempio l'autostima e l'immagine di sé. Più precisamente, nel momento in cui un individuo riesce a credersi in grado di regolare e organizzare le proprie conoscenze, vi è un incremento conseguente della sua motivazione personale. Proprio per questo motivo il processo di autoregolazione prevede che determinati compiti, soprattutto riguardanti procedure di controllo e di sviluppo, siano svolti in modo autonomo dal soggetto.

La creazione di un ambiente di apprendimento strutturato e che possa comprendere specifiche attività di supporto, in grado di incentivare e di fornire un riscontro sul lavoro fino a quel momento eseguito dall'alunno ,è fondamentale ai fini di una promozione e valorizzazione della tecnica autoregolativa. Anche il docente è in grado di promuovere il processo autoregolativo dell'alunno, attraverso alcuni accorgimenti quali ad esempio l'aiuto a focalizzare la sua attenzione nel compito da svolgere, la verifica e la valutazione dell'operato tenendo in considerazione gli obiettivi posti, e infine dando consigli rispetto

[92] https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/04/Processi-di-autoregolazione-dellapprendimento-e-didattica-orientativa.pdf

le strategie di apprendimento da utilizzare a seconda delle difficoltà mano a mano incontrate.[93]

Il progressivo aumento delle difficoltà nel tempo risulta essere inoltre un elemento fondamentale da tenere in considerazione nel momento di interazione con un soggetto avente delle difficoltà cognitive. È proprio per questo motivo che è necessario, una volta che il processo autoregolativo si sia consolidato o perlomeno sia stato compreso, diversificare le strategie utilizzate e limitare l'ausilio esterno.

I sistemi fondamentali riportati da Cottini, affinché possa avvenire la realizzazione del processo autoregolativo, vengono identificati nell'autoistruzione e nell'automonitoraggio.[94]

La prima si riferisce alla competenza del soggetto di riuscire a recuperare in modo strettamente autonomo le istruzioni verbali essenziali per lo svolgimento di un compito. Coloro che si trovano in una situazione di handicap, infatti, nel momento in cui si autoistruiscono, migliorano significativamente le proprie capacità rispetto alla risoluzione di quesiti e lo svolgimento di compiti di apprendimento. Questa strategia, richiedendo necessariamente la presenza di alcune abilità di comunicazione basilari, non può essere utilizzata da tutti gli individui.

La seconda consiste nell'assunzione di un comportamento di controllo rispetto le attività svolte, occupandosi di prendere nota delle prestazioni da lui eseguite e confrontandole con ciò che era stato pianificato. Le modalità di svolgimento dell'automonitoraggio possono essere molteplici e possono variare, dalla semplice registrazione di dati ed informazioni, all'utilizzo di apposite check list. Questa strategia è considerata valida anche per i soggetti che presentano un deficit, in quanto si è rivelata efficiente per il contenimento di alcune problematiche comportamentali oppure per la promozione di competenze in determinati ambiti.

Flipped Classroom

[93] Microsoft Word - pedagogia_1-2015-230315.doc (siped.it)
[94] Cottini L., *Didattica e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017

Cottini ritiene opportuno infine dedicare parte del suo lavoro alla Flipped Classroom[95], intesa come ulteriore strategia cognitiva e metacognitiva, denominata in questo modo in quanto viene concepita come esempio di inversione delle procedure e dei tempi didattici.

Il metodo tradizionale di svolgimento delle lezioni consiste infatti nella trasmissione delle informazioni attraverso una lezione frontale accompagnata poi da uno studio individuale a casa. La procedura utilizzata invece dalla Flipped Classroom prevede di indirizzare gli alunni ad approfondire gli argomenti di studio a casa, avvalendosi di determinati sussidi, per poi in un secondo momento lavorare in classe insieme al docente.

È previsto quindi un riadattamento delle tempistiche casa/scuola e anche una rivalutazione del lavoro svolto dall'insegnante. Questa metodologia è principalmente proposta nelle scuole secondarie, sebbene sia presente anche in quelle primarie , avvalendosi di tecniche rilevanti nella prospettiva inclusiva.

Concretamente, si può osservare una "valorizzazione" di strumenti tecnologici rispetto al processo di apprendimento e un successivo sviluppo attraverso l'utilizzo di videoregistrazioni e pubblicazioni di lezioni in rete , per aiutare gli alunni assenti a seguire e comprendere gli argomenti trattati a scuola.

Oggi però il concetto di Flipped Learning assume un nuovo significato, legato all'attività didattica svolta a casa avvalendosi di tecnologie capaci di trasmettere apprendimento precedendo il confronto con il docente. Concedere questa possibilità fa in modo di discostarsi radicalmente dal principio standardizzato della lezione frontale e personalizzare così il processo formativo. Ciò rende possibile quindi la diversificazione dell'organizzazione delle tempistiche e delle attività da svolgere a scuola, valorizzando una didattica più attiva e rivolta alla dimensione sociale.

Nel momento in cui si utilizza la Flipped classroom sono previsti sostanzialmente tre momenti: il momento esplorativo, quello operativo e infine quello di valutazione.

Durante la fase esplorativa, gli allievi devono occuparsi di osservare in maniera preliminare e autonoma il materiale fornito dal docente. In questo modo risulteranno

[95] Cottini L., *Didattica e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017

essere avvantaggiati nel momento in cui saranno fisicamente presenti in classe, in quanto saranno già a conoscenza dell'argomento trattato ed avranno quindi la possibilità di approfondire tramite l'aiuto dell'insegnante.

Anche l'insegnante modifica il suo ruolo di agire, in quanto la sua funzione non è limitata alla divulgazione di informazioni attraverso la lezione, bensì ad egli spetta il compito di "problematizzare un tema, delinearne i contorni, fornire prospettive per analizzarlo, trasponendo i contenuti disciplinari da una forma espositiva e risolutiva ad una problematica, dubitativa, ipotetica e lasciare agli studenti il compito di elaborare le loro strategie per proporre una soluzione"[96]

Durante la seconda fase si innesca un processo di produzione e di messa in pratica delle informazioni ottenute nella fase osservativa. Secondo questa peculiare metodologia l'elaborazione scritta, pratica non avviene più a casa, bensì a scuola. Ciò che è stato infatti appreso dallo studente nella prima fase verrà utilizzato per lo svolgimento di un compito, molto spesso assegnato a piccoli gruppi. Viene quindi implementata una didattica maggiormente interattiva e indirizzata all'incontro dei bisogni degli allievi.

Durante il processo valutativo viene invece analizzato ciò che è stato elaborato nel momento operativo. Sarebbe errato considerarlo come un processo unicamente fine a se stesso: essendo un'analisi che deve comprendere nel suo studio diversi e molteplici aspetti del fenomeno, assistiamo quindi ad un aumento anche delle dimensioni verificabili e delle possibilità di eseguire un monitoraggio continuo dell'attività svolta. Così facendo si è in grado di mettere in pratica una valutazione basata su diverse variabili e quindi maggiormente formativa, attuabile anche attraverso una condivisione e un'autovalutazione critica da parte degli alunni.

Questa metodologia risulta essere inclusiva in quanto riserva estrema attenzione alle diverse abilità e caratteristiche di ogni alunno, soprattutto nel momento in cui viene svolta l'analisi individuale precedente all'attività in aula. Durante questo momento, infatti, l'insegnante si occupa di diversificare e programmare l'assegnazione del materiale, focalizzandosi proprio sulle specifiche attitudini del soggetto.

---

[96] Cecchinato G., *Flipped Classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Torino, UTET, 2016, p.109.

Attraverso la Flipped Classroom viene quindi incrementata la tempistica dedicata al supporto specifico dei singoli, in quanto diminuendo il tempo solitamente dedicato alla spiegazione da parte dell'insegnante nella didattica standardizzata aumenta conseguentemente la possibilità di eseguire un apprendimento cooperativo. Infine, come evidenziato proprio dagli alunni che hanno vissuto concretamente gli effetti di questo innovativo metodo didattico, si ha la possibilità di comprendere su quali specifiche competenze sia utile soffermare la propria attenzione.

CAPITOLO 3

“Andrea Canevaro: un importante contributo volto alla pedagogia speciale”

3.1 Specificità del suo pensiero

La straordinarietà dell’apporto del pedagogista Andrea Canevaro, venuto a mancare il 26 Maggio 2022, alla particolare area di studio di cui ho trattato ampiamente finora, è indiscutibile. Richiamato già innumerevoli volte, Canevaro viene spesso definito il “padre della pedagogia speciale” e “l’esperto di Umanità”, proprio per il suo costante e instancabile impegno nel valorizzare le differenze e elaborare pratiche inclusive che rappresentano ora l’ispirazione e guida della nostra comunità educante.

Innanzitutto, è utile e doveroso chiarire brevemente cosa si intenda effettivamente per pedagogia speciale. Quest’ultima risulta essere infatti quella determinata branca della pedagogia dedicata all'educazione e al sostegno di coloro che presentano dei bisogni specifici, e che quindi si ritrovano ad essere in una condizione deficitaria rispetto ad altri individui. Lo stesso Canevaro la definisce come la “capacità di mettere insieme le differenze per costruire un progetto” in una conferenza denominata “La storia dell’imperfezione”. [97] “Mettere insieme le differenze” può apparire, a primo impatto, come un’espressione quasi approssimativa o vaga, ma è in realtà la chiave dell’intero insegnamento di Canevaro.

Di per sé, infatti, l’educazione deve essere in grado di personalizzare e diversificare le proprie risposte e interventi sulla base dei singoli bisogni di ogni soggetto con o senza handicap, abbandonando un modello di approccio “standardizzato” e quindi incapace di

[97] https://youtu.be/2nopludGMBE

valorizzare le diverse storie, realtà di provenienza, debolezze e forze di ognuno. A maggior ragione la pedagogia speciale, essendo rivolta e concepita per una categoria di persone che si trovano in una situazione di handicap, deve riuscire ad attribuire il giusto valore alle risorse di cui dispongono quest'ultimi, trasformando la loro unicità e le loro peculiarità da un possibile limite a un elemento di forza, ad uno strumento di crescita e comprensione di sé inestimabile. Ciò è possibile, chiaramente, solamente attraverso un utilizzo diffuso di logiche e strategie di inclusione, su cui si dedicherà appunto la prima parte di questo capitolo. Infatti, come ripreso da Canevaro:

> l'oggetto della Pedagogia speciale è la risposta ai bisogni là dove si trovano, e non la risposta a bisogni raggruppati in categorie [...]. La dinamica in cui si muove la Pedagogia speciale è quella di non rinunciare a dare risposte speciali (e da qui il suo nome) a problemi specifici in contesti ampi e non in contesti separati.[98]

Solo agendo in modo inclusivo quindi, si può riuscire a considerare ogni individuo, con o senza disabilità, come fonte di ricchezza; riuscendo così a superare e contrastare le radicate barriere psicologiche o sociali innalzate nei confronti di qualsiasi tipo di diversità. È quindi compito dei promotori della pedagogia speciale compiere un'azione attiva e interattiva, "mettendo insieme" elementi tra loro differenti, attraverso l'utilizzo di concreti mezzi e linee di pensiero inclusive.

Di seguito si riportano i principali argomenti affrontati da Andrea Canevaro, divenuti espressione del suo pensiero pedagogico.

- . Il concetto di Bricolage

Risulta necessario, innanzitutto, ai fini di una prima esaustiva comprensione della materia, riportare la nozione che più volte è stata richiamata dall'autore, ovvero il concetto di Bricolage. Esso infatti permette di "trovarsi in situazioni in cui quello che pensavi non è quello che puoi, e devi rimodellare il tuo pensiero su una realtà che non hai cercato, ti è venuta incontro". Questa semplice ma immediata definizione del concetto coniato per primo da F. Jacobs[99], evidenzia la necessità di prendere in considerazione tutto ciò che ci circonda per riuscire a risolvere le più diverse problematiche in modo

[98] Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006, p.3.

[99] Andrea Canevaro - Wikipedia

creativo: utilizzando quindi gli strumenti a nostra disposizione senza però limitarci alla funzione originale degli stessi, bensì adattandoli al raggiungimento del nostro scopo. Il "bricolage" è quindi un'unione di elementi funzionali al percorso di crescita di un individuo che solo apparentemente sembrano totalmente sconnessi fra loro. Quest'ultimi infatti, se utilizzati sincronicamente, instaurano tra loro un forte nesso logico capace di personalizzare il percorso educativo di un individuo.

- La Mediazione

Fortemente collegata a quest'ultima tematica è la mediazione, qui intesa come il procedimento che vede l'utilizzo di appositi strumenti mediatori, essenziali per abbattere eventuali barriere che ostacolino la partecipazione della persona con disabilità, agendo in un'ottica di cooperazione. Tali strumenti, che comprendono ad esempio le tecniche audiovisive, consistono in differenti mezzi che però sono accomunati dalla capacità di fornire e promuovere una concreta assistenza e incrementare lo sviluppo delle potenzialità del soggetto con disabilità, includendo quest'ultimo nell'azione educativa. È compito del pedagogista quindi, in quanto figura in grado di creare percorsi individualizzati, occuparsi di allestire e organizzare strumenti mediatori nel modo più corretto ed efficace possibile, in modo che il processo educativo e di crescita dell'educando venga reso più efficiente.

- Il riposizionamento

La pedagogia speciale vede inoltre come uno dei propri concetti essenziali, quasi infatti fondante dell'intera teoria, il concetto del Riposizionamento. Lo stesso Canevaro ne tratterà ampiamente nel suo celebre "Le logiche del confine e del sentiero" che, sebbene pubblicato nel 2006, risulta essere ancora attuale nella sensibilità e capacità di analizzare le possibilità di vita di un soggetto con disabilità. Canevaro definisce infatti il riposizionamento come "possibilità che un individuo si ricollochi rispetto a una mappa di percorso che ne permetta degli sviluppi diversi da quello che sembrava il suo destino".[100]

Al soggetto avente una disabilità viene infatti molto spesso quasi imposta una determinata modalità di affrontare il proprio percorso di crescita e di vita, utilizzando una

[100] Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erikson, 2006, p.25.

prospettiva tutt'altro che flessibile rispetto alle possibili strade percorribili da quest'ultimo. Canevaro porta un innovativo contributo alla materia, soffermando l'attenzione del lettore sulla concreta possibilità del soggetto con disabilità di intraprendere vie diversificate da quelle tradizionalmente concepite come più adatte ai suoi bisogni. Viene quindi contrastato e delegittimato il concetto di determinismo, che viene frequentemente associato alla condizione di individui che presentano maggiori difficoltà nell'autodeterminarsi rispetto ad altri.

Le fondamenta di questa nuova filosofia di pensiero sono proprio il bisogno essenziale di promuovere una apertura mentale rispetto a una circolazione maggiore di idee, di immagini di possibilità; favorendo la diffusione di metodi di pensiero innovativi, inclusivi e capaci di evadere da schemi che hanno rappresentato la sola strada percorribile negli ultimi anni. E' infatti solo attraverso la possibilità di entrare in contatto con diverse realtà, diverse sfide, e persone completamente differenti da lui che il soggetto diventa in grado di modificare ed allargare il suo punto di vista, avendo conseguentemente a disposizione un repertorio estremamente ampio, capace quindi di variare gli strumenti a seconda del bisogno, fornendo un aiuto più concreto.

Riprendendo la distinzione vygotskiana, come una differenziazione tra il pensiero strettamente limitato alla propria esperienza e un pensiero che sa invece evaderne per aprirsi a diversi collegamenti; riposizionare la propria esperienza rispetto a un contesto più ampio, nell'ambito della pedagogia speciale, ci permette infine di arricchirci entrando in contatto con altre vite. Proprio a ragione della necessità di seguire la seconda linea di pensiero, è utile sottolineare come assistiamo oggi ad una rischiosa oscillazione del corpo insegnante tra il privilegiare l'elemento relazionale (come, ad esempio, vivere in ambiente scolastico sereno), e l'essere invece propositivi dei contenuti e interpretare conseguentemente la propria professione come esercizio di trasmissione di quest'ultimi, indipendentemente da chi riuscirà poi a coglierli. Tale oscillazione è espressione di un limite denominato da Canevaro come "pensiero complesso". L'obiettivo di una comunità educante deve invece essere quello di raggiungere un pensiero concettuale in grado di comprenderli entrambi, potendo usufruire così di una più ampia gamma di strumenti e di venire a contatto con altre competenze professionali.

- Il tema dell'Identità

Il tema dell'identità rappresenta uno degli aspetti considerati più rilevanti da Canevaro, il cui riconoscimento e legittimazione vede delle implicazioni nell'ambito dell'interazione, dello studio e della tutela di una persona avente una disabilità. I soggetti con handicap possiedono infatti [101] un'identità "plurale", ovvero "una composizione di elementi mai rigida e sempre aperta ad accoglierne altri, o a trasformare quelli già presenti".[102]Nel momento in cui entriamo in relazione con persone avente una disabilità, tendiamo infatti ad osservare la loro identità in maniera semplicistica, sottovalutandone la complessità. Così facendo si favorisce però una modalità relazionale particolarmente superficiale, generalizzando l'handicap e "riducendo" l'individuo ad esso: si attua quindi una pericolosa categorizzazione, attraverso la quale il soggetto con disabilità assume "un'identità assoluta". Quest'ultima viene infatti definita dall'autore come "la tragedia dell'identità", proprio perchè un simile approccio impedisce di vedere visione della stessa nella sua unicità, andando oltre ad ogni tipo di preconcetto.

La sensazione di "paura" provata nel momento in cui ci si deve relazionare ad una persona con disabilità si innesca in maniera del tutto involontaria, proprio perché frutto di una sbagliata concezione culturale che tende a considerare la disabilità come un elemento potenzialmente pericoloso, spaventoso, solo perchè si discosta da ciò che è considerato normalità. La ancora troppo diffusa presenza di tali dannosi stereotipi e pregiudizi è appunto conseguenza di una forte disinformazione della generalità degli individui rispetto alla tematica, che invece di osservare e relazionarsi alla persona in quanto tale, si limitano alla riduzione di quest'ultima al mero deficit che possiede. Innanzi a presunzioni radicate occorre quindi un'azione immediata, coordinata e organizzata, in modo che una realtà inclusiva capace di accogliere e valorizzare le diversità non sia più solo un'utopia.

- La prigionia dello stereotipo

> Una persona disabile è sempre tale? È chiaro che un disabile, in qualsiasi ruolo sia impegnato è sempre un disabile. Ma deve sempre e solo fare la parte del disabile? Ovvero essere impegnato in una situazione in cui le sue funzioni sono incentrate sulla disabilità? Lo stesso problema si pone per

[101] Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006, p.75.

[102] Ibid.

> tanti soggetti non disabili ma che possono essere prigionieri di uno stereotipo. Vi sono soggetti che indipendentemente dalle vicende che vivono, rimangono imprigionati in un'immagine anche quando la loro vita ha risonanze diverse e i cambiamenti sono nell'intreccio della combinazione quotidiana con gli altri. Chi è disabile ha una storia marcata dalla prigionia nello stereotipo. [103]

La prigionia dello stereotipo rappresenta una geniale espressione coniata da Canevaro per tentare di descrivere la quotidianità vissuta dalle persone disabili, trattata ampiamente nel libro "Nascere Fragili".

Bisogna infatti promuovere un drastico cambiamento di prospettiva rispetto a quella che può essere una disabilità, per evitare di rimanere appunto vincolati ad un'immagine di sé non corrispondente alla realtà. Per comprendere meglio un concetto simile è utile riportare una riflessione di una delle donne italiane che più hanno segnato il secolo precedente, Rita Levi Montalcini. Nel suo "L'elogio dell'imperfezione" infatti, la Montalcini elabora una nuova percezione dell'imperfezione, che nel suo caso è il fatto di essere donna ed ebrea. Nonostante il mondo esterno concepisse questo suo modo di essere come una limitazione al suo percorso futuro, lei è riuscita infatti a sfidare e soprattutto delegittimare una simile convinzione, affermando che il deficit deve essere utilizzato come occasione di apprendimento. Ha quindi sfruttato queste sue "imperfezioni" come "molla per superare gli ostacoli insormontabili" [104]

Riportando un simile esempio Canevaro interpreta la condizione di imperfezione come l'avvio di un processo innovativo e di enorme crescita personale, basando il proprio progetto di vita sul concetto dinamico di coevoluzione, che vede la reciprocità e il coinvolgimento dell'altro come elementi irrinunciabili in un processo di miglioramento. La disabilità quindi non deve significare l'isolamento in una prigionia mentale, bensì un'opportunità di apprendimento, approfondimento e scoperta, in grado di innescare l'elaborazione di un progetto di vita individualizzato che porti l'individuo a raggiungere il massimo delle sue potenzialità.

- Il paradosso Salvifico

[103] Canevaro A., *Nascere Fragili*, Bologna, EDB, 2015.

[104] Ibid.

Finora sono stati principalmente trattati i benefici che il soggetto con disabilità acquisisce dall'applicazione di logiche inclusive. Una diversa percezione del fenomeno ci è invece offerta dal concetto che Canevaro vuole definire come "Il paradosso salvifico" nel capitolo dedicato al concetto di "autonomia nel tempo delle differenze "[105] Mediante la capacità dell'individuo di prendersi cura della propria relazione con i soggetti con disabilità, viene infatti permesso il raggiungimento di un duplice obiettivo : oltre al miglioramento della qualità della vita di quest'ultimi, in quanto attraverso un'educazione inclusiva godono della possibilità di sfruttare al massimo le proprie potenzialità, assistiamo ad un analogo sviluppo positivo nella nostra. Il soggetto appartenente alla comunità educante quindi si educa a sua volta, orientandosi ad un progresso in una vita che risulta essere per definizione minacciosa e minacciata. Minacciosa in quanto ognuno di noi si trova, anche contro la sua volontà, ad essere in una continua competizione gli uni contro gli altri, creando così continue nuove forme di esclusione rispetto alle persone considerate più fragili. Minacciata invece perché ogni cosa da noi conquistata viene vissuta dagli altri non come una spinta a migliorarsi, ma come una privazione, un elemento sottratto ingiustamente, in quanto non possono godere della sua efficacia.

Perché quindi, si parla di paradosso salvifico? La risposta è molto chiara e deve essere ricercata proprio nella appena esplicata concezione della sopravvivenza che prevale in una società individualista come la nostra. E' proprio per sconfiggere questa dannosa filosofia che è fondamentale l'educazione e l'insegnamento che può darci una persona con disabilità, perché "Da queste persone che non possono avere nemici, dobbiamo assumere connotazioni positive per la nostra vita di persone che invece sentono di vivere nell'epoca in cui sembra impossibile non avere nemici perché ogni elemento diventa un motivo di contesa"[106]

Dobbiamo quindi modificare il nostro comportamento imparando dalle persone con disabilità a vivere l'autonomia come percorso collettivo e non sempre in competizione

---

[105] Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erikson, 2006.

[106] Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erikson, 2006, p.92.

con gli altri soggetti. Possiamo essere in grado quindi di definire il paradosso salvifico come "Il chiedere aiuto al soggetto che ha bisogno di aiuto". [107]

- La Delega paradossa

Infine, è doveroso concludere menzionando il prezioso approfondimento del termine "Delega", interpretata qui[108]come il trasferimento ad altri della propria responsabilità, rispetto allo svolgimento di un determinato compito. La maggior parte delle motivazioni che ci spingono a eseguire un'azione di delega sono riconducibili a problematiche legate a motivi di salute oppure semplicemente perché non si ritiene di possedere le competenze necessarie per operare in modo autonomo. Il processo in questione, quindi, consiste nell' allontanare da noi stessi quella determinata responsabilità in maniera però temporanea, per poi riavvicinarla a noi quando ciò che ci aveva limitato risulta essere risolto. Da qui il nome "Delega Paradossa": un allontanare, meramente per una questione di impossibilità di risolvere una determinata situazione, per poi riavvicinare.

Anche nella pedagogia, la delega allontana "un qualcosa" per un determinato periodo di tempo, affinché la situazione venga risolta da altri, per poi essere riacquisito dal soggetto in un secondo momento. Nel momento in cui il tempo di allontanamento di "quel qualcosa" diventa troppo lungo, si parla però di alienazione e non più di delega. L'azione educativa deve essere quindi temporanea, facendo in modo che il soggetto, una volta superato un determinato problema, riacquisisca l'oggetto che è stato precedentemente delegato.

3.2 Se nasce un bambino disabile

[107] Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erikson, 2006, p.92.
[108] Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi),* Trento, Erickson, 2006.

“Le persone si sono sempre sforzate di controllare gli eventi che condizionano la loro vita. Esercitando la propria influenza su ciò che possono controllare sono maggiormente in grado di realizzare gli scenari futuri desiderati e di prevenire l’avverarsi di quelli indesiderati”. [109]

Inizia così il settimo capitolo de “Le logiche del confine e del sentiero”, opera di Canevaro già precedentemente menzionata e dedicata ad una profonda riflessione sulla capacità dei confini di offrire possibilità di incontro. Aprire utilizzando questa citazione di Bandura è una scelta non casuale di Canevaro, fatta perchè forse consapevole di star introducendo un argomento tutt’altro che semplice, quello che tratta infatti delle “lacerazioni delle previsioni” nel momento in cui ci si trova davanti alla nascita di un bambino avente una disabilità. Ognuno di noi infatti cerca, sfruttando al meglio le possibilità di cui gode, di tenere sotto controllo ciò che condiziona il susseguirsi del proprio percorso di vita . Nel momento in cui ci si trova però davanti ad uno scenario che oltre a non essere stato programmato può risultare essere anche indesiderato, accade che venga meno la capacità della persona di controllare gli eventi circostanti.

E’ proprio per questo motivo che assume estrema importanza la cosiddetta prima informazione: a partire da quel momento infatti l’individuo tenderà a soccombere ad un forte senso di disorientamento e di smarrimento, in quanto protagonista di una condizione in cui gli aiuti che abitualmente riceve, non sono più sufficienti.

Una notizia quindi che comporta conseguenze tali deve essere annunciata da una figura autorevole ed affidabile, quale un rappresentante dell’ambiente ospedaliero, il quale non deve limitarsi ad una mera comunicazione, ma ha la responsabilità piuttosto di instaurare quella che viene definita una relazione d’aiuto, ovvero:

> una relazione in cui almeno uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità ed il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato. In altre parole, una relazione di aiuto potrebbe essere definita come una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire in una o ambedue le parti, una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto ed una maggior possibilità di espressione. [110]

---

[109] Bandura A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni,* Trento, Erickson, 2000, p.21.

[110] Rogers C., *Client Centered Therapy,*Boston, Houghton Mifflin,1951.

L'autore decide di sottolineare l'importanza da conferire alla modalità con cui questa informazione viene trasmessa alla famiglia, in quanto sono spesso presenti figure mediche che, per motivi riconducibili per esempio ad una situazione di sovraccarico lavorativo, tendono a non soffermarsi sull'utilizzo di un'adeguata modalità informativa, lasciando trasparire la loro mancanza di empatia. Come facilmente comprensibile, questo tipo di approccio può infatti aggravare una situazione già psicologicamente delicata per i genitori: è proprio per questo motivo che l'obiettivo da perseguire è collegabile alla formazione di soggetti in grado di trasmettere sicurezza, attenzione e delicatezza, stabilendo così un forte legame empatico, e instaurando conseguentemente un solido rapporto di fiducia, con il genitore.

Lo stesso Canevaro, infatti, trattando della nascita di un bambino diversamente abile, già nel 1980[111], ravvisa l'inizio di tale relazione d'aiuto proprio in gesti quasi impercettibili, che possono apparire privi di significato se osservati dall'esterno, ma che invece per chi riceve la notizia rappresentano un conforto impagabile, trasmettendo la sensazione di non essere abbandonati a se stessi in una sfida del tutto nuova e sconosciuta.

Più concretamente, viene data la possibilità al genitore, una volta appresa la notizia, di ricercare e riservare del tempo per sentire altre opinioni rispetto alle condizioni del figlio; nonostante sia legittimo che venga percorsa questa strada, essa comporta però il rischio di agevolare la presenza di discordanze di opinioni che nella maggior parte dei casi risultano essere difficili da gestire. La scelta di correre questo rischio avviene principalmente perché il più delle volte il genitore, trovandosi improvvisamente in una condizione di confusione e di smarrimento, cerca con la massima rapidità di ricevere risposte concrete, affinché gli venga indicato il corretto percorso da seguire.

Per assicurare che l'informazione venga invece trasmessa nel modo più corretto e fedele possibile, è di fondamentale importanza delineare agli interlocutori un determinato "contorno": ciò significa essenzialmente che la prima notizia deve contenere qualcosa che permette di assumerne altre, riportandole ad un contesto dialogico. Sebbene possa sembrare un compito di scarsa difficoltà, lo è solo apparentemente, in quanto ai fini di una corretta esecuzione di esso è necessario favorire la costruzione e consolidazione di

[111] Canevaro A., *Educazione e handicappati*, Firenze, La Nuova Italia, 1982.

specifiche competenze, prestando attenzione a non azzerare quelle già possedute, affinché si possa trasformare un momento di difficoltà nel punto di partenza di un lungo percorso di sostegno.

L'esito di questo percorso dipenderà largamente anche dal modo in cui il professionista continuerà a porsi nei confronti della famiglia dell'individuo con disabilità. È quindi necessario che non venga sottovalutata l'essenzialità di esprimersi in maniera chiara, avvalendosi di un linguaggio comprensibile e non troppo tecnico. E' utile inoltre non banalizzare la situazione, affinché non venga agevolata la presenza di discordanze informative che possono essere responsabili di favorire determinate ansie e situazioni di apprensione. Infatti, non si tratta più di informazione o di momento dell'informazione, bensì di percorso di accompagnamento, capace di gestire lo smarrimento del genitore, fornendo costantemente istruzioni e spiegazioni dettagliate. Colui che è responsabile di una simile comunicazione deve essere infine disposto a interagire e collaborare con altre figure professionali, raggiungendo così migliori conoscenze in materia dettata da un'interlocuzione formativa.

Può essere concretamente d'aiuto utilizzare ausili per facilitare il dialogo, sfruttando ad esempio un determinato contesto o avvalendosi di un determinato spazio, in modo da creare un punto d'incontro fra le competenze di colui che viene considerato l'esperto in materia con quelle di colui che deve ricevere la notizia. Lo stesso Canevaro, nel tentativo di descrivere una tale situazione di sconcerto e disorientamento, riporta la frequenza con la quale molte famiglie, dopo aver appreso la notizia della nascita di un figlio con disabilità, tendano ad isolarsi ed a rinchiudersi nella propria incapacità di modificare la realtà, aprendo un continuo confronto rispetto ad altre realtà familiari. Rispetto a ciò, viene riportato l'esempio dell'ulteriore e maggiore disagio subito costantemente da persone di diverse nazionalità che, necessitando dell'intervento di un mediatore linguistico, vivono una maggiore distanza emotiva con l'ambiente medico.

L'autore a tal proposito ha ritenuto utile evidenziare il ruolo fondamentale dell'educatore professionale, riportato da lui come "quella professione il cui intervento di aiuto non è effettuato in un periodo di tempo determinato e in un luogo preciso , ma si

permette di accompagnare l'altro nel luogo in cui è, e nel tempo necessario"[112]. Questa possibilità di azione non è rivolta quindi a coloro che lavorano in un centro sanitario, bensì a soggetti che non svolgono la propria azione in maniera standardizzata o in un luogo strutturato, ma che trasmettono le proprie conoscenze e abilità in maniera flessibile. Rispetto a tale realtà sorge però un unico ma determinante problema: l'educatore professionale non è infatti una figura conosciuta e si propone per la prima volta al mondo della pediatria. È quindi opportuna un'apertura da parte dello stesso educatore professionale ad altre figure capaci di permettere l'accompagnamento.

Proprio per questo motivo negli ultimi anni si è preferita sempre di più un'azione focalizzata sulla possibilità di rendere gli stessi familiari il "fulcro dell'operazione", superando uno schema che li isolava ad un mero ruolo passivo e rendendoli progressivamente invece "coloro che tengono i rapporti, in una funzione che non è rivendicativa dei servizi ma come organizzatori del loro servizio, nell'esercizio della capacità di essere dialogici con tutti".[113] Come sottolineato da Canevaro, questo mutamento di approccio non è di scarsa importanza: infatti, il fatto che un individuo che necessita di un determinato sistema di supporto sia in grado invece di aiutare a sua volta coloro che gli prestano ausilio, viene visto come un elemento dal valore inestimabile in un'ottica di un processo di crescita emotiva. Così facendo i genitori, infatti, riescono a riprendere in mano la propria vita, liberandosi dalla convinzione di dover vivere una situazione caratterizzata unicamente da rinunce.

In un'epoca poi dove le informazioni reperibili sul web assumono la forma di un flash, ovvero di un'informazione che arriva e scompare generando nei genitori più dubbi che benefici; grava su una figura come quella del pediatra, intesa come l'intermediario umano, il tecnico, la responsabilità di fornire materiale funzionale ad una corretta informazione, affinché il tecnico riesca, disponendo appunto di strumenti adeguati, ad avere un'interazione continua con il genitore; soprattutto perché solo tramite un'accurata

---

[112] Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erikson, 2006, p.143.

[113] Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erikson, 2006, p. 144.

preparazione potrà costituire un saldo punto di riferimento a cui il genitore potrà sottoporre inoltre eventuali domande, chiarificazioni o richieste. Il professionista deve però interpretare questo suo ruolo non come una sfida, bensì come un'opportunità di crescita personale e professionale, promuovendo un continuo confronto con la figura genitoriale.

Può capitare infine che alcune problematiche non siano individuate in modo immediato, ma vengano invece riconosciute in un momento successivo, in seguito appunto al manifestarsi di un determinato aspetto comportamentale della disabilità in questione. Accade infatti frequentemente con le cosiddette "disabilità invisibili", le quali vengono diagnosticate a seguito di un comportamento del bambino ritenuto anomalo. Sono disabilità accertabili unicamente attraverso una stretta osservazione, e proprio per questo vengono individuate in maniera mai completamente certa da coloro che vivono a stretto contatto con il bambino, ma che non possiedono adeguate competenze, ovvero i genitori. Di fronte ad una tale incertezza, l'autore analizza quindi in modo critico il comportamento utilizzato dalle figure competenti rispetto a casistiche che richiedono ulteriori accertamenti: per lui è infatti essenziale che in quel determinato momento venga osservato un atteggiamento fiducioso, ma non per questo non vigilante, affinché si riesca a creare un'alleanza con il genitore.

Infine, si sofferma sulla scelta degli strumenti da adottare, un aspetto frequentemente sottovalutato ma caratterizzato invece da evidenti difficoltà. Secondo quanto riportato da Canevaro, infatti, figure appartenenti a determinate professioni tendono spesso ad evitare una collaborazione con coloro che rivestono ruoli sociali, adoperando strumenti che risultano essere collegati unicamente con la propria attività professionale. Il metodo più funzionale alla creazione di una vera e propria relazione d'aiuto e pertanto l'unico metodo che è doveroso seguire, è invece quello che vede la selezione di strumenti sempre relativi alla propria professione ma consoni a promuovere uno scambio e un sostegno alla famiglia stessa.

3.3 La riduzione dell'handicap

Decidere di concludere il mio studio con un'analisi finale di ciò che Canevaro ha ritenuto doveroso portare all'attenzione di una comunità educante, ovvero la riduzione dell'handicap, non è una scelta casuale. In uno dei suoi apporti più significativi all'area della pedagogia speciale[114],Canevaro sceglie di soffermarsi su numerosi e precisi aspetti, tra cui il concetto stesso di handicap e la terminologia adeguata da utilizzare. Viene così promossa una riflessione innovativa, maggiormente complessa ma più attenta ai bisogni del singolo individuo. Non si tratta infatti, di un'analisi meramente limitata a dati medici o comportamentali, ma vengono coinvolti numerosi altri aspetti che possiamo quasi definire complementari, come il contesto sociale in cui il soggetto cresce, sia per l'aspetto prettamente materiale o economico che per quello relazionale. Non deve infine essere sottovalutata, secondo l'autore, l'influenza che le questioni storico-culturali hanno sulla crescita del bambino.

Per assicurare una piena comprensione del fenomeno Canevaro sceglie di riportare il contributo di Mautuit, esperto nell'area dell'integrazione sociale e professionale delle persone con handicap, il quale vede infatti nella "situazione di handicap" tre aspetti fondamentali:

1. un primo elemento che riguarda l'individuo e l'individuazione del suo deficit;
2. un secondo aspetto che è invece rivolto al contesto e l'individuazione degli ostacoli possibili:
3. un terzo che invece presta attenzione alle relazioni d'aiuto necessarie a ciascun individuo, ed in particolare a coloro che si trovano in una situazione di handicap.

Innanzitutto, soffermandoci in modo più approfondito sul primo aspetto, notiamo immediatamente come l'argomento trattato riguardi la categorizzazione delle persone con disabilità. Vi è infatti un rischio continuo che il soggetto, influenzato anche dall'ambiente che lo circonda e dallo stesso linguaggio appartenente ormai alla quotidianità, tenda a identificarsi totalmente nel suo handicap.

Si tratta di uno dei più gravi pericoli contro cui la comunità educante ha la responsabilità di agire. È infatti necessario sottolineare come l'identificazione totale con

[114] Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006.

il deficit porti ad una sostituzione dell'identità originale con quella di categoria. Questo può accadere a causa di molteplici fattori: può avvenire nel momento in cui determinate condizioni di vita obbligano l'individuo a dover cercare la risposta ai propri bisogni in istituzioni separate; ma anche, al contrario, quando i singoli individui con deficit vivono in condizioni di apparente integrazione. Può succedere infatti, che si attribuisca al deficit il permanere di alcune condizioni che risultano essere, paradossalmente ,privilegiate.

Riportando la questione in termini forse più semplici, attraverso un'identificazione con il proprio deficit si corre infatti il rischio di credere di essere in possesso di alcuni privilegi. Questo comporta una situazione di profonda confusione che rischia di "imbrogliare" il soggetto stesso: si consolida così una condizione di rifiuto della propria condizione deficitaria, e, parallelamente, un continuo sforzo di ottenere un elemento difficile da definire o da circoscrivere, ovvero il privilegio.

La strategia utilizzata per fronteggiare e arginare una consolidazione di questa condizione viene riassunta da Canevaro attraverso il termine "coevoluzione", precisata poi in "coevoluzione nell'apprendimento". Risulta essere essenziale infatti co-evolvere, ovvero "imparare in due" [115](chi ha un deficit e chi, invece, non lo ha), per il raggiungimento di richieste precise e non più totali e generiche. Un simile approccio rappresenta il punto centrale dell'integrazione degli apprendimenti e della conoscenza del deficit e dell'handicap, in quanto, attraverso la sua capacità di creare un legame tra l'integrazione, gli insegnamenti e la vita, è in grado di ridurre significativamente l'handicap.

È stato menzionato come l'identificazione con l'handicap sia favorita anche dall'utilizzo di un linguaggio improprio e discriminante, e ciò purtroppo risulta essere una problematica ancora attuale. È già stato ampiamente trattato nel primo capitolo come infatti una terminologia adeguata sia essenziale per promuovere una cultura dell'inclusione e dell'integrazione. Lo stesso Canevaro decide di soffermarsi ampiamente su tale tematica, condividendo la stessa percezione della terminologia come uno strumento dotato dell'enorme capacità di diminuire o allungare la distanza tra il soggetto e ciò che viene classificato come "normale". In particolare, decide di concentrare il suo

[115] Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006, p.59.

studio sul termine coniato da Claudio Imprudente, presidente del centro documentazione handicap di Bologna, "diversabilità[116]".

Attraverso un'analisi approfondita delle origini e delle implicazioni che un termine come "diversabilità" ha avuto, Canevaro invita la comunità educante ad osservare la persona con disabilità attraverso la logica del valore diverso. Ciò significa che viene preferita una lettura del termine attraverso una chiave positiva e propositiva: attraverso il suo utilizzo e diffusione, si sviluppa infatti un modo di vedere la persona con deficit secondo una nuova, fondamentale prospettiva. Si afferma una visione più umana, capace di comprendere molteplici e differenti aspetti della vita della persona con disabilità, dando per la prima volta valore alla sua storia personale, alla sua resilienza, alle abilità e capacità che ha avuto modo di acquisire nel tempo.

Collegandosi a ciò, l'autore ha ritenuto poi necessario riportare una propria analisi dell'espressione frequentemente utilizzata "portatore di handicap[117]", ritenuta anch'essa dal significato confuso e incerto: per handicap si intende infatti una situazione di svantaggio che colpisce determinate persone. L'handicap però non può essere portato o "saldato" nell'individuo che ne è affetto, ciò significa che non si può e non è funzionale considerare una persona partendo dal deficit di cui soffre. Devono invece essere considerate, e definite , come persone impegnate costantemente in una lotta per ridurre o per addirittura annullare il loro handicap. L'espressione "portatore di handicap" risulta quindi, per Canevaro, limitante e discriminante.

Anche in alcuni documenti ufficiali si tende a sottovalutare il peso che hanno le espressioni linguistiche utilizzate, assistiamo ancora infatti ad un'adozione troppo frequente di una terminologia scorretta e discriminatoria, capace di allontanarci però sempre di più dall'obiettivo della riduzione dell'handicap. Ragionare e prestare attenzione alle parole non devono essere considerate azioni superflue: esse possono essere in grado di portarci al pieno raggiungimento di una meta. Grava proprio sui soggetti che non hanno alcuna disabilità la responsabilità di annullare una distanza che risulta essere dannosa non

[116] Imprudente C., *Una vita imprudente. Percorsi di un diversabile in un contesto di fiducia*, Trento, Erickson, 2003.
[117] Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006, p.58

solo per un gruppo ristretto di individui ma per l'intera società, partendo proprio dall'utilizzo di una terminologia adeguata ed inclusiva.

Per quanto riguarda invece il secondo elemento caratterizzante una situazione di handicap, ovvero quello diretto ad un'osservazione del contesto di riferimento ed una successiva, fondamentale individuazione degli ostacoli possibili, esso si occupa di un'analisi approfondita dei rischi che comporta una mancata programmazione, ovvero il rischio di un'individuazione tardiva delle difficoltà con cui sarà poi inevitabile scontrarsi. Ciò comporta una altrettanto grave conseguenza: si presenta infatti l'eventualità che il soggetto avente una disabilità sia incline a ricercare costantemente protezione dall'esterno, e che la persona che si occupa del suo benessere psicofisico gliela fornisca quindi senza alcuna esitazione, senza la definizione di alcun limite.

È chiaro quindi come sia fondamentale una conoscenza esaustiva, consapevole ma soprattutto precedente al verificarsi della situazione di difficoltà, affinché sia previsto o ridotto l'impatto di quest'ultima, del percorso da intraprendere e dei possibili ostacoli. Individuare anticipatamente la natura di un ostacolo ci permette infatti di comprendere e pianificare gli strumenti necessari per un suo superamento: la previsione serve infatti per la comprensione delle condizioni in cui si svolgono le nostre attività e per capire il ruolo che rivestono gli imprevisti. E' necessario quindi elaborare strategie in cui la sofferenza non sia fine a se stessa, ma diventi parte integrante del percorso o meglio un elemento già previsto, affinché si trasformi in una sofferenza "sensata".

Le relazioni d'aiuto, fulcro del terzo aspetto elaborato da Mautuit, vengono indicate come necessarie per tutti gli individui. Coloro che si trovano però in una situazione di handicap devono fare in modo che questa relazione d'aiuto non diventi una relazione di dominanza permanente, ma che abbia un carattere transitorio. [118]

Inoltre, per far sì che vi sia una riduzione dell'handicap, è essenziale riflettere sulla relazione d'aiuto per comprenderne la natura, le implicazioni, le caratteristiche; in modo

[118] Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006, p.60.

tale che sia sempre assicurata e favorita una evoluzione dell'aiuto stesso, non rimanendo troppo a lungo ancorati ad un'unica mera strutturazione del sistema di sostegno garantito ad una persona con handicap. Quest'ultimo punto rappresenta inoltre la base per un'importante attribuzione di responsabilità, che in questo caso viene associata al concetto di appartenenza. Appartenere a qualcosa significa infatti essere parte, essere elemento fondamentale di una struttura molto più ampia e complessa: non si può quindi ragionare ed agire in termini di autoreferenzialità ma occorre porsi al servizio degli altri. Senza tali principi l'apprendimento rischia quindi di ridursi ad una meccanicità che non è orientata in alcun modo ad una riduzione dell'handicap.

L'integrazione non è un processo immediato, ma richiede tempo. Canevaro sceglie di rivolgere la propria attenzione proprio all'elemento del tempo che, secondo una prima e non elaborata definizione viene inteso come un elemento da difendere ma soprattutto da conquistare. Infatti, esso risulta essere essenziale sia per eseguire materialmente il processo d'integrazione, che per comprendere che nel momento in cui una persona richiede un determinato tipo di aiuto porta con sé anche un determinato numero di risorse. Emerge quindi conseguentemente la necessità di figure professionali che siano in grado di trasmettere stabilità: quest'ultima presuppone infatti la competenza; quindi, la riduzione di una serie di prestazioni d'appoggio che dovrebbero assumere invece un'ottica più specifica e passare al contesto e alla possibilità di avere una strategia stessa del contesto in cui determinare gli appoggi di cui un individuo ha bisogno. È una teoria particolarmente elaborata, ma che può essere facilmente sintetizzata in una frase: abbiamo bisogno di modificare la realtà dei contesti con una conoscenza sicura, ovvero attraverso figure che godono di specifiche competenze.

La modifica del contesto può avvenire adottando una determinata linea di comportamento che potremmo definire "dell'incidente", e che consiste essenzialmente nel trattare le esigenze particolari di un individuo come un incidente: "passerà e si potrà tornare alla normalità[119]"; oppure assumere una visione più ampia e ritenere che la presenza di un soggetto con particolari esigenze necessiti un intervento più strutturale e quindi duraturo nel tempo, modificando quindi il contesto o i contesti, in modo che rimangano nell'organizzazione futura. E' fondamentale però che questo tipo di approccio

[119] Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006, p.61.

non venga adottato unicamente per rispondere alle esigenze di un determinato caso, ma sia invece rivolto a trasformare i miglioramenti attuati in una risorsa per tutti. Infatti, "una modifica di contesto che risponda unicamente alle esigenze dell'originalità che abbiamo incontrato in un momento della storia di una scuola, potrebbe poi rivelarsi non adatta ad accogliere un'altra originalità."[120]

Dare rilevanza all'elemento temporale significa infine sottolineare l'essenzialità di disporre di momenti di autonomia, concedendosi quindi la possibilità di riflettere, analizzare le proprie emozioni, distrarre la mente da situazioni che possono essere emotivamente impegnative. Sono azioni che solo apparentemente possono sembrare scontate; ma come è stato più volte lamentato da diverse figure frequentanti l'ambiente scolastico, non usufruendo di occasioni attenzionate alla propria interiorità si rischia di fallire nel tentativo di riduzione dell'handicap.

Dopo aver analizzato tre degli aspetti caratterizzanti una situazione di handicap, è indispensabile introdurre una riflessione rispetto ai bisogni necessari per le persone con disabilità in un'ottica della riduzione dell'handicap. Per essere in grado di trovare una risposta adeguata ad un simile quesito è necessario però riprendere nuovamente un concetto già menzionato: l'individuo non può essere identificato attraverso il suo deficit. Il riconoscimento dell'originalità risulta essere infatti il primo presupposto utile ad una riduzione concreta degli svantaggi. Si tratta però di un procedimento attuabile solo attraverso un'azione dialogica: necessita quindi di aiuti e non di interferenze. La differenza tra questi due elementi è molto semplice: interferenza significa imporre un'azione per aumentare la velocità di realizzazione di un obiettivo, e si deve prestare estrema attenzione nell'evitare di dare vita e spazio ad un simile comportamento. Si parla invece di ausilio nel momento in cui un soggetto è incapace di eseguire determinati compiti proprio perché colpito da determinate difficoltà, e gli viene quindi dato modo di raggiungere il medesimo scopo avvalendosi di una strada facilitata. Risulta essere quindi necessario, onde evitare di favorire inavvertitamente la presenza dell'handicap, prestare molta attenzione alla comprensione della differenza che intercorre tra ausilio e interferenza[121].

---

[120]. Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006, pp.61-62
[121] Ivi, p.63.

Inoltre, nel percorso riabilitativo è evidente il bisogno di assicurare la possibilità di commettere errori senza essere sviliti o denigrati, ma venendo comunque rispettati e incoraggiati. In questo modo si permette infatti all'individuo di scoprire autonomamente le strategie individuali a propria disposizione: vi è infatti il bisogno di coloro ancora in una fase di sviluppo di comprendere, attraverso le sfide che caratterizzano la quotidianità, la differenza tra errori fattibili e errori che portano invece a conseguenze estreme. Se ci soffermiamo in particolare sul soggetto con disabilità, molto spesso si rischia infatti che si arrivi a considerare un suo errore come un fatto irrimediabile e strettamente legato all'insuccesso dell'educazione. È invece fondamentale che venga promossa una filosofia che metta l'errore materiale in un secondo piano e che dia invece priorità e valore al modo in cui l'individuo con disabilità, autonomamente o con ausilio (e non interferenza), sceglie di affrontare e risolvere una determinata situazione di impasse. Non bisogna infatti in nessun caso sottovalutare le sue capacità di elaborazione e di rimediare agli eventi conseguenti a un proprio errore.

Emerge poi un altro elemento funzionale ad una limitazione dell'handicap, ovvero la capacità di cooperazione [122]e il saper valorizzare la propria appartenenza ad un gruppo di persone. Chiaramente, risulta automatico domandarsi in quale modo l'individuo richiedente ausilio riesca effettivamente a mettere in pratica ciò: quest'ultimo collabora con gli altri, infatti, in un modo del tutto peculiare, necessitando di tempi maggiori e utilizzando strategie quasi impossibili da prevedere. E' essenziale che l'individuo riesca a sviluppare però, con il sostegno di chi lo circonda, la capacità di apportare un proprio contributo senza causare alcun svantaggio o limitazione ai membri con cui coopera: proprio per questo motivo è doveroso assicurare una cura particolare agli spazi entro cui si sviluppa la sua azione e una scelta ottimale dei tempi di lavoro.

Un altro aspetto pratico degno di nota diretto alla riduzione effettiva dell'handicap riguarda invece quella che viene definita come la "modulazione del sostegno o dei sostegni". [123]Una tematica che tratta infatti dell'importanza di strutturare e permettere un'organizzazione flessibile, ossia della necessità di avvalersi di una molteplicità di riferimenti e di aiuti. Rispondere ad esigenze appartenenti ad una pluralità di realtà

[122] Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006, p.64.
[123] Ivi, p.66.

diverse significa infatti uscire da una visione ordinaria, univoca e per questo limitante della disabilità e iniziare invece a considerare una situazione di deficit come una composizione di una pluralità di fattori. La particolare condizione che ogni individuo con handicap vive richiede quindi l'elaborazione di risposte differenziate, in quanto solo sfruttando modalità e mezzi di sostegno differenti si potrà raggiungere una piena scoperta e un'accurata analisi dei bisogni di ognuno.

Strettamente connessa a ciò è infine la classificazione eseguita da Dowing[124] rispetto ai sostegni utili da applicare a coloro che necessitano di un ausilio, classificazione definibile quasi come il "mettere in pratica" ciò che è stato teorizzato nel paragrafo precedente. Dowing riporta numerosi diversi concetti, primo fra tutti quello del "sostegno di accompagnamento"[125], inteso come il bisogno primario di un individuo di poter affidarsi alla vicinanza altrui durante un momento particolarmente complicato. Qui viene riservata particolare attenzione al fatto che ogni esperienza presenti un elemento chiaramente soggettivo: una persona potrebbe infatti ritenere insuperabile una determinata difficoltà che per altri invece non è nemmeno preoccupante, proprio a causa di motivazioni non necessariamente ricercabili solo nei limiti o bisogni personali, ma che possono essere individuate anche a partire dalla storia personale o dal contesto di appartenenza. A contribuire alla creazione di handicap risulta essere infatti anche l'induzione di difficoltà, ovvero far apparire a un soggetto con deficit molte delle esperienze che deve affrontare come difficili: ciò porta ovviamente l'individuo ad una percezione molto forte delle responsabilità assegnategli e degli obiettivi da perseguire come eccessivamente difficili. Affinché si possa invece agire in un'ottica di riduzione delle difficoltà sofferte dall'individuo, è doveroso osservare un comportamento che consista nel limitare la valutazione delle difficoltà ad alcune esperienze.

Fondamentale è anche lo strumento del "sostegno di contro risposta[126]", esso infatti rappresenta una risposta immediata a una situazione ben delineata ed emergente di difficoltà. Indica infatti lo specifico bisogno del bambino o del soggetto avente un handicap di essere aiutato nel raggiungimento di un obiettivo che risulta essere chiaramente al di fuori della sua portata fisica. Ciò deve essere però organizzato con molta

[124] Dowing G., *Il corpo e la parola*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 1995.
[125] Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006, p.68.
[126] Ibid.

attenzione, soprattutto seguendo una modalità che non crei dipendenza nel soggetto, utilizzando anche fondi provenienti da altri paesi (come quelli europei) per l'applicazione di sostegni sia umani che ausiliari, come apparecchiature e strumenti.

Il" sostegno della mano anonima"[127] vede invece la componente sociale come fondamentale, in quanto indica la possibilità che determinate azioni possano essere eseguite con un interscambio di soggetti: in questo modo le azioni di sostegno vengono compiute da chi si trova fisicamente in quel momento in quel posto.

Questo strumento di sostegno viene però messo in discussione dal possibile bisogno in un individuo del sostegno fiduciario, ovvero dalla fiducia riposta esclusivamente in una persona con la quale intercorre già un rapporto. Molto spesso però questo sistema contribuisce ad aggravare la situazione di handicap, favorendo la possibilità che si instauri un rischioso legame di dipendenza.

Si distanzia invece da questo dannoso meccanismo il "sostegno a ping-pong[128]", che al contrario vede come proprio carattere essenziale la reciprocità. Qui il la strategia di richiesta di aiuto dovrebbe assumere la forma di "offrire aiuto", tuttavia nella realtà non sempre si riesce a raggiungere tale risultato: molto spesso si sviluppa infatti una relazione di mutuo aiuto, strutturato secondo capacità diverse e che non sempre viene quindi ritenuto opportuno o funzionale dall'altro. Per arginare quindi questa situazione può essere utile adottare questo tipo di modalità all'interno di un determinato progetto educativo, dove gli individui coinvolti operino seguendo la medesima progettazione.

Elemento più elaborato, o sofisticato, è invece il "sostegno di confine[129]", espressione di un desiderio di cambiamento dei confini della propria situazione. È rappresentato dalla prestazione di supervisione eseguita da colui che riveste il ruolo di garante verso l'individuo che si trova nella situazione di handicap. Questa figura molto spesso risulta essere essenziale nell'orientare il soggetto ad un progetto costruttivo, oltre che servire da garante per la delimitazione delle risorse personali.

---

[127] Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006, p.68
[128] Ibid.
[129] Ibid.

Strettamente connesso al bisogno di delimitare e definire i propri confini è il concetto di appartenenza, qui chiaramente analogo a ciò che Bowlby definisce "base sicura"[130]. Quello a cui si riferisce infatti il celebre autore della teoria di attaccamento è proprio un'entità non tanto classificabile come un qualcosa entro il quale non uscire, ma uno spazio che, nonostante la possibilità di allontanamento, viene considerato come un punto sicuro dove tornare.

Infine, la riduzione dell'handicap viene realizzata anche attraverso il "sostegno di sfondo"[131], identificabile come la struttura di riferimento che lega una molteplicità di condizioni. Vengono infatti compresi nella medesima realtà elementi materiali, culturali e simbolici, attraverso i quali l'individuo realizza infatti una rappresentazione di sé, non solo come soggetto con determinati bisogni, ma anche come articolazione di diverse possibilità.

[130] Bowbly J., *L'attaccamento alla madre,* Torino, Bollati Boringhieri, 1972.
[131] Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006, p.69.

CONCLUSIONE

Il percorso sviluppato all'interno di queste pagine cerca di presentare in linea generica, un excursus normativo a livello internazionale, arrivando poi a soffermarsi sulle mutazioni delle prospettive avvenute all'interno del territorio italiano. Si ambisce poi alla spiegazione delle differenziazioni avvenute dal punto di vista terminologico oltre che concettuale, che risultano essere del tutto in linea con le modifiche sociali e culturali.

È chiaro come queste variabili abbiano fortemente influenzato anche le modalità di insegnamento e del "fare" educazione, in quanto non si tratta più infatti di uno spazio esclusivo di trasmissione di saperi, bensì di un ambiente in grado di rispondere ad una domanda formativa ben più ampia e più complessa.

Con questo si cerca di andare oltre alle difficoltà apparenti, diminuendo sempre di più la distanza presente tra la figura dell'adulto e la figura dell'educando o dell'allievo, occupandosi di creare un'interazione capace di focalizzarsi sui bisogni dell'altro. Si afferma quindi una didattica inclusiva, idonea ad andare incontro alle differenze e alle peculiarità dei soggetti, facendo in modo però di realizzare un progetto comune, utilizzando strategie in grado di trasformare questo pensiero in azione concreta.

Il contributo notevole datoci da Andrea Canevaro rispetto all'ambito della pedagogia speciale, fa comprendere quanto sia eterogeneo e complesso il compito dell'educatore. Attraverso il suo approfondimento e la sua messa in discussione di concetti diversificati, è riuscito infatti a trasmettere l'importanza di porsi in maniera differente alle disabilità. Esso cerca, attraverso i suoi scritti e le sue parole, di "togliere" quell'etichetta creatasi per le persone con disabilità, considerando in primo luogo quest'ultime come persone, mettendole quindi al centro del suo agire educativo. È evidente come il suo impegno sia rivolto alla valorizzazione delle risorse di quest'ultimi, cercando di mettere in risalto le differenze e le unicità degli individui. Con le sue idee è riuscito quindi ad apportare enormi modifiche a livello scolastico e educativo, contribuendo alla messa in pratica di una non più utopica didattica inclusiva.

Risulta essenziale, nel momento in cui ci si approccia all'educazione e ancor di più all'educazione inclusiva, tenere presente quale sia il requisito basilare dell'educatore,

ovvero la flessibilità. Ogni soggetto ha infatti le proprie particolari risorse, ed è giusto quindi incentivare il loro incremento attraverso un insegnamento diversificato, affinché si possa essere in grado di sviluppare le potenzialità di ogni individuo. Inoltre, nel momento in cui ci si trova a dover educare una persona avente un deficit, bisogna essere in grado di calibrare il lavoro in base alle competenze di quest'ultimo, connettendosi con altre discipline e utilizzando strategie diversificate. Solamente in questo modo si riuscirà quindi a elaborare, favorire e attuare logiche inclusive, che risultano essere, come precisato da Canevaro, lo scopo fondamentale di una comunità educante.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni,* Trento*,* Erickson, 2000.
- Canevaro A., *Esploro il mio corpo e l'ambiente. Giochi e attività per bambini dai due ai sette anni* , Trento, Erickson, 2013.
- Canevaro A., *Il ragazzo selvaggio. Handicap, Identità, Educazione*, Bologna, EDB, 2017.
- Canevaro A., *Educazione e handicappati*, Firenze, La Nuova Italia, 1982.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erikson, 2006.
- Canevaro A., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Trento, Erickson, 2009.
- Canevaro A., *Nascere Fragili*, Bologna, EDB, 2015.
- Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap,* Milano, Mondadori, 2006.
- Cecchinato G., *Flipped Classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Torino, UTET, 2016.
- Cesaro A., *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*, Roma, Carocci, 2015.
- Comoglio M., *Insegnare e apprendere in gruppo. Second Cooperative Learni*ng, Roma, LAS, 1996.
- Cottini L., *Didattica e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.
- Dovigo F., *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2007.
- Griffo G., *Inclusione, disabilità, cooperazione internazionale: l'esperienza della cooperazione italiana*, 2009-2014, Rimini, Guaraldi, 2015.
- Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnate di sostegno*, Trento, Erickson, 2014.
- Mammarella I. [et Al.], *Psicologia delle disabilità. Una prospettiva life span*, Bergamo, Junior, 2015.
- Nocera S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Erickson, 2001.

- Pennac D., *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2020.
- Rogers C., *Client Centered Therapy,*Boston, Houghton Mifflin,1951.
- Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli Dei alla crisi del welfare,* Roma, Carocci, 2012.

SITOGRAFIA

- La Costituzione - Articolo 3 | Senato della Repubblica
- La Costituzione - Articolo 34 | Senato della Repubblica
- DICHIARAZIONE DEI DIRITTI DEL FANCIULLO (ONU, 1959) (123dok.org)
- 1959: Dichiarazione dei diritti del fanciullo - Let children be children (weebly.com)
- Convenzione sui diritti delle persone con disabilità | UNICEF Italia
- Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità - Wikipedia
- LEGGE 3 marzo 2009, n. 18 - Normattiva
- Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza | UNICEF Italia
- Diritti infanzia e adolescenza, verso il 30° anniversario della Convenzione Onu - Fregeneonline.com
- Convenzione ONU sui diritti del fanciullo | Minori.it - Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza
- Giornata mondiale dei Diritti Umani: frasi e citazioni (controcampus.it)
- Scuole speciali e classi differenziali - MuseoTorino
- LEGGE 30 marzo 1971, n. 118 - Normattiva
- http://cdhs.racine.ra.it/pubblicazioni/materiali/ricerca_integr_ra/integrazione.pdf
- https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html

- https://it.wikipedia.org/wiki/Franca_Falcucci
- Studenti Disabili All'Università - 1.2 La Magna Charta dell'integrazione (isabellasemeraro.com)
- https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html
- Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n. 227 (edscuola.it)
- Legge 104/92: Guida Dettagliata e Testo Aggiornato (contactsrl.it)
- Gazzetta Ufficiale
- Department for Education and Skills (United Kingdom) - Wikipedia
- Convenzione sui diritti delle persone con disabilità | UNICEF Italia
- Legge 104/92: Guida Dettagliata e Testo Aggiornato (contactsrl.it)
- https://www.fondazionegualandi.it/ilcavallinoadondolo
- DF; PDF; PEI - terelistfasostegno (weebly.com)
- PEI, il Piano Educativo Individualizzato: cos'è e come si fa (abilitychannel.tv); Il PEI, cos'è e come funziona | Anastasis
- Istituto Immacolata (scuolaimmacolata.it)
- L'inclusione scolastica, chiave del successo formativo per tutti. – Cometa Research
- Dichiarazione di Salamanca (seieditrice.com)
- Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute - Wikipedia
- La nuova Classificazione mondiale della disabilità (ICF-CY) per bambini e adolescenti (15/01/2007) - Vita.it
- Un linguaggio comune per la salute dei bambini e dei giovani (superando.it)
- La nuova Classificazione mondiale della disabilità (ICF-CY) per bambini e adolescenti (15/01/2007) - Vita.it
- LEGGE 3 marzo 2009, n. 18 - Normattiva
- Convenzione sui diritti delle persone con disabilità | UNICEF Italia
- Legge 170/2010: il testo completo della legge sui DSA (cepsis.it)
- Direttiva Ministeriale 27 Dicembre 2012 – Miur
- Cosa sono i BES e cosa prevede la normativa del Miur (unicusano.it)
- Normativa 2009 - Prot. n° 4274 - Miur (istruzione.it)
- Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (cislscuola.it)

- LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 - Normattiva
- d_lgs_n_66_2017.pdf (mustidimiccoli.edu.it)
- La terminologia, un ponte fra i saperi | Treccani, il portale del sapere
- L'Agenzia - La convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità - La convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità - Agenzia delle Entrate (agenziaentrate.gov.it)
- [International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps ICIDH--results and problems] - PubMed (nih.gov)
- Home (aaidd.org)
- ECIDD 2018 - Eu Conference on psychological theory and research on... (padovaconvention.it)
- Direttiva BES e CTS 27 dicembre 2012 ULT (miur.gov.it)
- Quando lo spazio include – L'integrazione scolastica e sociale (erickson.it)
- Inclusione scolastica: abbattere le barriere attraverso la didattica inclusiva - InVento Innovation Lab - News & Eventi (inventolab.com)
- I 4 pilastri della didattica inclusiva | Giunti EDU
- Inclusione scolastica: abbattere le barriere attraverso la didattica inclusiva - InVento Innovation Lab - News & Eventi (inventolab.com)
- Cos'è la didattica inclusiva (centrostudimanzoni.com)
- [PDF] The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. | Semantic Scholar
- Teoria dello sviluppo cognitivo di Vygotskij - La Mente è Meravigliosa (lamenteemeravigliosa.it)
- La teoria dello sviluppo sociocognitivo di Vygotskij (unirc.it)
- Scintille.it | L'ORGANIZZAZIONE COMPLESSA DI E. COHEN
- Scintille.it | Il cooperative learning di Yael Sharan: la Group Investigation
- Scintille.it | Il cooperative learning di Spencer Kagan: l'approccio strutturale
- Scintille.it | Il cooperative learning di Robert Slavin: valutare il miglioramento individuale
- Student Team Learning - Blog di edoceo
- Differenza tra cognizione e metacognizione | Confronta la differenza tra termini simili (locandadellangelo.net)

- Terapia cognitiva in soggetti con disabilità intellettiva -Psicologia (stateofmind.it)
- Educare.it - Strategie cognitive e apprendimenti nella scuola primaria
- Jean Piaget: pensiero pedagogico e cognitivismo | Studenti.it
- Microsoft Word - pedagogia_1-2015-230315.doc (siped.it)
- https://youtu.be/2nopludGMBE