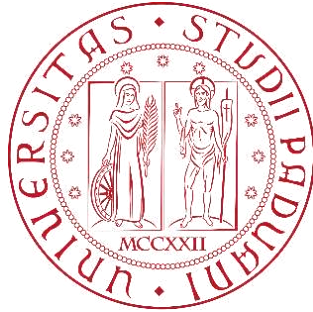


UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata



Corso di Laurea Magistrale in

CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETA' GLOBALE

LM-85: CLASSE DI LAUREA IN SCIENZE PEDAGOGICHE

OLTRE L'INCLUSIONE CON LA DIDATTICA A STAZIONI:

**da una storia di adattamenti didattici ad una proposta
didattica accessibile a tutti.**

BEYOND INCLUSION WITH STATION-BASED TEACHING:

from an education adaptation story to a more accessible proposal.

RELATORE

Prof. Eleonora Zorzi

LAUREANDA

Fornasa Chiara

N. matricola: 1234324

ANNO ACCADEMICO 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE.....	7
COMPOSIZIONE DELL'ELABORATO.....	8
CAPITOLO 1: UNA STORIA NELLA GRANDE STORIA	11
1.1 - IL PARADIGMA MEDICO E GLI OSPEDALI, UN CORPO CHE DIFFERENZIA	13
1.2 - UNA RIDEFINIZIONE DELL'ASSISTENZA NELLO STATO MODERNO	15
1.3 - I LUOGHI DI ORDINE SOCIALE, GLI ISTITUTI TRA CURA E CONTROLLO	18
CAPITOLO 2: “DISABILITÀ” TRA LE MURA DI SCUOLA.....	23
2.1 - CAMBIO DI PARADIGMA: UNA SOCIETÀ CHE DISABILITA.....	25
2.2 - LE PRIME FORME DI INTEGRAZIONE SCOLASTICA.....	29
2.3 - UNA SVOLTA LEGISLATIVA ORIENTATA DAL PARADIGMA BIO-PSICO- SOCIALE.....	34
2.4 - POSTE LE DUE PIETRE MILIARI, QUALE INCLUSIONE NELLA CONTEMPORANEITÀ?	44
CAPITOLO 3: ALLARGARE L'ORIZZONTE CONCETTUALE, LA “SCUOLA DI TUTTI”	55
3.1 - SCUOLA A MISURA DI TUTTI: UNA SCUOLA DELL'UNIVERSALITÀ, DELL'EQUITÀ E DELL'UGUAGLIANZA	60
3.2 - NUOVA ANTROPOLOGIA DELL'ALUNNO SU BASE ICF.....	64
3.3 - DIFFERENZIARE PER RISPONDERE ALLE DIFFERENZE DI CIASCUN ALUNNO	66
3.4 - ACCESSIBILITÀ RACCONTATA DALL'UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING	69
3.5 - QUALE IDEA DI INCLUSIONE DIDATTICA OGGI E QUALI APERTURE FUTURE?	72

3.6 - UNA NUOVA DEFINIZIONE DI DIDATTICA INCLUSIVA? SPECIALE E NORMALE	74
3.7 - UNA PROPOSTA INNOVATIVA DELLA DIDATTICA	76
 CAPITOLO 4: DIDATTICA APERTA, UNA PROPOSTA	 81
4.1 - ELEMENTI COSTITUTIVI	81
4.2 - I FONDAMENTALI TEORICI	82
4.2.1 - RADICI PEDAGOGICHE	82
4.2.2 - RADICI PSICOLOGICHE.....	85
4.3 - CAPISALDI DELLA DIDATTICA APERTA	85
4.3.1 - L'ALUNNO	85
4.3.2 - L'INSEGNANTE.....	86
4.3.3 - SPAZI E TEMPI.....	88
4.3.4 - I MATERIALI	90
4.3.5 - LA CLASSE.....	91
4.3.6 - PROGRAMMAZIONE.....	93
4.3.7 - VALUTAZIONE	94
 CAPITOLO 5: DIDATTICA A STAZIONI, UNA DECLINAZIONI METODOLOGICA DI DIDATTICA APERTA	 95
5.1 - DIDATTICA A STAZIONI, UNA PROPOSTA	95
5.1.1 - LA DIDATTICA A STAZIONI, UN LABORATORIO IN CUI "SPORCARS MANI"	96
5.2 - SEI PASSI ATTRAVERSO CUI ORGANIZZARE IL LAVORO A STAZIONI	98
5.2.1 - PROGETTAZIONE.....	98
5.2.2 - PREPARAZIONE	99
5.2.3 - PRESENTAZIONE AGLI ALUNNI	100
5.2.4 - LAVORO ALLE STAZIONI	100
5.2.5 - PRESENTAZIONE E CORREZIONE DEI LAVORI.....	100
5.2.6 - VALUTAZIONE FINALE	101
5.3 - DIDATTICA A STAZIONI, RIFLESSIONI CRITICHE	101
5.4 - I PROFESSIONISTI DELLA DIDATTICA, EVOLVERE LA FIGURA DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO	102
 CONCLUSIONI.....	 105
 BIBLIOGRAFIA.....	 109

SITOGRAFIA.....	115
-----------------	-----

INTRODUZIONE

Questo scritto muove i suoi passi, molto semplicemente, da un personale desiderio di viaggiare in un mondo a me caro, quello di alunni con disabilità e del loro vissuto scolastico. Metto a nudo, già nelle prime righe, le mie intenzioni. Dietro questo scritto non c'è la superbia o la pretesa di presentare un trattato esaustivo di questo universo, parlo di universo in senso figurato per indicare l'ampiezza e la vasta articolazione che gli è propria.

Non la disabilità in sé, ma le persone collocate in quella posizione nell'ordine della vita mi hanno da sempre incuriosita ed affascinata, lo stare di queste persone in luoghi, a mio avviso, confinati, separati.

Si sa che ai ragazzi più gli nascondi qualcosa, più sono stimolati nello scovare quella cosa che gli viene nascosta e forse, è proprio questo quasi nascondere quella ragazza che ha mosso in me tanta curiosità. Parlo dei tempi in cui ero alla scuola media. Ho un ricordo nitido della prima volta che ho incrociato lo sguardo di quella ragazza in sedia a rotelle, attraverso la porta socchiusa della stanza in cui passava la totalità del tempo scolastico. Al tempo non mi ero posta troppe domande sul perché di questa diversità di trattamento, diversità di luoghi abitati, su quella linea di confine tracciata culturalmente che separava me da lei. Questo è stato il mio primo incontro con la "disabilità", uno sguardo un po' curioso e un cuore intenerito. Poi la mia vita si è intrecciata con quella di alcune persone che presentano delle disabilità, all'incirca sei anni fa quando un po' per caso ho iniziato un percorso presso un'associazione, Ponte Azzurro, di volontariato sociale. Ho trovato tante differenze all'interno di questo gruppo di persone ma al contempo ho trovato tante somiglianze e tanti punti di contatto, una unità di differenze data dalla condivisione di qualcosa che trascende le singole peculiarità, l'appartenere all'umanità. È da questo toccare con mano, vedere con questi occhi, sentire con queste orecchie, vivere con questo cuore questa piccola parte di mondo un po' singolare, un po' confinato che mi ha portata a chiedermi che cosa sia la "disabilità" o, meglio, il valore, la ricchezza e la bellezza della differenza per me, per gli altri ma anche per loro considerati da molti "disabili". Perché diciamo chiaro, siamo dei maestri di retorica inclusiva, ma poi inizi a

lavorare a scuola come insegnante di sostegno e ti dicono che: “quello è il tuo bambino!”. E ti interfacci con una didattica ancora, a sensazione, un po' datata, piena, anzi strapiena di parole versate, schede su schede da compilare e bambini che non riescono a stare al passo che vengono rimandati “all’auletta di sostegno” per recuperare. Una logica, come sostiene Annamaria Giarolo, ancora profondamente trasmissiva, una didattica che vede l’alunno assorbire passivamente e una modalità di insegnamento-apprendimento dettata “dall’ansia da programma” che porta avanti chi ne sostiene i ritmi, mentre tutti gli altri vengono lasciati un po' indietro. Ma è una logica che deve essere scardinata con un’impostazione didattica sovversiva di questo ordine, propositiva di buone prassi che siano gentili e accoglienti di ciascuna differenza.

Uscire dalla logica trasmissiva ed entrare in una dimensione partecipata di co-costruzione dell’apprendimento: l’insegnante funge da [...] intermediario, guida, nonché responsabile di quanto avviene all’interno della classe ma ha il grande compito di permettere agli alunni di gestire in modo autonomo l’acquisizione del sapere (Giarolo, 2021, pag. 67) .

COMPOSIZIONE DELL’ELABORATO

Nella prima parte di questo scritto ho cercato di presentare sinteticamente una lettura generale della “disabilità” e la sua evoluzione nella storia. Nello specifico, ho tentato una ricostruzione storica della percezione della persona con disabilità e la sua relazione con i diversi contesti socioculturali e i relativi paradigmi di riferimento (medico, bio-psico-sociale). Infine, uno sguardo rivolto alla situazione scolastica e alle logiche di “accoglienza” delle persone con disabilità¹ che si sono

¹ Coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri. La presente definizione è ripresa dalla Convenzione ONU ed è usata per sottolineare che il soggetto è prima di tutto una persona e solo a determinate condizioni ambientali relazionali e sociali si può trovare in condizioni di disabilità, cioè è disabilitato da barriere, ostacoli e discriminazioni che la società ha prodotto limitando la capacità di partecipazione. Questa definizione non è presente nella legislazione italiana che considera la condizione di disabilità derivante solo dalle condizioni psicofisiche delle singole persone, con un approccio puramente medico precedente alla CRPD (Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità). (Intesa San Paolo, 2021, Le parole giuste. Madia e persone con disabilità. https://disabilita.governo.it/media/1644/pdf-accessibile_le-parole-giuste-media-e-persone-con-disabilita.pdf). (ultima consultazione: 01/2024)

susseguite nel corso storico con relativi piani legislativi che ne regolavano la presenza. Fino ad arrivare all'oggi, caratterizzato da una cornice di riferimento, sia legislativa che culturale orientata all'inclusione.

Si è assistito ad un processo che si è mosso su di un'asse interpretativa che si potrebbe collocare su un continuum che ha proceduto dall'esclusione, all'inserimento verso l'integrazione e l'inclusione (Canevaro, Malaguti, 2015, pag.99).

L'intento è stato quello di porre fine ad ogni forma di segregazione e di esclusione sociale, istituzionale ed educativa cambiando il punto di vista, focalizzando l'attenzione sul funzionamento, sulle capacità dell'alunno in relazione al contesto. Un cambiamento di sistema a livello educativo e scolastico per permettere la partecipazione di tutte le persone alla vita scolastica.

Il nostro Paese ha scelto dagli anni Settanta del XX secolo la via dell'inclusione scolastica, ovvero la scolarizzazione nella normalità delle classi comuni al posto delle scuole speciali segreganti, luoghi separati dal mainstream del normotipo (Fogarolo, Onger, 2018). Ma, come vedremo, negli ultimi anni si è aperta una ferita culturale sull'inclusione, come articolano Fogarolo e Onger nelle loro riflessioni attorno alla scuola

a fronte dell'aumento di approcci scientifici [...] che rischiano di separare dagli altri, anche con modelli terapeutici didattici magari interessanti, ma che rischiano di nuovo la separazione, mettendo al centro il «sintomo» piuttosto che la persona nel suo insieme. C'è un aumento rapido, inoltre, di certificazioni di una qualche disabilità che sembrano indicare una tendenza alla medicalizzazione di molti comportamenti umani, più che in chiave clinica in senso stretto in chiave difensiva e protettiva. Insomma, più assistenzialismo che attenzione alle opportunità e alla resilienza di ogni persona (Fogarolo, Onger, 2018, pag. 10).

Nella seconda parte lo sguardo si fa più ravvicinato, è uno sguardo che cerca di cogliere la realtà-scuola tra le mura della classe, le sue pratiche, le sue strutture relazionali, i suoi protagonisti, per poi osare una proposta didattica in linea con "la scuola che vorrei", citando un'espressione di Gianfranco Zavalloni (Zavalloni, 2008, pag. 37).

Questo approccio didattico è conosciuto come “didattica aperta” e la trattazione che verrà affrontata nelle successive pagine fa riferimento alla sua declinazione nella didattica a stazioni. Saranno delineati gli aspetti costitutivi di questa proposta metodologica quali il ruolo dell’alunno e dell’insegnante, l’organizzazione degli spazi, i tempi e i materiali. Nonché i fondamentali teorici che sottendono la proposta della didattica a stazioni. Questo approccio chiede di allargare l’orizzonte concettuale ed elaborare e proporre prassi dal carattere innovativo che tendano oltre le proposte formulate dal paradigma inclusivo. Ripensare la didattica inclusiva, non più nei termini di adattamenti ma bensì uno spazio dove ciascun alunno e alunna possa trovare la propria dimensione di “essere” nella sua totalità, peculiarità e unicità.

CAPITOLO 1: UNA STORIA NELLA GRANDE STORIA

Tutti noi conosciamo la Grande Storia, l'abbiamo appresa tra i banchi di scuola, leggendo manuali che riportavano le imprese gloriose dei nostri antenati, le conquiste politiche in ambito dei diritti umani, il progresso scientifico che nei secoli ha contribuito ad un notevole miglioramento della qualità della vita. Ma non tutti tengono presente, che dentro questa grande Storia, ci sono tante microstorie, passate silenziosamente inosservate, che però hanno contribuito alla realizzazione del nostro oggi, di ciò che oggi noi siamo, della società in cui noi viviamo.

La storia che verrà raccontata in questa sede ha come protagonisti gli alunni con disabilità e la realtà dell'inclusione scolastica italiana fino ai giorni nostri.

Questa storia, non è una storia che cammina parallelamente alla Grande Storia, ma è profondamente intrecciata con quest'ultima in quanto nel corso dei secoli l'universo della fragilità umana si è misurato con modelli e architetture culturali e quadri normativi propri di ciascuna epoca. Ogni epoca e ogni civiltà possiedono una propria lettura dei fenomeni sociali, degli eventi che si realizzano nella loro quotidianità, così come hanno una propria chiave interpretativa riferita alla disabilità. Le interpretazioni, come appureremo nello sviluppo storico, mutano, cambiano di forma, si adattano al contesto socioculturale che le produce.

Secondo il filosofo francese Michel Foucault (1998) le pratiche e gli atteggiamenti dei singoli vengono compresi solo all'interno di un ambiente normativo, valoriale e di significati condivisi propri di una data epoca; quindi, la disabilità si può osservare solo all'interno di una serie di riferimenti e strutture della società. Questo è un lavoro che chiede di

Percorrere una storia sconosciuta, penetra nel profondo degli stereotipi collettivi, riflette su frammenti di politica e avverte l'estrema importanza dei fattori culturali (Foucault, 1998, pag. 6).

Non è stato un cammino facile, lieto, una storia sempre gloriosa e avvincente, spesso è stato un percorso segnato da soprusi, da violenze e da pratiche deumanizzanti più o meno consapevolmente messe in campo.

Il tentativo, in questa sede, è quello di ricomporre in un disegno le tracce dell'evoluzione operata nella storia dell'inclusione scolastica, lo sviluppo della percezione della disabilità nel corso del tempo, e della battaglia che di secolo in secolo le persone con disabilità hanno sostenuto per la conquista di una sempre maggiore visibilità nel panorama sociale, dando voce alle loro istanze.

Il percorso dell'inclusione, nella scuola e più in generale nella società, ha una storia non recente e non breve:

Chi immaginasse che il processo integratore sia iniziato con la firma di leggi, certo molto importanti, come la Legge n. 104 del 1992, trascurerebbe i percorsi che sono stati fatti da familiari, da tecnici, da amministratori locali, da sindacalisti, da sacerdoti, da volontari, da giornalisti e pubblicisti... (Ianes, Canevaro, 2018, pag. 111).

Metteremo in luce come la società si è relazionata con la disabilità e di come venisse osservata ed intesa. Parliamo di parole e di sguardi impiegati e riferiti al mondo della disabilità che rilanciano modelli culturali diversi. È interessante analizzare anche come la postura linguistica sia cambiata nelle diverse vicende storiche che vedono i "disabili" coinvolti: ogni parola, ogni designazione contiene in sé un significato semantico che, nel momento del loro impiego, producono effetti concreti nella quotidianità dei vissuti delle persone portatrici di qualche forma di fragilità.

Per, infine, a termine di questo viaggio tra i mondi storico-culturali-didattici propri dell'inclusione, delineare, riproponendo l'espressione di Zavalloni, "la scuola che vorrei". Una proposta di scuola che possa contemplare e accogliere ciascuna diversità come auspicato da Canevaro parlando delle vicende dell'integrazione nel nostro paese

Una scuola che riesce a comprendere le diversità e a realizzare che queste sono un arricchimento. La diversità diventa, così, normale. Scopo dell'inclusione è rendere possibile ad ogni individuo l'accesso alla vita normale, per crescere e svilupparsi totalmente (Canevaro, Ciambone, Nocera, 2021, pag. 46).

Nelle prossime pagine verrà tracciata una storia partita da lontano per poi approdare ad un oggi dove possiamo scorgere, in una sezione della piattaforma MIUR, come viene regolata la presenza in sede scolastica di alunni con disabilità:

Il diritto allo studio degli alunni con disabilità si realizza, secondo la normativa vigente, attraverso l'integrazione scolastica, che prevede l'obbligo dello Stato di predisporre adeguate misure di sostegno, alle quali concorrono a livello territoriale, con proprie competenze, anche gli Enti Locali e il Servizio Sanitario Nazionale. La comunità scolastica e i servizi locali hanno pertanto il compito di "prendere in carico" e di occuparsi della cura educativa e della crescita complessiva della persona con disabilità, fin dai primi anni di vita. Tale impegno collettivo ha una meta ben precisa: predisporre le condizioni per la piena partecipazione della persona con disabilità alla vita sociale, eliminando tutti i possibili ostacoli e le barriere, fisiche e culturali, che possono frapporsi fra la partecipazione sociale e la vita concreta delle persone con disabilità²

Questa, altro non è che la traduzione operata dal MIUR della Legge 104/92, che punta a riconoscere e tutelare la partecipazione alla vita sociale delle persone con disabilità negli ambienti scolastici.

Quali passi sono stati compiuti lungo il sentiero che porta alla formulazione dell'inclusione scolastica come oggi tracciato? Chi sono stati i soggetti identificati come da includere? Ma soprattutto quale inclusione oggi?

1.1 - IL PARADIGMA MEDICO E GLI OSPEDALI, UN CORPO CHE DIFFERENZIA

Siamo nel cuore del Medioevo e l'atteggiamento caritatevole si manifesta nell'istituzione degli ospedali, luoghi pubblici adibiti all'ospitalità e all'accoglienza dei diseredati. I diseredati sono quelle persone che componevano quell'ampia schiera di miserabili, una categoria eterogenea formata da coloro che sono privi

² https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/alunni_disabili.html
(ultima consultazione: 07/2023).

di mezzi, della possibilità di lavorare e quindi di provvedere al proprio autosostentamento.

Gli infermi accolti in questi luoghi erano quelli che oggi chiameremo “casi sociali” e non specificatamente disabili. Erano gli appartenenti ad un'unica categoria, i poveri ed emarginati, e tra questi figuravano: mendicanti, malati di mente, storpi, non vedenti, non udenti, vagabondi, anziani, bambini (Schianchi, 2009, pag. 93).

Ed è proprio in questo contesto che hanno avvio le prime esperienze sistematiche di assistenza orchestrate, in prima battuta, da uno spirito religioso che fa della disabilità e della povertà un tema centrale nella sfera socioculturale. La lettura del Nuovo Testamento come “religione degli oppressi” comporta l’assunzione di una postura istituzionale segnata dalla carità, dalla pietà e dalla misericordia nei confronti di queste “povere anime” anche se, si riscontra ancora nella cultura diffusa, la presenza di un atteggiamento disprezzante (Schianchi, 2012).

Il sostegno attraverso la carità, pietà, misericordia ed elemosina è alla base del cristianesimo e delle sue pratiche verso poveri e marginali (tra cui disabili), ma questa postura diventa uno dei fondamenti dell’*ethos* medievale anche attraverso le istituzioni caritative (Schianchi, 2012, pag. 96).

Queste istituzioni caritative, gli *ospitali*, inizialmente sono rette da questo spirito religioso che ha avviato sistemi di valori e pratiche che perdureranno nel tempo fino a pervenire ai giorni nostri, insediandosi nella civiltà occidentale.

In questi luoghi, inoltre, cominciano a svilupparsi sistemi di valori e pratiche destinate ad insediarsi definitivamente nella civiltà occidentale: lo sviluppo, la diffusione e la cultura della medicina; l’infermità, intesa come malattia, diventa parte di un più ampio rapporto culturale e materiale con il corpo e la sua cura; si sviluppano la necessità, le conoscenze, le azioni per individuare, isolare e tentare di sconfiggere la sofferenza e la malattia (Schianchi, 2012, pag. 97).

In una loro prima formulazione, gli enti caritativi, offrono interventi di sostegno materiale orientati non tanto ad un miglioramento dello stato della persona indigente quanto ad una propria redenzione personale di chi si prodiga ad offrire

il proprio aiuto. In altre parole, questi enti non offrono interventi orientati all'ampliamento delle autonomie dei soggetti in questione, ma la loro attività è finalizzata a far fronte ad un loro bisogno immediato.

Eliminando la complessità, puntando sui sentimenti e sull'esibizione della vittima, che fa audience. È il corollario di un modo di vedere il mondo che permette di guardare alle persone con disabilità con nient'altro che buoni sentimenti. Si eclissa l'elemento della giustizia- cioè "organizzazione giusta" del mondo, delle risorse, delle personalità- per sostituirla con la solidarietà o meglio con il pietismo, il vittimismo, il protagonismo... (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021, pag. 34).

1.2 - UNA RIDEFINIZIONE DELL'ASSISTENZA NELLO STATO MODERNO

Nel '500 l'Europa viene percorsa da un'ondata di flagelli, tra cui le crisi agrarie che comportano carestie a cui seguirono epidemie. Ma c'è di più, siamo nell'Età Moderna, epoca segnata da mutamenti nella condizione umana: citiamo come esempi il grande esodo dalle campagne e l'incremento demografico nelle città, dinamiche in atto che vengono affrontate mediante provvedimenti e dispositivi giuridici, culturali, politici e anche religiosi i quali provvedono a dare una forma, un assetto a questi grandi cambiamenti che sfoceranno nella costituzione dello Stato Moderno.

Tra la seconda metà del Cinquecento e nel corso del Seicento i tratti generali della scena sociale in cui si collocano generalmente le vicende della disabilità si modificano, lentamente, ma in profondità. È un'epoca in cui si ristrutturano sia il potere politico con lo sviluppo dello Stato moderno sia il potere religioso a seguito della Riforma protestante e della controriforma cattolica (Schianchi, 2012, pag. 108).

La presenza di crisi economiche fanno sì che si accentui la polarità tra ricchi e poveri e quanti cadono in situazione di miseria e degrado (Biffi, Pasini, 2018). In questa cornice di riferimento si realizza la riorganizzazione della carità, gli istituti caritatevoli lasciano spazio ad un sistema di istituti disciplinari. Assistiamo ad un mutamento di atteggiamento da parte della popolazione nei confronti di questa

categoria, a questa fascia di popolazione “inutile”, composta da mendicanti, oziosi, storpi e altri, viene assimilata la fascia di popolazione potenzialmente criminale, soggetta ad un percorso rieducativo in istituzioni, al fine di tutelare la sicurezza sociale.

Il secolo XIX vede dunque il fervore per l'ordinamento delle idee e la razionalizzazione dell'azione: molti studiosi si dedicano a distinguere le diverse disabilità, a classificarle, a etichettarle, pur mantenendole emarginate. Una conseguenza è che il destino degli alienati e quelli degli infermi fisico/sensoriali comincia a diversificarsi: sorveglianza ed esclusione sono le parole d'ordine per i primi, recupero e assistenza per gli altri (Pavone, 2014, pag. 29).

Una popolazione che in qualche modo è destinata agli istituti, operando una distinzione che è andata progressivamente consolidandosi, quella che distingue i poveri meritevoli come anziani, orfani, malati ai quali le cause di povertà non sono ascrivibili, e i poveri immeritevoli, sostanzialmente ricopre quella fascia di popolazione oziosa e mendicante, la cui povertà è indice di una personale scelta. Per questa categoria lo Stato elaborò interventi volti a contenere il fenomeno del vagabondaggio, un dato da contenere e da controllare socialmente.

Gli unici interventi consistono quindi in azioni di polizia e di ordine pubblico volti a reprimere fenomeni di devianza che possono accompagnarsi con gli stati di mendicizia e di miseria e a prevenire la diffusione di malattie epidemiche (Biffi, Pasini, 2018, pag. 117).

In nome di una società ordinata, gloriosa e civilizzata (Foucault, 2014) supportata dall'idea che tutti devono essere produttivi, fa breccia il fenomeno della riforma degli ospedali che comporta una rivisitazione della organizzazione interna. L'amministrazione ora viene garantita da parte dell'autorità centrale, vi si applica una maggiore distinzione dei soggetti e delle funzioni sanitarie applicate. Una prospettiva che richiama una forte collaborazione dei laici con le organizzazioni religiose nella gestione degli istituti, il monopolio religioso nella questione sociale qui presentata, con l'intervento statuale, viene meno e fa spazio ad una attiva partecipazione da parte dei laici.

Tra elementi di continuità e di rottura, il processo di elaborazione di una nuova politica sociale e di istituzionalizzazione della beneficenza avviene all'interno di nuove configurazioni politiche, di trasformazioni dell'atteggiamento sociale nei confronti della povertà, di evoluzioni dei discorsi e delle sensibilità collettive, in una nuova articolazione tra potere politico e potere religioso (Schianchi, 2012, pag. 105).

Vi è quindi una forma di cooperazione ma mantenendo comunque ognuno le proprie peculiarità e opportune differenziazioni. In questo scenario di cambiamento, di metamorfosi, l'universo delle istituzioni si polarizza, da una parte ci sono quelle destinate al sollievo dei poveri dall'altra ci sono i dispositivi di controllo, istituiti con le case di correzione rivolte a persone ritenute socialmente pericolose, e quindi soggette a una sorta di *ri-formattazione* educativa (Biffi, Pasini, 2018).

Per questo passato di cui così poco sappiamo è certamente vero che assistenza, carità, repressione si articolavano tra loro nell'esperienza sociale delle istituzioni e delle persone con disabilità. [...] a partire da questa epoca, l'assistenza verso i poveri si centralizza e il pubblico prende il sopravvento sul religioso, ma quest'ultimo non scompare affatto. convivono sistemi diversi che costituiscono mondi non meccanicamente sovrapponibili (Schianchi, 2012, pag. 112).

Abbiamo visto come i tratti della scena sociale, in cui fanno capolino le vicende che vedono le persone con disabilità come protagonisti, cambiano di forma, lentamente ma in modo radicato. È un'epoca questa dove si struttura sia il potere politico, con la nascita dello Stato Moderno, ma si rafforza anche la presenza del potere religioso a seguito del grande scisma Protestante e in risposta la Controriforma cattolica. Vengono ridisegnati gli equilibri e in concomitanza si procede, in tutta Europa, a contenere quei fenomeni di disorganizzazione sociale, accentrando progressivamente le iniziative assistenziali e sanitarie nelle mani dello Stato. Vengono introdotti enti assistenziali specializzati per aree problematiche, si applica una differenziazione della originaria categoria degli indigenti; ora le risoluzioni ai problemi sono mirate alla tutela della salute inoltre assistiamo all'affermarsi delle prime forme di assistenza a carattere previdenziale.

1.3 - I LUOGHI DI ORDINE SOCIALE, GLI ISTITUTI TRA CURA E CONTROLLO

Abbiamo visto come il secolo dei Lumi ha inaugurato un periodo di fermento nel campo assistenziale in cui si realizza una progressiva transizione da un “sistema delle istituzioni caritatevoli” a un “sistema di istituzioni disciplinari” (Schianchi, 2009), segnato da un grande interesse verso la difformità vista come una condizione che è possibile conoscere e comprendere attraverso categorie biologiche e dunque scientifiche, ne consegue la formulazione di aspettative rieducative verso quest’ultimi (Pavone, 2014).

[...] le parole veicolanti la minorità e l’anormalità coprono l’universo della diversità legata al deficit, considerando gli interessati come soggetti inferiori, meno abili, più deboli nei confronti della popolazione media. Questa particolare forma di *dis-adattamento* è intesa, in una prospettiva quasi naturalistica, come caratteristica individuale [...]. Il processo di *ri-adattamento* non può dunque che attuarsi nella direzione dell’individuo verso la società, la quale si adopera a sostenerlo con interventi sanitari ed educativi di carattere speciale (Pavone, 2014, pag. 79).

L’emergente potere della scienza medica e il suo impiego politico-sociale da avvio a forme di assistenza moderne e innovative per il tempo. La progressiva differenziazione della categoria degli infermi in disabili e in malati mentali, il graduale intervento statale, l’educazione dei soggetti che si discostano dalla normalità, i sistemi di controllo attraverso l’internamento delle persone disabili³ si insediano nella rivoluzione culturale propria dell’Illuminismo, che offre un nuovo approccio alla disabilità, una nuova sensibilità verso la difformità. Siamo nel pieno dell’epoca dove, i soggetti con disabilità sono bersaglio di pratiche di correzione e di educazione in senso medico, morale e pedagogico.

³ La definizione di “persone disabili” è usata nel mondo anglosassone dagli studiosi che aderiscono al modello sociale della disabilità. L’autrice, Simona D’Alessio, sceglie di utilizzare il termine “persone disabili” piuttosto che “persone con disabilità” per stimolare una riflessione sulla maniera in cui le persone sono “rese disabili” dal modo in cui la società è strutturata. Resta comunque valida la definizione di “persona con disabilità” formulata dalla Convenzione dei Diritti delle Persone con Disabilità (Nazioni Unite, 2006).

durante l'illuminismo è ancora forte la motivazione allo studio del diverso come oggetto che la ragione deve comprendere, anche a poco a poco si fanno strada le componenti dell'istruzione e della rieducazione. [...] Il mutamento di visuale lascia alle spalle un immaginario collettivo fondato su pregiudizi religiosi ed etici, per transitare verso una visione più razionale e scientifica (Pavone, 2014, pag. 27).

Il soggetto diventa oggetto di conoscenza scientifica, esposto all'analisi e all'intervento dello specialista, il quale si adopera per riabilitare l'individuo riconducendolo alla norma. Predomina l'azione curativa, dato che secondo questo schema l'unico coefficiente determinante della disabilità è la menomazione (Pavone, 2014).

Un approccio prettamente medico orientato da una prospettiva interpretativa che giudica la disabilità come un deficit individuale, di natura biologica, quindi vi è una diffusa tendenza a sottolineare nella persona la patologia di cui è portatrice e destinataria di interventi dal carattere riabilitativo e sociosanitario.

Il modello medico vede la disabilità come un problema della persona, causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte di professionisti. La gestione della disabilità mira alla loro cura oppure all'adattamento ad esse da parte dell'individuo e a un cambiamento comportamentale (Organizzazione mondiale della sanità, 2007, pag. 36).

Con l'affermarsi dello sviluppo della medicina, assistiamo ad una evoluzione scientifico-sanitaria di ampia portata, la quale arriva a modulare l'ordine pubblico come anche i sistemi di giustizia e di "pulizia" dello stato moderno applicando sistemi di controllo e di repressione volti a circoscrivere le devianze sociali (Schianchi, 2009).

L'etica non mette in questione l'organizzazione della società, ma al contrario si sforza di garantirla contro il "disordine". Perciò si traduce in determinate azioni, tra cui: il rinforzo fornito dalle conoscenze, l'individuazione degli anormali, la classificazione e l'etichettamento (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021, pag. 35).

L'infermità fa riferimento a quella sezione della popolazione emarginata, povera e talvolta criminale. Imperante il bisogno di ordine, comporta la messa in atto di

una pulizia sociale mediante l'internamento della suddetta porzione della comunità, si fa riferimento a quelle persone che presentano caratteri definiti atipici in seno alla società.

[...] cura e assistenza sono motivate essenzialmente dalla necessità di affrontare, circoscrivere e controllare i comportamenti individuali e i fenomeni sociali che l'infermità, l'indigenza e la marginalità producono (Schianchi, 2009, pag. 96).

Quindi parliamo ancora di sistemi di controllo che si esplicitano nell'internamento e nella rieducazione di individui devianti.

Un tempo [...] bambini e bambine con bisogni speciali erano invisibili, sottratti alla storia. Un istituto era una zona morta rispetto alla storia dell'umanità. La storia era fuori dalle mura. Nell'istituto si assisteva a una sospensione della dinamica storica (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021, pag. 20).

Inizia a farsi spazio una diversificazione interna alla categoria, ora si distingue tra i casi clinicamente e socialmente recuperabili e invece i casi affetti da patologie incurabili o recidivi nei loro comportamenti antisociali. Quest'ultimi vengono allontanati dalla società, emarginati e tenuti sotto controllo.

La necessità di creare e imporre un ordine sociale ha portato a collocare questi soggetti in strutture delimitate. Sono stati messi sotto controllo, sono diventati oggetto di studi, di cure sempre più sofisticate, di assistenza. Si è pensato di accudirli e rieducarli per cercare di inserirli, a loro modo, nella società (Schianchi, 2009, pag. 96).

Soggetti che sono diventati oggetto di studio e di cure sempre più sofisticate ed accurate con la volontà di mettere in atto una serie di interventi, educativi in particolar modo, volti all'inserimento dell'individuo indigente all'interno della società.

Emerge un nuovo modo di concepire ed attuare l'assistenza: da una parte vuole contenere lo stato di indigenza dall'altro canto ci si mobilita per un riadattamento sociale della persona.

L'universo delle istituzioni [...] si polarizza definitivamente. Da una parte ci sono quelle destinate al "sollievo dei poveri". Dall'altra parte ci sono i "dispositivi di controllo" (Schianchi, 2012, pag. 109).

Come precedentemente accennato, con il progredire delle conoscenze medico-scientifiche, si inizia ad operare delle diversificazioni all'interno del mondo dell'infermità, delineando due tipologie di infermi, l'uno della malattia mentale e il secondo dell'invalidità fisica.

L'epoca, dunque, segna un nuovo panorama socio-economico e un contesto di vita multifattoriale e mutabile, dove i bisogni si fanno più complessi. È in questo quadro che le azioni di assistenza e di aiuto iniziano a richiedere maggiori conoscenze e competenze e si transita perciò verso una loro connotazione in senso professionale (Biffi, Pasini, 2018, pag. 121).

Nel corso dell'Ottocento lo scenario della disabilità muta profondamente. Alla incurabilità di alcune tipologie di disabilità, si accostano alcuni percorsi educativi e di inserimento lavorativo. La percezione del disabile fisico come "mostro" subisce una evoluzione, portando in rilievo l'umanità di cui è portatore.

Alla dimensione incurabile di alcune tipologie di disabilità si sovrappongono forme di educazione, di messa al lavoro. [...] La percezione del disabile fisico comincia ad uscire nettamente da alcune formulazioni che lo qualificano come mostro. Disabilità, malattia, disagio psichico cominciano a distinguersi nettamente all'interno dei saperi scientifici, medici, pedagogici, dei discorsi politico-sociali e dei sistemi di assistenza, controllo carità, beneficenza [...] (Schianchi, 2012, pag. 124).

In altre parole, siamo all'interno di un quadro di radicale ridefinizione della società nel suo potere politico, industriale e delle contraddizioni che ne conseguono.

L'enfasi è radicata sulla diagnosi clinica la quale conduce ad una visione segmentata e parziale della realtà, un sistema di categorizzazione che, il più delle volte, guida ad una lettura deterministica della vita delle persone con disabilità concependo la diagnosi come un destino. L'intento è quello di codificare una casualità lineare per cui ogni malattia deriva da una singola causa curabile attraverso un processo terapeutico.

Però l'approccio clinico tende a trascurare, a minimizzare l'influenza del contesto ambientale nell'andamento dei processi di disabilitazione (Pavone, 2014).

È tempo di una evoluzione paradigmatica circa la riflessione su ciò che è patologia nella società, viene scardinata la rilevanza medica, assumendo come riferimento una concezione volta al costruire una continuità tra un parametro sociale e un parametro biologico.

CAPITOLO 2: “DISABILITA” TRA LE MURA DI SCUOLA

Nelle radici della precedente cornice delineata che ci addentriamo tra le mura scolastiche, operando un focus sulla traiettoria storica dell'inclusione.

Per limitare l'emarginazione di queste persone, gli istituti speciali, gestiti principalmente da figure Religiose, furono, negli anni Settanta, l'unica soluzione elaborata. Questa separazione si fondava sulla radicata convinzione che i “diversi” non potevano essere educati insieme ai “normali”. La società si strutturava dunque lungo questa dicotomia avente persone normali, che costituivano la maggioranza della popolazione, e, in tante minoranze di differenti, considerati uno substrato umano.

Parallelamente a questo orizzonte concettuale, nel corso degli anni Settanta, comincia a farsi spazio l'esigenza di un superamento dell'emarginazione e l'idea, innovativa per l'epoca, dell'inserimento dei diversi nel mondo di tutti.

Fermenti socioculturali e politici che hanno dato linfa vitale al lento ma graduale evolvere del processo di inserimento prima, integrazione scolastica poi, dell'infanzia e della gioventù disabile come condizione preliminare al recupero di spazi progettuali e operativo nella direzione di più ampie prospettive rivolte al sostegno alla vita indipendente e all'inclusione sociale (Pavone, 2014, pag. 35).

Questo “sentire” si tradusse in azione, un precursore di queste trasformazioni fu Franco Basaglia con il suo impegno per la chiusura dei manicomi e alla contestazione per la deistituzionalizzazione⁴.

⁴ Questo termine fa riferimento all'insieme di azioni volte a favorire l'uscita delle persone con disabilità dalle strutture residenziali ritenute a rischio segregazione dove, a causa dell'elevato numero di abitanti e alle caratteristiche strutturali ed estetiche, rischiano di perdere la propria dimensione e identità e di non avere adeguati spazi personali e intimi. Altro elemento della deistituzionalizzazione è quello di ridurre il ricorso a queste strutture, evitando quindi il più possibile questa pratica in favore di azioni finalizzate alla vita nel proprio ambiente familiare e di comunità. L'obiettivo della deistituzionalizzazione è di carattere generale ma nello specifico è espressamente perseguito dalla legge 112/2016 sul “durante e dopo di noi”, con riferimento alle persone che hanno perso il sostegno genitoriale e che vivono in tali strutture, siano o meno segreganti, senza avere mai avuto la possibilità di scegliere, come tutte le altre persone, dove e con chi vivere anche rispetto alla costruzione di una valida alternativa. Ancora una volta è la Convenzione ONU a richiedere tale impegno, visto che, in virtù dell'art. 19 gli Stati Parti devono garantire alle “persone con disabilità la possibilità di scegliere, su base di uguaglianza con gli altri, il proprio luogo di residenza e dove e con chi vivere e non siano obbligate a vivere in una particolare sistemazione”.

Basaglia riformulò, in prima istanza, la funzione terapeutica dei manicomi traghettandoli da luoghi di isolamento e somministrazioni farmacologiche ed elettroconvulsioni, in laboratori del fare e della socialità aperti anche al territorio circostante (attraverso lo svolgimento di lavori retribuiti ed utili) per approdare, poi, all'idea di abolizione degli istituti psichiatrici e di reinserimento sociale dei loro ospiti (Marinelli, pag. 6).

Fu un vero e proprio movimento di massa che coinvolse target diversi della popolazione; non solo studenti, ma anche docenti, gli operatori degli istituti speciali e le famiglie. E furono proprio le famiglie a fare uscire dagli istituti e dalle scuole speciali i bambini con disabilità.

Si partì dalle scuole elementari: migliaia di bambini furono "inseriti" nelle classi delle scuole comuni, viene definito "inserimento selvaggio" (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021, pag. 63) in quanto le scuole erano impreparate a questo esodo massivo.

Un cambio di direzione di una certa portata, che si potrebbe quasi definire rivoluzionaria. Ha segnato in modo indelebile la storia dell'inclusione, aprendo nuovi sentieri, nuove prospettive, nuove possibilità.

Con gli anni Cinquanta, si apre un nuovo scenario, l'educazione speciale è parte di un più vasto fenomeno, l'"esplosione scolastica", resa possibile dal diramarsi nel tessuto sociale degli ideali democratici, tra cui i diritti di uguaglianza, il riconoscimento di appartenenza alla società di tutti i cittadini indistintamente. Anche nella scuola vi è un adattamento a queste nuove vicende storiche. Un altro elemento cardine che ha reso possibile questo cambio di forma mentis collettivo è dato dal miglioramento delle condizioni di vita, reso possibile da una società industriale in rapida evoluzione, rinnovata da ricerche sempre più approfondite e

La legge 112, a tal fine, si propone di "attivare e potenziare programmi di intervento volti a favorire percorsi di deistituzionalizzazione e di supporto alla domiciliarità in abitazioni o gruppi-appartamento che riproducano le condizioni abitative e relazionali della casa familiare". Una struttura istituzionalizzante, secondo la legge 112/2016, è una struttura con caratteristiche molto diverse da quelle della casa familiare, che offre ospitalità a non più di cinque persone, hanno spazi accessibili e organizzati come spazi domestici vivibili come la propria casa e sono ubicate in zone residenziali (fuori dai casi di progetti di agricoltura sociale).

(Intesa San Paolo, 2021, Le parole giuste. Madia e persone con disabilità.

https://disabilita.governo.it/media/1644/pdf-accessibile_le-parole-giuste-media-e-persone-con-disabilita.pdf) (ultima consultazione: 01/2024).

affinate nel campo delle scienze umane, mediche e tecnologiche e da una conseguente riformulazione di assetti di pensiero e la messa sotto accusa di pratiche sociali quali:

-l'etichettatura degli "handicappati", che conduce a reificare la loro differenza e ad affermare implicitamente che è durevole, la loro collocazione in una nomenclatura che ha poi una ricaduta nel loro vissuto individuale

-l'attribuzione a questi soggetti del ruolo simbolico di devianti, ai quali si confiscano la libertà, la responsabilità, il diritto alla scelta e all'autonomia

-la segregazione, che consacra la differenza e conduce a limitare le esperienze sociali a quelle che è possibile vivere in un ambiente restrittivo (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021, pag. 36).

2.1 - CAMBIO DI PARADIGMA: UNA SOCIETÀ CHE DISABILITA

Come anticipato precedentemente, siamo all'interno di un'epoca di forti fermenti culturali realizzati grazie al diramarsi nel tessuto sociale degli ideali democratici, tra cui i diritti di uguaglianza, il riconoscimento di appartenenza alla società di tutti i cittadini, nessuno escluso. Le associazioni delle persone con disabilità hanno svolto una funzione determinante all'interno del dibattito pubblico. Alla fine degli anni Sessanta e nei primi anni Settanta un gruppo di persone inglesi, aventi una disabilità di tipo fisico, organizzate poi sotto la definizione di Disability Studies, polemizzano contro la tesi del paradigma biomedico per cui la disabilità è un deficit individuale di natura esclusivamente biologica, quando invece è la società che disabilita l'individuo.

I Disability Studies indagano la società all'interno della quale la "persona disabile" vive, mettendo in discussione l'assunto che lega casualmente l'avere una menomazione⁵ con l'essere disabile. [...] L'accento è sul modo in cui l'ambiente, le politiche, le strutture, i servizi pubblici e sociali in generale sono concepiti e non più sulla persona e sulle sue

⁵ Il termine "menomazione" viene qui usato per porre l'accento sulla differenza che esiste tra menomazione e disabilità, secondo il modello sociale della disabilità, la disabilità è una conseguenza non della menomazione ma del modo in cui la società è strutturata e si identifica, quindi con l'insieme delle barriere sociali, economiche e politiche che l'individuo con menomazione è costretto ad affrontare.

condizioni mediche e di salute (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina, 2013, pag. 90).

Il movimento dei Disability Studies introduce un'azione propulsiva in virtù del principio di non discriminazione, rivendicando l'accesso a tutti quegli spazi sociali allo stesso titolo della restante parte della popolazione.

L'esito di questo nuovo movimento comporta l'introduzione di un pensiero sovversivo, in netta opposizione con la retorica e l'analisi mainstream dell'epoca. Parliamo del modello sociale, la cui idea di fondo opera una decostruzione teorica del paradigma che lo precorre.

La grande innovazione proposta dal modello sociale della disabilità consiste in una teorizzazione di tipo sociologico della disabilità che mira a superare la visione della disabilità come tragedia individuale capitata a una sfortunata minoranza della popolazione (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina, 2013, pag. 95).

Il modello sociale viene proposto dagli attivisti in termini di politiche identitarie, evidenziando i cambiamenti da apportare in materia di barriere, pregiudizi e discriminazioni. In tale contesto vediamo una nuova sensibilità e percezione, ora il corpo menomato non è più causa di vergogna per gli attivisti, ma è un segno distintivo.

A fondamento del paradigma sociale vi troviamo l'idea per cui la disabilità non è un dato individuale ma è una conseguenza di un'organizzazione abilista⁶ che disabilita. Secondo questa corrente di pensiero la società è disegnata per persone normodotate, che non presentano limitazioni fisiche o di altra natura; pertanto, la disabilità è l'esito dell'impossibilità di svolgere un ruolo di cittadinanza attiva.

⁶ Negli ultimi due decenni, si è assistito a un crescente interesse per l'abilismo (dall'inglese *ableism*), inteso come una nuova categoria per descrivere i processi di esclusione sociale e di discriminazione nei confronti delle persone con disabilità. Il termine viene fatto risalire ai movimenti per i diritti delle persone con disabilità negli Stati Uniti e in Gran Bretagna negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. Questa parola pone al centro la costruzione sociale dell'abilità, che è stata a lungo considerata come un «dato per scontato» ed evidenzia il modo in cui le aspettative e le credenze sull'abilità dei corpi vengono costruite socialmente, riconosciute e sostenute a livello socio-culturale (Bellacicco, Dell'Anna, Micalizzi, Parisi, 2022, pag. 37).

L'idea di fondo è che l'esclusione sociale, la discriminazione e l'oppressione sperimentate dalle persone disabili non dipendano dalle limitazioni funzionali (fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali) degli individui, bensì da barriere di varia natura, che ne impediscono la partecipazione alla vita sociale su una base di uguaglianza con tutti gli altri. Per dirla con lo slogan adottato dagli attivisti disabili:

“È la società che ci rende disabili, non il nostro corpo” (Shakespeare, 2017, pag.10).

Questa asserzione di Shakespeare viene utilizzata come matrice di cambiamento politico e sociale, una ri-significazione delle specificità delle loro caratteristiche e soprattutto delle connotazioni sociali che vertono su tali attributi. In modo particolare il movimento dei diritti delle persone con disabilità punta alla rimozione di tutte le barriere, culturali, architettoniche ed economiche, per ottenere una maggiore inclusione nei vari ambiti della vita sociale. In sintesi, il dettame che sta alla base del modello sociale è il rifiuto della considerazione della disabilità come conseguenza della menomazione e adottano la preposizione per cui la disabilità è data da quei processi sociali che escludono le persone disabili dalla vita di comunità.

La menomazione è indicata come la perdita dell'integrità fisica⁷ o l'anormalità a carico di una funzione psicologica, fisiologica, anatomica di un individuo, la disabilità è designata come lo svantaggio o la limitazione della capacità di compiere un'attività di produzione sociale.

“Per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con altri.”

⁷menomazione: qualsiasi perdita o anomalia di una struttura o di una funzione, sul piano anatomico, fisiologico e psicologico. La menomazione è caratterizzata dall'esistenza od occorrenza di anomalia, difetto o perdita (che può essere temporanea o permanente) di un arto, organo o tessuto od altra struttura del corpo, o di un difetto di un sistema, funzione o meccanismo del corpo, compreso il sistema delle funzioni mentali. La menomazione rappresenta la deviazione dalla norma sul piano biomedico dell'individuo e rappresenta la esteriorizzazione di una condizione patologica.

ESTRATTO DALLA CLASSIFICAZIONE INTERNAZIONALE DELLE MENOMAZIONI, DISABILITA' ED HANDICAP (ICIDH) O.M.S. (1980)

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=1&art.versione=1&art.codiceRedazionale=098A4518&art.dataPubblicazioneGazzetta=1998-05-30&art.idGruppo=0&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=2 (ultima consultazione: 07/2023).

Nel contesto logico definito dalla Convenzione, la disabilità non fotografa una situazione persistente nel tempo ma si delinea come concetto in costante mutamento; essa si contraddistingue per il suo carattere di relazionalità, di interscambio fra l'individuo e l'ambiente e si concretizza quando un individuo incontra barriere ambientali [...] e sociali [...]. La disabilità viene così a configurarsi come una compressione e una riduzione delle possibilità generate dall'incontro fra una condizione personale e una situazione ambientale (D'Alonzo, 2029, pag.127).

La disabilità è ciò che fa del corpo menomato un problema perché, se un edificio è agibile solo mediante delle scale, questo tipo di struttura sfavorisce tutti coloro che utilizzano una sedia a rotelle.

Ricapitolando, questa nuova esperienza, generatrice di una nuova visione, di una nuova percezione mette in radicale discussione il modello medico al tempo egemone, secondo il quale la disabilità è un dato dell'esperienza individuale per proporre una ridefinizione della disabilità come frutto di una relazione sociale coercitiva. Viene spostato il punto focale dell'attenzione da un corpo fallato ad una organizzazione sociale escludente da una cittadinanza attiva coloro che non corrispondono alla norma e a quelle aspettative abiliste, operando così una discriminazione. Il regime abilista presuppone che tutti i soggetti siano dotati di un corpo abile per cui l'intera vita sociale e societaria si struttura su una sostanziale discriminazione. Il modello sociale riconfigura interamente lo schema interpretativo.

In conclusione, alla trattazione del modello sociale, un passaggio significativo scritto da Tom Shakespeare in *Disabilità e Società*:

forse solo la contestazione più potente avrebbe potuto davvero estirpare l'idea fortemente radicata che le persone disabili fossero definite dalla propria incapacità. Quindi da un estremo – il presupposto culturale che la disabilità equivalga a dipendenza, invalidità, tragedia – il movimento per i diritti dei disabili passò all'estremo opposto: la pretesa politica che la disabilità fosse definita interamente in termini di oppressione sociale, relazioni sociali e barriere sociali. Dal vedere la disabilità come interamente causata da deficit biologici, l'analisi radicale è passata al considerare la disabilità come qualcosa che non ha niente a che fare con il corpo o il cervello dell'individuo. Questo tentativo senza precedenti di rovesciare le concezioni tradizionali della disabilità appare, a distanza di decenni, come

una delle mosse più coraggiose e trasformative nella storia del pensiero politico, perché va contro idee profondamente radicate a livello intuitivo (Shakespeare, 2017, pag. 36).

Il modello sociale si è rivelato essere uno strumento potente e perturbante per l'epoca: sostiene che la disabilità in sé non esiste e che è eliminabile attraverso il cambiamento sociale. Da questa prospettiva il problema non risiede nel corpo fallato, ma nel fallimento del contesto nell'accogliere questa corporeità.

2.2 - LE PRIME FORME DI INTEGRAZIONE SCOLASTICA

Facciamo un passo indietro nel nostro excursus storico e ci addentriamo nella prima metà degli anni Sessanta, tra le fila dei banchi scolastici. In questi anni i minori aventi una qualche forma di atipicità venivano inseriti in scuole e istituti speciali per svolgere il loro percorso di scolarizzazione. Strutture queste frequentanti esclusivamente da persone con disabilità diversificate in tre macro-categorie: ciechi, sordi e psicofisici.

Ancora era viva la convinzione che l'unica strada percorribile e le uniche strutture idonee ad accogliere questa porzione della popolazione fosse quella di inserirli entro strutture a loro dedicate, come viene annotato di seguito

In questo fil rouge possiamo trovare la radice del convincimento che solo le istituzioni dedicate riescono a soddisfare i bisogni particolari dei soggetti con disabilità. Stiker insiste sul fatto che il periodo storico è dominato dalla categoria dell'"assistenza" sotto la forma dell'internamento, accompagnato dalla preoccupazione del "recupero" (Pavone, 2014, pag. 30).

Anche Canevaro, nella sua ricostruzione delle vicende dell'integrazione nel nostro paese sostiene che:

Tutti erano d'accordo sul fatto che certi bambini non potevano venire istruiti correttamente mettendoli in contesti comuni, e che la prima precauzione consisteva quindi nel distinguerli accuratamente prima degli altri, poi gli uni dagli altri (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021, pag. 35).

Il quadro generale relativo ai processi di inclusione scolastica si presenta complesso e articolato. Ne seguiamo di seguito la traiettoria evolutiva e ne tracciamo alcuni punti cardine. Ci sono gli alunni “handicappati”, come allora erano definiti, ma si inizia ad affinare lo sguardo anche su alunni che presentavano altre problematiche di svantaggio e di difficoltà di apprendimento per le quali erano previste non classi speciali, come per i primi, ma classi “differenziali”.

La circolare ministeriale n.1771/12 dell’11 marzo 1953 delinea tale differenza:

le classi speciali, istituti scolastici nei quali viene impartito l’insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche e istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l’insegnamento ai ragazzi anormali. Le classi differenziali invece presso le comuni scuole elementari e accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l’inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d’insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l’insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021, pag. 94).

In altre parole, vi era una distinzione di base tra i bambini con “difficoltà di apprendimento” e problemi comportamentali che frequentavano le classi differenziali, ovvero spazi associati a scuole comuni, mentre i minorati fisici frequentavano le classi speciali in istituti scolastici a sé stanti.

Un sistema educativo per le persone con disabilità che ha il suo sviluppo secondo velocità e modalità diverse in relazione alle differenti tipologie di menomazione, che sul fronte medico cominciano ad essere sistematizzate.

Siamo agli inizi del Novecento, cercheremo di inquadrare storicamente il fenomeno delle classi differenziali per scoprire che la loro istituzione disvela uno snodo cruciale nel percorso verso un’auspicata inclusione.

La prima classe differenziale per tardivi fu istituita nel 1908 da Giuseppe Ferruccio Montesano, psichiatra. La suddetta classe raccoglieva un ventaglio di alunni quali ripetenti, con insufficienza intellettiva temporanea e con comportamenti problematici non adatti nel seguire un percorso scolastico tipico in una classe comune.

L'esperimento di Montesano ebbe successo tant'è che negli anni successivi le classi differenziali moltiplicarono la loro presenza sul territorio.

Un disegno ad ampio respiro quello ideato da Montesano, primario del Manicomio di Santa Maria della Pietà a Roma, a lui si deve la fondazione nel 1900 della Scuola Magistrale ortofrenica con il fine ultimo di formare insegnanti specializzati nell'educazione e nel recupero di minorati psichici in età evolutiva. Alla base risiede la convinzione elaborata da Montesano

che i bambini non dovessero essere internati nei manicomi, ma assistiti e supportati per essere reintegrati nella scuola e nella società- aveva creato un'aggregazione di protezione sociale rivolta ai minori, un istituto medico pedagogico prima, e classi differenziali poi, per la cura dal punto di vista psichico e pedagogico, e un circuito di formazione che forniva personale qualificato, secondo i principi della pedagogia scientifica da lui professati (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021, pag. 97).

L'intento con cui vennero create le prime classi differenziali, come sopra delineato, non era certo quello di esclusione, ma il recupero e il reinserimento di quei bambini posti ai margini nelle classi comuni. Il disegno complessivo entro il quale erano state concepite ed elaborate dimostra un potenziale che per l'epoca era tutto da sviluppare.

Un punto fermo della storia dell'integrazione prima, inclusione poi, di questa storia che è tutta in divenire, è l'entrata in vigore della legge sull'inserimento dei minori disabili nella scuola comune nel 1971. Ed è da questa data che ha avvio il percorso verso l'inclusione degli alunni aventi una disabilità, con l'emanazione della Legge n. 118 disponendo che l'istruzione dell'obbligo dovesse

avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021, pag. 91).

L'integrazione scolastica parte da qui, dall'inserimento degli alunni con disabilità meno gravi nelle classi comuni.

Il governo, così come l'intero sistema scolastico, si trovò impreparato e non sufficientemente attrezzato di fronte a quell'ampio fenomeno "dell'inserimento selvaggio" degli alunni con disabilità nelle classi comuni.

Il ministero dell'istruzione per elaborare risposte adeguate si fu attivato per conoscere e decodificare tale fenomeno istituendo una commissione tecnica di esperti, presieduta dalla senatrice Franca Falcucci (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021). Fu redatto un rapporto conclusivo ove si dichiara che l'immissione degli alunni "handicappati" nelle scuole di ogni ordine e grado è possibile a condizione che si realizzino dei mutamenti profondi nella struttura organizzativa, mettendo mano nei contenuti e nei metodi. In questa relazione concernente "i problemi scolastici degli alunni handicappati", rimasta famosa come "Circolare Falcucci" (1975) si enuncia che l'inserimento deve riferirsi alla logica della territorialità e della gradualità, le scuole devono garantire spazi adeguati e promuovere la presenza di equipe per l'assistenza medico-psico-socio-pedagogica nonché si raccomandava la flessibilità programmatica e organizzativa. Un testo che ha influenzato tutta la normativa successiva a partire dalla Legge n.517/1977, contenente un messaggio importante ed estremamente attuale:

il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino e ogni adolescente per favorire lo sviluppo personale, precisando per altro che la frequenza di scuole comuni da parte dei bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete minime comuni (Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati. 1975).

Su ispirazione di questa circolare viene promulgata successivamente la legge n.517/77 nella quale l'intera questione trova una sistematizzazione delineata, riguardo gli aspetti cruciali della vita scolastica e

abolisce le classi di aggiornamento e le classi differenziali nella scuola media e prevede forme d'integrazione con insegnanti specializzati. Questa rappresenta una tappa fondamentale per l'integrazione totale di alunni con disabilità (Ianes, Canevaro, 2018, pag.113).

Parliamo della Legge n. 517 del 1977 che dà avvio alla prassi dell'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap nelle classi comuni.

Con questa legge venne prescritto che nella scuola dovessero essere attuate "forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con il supporto di insegnanti specializzati".

Scrive Canevaro:

se uno viene ammesso in una scuola che non procede a nessun cambiamento, egli viene "assimilato". Se invece l'accoglimento di un bambino in una scuola comporta piccoli adattamenti, tanto da parte del bambino che da parte della scuola, allora si può parlare di "integrazione". A maggior ragione la differenza risulta fondamentale per le scelte educative vissute dai bambini handicappati. L'integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco, un processo aperto e correlato con il riconoscimento e l'assunzione delle identità e delle conoscenze "incorporate" (lanes, Canevaro, 2018, pag.16).

L'autorità scolastica del tempo, attraverso alcune disposizioni, fornì istruzioni per disciplinare l'organizzazione e il funzionamento degli ingranaggi della macchina sistema-scolastico segnata da una nuova mentalità, già presente in forma embrionale nella Costituzione del 1948, la quale afferma il principio della pari dignità sociali e dell'uguaglianza di tutti i cittadini, senza distinzioni relative a condizioni sociali e personali (art. 3). Si aprono così le porte per un ripensamento e rinnovamento dei modelli organizzativi, dei metodi didattici di tutto l'apparato scolastico, nonché viene problematizzato il concetto di irrecuperabilità di un soggetto, l'idea che stava a fondamento e dava legittimazione alla separazione tra i percorsi educativi per gli alunni "normali" e "anormali". Si inizia a focalizzare l'attenzione sul potenziale dei soggetti aventi una qualche forma di fragilità e sulla necessità di sottrarli alle condizioni di isolamento e di segregazione in cui sono relegati.

La legge n. 517/77, pietra miliare della storia verso l'inclusione.

A giudizio di molti esperti, la Legge n. 517/77 è da considerare una fra le azioni legislative più significative [...], in quanto concretizza in norme la complessità del tema della loro scolarizzazione, garantendo continuità all'iter formativo, precisando il rapporto tra le varie

figure di sostegno e richiamando la necessaria collaborazione interistituzionale fra la scuola e gli enti territoriali. In particolare, essa prevede l'introduzione della figura dell'insegnante specializzato nelle scuole comuni, la riduzione del numero degli alunni nelle classi che ospitano alunni disabili; l'integrazione specialistica da parte del servizio sanitario. Ma il provvedimento va ben oltre andando incidere in direzione innovativa sull'intero sistema. Infatti, nel prevedere dispositivi orientati a rendere la scuola più accogliente verso gli studenti in difficoltà. Possiamo ritenerla il primo atto legislativo che anticipa, ponendo in essere le condizioni, il modello dell'inclusione in quanto si occupa dei disabili non come problema specifico da trattare separatamente, ma collocandoli all'interno del processo di trasformazione complessiva del sistema scolastico (Pavone, 2014, pag. 46).

Sintetizzando, gli anni Settanta e Ottanta, sono anni di grande fermento, segnati dal riconoscimento del diritto di frequenza della scuola da parte degli alunni portatori di disabilità e sono anni in cui sono state poste significative premesse e create adeguate condizioni per percorrere la strada dell'integrazione prima, inclusione poi, con ricadute fattuali capaci di incidere sulle articolazioni del sistema scolastico, orientandolo in direzione innovativa.

2.3 - UNA SVOLTA LEGISLATIVA ORIENTATA DAL PARADIGMA BIO-PSICO-SOCIALE

Gli anni Settanta furono un periodo fruttuoso per l'inclusione scolastica, in cui si realizzano cambiamenti epocali, di portata rivoluzionaria comportando la definitiva abolizione delle classi differenziali.

Il decennio successivo fu un periodo di assestamento di tutto quello che fu fino ad allora conquistato, un periodo di organizzazione della macchina scolastica con il consolidamento del diritto di frequenza della scuola dell'obbligo per le persone con disabilità, la predisposizione di cattedre per il sostegno fino a giungere alla formulazione della Legge 104/1992, punto di riferimento per i diritti delle persone con disabilità in ambito scolastico, sociale e lavorativo.

Dopo un ventennio di cammino nella direzione dell'inclusione, alla fine degli anni Ottanta si attendeva una Legge capace di unificare e coordinare tutte le norme fino a lì prodotte indicandone le modalità di attuazione e applicazione.

Emerge, quindi, l'esigenza di un testo legislativo in grado di raccogliere e dare ordine alle disposizioni circolanti, una legge in grado di indirizzare gli interventi degli Enti locali, un dispositivo che fosse capace di tradurre in diritti esigibili le dichiarazioni di principio fino ad allora formulate. Tutto il percorso viene sintetizzato e sistematizzato nella Legge 104 del 5 febbraio 1992- "Legge quadro" per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità.

Questo movimento culminò con l'approvazione della Legge 104/1992, nella quale, recependo i principi costituzionali enucleati dalle sentenze della Corte, furono fissati orientamenti fondamentali per l'inclusione scolastica, lavorativa e sociale, sostenuti da interventi e servizi forniti dal mondo sanitario, da quello degli Enti locali e dalle organizzazioni non lucrative del terzo settore. Alla LEGGE-QUADRO (o meglio Legge-cornice) (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021, pag. 66).

Si propone come un traguardo legislativo dal carattere innovativo per l'epoca, un cambiamento paradigmatico radicale, una legge che riorganizza complessivamente e fattualmente la questione disabilità, un avanzamento dettato da una evoluzione concettuale della disabilità che trova radici nella nuova classificazione internazionale adottata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS).

Nel panorama internazionale vediamo la conquista di una nuova consapevolezza sul terreno della disabilità, una ricerca terminologica meno stigmatizzante e più dignitosa ma anche l'introduzione di un apparato descrittivo più adeguato a rendere conto delle istanze di difficoltà degli individui con problemi di salute. La nuova consapevolezza fa riferimento all'accettazione che la disabilità ha sempre una dimensione anche biologica che racchiude in qualche misura un limite o una incapacità. Questa faccia della disabilità non può essere eliminata, ma è possibile intervenire all'interno dell'ambiente strutturale e sociale per mitigare le limitazioni o le difficoltà che il soggetto sperimenta. La disabilità non è un dato esclusivamente biologico, ha anche un carattere sociale. All'interno del paradigma bio-psico-sociale la disabilità viene definita come il risultato di una relazione dinamica e complessa tra la condizione di salute dell'individuo e i fattori strutturali.

Un approccio alternativo alla disabilità che mette in rete e in comunicazione i diversi fattori, trascendendo i determinismi biologici e sociali dei precedenti paradigmi.

Una definizione di disabilità che sta all'interno di una svolta culturale che sfida il pensiero corrente dell'epoca individuando soluzioni pratiche ed ideologiche adeguate al cambiamento culturale generato.

I pregiudizi, i timori e il pietismo, oltre a essere ben sedimentati nella nostra cultura e nella nostra interiorità si alimentano della mancanza di una cultura della disabilità che anzitutto il mondo stesso dell'handicap deve cominciare a formulare alla sacrosanta denuncia delle forme di pregiudizio e stigmatizzazione, alla messa all'indice di pietismi e sentimentalismi, è necessario aggiungere un lavoro serio per tentare di elaborare e individuare linguaggi e forme di comunicazione pertinenti per affrontare il tema, cioè in grado quanto meno di scalfire quel muro così difficile da far crollare, rappresentato proprio dalla barriera culturale (Schianchi, 2009, pag. 127).

Un proposito, che ha visto una evoluzione negli ultimi anni con l'adozione dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*⁸ il cui intento è quello di fornire un linguaggio unificato e standardizzato per circoscrivere la salute della persona e gli stati ad essa connessi. Per la prima volta si tiene conto della complessità e dei differenti piani in cui si manifesta ogni vita umana con la cognizione che i diversi registri esistenziali possono essere soggetti a limitazioni per cause di diversa natura sia personali che ambientali. In altri termini, parliamo di un approccio integrato che vede una interazione tra stato di salute ed ambiente, in questa cornice la disabilità si rivela essere una condizione di salute in un contesto sfavorevole.

⁸ L'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) è il nuovo strumento elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2001, per descrivere e misurare la salute e la disabilità della popolazione. L'ICF consente di cogliere, descrivere e classificare ciò che può verificarsi in associazione a una condizione di salute, cioè le "compromissioni" della persona, cioè il suo "funzionamento". Non è una classificazione che riguarda soltanto le condizioni di persone affette da particolari anomalie fisiche o mentali, ma è applicabile a qualsiasi persona, dove vi sia la necessità di valutarne lo stato a livello corporeo, personale o sociale. Si tratta di una rivoluzione della concettualizzazione della disabilità, che tiene conto di fattori contestuali e ambientali (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007).

Le interazioni tra i vari fattori che costituiscono la salute e la disabilità sono diventate più complesse, rendendo possibile la comprensione anche delle situazioni più particolari e attribuendo il giusto peso ai fattori contestuali, sia ambientali che personali. La valutazione di uno stato di salute non si potrà più effettuare ignorando i complessi rapporti esistenti tra corpo, mente, ambiente, contesti e cultura (lanes, 2004, pag. 54).

L'esperienza di una persona con disabilità scaturisce dalle relazioni tra termini intrinseci quali ad esempio la gravità e la natura della menomazione, le qualità ed abilità personali, e termini estrinseci riferiti ai fattori contestuali tra cui figurano l'influenza dell'ambiente strutturale, gli atteggiamenti della comunità. In sintesi, riportando le parole di Shakespeare: "le persone sono rese disabili sia dalla società che dal proprio corpo" (Shakespeare 2017, pag 107).

La novità del modello ICF sta nel riconoscere il ruolo dell'ambiente nei processi di disabilitazione delle persone; quindi, il problema non risiede esclusivamente all'interno dell'individuo, date le sue caratteristiche psico-fisiche, ma va rintracciato anche nel più ampio contesto sociale.

Con l'ICF si fa largo una nuova visione dell'individuo che rovescia la prospettiva tradizionale, all'interno di questa classificazione anziché soffermarsi sulle disfunzioni date dalla minorazione si pone in rilievo le funzionalità, le abilità dell'individuo in relazione ai diversi ambienti in cui si trova inserito. Un'altra novità introdotta da questo modello è data dal superamento dell'oggetto di riferimento, mentre i modelli precedenti avevano un pubblico categorizzato in termini di disabili, questo è un modello che è in grado di tenere in considerazione la più ampia eterogeneità delle esperienze di disabilità; quindi, è un paradigma che è rivolto a tutti.

L'ICF descrive lo "human functioning", dunque ribalta l'attenzione da ciò che non c'è o ciò che non va alla descrizione del funzionamento della persona e alla salute, intesa come un'interazione circolare di elementi e condizioni tra le persone, la loro salute e il loro ambiente. Non prende in considerazione una categoria di soggetti, i malati o i disabili, [...] prende in esame tutti. Tratta la disabilità come una condizione di ogni individuo e affronta la questione con un approccio radicalmente diverso da prima, ponendo in interazione circolare e non in sequenza lineare concetti che riguardano la persona e l'ambiente in cui essa vive (Paolini, 2009, pag. 67).

Prima di arrivare a questa classificazione sono stati fatti in passato una serie di tentativi, nel corso del tempo rielaborati, rinnovati, riadattati per approdare alla realizzazione di questo nuovo paradigma. Citiamo un'altra classificazione antecedente a quella odierna, ma rilevate per capire lo scarto avvenuto nell'arco di una ventina di anni. L'evoluzione è apprezzabile già dagli stessi titoli adoperati. Nel 1980, sempre l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) divulga il primo ICIDH acronimo del titolo inglese *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (Classificazione Internazionale delle menomazioni, disabilità e degli handicap).

Assistiamo in questo lasso di tempo ad una accelerazione di pensiero, dalla presa in considerazione di una categoria ovvero coloro che presentano una disabilità ad una impostazione che coinvolge una categoria più estesa ovvero "tutti noi" con la pubblicazione dell'ICF.

L'ICIDH si fonda sulla distinzione tra menomazione, disabilità e infine handicap per poi collocarli in una sequenza lineare-evolutiva. Partiamo riportando le definizioni di ciascuna componente per meglio comprendere le differenze:

-menomazione: fa riferimento ad un danno, anomalia, perdita a carico di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica.

-disabilità: fa riferimento agli aspetti funzionali e quindi a qualsiasi limitazione, perdita della capacità di compiere un'attività nel modo considerato socialmente normale.

-handicap: si riferisce alla condizione di svantaggio conseguente a una menomazione o a una disabilità che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento al ruolo normalmente attribuito.

Questa triade di concetti messi in sequenza lineare permette, secondo quanto scritto nell'ICIDH, la comprensione dello stato di salute di un individuo. Il tutto parte dalla malattia o da una anomalia propria del soggetto, la quale produce uno svantaggio vissuto a livello personale, quindi una disabilità, che ha effetti sociali in quanto vi è un impedimento allo svolgimento del ruolo sociale da parte della persona menomata e quindi un handicap. Questo modello ha mosso numerose critiche, in primo luogo per la sua causalità lineare e riduzionistica, non

comprensiva dei fattori ambientali; in secondo luogo, perché è implicita una lettura della disabilità ancora come qualcosa di mancante, racchiude un imprinting medico della disabilità.

La linea retta tra menomazione e handicap, passando per la disabilità. È figlia di un pensiero medico della disabilità, un retaggio del pensiero positivistico che pretende di ridurre ogni cosa a laboratorio (Paolini, 2009, pag. 67).

L'ICF segue una impostazione diversa, tratta la disabilità come una condizione propria di ogni individuo ed esamina la questione ponendo i fattori, quali ambientali e personali, in una interazione circolare a discapito della sequenza lineare precedentemente adottata. L'ICF adotta un linguaggio alternativo nel precisare la salute o la malattia nell'individuo, procede tenendo conto dei seguenti termini:

-funzioni e strutture corporee: vi è contenuta la descrizione delle parti strutturali e anatomiche del corpo come gli organi, gli arti e i loro funzionamenti. Le strutture corporee insieme alle funzioni delineano la dimensione "corpo" della persona.

-attività e partecipazione: dove per attività si intende l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo, rappresenta la prospettiva individuale di funzionamento. Mentre la partecipazione rappresenta il coinvolgimento di una persona in una situazione di vita e quindi indica la prospettiva sociale di funzionamento.

-fattori contestuali, personali e ambientali: dove i fattori contestuali rappresentano l'intero contesto ambientale ma anche lo stile di vita ed alcune caratteristiche personali (età, sesso, religione...) di un individuo. I fattori ambientali indicano tutti quei fattori correlati al contesto ambientale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza, sono costituiti dall'ambiente fisico e sociale. Infine, i fattori personali, sono quei fattori contestuali correlati all'individuo quali l'età, il sesso, l'etnia, la classe sociale, le qualità psicologiche. Quest'ultime non sono attualmente classificati nell'ICF data la loro estensione ed eterogeneità.

L'elemento innovativo portato dall'ICF è quello di aver intuito la necessità di considerare gli elementi contestuali come parte integrante per la descrizione del funzionamento di una persona con una condizione di salute dove quest'ultima

indica un'alterazione dello stato di salute di una persona, un disturbo, lesione, trauma, invecchiamento, pur non essendo malattie hanno però un impatto sulla salute delle persone.

Le funzioni e le strutture corporee possono sottolineare una menomazione, l'attività può essere soggetta ad una limitazione mentre la partecipazione può subire una restrizione.

Tutti questi elementi sono reciprocamente influenzabili tra di loro. I fattori che possono determinare per un individuo menomazione, limitazione o restrizione, a loro volta possono essere ambientali o personali. Lo schema descrittivo che unisce i vari elementi può essere letto in modo circolare, ma l'attenzione non è più a ciò che non va nel singolo soggetto: si parte dai fattori, ambientale e/o personali, che definiscono le condizioni di salute, ivi compresi i disturbi e la malattia, di tutti (Paolini, 2009, pag. 68).

Questa chiave di lettura instilla un profondo cambiamento, non si agisce più sulla persona, ma sulla persona inserita nel suo ambiente. In questo nuovo paradigma vi possiamo scorgere una rivalutazione della persona portatrice di disabilità, un riconoscimento del suo modo inedito di essere, anche se siamo ancora lontani dal renderlo patrimonio culturale ampiamente condiviso.

Adottando un approccio integrato, l'ICF delinea un modello «bio-psico-sociale» del funzionamento della persona, in base a cui lo stato di salute risulta dall'interazione tra fattori interni - costituzione biologica - ed esterni - ambiente di vita.

Nel contesto in cui si muove il corpo umano, soggetto a effetti di natura biologica e ambientale, sono implicate variabili esterne - relazioni, ruoli, atteggiamenti culturali - e interne - autostima, identità, motivazione. La disabilità, definita come «una condizione di salute in un ambiente sfavorevole», è uno stato in cui chiunque si può trovare in una certa fase della vita. Denominando «barriere» e «facilitatori» rispettivamente quei fattori ambientali «che, mediante la loro assenza o presenza, limitano il funzionamento e creano disabilità» o «migliorano il funzionamento e riducono la disabilità», l'ICF attribuisce alla società la responsabilità dell'allestimento di ambienti predisponenti alla disabilità o promotori di benessere. Notando come la «situazione si [stia] evolvendo, dall'obiettivo di riabilitare l'individuo così da inserirlo nella società, verso una concezione universale mirata a modificare la società al fine di adattarla alle necessità di ognuno, ivi comprese le persone con disabilità». Le azioni volte a migliorare le condizioni delle persone disabili porteranno alla creazione di un mondo a portata di tutti (Marafioti, 2016, pag. 441).

Un cambio di prospettiva, che dà il là ad una rivoluzione quasi copernicana, spostando il focus attentivo dai servizi, dalle figure operative e dalla menomazione alla persona.

La legge del 5 febbraio 1992, n.104, “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” indicava e indica una prospettiva evolutiva. Un soggetto, con la sua disabilità, vive cambiamenti, seppur minimi, che permettono di vivere un progetto di crescita e di apprendimento nel quadro scolastico (lanes, Canevaro, 2018, pag. 121).

La nuova legge si apre ribadendo i dettami costituzionali in materia di disabilità, la necessità di prevenire e rimuovere le “condizioni invalidanti che limitano lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento dell’autonomia, e la sua piena partecipazione alla vita di comunità, nonché alla realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali. Sostiene la necessità, inoltre, di predisporre “interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona disabile” (Art. 1).

Questa legge nelle sue articolazioni ha come scopo la “promozione dell’autonomia e la realizzazione dell’integrazione sociale” un provvedimento che si concretizza nella messa in campo e nello svolgimento di obiettivi plurimi tra cui, per esempio, il sostegno alla famiglia mediante la condivisione di informazioni di carattere sanitario e sociale. Collaborazione con quest’ultima che si esplicita nella concertazione del percorso socio-sanitario idoneo per il figlio avente una disabilità. Ma anche, un adeguato sostegno psicologico e psicopedagogico per la persona che presenta uno stato di salute alterato, nonché l’impiego di servizi di sostegno, con l’apporto di strumenti ed ausili tecnici e promozione del superamento di ogni forma di emarginazione e di esclusione sociale.

Per la prima volta si prende in considerazione l’individuo disabile lungo tutto l’arco dell’esistenza e dei molteplici aspetti che la riguardano – dalla nascita alla presenza in famiglia, nella scuola, nel lavoro e nel tempo libero, indipendentemente dal livello e dal tipo di minorazione. In particolare, nel provvedimento si danno indicazioni su salute, integrazione sociale, educazione, istruzione e formazione professionale, lavoro, casa e

trasporti, superamento delle barriere architettoniche e comunicative, agevolazioni varie. La legge da un lato sancisce nuovi e specifici diritti per i soggetti con disabilità, dall'altro indirizza gli interventi delle regioni, degli enti locali e delle autorità preposte, al fine di rendere operative le dichiarazioni di principio (Pavone, 2014, pag. 53).

Il provvedimento insiste nel ribadire la necessità di prevenire e rimuovere le cause invalidanti che ne impediscono il pieno sviluppo, punta a sostenere la promozione dell'autonomia e alla realizzazione dell'integrazione sociale ponendo per la prima volta in termini legislativi, la persona nella sua centralità e nel suo sviluppo unitario dalla nascita e considerando ciascun ambito di vita: la presenza in famiglia, nella scuola, nel lavoro e nel tempo libero indipendentemente dallo stato e dal tipo di disabilità. Questo provvedimento segna il passaggio da una forma di "Stato assistenziale" allo "Stato sociale" incentrato sulla persona con disabilità. Lo Stato Sociale, fino ai suoi albori, si è posto come "mission" la riduzione delle disuguaglianze sociali intervenendo in senso normativo ripartendo e garantendo al cittadino servizi sociali e tutelando i diritti di ciascuno.

La nuova legge ribadisce inizialmente i dettami costituzionale in materia di disabilità, ulteriormente sostenuti dalla necessità di prevenire e rimuovere "le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali". Afferma inoltre di predisporre "interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata". (art1) (Schianchi, 2012, pag. 216).

In questo senso viene posta una maggiore attenzione alla dignità della persona con la messa in campo di risposte adeguate volte all'integrazione unitaria della persona con deficit all'interno del contesto comunitario promuovendo la necessità di rimozione delle barriere invalidanti, fisiche e non, che producono situazioni di svantaggio sociale. Sono questi gli aspetti che portano ad una nuova formulazione del concetto internazionale di disabilità, intesa non più solo come patologia psico-fisica ma investita anche di una relazione sociale. Per esempio, secondo il documento rilasciato dalla giunta regionale del Veneto denominato

“ICF. Per lo sviluppo di un linguaggio comune sulla salute e la disabilità, il concetto di disabilità” viene ridisegnato e riformulato come segue:

nella classificazione ICF la disabilità viene considerata non più come malattia, disordine o disturbo, ma come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute⁹ di un individuo e i fattori personali¹⁰ e ambientali¹¹ che rappresentano il contesto in cui vive. Nello specifico la disabilità viene definita come il termine ombrello per le menomazioni (cioè i problemi nelle funzioni o nelle strutture corporee), le limitazioni dell'attività e le restrizioni della partecipazione. Il termine indica quindi gli aspetti “negativi” dell'interazione tra l'individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali dell'individuo stesso (fattori ambientali e personali). Disabilità diventa, pertanto, una parola dalla connotazione neutra, centrata sulle capacità residue del soggetto, oltre che su quelle mancanti.¹²

Questo paradigma consente di procedere ad una valutazione del funzionamento dell'organismo umano considerato in sé stesso ma anche in rapporto all'ambiente culturale ed ambientale, aspetti fino a qui ignorati.

[...] le interazioni fra i vari fattori che costituiscono la salute e la disabilità sono diventate più complesse, rendendo possibile la comprensione anche delle situazioni più particolari e attribuendo il giusto peso ai fattori contestuali, sia ambientali che personali. La valutazione di uno stato di salute non si potrà più effettuare ignorando i complessi rapporti esistenti tra corpo, mente, ambiente, contesti e cultura (lanes, 2004, pag. 54).

⁹ La condizione di salute è il termine ombrello che indica un'alterazione dello stato di salute di una persona: una malattia, un disturbo, una lesione, un trauma, o altre circostanze come la gravidanza, l'invecchiamento, lo stress, un'anomalia congenita o una predisposizione genetica che, pur non essendo malattie, hanno tuttavia un particolare impatto sulla salute delle persone. La presenza di una condizione di salute viene indicata come un prerequisito per l'utilizzo della classificazione ICF. (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007, pag. 181).

¹⁰ I fattori personali sono i fattori contestuali correlati all'individuo quali l'età, il sesso, la classe sociale, l'etnia, il background sociale, l'istruzione, [...] i pattern comportamentali, le qualità psicologiche. I fattori personali non sono attualmente classificati nell'ICF, ma sono importanti caratteristiche di base che possono causare delle differenze considerevoli nell'esperienza vissuta della disabilità (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007, pag. 183).

¹¹ I fattori ambientali indicano tutti quei fattori contestuali correlati al contesto ambientale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza. [...] La descrizione dei fattori ambientali permette quindi di dare un peso al ruolo che l'ambiente può avere sul rendere più facile (ruolo facilitatore) o più difficile (costituire una barriera) l'attività e partecipazione di una persona (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007, pag. 183).

¹² ALLEGATO alla Dgr n. 1804 del 06 ottobre 2014. REGIONE DEL VENETO, Giunta regionale. ICF. Per lo sviluppo di un linguaggio comune sulla salute e la disabilità.

Va osservato che la rivoluzione concettuale apportata da questo paradigma ha incontrato motivi di fragilità applicativa. Lo svolgimento di un effettivo “Stato sociale” incentrato sulla persona con disabilità ha trovato ostacoli interni dati dalla frammentazione istituzionale, talvolta per le difficili forme di coordinamento tra diversi settori della sfera pubblica.

Le leggi non possono trasformare la realtà, per il solo fatto di esserci. Certo una buona legge [...] contribuisce a migliorare la vita dei cittadini e a costruire una mentalità innovativa, ma una buona legge non basta: è una condizione necessaria ma non sufficiente. I percorsi di integrazione possono trovare ostacoli, per esempio in un’applicazione meramente burocratica o tecnicistica della molteplicità di norme vigenti (Pavone, 2014, pag. 55).

Anche Marisa Pavone coglie degli elementi di criticità in questo nuovo assetto paradigmatico e normativo sottolineando che “il passare dalla carta allo svolgimento tangibile di ciò che viene auspicato” non è così automatico per i svariati motivi sopracitati. A seguito della emanazione della legge 104/1992 sono stati emanati cospicui decreti applicativi in forza della riorganizzazione disciplinare dei diversi ambiti da quelli economici, all’assistenza alla famiglia, all’eliminazione delle barriere architettoniche e in fine alle forniture protesiche ai servizi.

2.4 - POSTE LE DUE PIETRE MILIARI, QUALE INCLUSIONE NELLA CONTEMPORANEITÀ?

La costruzione di una prospettiva inclusiva richiede un percorso unitario, un tentativo che si è cercato di realizzare con il grande documento che viene ricordato come Dichiarazione di Salamanca del 1994, sotto la guida dell’UNESCO. Fu compiuto un passo importante.

Veniva dichiarata l’importanza di strutturare progetti unitari e condivisi nei quali l’individualizzazione della proposta didattica avrebbe garantito la salvaguardia

delle differenze individuali, tra le quali anche la differenza dovuta alla disabilità e i bisogni educativi speciali.

noi rappresentati di 92 governi e di 25 organizzazioni internazionali alla Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali, riunita a Salamanca (Spagna) dal 7 al 10 giugno 1994, riaffermiamo con la presente il nostro impegno a favore dell'educazione per tutti, consapevoli che è necessario e urgente garantire l'educazione, nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno bisogni educativi speciali e approviamo il Piano di Azione per l'educazione e i bisogni educativi speciali, con la speranza che lo spirito delle sue disposizioni ed esortazioni guidi i governi e le organizzazioni.¹³

Queste parole nel 1994 hanno inaugurato una nuova fase storica, un'altra pietra miliare lungo quel percorso volto alla costruzione condivisa di una società che possa definirsi inclusiva.

Tale Dichiarazione non si limita a ribadire il diritto di tutti all'educazione, ma affronta anche la questione dell'educazione delle persone aventi una disabilità sottolineando la sua valenza sociale, sostenendo che ogni individuo «ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri» (UNESCO, 1994, pag. VIII) e che debbono essere considerati e valorizzati dal sistema educativo.

L'istruzione per alunni con bisogni educativi speciali, secondo l'UNESCO deve essere:

istruzione progettata per facilitare l'apprendimento di individui che, per un'ampia varietà di ragioni, richiedono un supporto aggiuntivo e metodi pedagogici adattivi per partecipare e raggiungere gli obiettivi di apprendimento in un programma educativo. Le ragioni possono includere (ma non sono limitate a) svantaggi fisici, abilità comportamentali, intellettuali, emotive e sociali. I programmi educativi nell'istruzione per Bisogni Educativi Speciali possono seguire un programma simile a quello offerto nel sistema educativo regolare parallelo; tuttavia, tengono conto delle esigenze particolari degli individui fornendo risorse specifiche (ad esempio, personale, attrezzature o spazi appositamente formati) e, se

¹³Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali (U.N.E.S.C.O. 1994) (ultima consultazione: 01/2024).

appropriato, contenuti educativi o obiettivi di apprendimento modificati (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021, pag. 113).

La Dichiarazione di Salamanca riprende l'espressione di «Bisogno Educativo Speciale» (BES) il cui esordio risale al Rapporto Warnock, redatto in Inghilterra del 1978, con cui era stata promossa l'integrazione dei «disabili» nelle scuole del Regno Unito frequentati da «normodotati».

Fa capolino nel panorama pedagogico-didattico un indirizzo di studi impegnato nell'operare un rinnovamento culturale radicale ed è quello promosso da Tom Booth e Mel Ainscow (2008), *Disability studies*, i quali affermano, nell'*Index for Inclusion*, la necessità di superare il riferimento agli *Special Needs* (Bisogni Educativi Speciali) e cambiare chiave di lettura iniziando a ragionare nell'ottica di "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione".

Secondo i *Disability Studies* occorre rivedere profondamente il

paradigma culturale dell'integrazione, caratterizzato da discorsi di adattamento, aggiustamento, categorizzazione, individualizzazione [...] verso un paradigma culturale che è quello dei diritti umani.

In quest'ultimo caso, il concetto del bisogno viene sostituito con quello dei diritti e non esiste più la necessità di categorizzare alcune persone in base al loro funzionamento biologico o "bisogno speciale" per poter usufruire dei medesimi diritti di tutti gli altri individui (D'Alessio, 2011, pag. 86).

Questo nuovo millennio porta con sé alcune importanti evoluzioni e riaffermazioni di diritti già circolanti nella cultura del tempo, ma mai regolati normativamente. Nell'ambito legislativo, in riferimento alle persone portatrici di disabilità, è stata emanata nel 2000 la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea. Consideriamo l'articolo 21 che ribadisce l'obbligatorietà da parte degli Stati membri di non percorrere politiche discriminanti.

È vietata qualsiasi forma di discriminazione fondata, in particolare, sul sesso, la razza, il colore della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni politiche o di qualsiasi altra natura,

l'appartenenza ad una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, la disabilità, l'età o l'orientamento sessuale (Art.21).¹⁴

In seguito a questa disposizione, sul fronte italiano, è stata promulgata la legge 67 del 2006 contro qualsiasi tipo di discriminazione delle persone con disabilità.

Così formulata:

1. Il principio di parità di trattamento comporta che non può essere praticata alcuna discriminazione in pregiudizio delle persone con disabilità.
2. Si ha discriminazione diretta quando, per motivi connessi alla disabilità, una persona è trattata meno favorevolmente di quanto sia, sia stata o sarebbe trattata una persona non disabile in situazione analoga.
3. Si ha discriminazione indiretta quando una disposizione, un criterio, una prassi, un atto, un patto o un comportamento apparentemente neutri mettono una persona con disabilità in una posizione di svantaggio rispetto ad altre persone.
4. Sono, altresì, considerati come discriminazioni le molestie ovvero quei comportamenti indesiderati, posti in essere per motivi connessi alla disabilità, che violano la dignità e la libertà di una persona con disabilità, ovvero creano un clima di intimidazione, di umiliazione e di ostilità nei suoi confronti (Art.2).¹⁵

Sul versante scolastico, invece, a fronte di un periodo di crisi finanziaria, il ministero dell'istruzione sotto la guida del ministro Moratti, nel 2003, opera una riforma della scuola, promossa dal governo di centrodestra, che vede un ritorno al passato e un restringimento di diritti conquistati in ambito inclusivo.

Le modifiche strutturali apportate alle due scuole obbligatorie di base (separazione tra elementare e media; limitazione del tempo scuola e sostanziale abolizione dei progetti integrati di tempo pieno e tempo prolungato) apparvero subito collocate su una linea di continuità con il passato remoto e perciò suscitarono perplessità, critiche e proteste in quanti si erano battuti per sviluppare ed espandere le innovazioni dirette a fare della scuola un luogo sempre più complesso e ricco di potenzialità formative in tutte le direzioni. [...] Il ritorno al maestro prevalente evocava situazioni antiche, sentimentalmente ancora

¹⁴ FRA-European Union Agency for Fundamental Rights (ultima consultazione: 07/2023).

¹⁵ Legge 1° marzo 2006, n. 67 "Misure per la tutela giudiziaria delle persone con disabilità vittime di discriminazioni" pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 54 del 6 marzo 2006 (ultima consultazione: 07/2023).

vivissime, legate com'erano alla figura romantica dell'antico maestro unico o, meglio, maestra unica, benevola e protettiva (Alberti, 2015, pag. 308).

Una riforma, quella promossa dalla Moratti, che comporta la riduzione del numero dei docenti, che colpisce in modo particolare la scuola primaria, in cui si passa da tre docenti su due classi al docente prevalente per classe, con conseguente riduzione delle cosiddette compresenze mentre nelle scuole secondarie le cattedre vengono portate a 18 ore settimanali. Questo ed altri mutamenti sopraggiunti fanno sì che vi sia una ricaduta negativa sul versante delle opportunità di inclusione scolastica.

Facciamo un balzo in avanti e allarghiamo lo sguardo sul panorama internazionale, siamo al 13 dicembre 2006, data in cui viene siglata la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Questo costituisce uno degli ultimi approdi legislativi, racchiude una sintesi di alcune evoluzioni riferite alla disabilità sviluppatasi nel corso del Novecento. La Convenzione si prefissa l'obiettivo di "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, in ultima istanza, sollecita il rispetto per la loro intrinseca dignità"¹⁶. Il testo afferma, in altri termini, che la discriminazione costituisce una violazione della dignità della persona umana, una presa di posizione già esplicitata nel 2000 nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, e dichiara, pertanto che è un onere politico "gli Stati Parti si impegnano a garantire e promuovere la piena realizzazione di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali per tutte le persone con disabilità senza discriminazioni di alcun tipo sulla base della disabilità" (Art.4)¹⁷.

La convenzione si richiama esplicitamente ai principi della Dichiarazione universale dei diritti umani e la sua ragione d'essere muove proprio dal riconoscimento che, a causa della loro disabilità dei pregiudizi e delle barriere sociali che si costruiscono attorno a loro, le persone con disabilità sono discriminate e vivono non in condizioni di pari opportunità con

¹⁶Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, 2009, La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ultima consultazione: 01/2024).

¹⁷ Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, 2009, La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ultima consultazione: 01/2024).

gli altri cittadini. Ciò costituisce una discriminazione e una violazione dei diritti fondamentali connaturati in ciascun individuo (Schianchi, 2012, pag. 235).

Il testo si focalizza sulla persona e sui suoi diritti umani fondamentali nonché sulla dimensione relazionale e sociale a lei propria. È la persona il punto di partenza, e non la disabilità. Le persone con disabilità, all'interno di questa cornice concettuale, sono persone facenti parte della diversità umana, non vista in accezione negativa. Tenendo presente questo assunto, la Convenzione non si concentra sulla disabilità, ma sul suo essere persona titolare di diritti ai pari di tutte le altre. Partendo da questa logica incentrata sui diritti umani e sulla loro dimensione sociale, la Convenzione supera le tradizionali politiche riferite alla disabilità fondate su forme di assistenzialismo, per promuovere uno Stato sociale che rivaluta le persone disabili come cittadini attivi aventi diritti alla pari di tutti gli altri, e capacità di agency.

Ricapitolando, nel corso degli anni Novanta, come abbiamo fino a qui delineato seppur in modo non esaustivo, sono emersi significativi cambiamenti nelle politiche sociali rivolte alla disabilità. Il consolidamento e l'ampliamento della frequenza scolastica, la ricerca scientifica, i dibattiti pubblici hanno fatto sì che l'attenzione fosse spostata sul funzionamento delle persone con deficit accreditando come traguardi auspicabili la loro partecipazione scolastica, sociale, lavorativa, familiare, culturale e ricreativa. L'ottica adottata non è più quella dell'adattamento della persona con disabilità ad un'idea di "normalità" socialmente data, ma del riconoscimento della persona come soggetto portatore di una biografia originale e di una identità multidimensionale, ovvero costituita da un mosaico di elementi mai rigido, una possibilità di esistenza sempre aperta e in evoluzione. Viene ribadita la limitatezza della proposta dell'integrazione socio-scolastica.

Il termine integrazione comincia a mostrare i suoi limiti. [...] L'integrazione sta stretta, perché evoca quasi sempre l'idea che il soggetto atipico abbia bisogno di un adattamento del contesto specifico in cui si colloca. Ed è un adattamento che molte volte avviene con dei compiti differenziati, se non altro per quantità: mentre gli altri compagni studiano una data quantità, il soggetto con bisogni speciali studia le stesse cose, ma in misura ridotta, e con elementi di semplificazione non sempre adeguati a farlo progredire verso gli

apprendimenti comuni. Dietro c'è forse l'idea che per un soggetto che è destinato a non fare grandi passi avanti sia sufficiente mantenere un livello di apprendimento basso (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021, pag. 19).

Storicamente, come più volte ribadito, rappresenta un passaggio fondamentale, ma convincersi che vada bene così è un errore. È un errore ritenere che il progetto di inserimento sia esente da qualsiasi rischio di discriminazione. Una deriva che stride con la logica dell'inclusione scolastica, ovvero la presa in carico degli alunni con disabilità viene delegata ai soli docenti per il sostegno, quando l'inclusione fino ai suoi albori era affidata primariamente ai docenti curricolari, corroborati dai docenti specializzati per il sostegno. Una linea questa, che ci fa tornare indietro, ad un passato di discriminazioni che si fa presente ed entra tra le mura scolastiche.

Tra il 2014 e il 2015, un periodo segnato da uno slancio culturale che ha le sue radici nell'ampio dibattito che portò all'approvazione della legge di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, la cosiddetta "Buona Scuola" (Legge 107/2015). Per quanto concerne l'inclusione il provvedimento recita come segue

prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari e educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni [...]¹⁸

La legge, per quanto riguarda la disposizione sull'inclusione scolastica, si ispira ai principi della Convenzione ONU relativi ai diritti delle persone con disabilità e ai criteri dell'ICF, promuovendo un radicale cambiamento di prospettiva. Mentre la Legge Quadro strutturava tutto l'apparato normativo sul concetto di "handicap", inteso come un "dato ontologico della persona", ovvero come una caratteristica

¹⁸ LEGGE 13 luglio 2015, n. 107

Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (ultima consultazione: 07/2023).

che coincide con la personalità della persona stessa apportando un appiattimento identitario su categorizzazioni parlando così di ciechi, sordi, spastici, eccetera, in altre parole di persone che venivano identificate con la loro minorazione o deficit. La nuova tendenza in consonanza con quanto recita la Convenzione ONU nell'art.1 comma 2, definisce la disabilità come una conseguenza delle barriere che la società frappone fra sé e le persone con deficit, creando così una disuguaglianza e limitando il funzionamento di quest'ultime.

“Le persone con disabilità includono quanti hanno minorazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali a lungo termine che in interazione con varie barriere possono impedire la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su una base di eguaglianza con gli altri.”¹⁹

L'accento normativo non è più posto sul deficit, ma si sottolinea il ruolo del contesto socioculturale (dove per contesto si intende la realtà ambientale, sociale, culturale, tecnologica e organizzativa in cui le persone con disabilità sono inserite, il quale può presentare “barriere” o “facilitatori”) che impedisce a queste persone di partecipare pienamente alla vita della comunità godendo così di un'autentica eguaglianza con gli altri.

Viene così impiegata una definizione operativa di ambiente inclusivo che si delinea come quel contesto educativo in cui gli alunni con bisogni speciali seguono la maggior parte del curriculum nella classe ordinaria insieme a coetanei senza bisogni educativi speciali. Un passaggio importante questo, paradigmatico, da un percorso declinato nella formula dell'integrazione che si struttura come segue

Alle spalle del concetto di integrazione c'è la visione sistemica per cui la qualità dell'azione educativo-didattica è determinata dal reciproco adattamento-accomodamento attivo tra l'individuo e il contesto oltre che alla disponibilità di risorse efficaci ed efficienti, adeguate alla situazione.

¹⁹Quarto Parlamento europeo delle persone con disabilità. Una questione di diritti, 2017 (ultima consultazione: 10/2023).

Nel modello dell'integrazione che permea la "Legge quadro sull'handicap" prevale ancora l'idea che il soggetto sia speciale e vada pertanto sostenuto da interventi prevalentemente tecnici (Pavone, 2014, pag. 161).

L'evoluzione paradigmatica approda in quella formula concettuale proposta come modello inclusivo in base al quale la persona portatrice di diversità entra nella comunità a pieno titolo, alla pari di tutti gli altri. Il contesto con le sue regole di funzionamento, i suoi equilibri impliciti, le sue routine devono essere riformulati in base a tutti i partecipanti coinvolti, ciascuno con la propria specificità. Perché inclusione significa

"essere parte di qualcosa". Essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla comunità. [...]
Il modello sollecita il superamento dell'impostazione tradizionale, promuovendo il passaggio ad un contesto centrato sullo studente (Pavone, 2014, pag. 162).

A livello di dichiarazione di intenti il diritto per tutti a un'educazione inclusiva è ormai sancito nei principali documenti internazionali.

Ma anche il paradigma inclusivo sembra mostrare dei limiti. L'inclusione, tra le mura della scuola, si confronta con numerose sfide di tipo concettuale e di stampo metodologico. In concomitanza al cambiamento dell'apparato terminologico, si è allargata ed è evoluta la visione delle differenze di cui l'individuo è portatore, ma il sentore è ancora quello che si è mantenuta una forte attenzione alla dimensione di svantaggio dell'individuo. Si propone un quadro più eterogeneo ed articolato rispetto a quello precedentemente proposto strutturato sulla dicotomia di alunni con e senza disabilità.

Osservando la normativa italiana²⁰, si nota che la concettualizzazione delle differenze individuali rientra nella chiave interpretativa che associa il termine a

²⁰ Legge 51/77

Stabilisce strumenti e finalità per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, da attuarsi mediante la presa in carico del progetto di integrazione da parte dell'intero Consiglio di Classe. Viene introdotto l'insegnante specializzato per le attività di sostegno.

Legge 104/92

Ribadisce ed amplia il principio dell'integrazione sociale e scolastica come momento fondamentale per la tutela della dignità umana della persona con disabilità. Impegna lo Stato a rimuovere le condizioni

specifici profili di bisogno quindi l'attuale modello tende a circoscrivere le differenze individuali all'interno di uno schema che ne sottolinea l'elemento deficitario. Vi è ancora radicata una visione medicalizzante della disabilità finendo per sottolineare l'aspetto patologico del concetto di differenza. Nonostante l'introduzione dell'approccio bio-psico-sociale, il sistema di interventi continua a strutturarsi sulla categorizzazione del deficit, sulla focalizzazione nelle difficoltà dell'individuo e sulla dimensione di svantaggio vissuta. Permangono delle applicazioni lacunose in merito alle strategie didattiche inclusive indicate che si risolvono in adattamenti e strategie che producono fenomeni di marginalizzazione ed esclusione.

Esemplare di questa incongruenza tra norma e applicazione pratica la vediamo in particolare per la figura dell'insegnante di sostegno. Un profilo professionale pensato a tutti gli effetti come insegnante di classe, a supporto di tutto il gruppo di alunni

un insegnante "specialista", dunque fornito di formazione specifica, che, insieme ai docenti curricolari, sulla base del Piano Educativo Individualizzato, definisce le modalità di integrazione dei singoli alunni con disabilità, partecipandovi attivamente.²¹

Di fatto è una presenza che viene resa disponibile solo in seguito alla definizione di una diagnosi e di una certificazione ufficiale di disabilità e, di conseguenza, viene considerato un ruolo strettamente correlato all'alunno avente una disabilità. Si evince che, ancora oggi, tra le fila dei banchi della scuola non vi sono bambini con ciascuno il proprio profilo di funzionamento unico, particolare, irripetibile ma vi sono bambini che presentano una tipicità cognitivo-comportamentale, altri invece sono definiti da una certificazione di disabilità la quale rimane tutt'oggi ancorata al settore sanitario, rafforzando quell'idea che la disabilità, quella loro

invalidanti che impediscono lo sviluppo, sia sul piano della partecipazione sociale sia su quello dei deficit sensoriali e psicomotori, per i quali prevede interventi riabilitativi.

Legge 170/2010

Nuove Norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) in ambito scolastico. (Dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia).

Direttiva Ministeriale 27/12/2012

Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Estende a tutti i BES il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento.

²¹ MIUR – Alunni con disabilità (ultima consultazione: 07/2023).

fragilità, sia un dominio speciale, da delegare esclusivamente a risorse, professionisti e contesti specializzati.

A questi nuovi criteri si sovrappongono, tuttavia, “atavici deficit”: da una parte la legge eredita nuovamente una concezione che separa i disabili da tutti gli altri cittadini; dall'altra parte si trova nuovamente imbrigliata nelle incomplete e deficitarie caratteristiche della previdenza relativa alla disabilità. A norme e diritti riconosciuti corrispondono inadeguati strumenti applicativi (Schianchi, 2012, pag. 217).

Le conquiste ottenute per la tutela di spazi, non solo fisici, a protezione della disabilità diviene un'arma a doppio taglio. Da un lato vediamo la creazione di separazioni di carattere fisico che didattico, che si concretizzano in luoghi dedicati come le “aule di sostegno”, dall'altra parte questa separazione viene mantenuta anche nelle progettazioni didattiche individuali sostenute da rapporti circoscritti alle figure delegate come, per l'appunto, l'insegnante di sostegno e gli educatori dedicati.

Viene da chiedersi, come già autori noti del panorama della riflessione pedagogica inclusiva si sono interrogati, quali Dario Ianes e Andrea Canevaro, se non sia arrivato il tempo di un'altra didattica per una scuola “universale” che abbia la dimensione dell'ordinarietà, che sia comune, di tutti e che soprattutto non debba più chiamarsi inclusiva.

Se dunque vogliamo prendere sul serio il lungo percorso che ancora dobbiamo fare verso una scuola inclusiva meglio abbandonare il termine “inclusione”, perché vogliamo parlare del 100% degli alunni/e, non solo di una parte di esso. Una scuola che non ha più bisogno dell'inclusione è innanzitutto una scuola fondata sull'equità, cioè sull'arricchire il principio (e le corrispondenti prassi) di uguaglianza con quello dell'equità, del coraggio, cioè di “fare differenze” positive, compensative e perequative verso quelle differenze che se non agissimo con equità diventerebbero disuguaglianze (Canevaro, Ianes, 2022, pag. 10).

CAPITOLO 3: ALLARGARE L'ORIZZONTE CONCETTUALE, LA "SCUOLA DI TUTTI"

Nel DNA dell'evoluzione dell'inclusione, come tracciato nella prima parte di questo elaborato, vi è la storia che, ufficialmente ha inizio negli anni Settanta con l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità passando per il 2010 con la Legge n.170 nella quale si prende "coscienza" di una nuova categoria di alunni, i DSA²², per poi, infine, approdare nel 2012 con la formulazione della macrocategoria degli alunni con vari BES²³. Una nuova categoria che, secondo Dario Ianes e Heidrun Demo veicola l'adozione di una nuova antropologia

Una macrocategoria "politica" e non clinica di Bisogno Educativo Speciale. Questo concetto, infatti, aiuterebbe a comprendere le situazioni individuali sulla base del loro reale e specifico "funzionamento" di ognuno* (indipendentemente dall'eziologia e dall'etichetta), funzionamento interpretato e descritto attraverso un'antropologia (un'idea di persona) relazionale e biopsicosociale fondata su ICF dell'OMS (Ianes, Demo, 2023, pag. 64).

Una serie di interventi legislativi, di definizioni politiche e cliniche di persona che creano, più o meno consapevolmente, delle differenziazioni tra gli alunni e delle zone di margine dove alcuni di essi sostano per poi partecipare alla "normalità"

²² Complessità e pluralità connotano il fenomeno dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) rendendo precaria la stessa azione di definizione e di delimitazione di ambito, sia in senso storico che dei significati attribuiti ai suoi fattori costitutivi. All'indagine odierna, infatti, accanto ad una vistosa pluralità teorica, risultano non univoci i tre fondamentali indicatori, ovvero il senso del disturbo, della specificità e dell'apprendimento. Rispetto a una configurazione concettuale e linguistica più generale, riconoscibile nel senso di DSA come inefficacia dei processi di apprendimento, documenti internazionali, letteratura e pratiche professionali, ci restituiscono piuttosto una dimensionatura riduttiva e per certi versi ambigua del fenomeno nei termini di DSA affermati e diffusi essenzialmente come dislessia, disgrafia e discalculia, che ne costituiscono quindi i fondamentali marcatori (D'Alonzo, 2019, pag. 202).

²³ Il Bisogno Educativo Speciale è una macrocategoria politica, non clinica, che cerca di riconoscere e dare adeguata tutela personalizzata a tutti gli alunni/e con un funzionamento problematico che trasforma in speciali i loro normalissimi bisogni educativi. L'introduzione nel nostro Paese del concetto di alunno/a con BES risponde dunque a un'esigenza di equità e non di categorizzazione. [...] Il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'organizzazione mondiale della sanità) problematico per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata (D'Alonzo, 2029, pag. 48).

della vita scolastica grazie ad una serie di adattamenti promossi da figure specializzate.

Addentrandoci tra i banchi di scuola, soffermandoci a cogliere quelle dinamiche tacite che si sviluppano nella quotidianità didattica, le routine che di giorno in giorno si ripropongono, le prassi messe in campo, quanto di questo segue il principio di una piena e reale condivisione di spazi, tempi e attività tra gli alunni e quanto invece sono spazi, tempi e attività circoscritte a momenti dedicati, attività formulate su misura e spazi ritagliati per alcuni di questi?

La formulazione mainstream della didattica di oggi è incardinata su valori quali: l'apprendimento cognitivo, lo studio mnemonico con strumenti valutativi quali l'interrogazione o la prova scritta che cercano di apprezzare quante nozioni la tua "testa" riesce a contenere.

Il modello didattico tradizionale è troppo ancorato nell'agito degli insegnanti, ha alle spalle una storia radicata e, per molti versi, condiziona le stesse norme scolastiche ideate per equiparare i risultati degli allievi e le modalità di rilevazione degli stessi su standard e livelli unitari e non personalizzati (D'Alonzo, 2016, pag. 80).

Evoca una certa dissonanza con quelle correnti di pensiero che asseriscono la presenza di innumerevoli linguaggi e intelligenze tra i banchi di scuola. Zavalloni descrive la società moderna utilizzando le seguenti parole

[...] la quasi totalità delle scuole è centrata su alcuni cardini: l'apprendimento cognitivo, lo studio mnemonico, l'interrogazione-interrogatorio. Nella stragrande maggioranza dei casi l'apprendimento nelle nostre scuole è quindi faccenda di memoria e logica. [...] Il mito del nostro tempo rimane l'intelligenza logico-matematica, il cui funzionamento è noto e soprattutto controllabile da parte degli insegnanti attraverso le famose prove oggettive o le interrogazioni-interrogatorio (Zavalloni, 2015, pag. 38).

Una scuola che deve essere ripensata nella sua globalità e totalità, sostenuta da un rinnovamento dell'edilizia che deve essere riformulata alla luce dei nuovi modelli didattici, una scuola che dia spazio, valore e metta in sinergia i talenti di ciascun attore che vi partecipa, che solleciti nuove competenze e conoscenze per introdurre con entusiasmo a rigore, tra le mura scolastiche, nuovi curricula,

una nuova didattica che sia sensibile alle differenze. Una didattica che sia di tutti e di tutte.

Una didattica che sia attenta e accogliente delle differenze, e non solo quelle definite da una diagnosi o regolate da una legge (104, 107), parliamo dell'infinita eterogeneità delle differenze umane, un nuovo paradigma didattico che riesca a rispondere alle differenze di tutti e non rispondendo con degli adattamenti quali PEI, PDP e altri strumenti predisposti e pensati per includere alunni con determinati profili di funzionamento. Una didattica che si preoccupi di "realizzare l'uomo" per ciò che è

[...] il nostro principale dovere consiste, [...] nel *diventare ciò che siamo*, niente è più importante per ciascuno di noi e niente è più difficile che *divenire un uomo*. Così il compito principale dell'educazione è soprattutto quello di formare l'uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma sé stesso ad essere un uomo (Zago, 2013, pag. 28).

È arrivato forse il tempo di allargare l'orizzonte concettuale ed elaborare e proporre prassi dal carattere innovativo che tendano oltre le proposte formulate dal paradigma inclusivo. Aprire la tradizionalità all'innovazione didattica, ripensare la didattica inclusiva, non più nei termini di adattamenti ma bensì uno spazio dove ciascun alunno e alunna possa trovare la propria dimensione di "essere" nella sua totalità, peculiarità e unicità.

Può essere interessante pensare alla didattica inclusiva come a un campo in cui tensioni contrapposte si incontrano: una didattica che da attenzioni a chi per qualche ragione fatica a partecipare ai processi formativi, ma è attenta a non rimarcare le diversità; che coltiva gli interessi e i talenti individuali di ciascuno, ma, contemporaneamente cura in modo esplicito il senso di comunità, la collaborazione e la solidarietà; che celebra la bellezza delle differenze, ma fa proprio il compito di nominare e denunciare la pesantezza della diversità quando si fa disuguaglianza (Canevaro, Ianes, 2022, pag. 155).

Una normalità che va risignificata e ricondotta alla dimensione della persona intesa come identità dei diritti come recita l'articolo 1 della Dichiarazione

universale dei diritti umani del 1948: “tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti”.

Parafrasando la Dichiarazione universale dei diritti umani, la normalità viene intesa come pari valore di ciascuno a prescindere dalle condizioni personali e sociali. Fra i diritti riconosciuti vi è anche il diritto all'educazione, articolato nella Convenzione ONU per i diritti del fanciullo (1959): “egli (il fanciullo) ha il diritto di godere di un'educazione che contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta, in una situazione di eguaglianza di possibilità, di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro utile alla società.”

Nel contesto italiano La Costituzione si pronuncia in merito al sistema scolastico italiano, concependolo fin dalle origini come una scuola aperta, inclusiva e plurale. E lo fa affermando nell'articolo 34, che “l'istruzione è aperta a tutti”, ovvero che tutti i bambini e i ragazzi hanno il diritto di accedere alla scuola. Proseguendo, nell'articolo 3 vediamo dichiarato che “è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione”. Ma viene anche stabilito il diritto a compensazioni e aiuti in caso in cui qualcosa ostacola la realizzazione del proprio potenziale.

Uno strumento che svolge una funzione compensatoria è il Piano Educativo Individuale (PEI) e successivi provvedimenti legislativi volti a garantire misure specifiche comprendendo gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (legge 170/2019) e gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Tutte misure, queste, specifiche per determinati studenti identificati come svantaggiati. L'augurio è di percorrere la strada di uno sviluppo di una scuola che sia “normale” e per tutti, che possa offrire un ambiente di apprendimento in cui le disuguaglianze non si riproducano, come auspicato dalla costituzionalista Matucci

L'esigenza di inclusione non è più intesa, così, come un bisogno proprio soltanto dei ragazzi fragili, ma è, e diventa, un'esigenza propria di tutti gli studenti, nessuno escluso, pena il rischio di trascurare una serie di situazioni che (magari) non hanno una connotazione patologica, ma impattano comunque sulla sfera dell'apprendimento individuale. Si pensi

alle tante circostanze che attengono alle relazioni, alla cultura e ai contesti di riferimento (Matucci, 2021, pag. 99).

Una grande storia, questa, profondamente intrecciata ad alunni che presentano una qualche forma di fragilità e che vivono una dimensione definita da problematicità, da dis-adattamento. La locuzione “inclusione”, a mio avviso, evoca ancora una categoria di alunni portatori di “a-tipicità” i quali attraverso svariati dispositivi vivono una sorta di adattamento ad un contesto tipico, regolato da una normalità preconfezionata. In linea con quanto auspicato da Ianes e Demo, sostengo la necessità di un superamento concettuale del termine inclusione per abbracciare l'infinita varietà umana.

Più di recente si affacciano scenari concettuali che vorrebbero superare il concetto stesso di inclusione, incominciando a parlare di universalità, equità [...], unicità, offerta formativa plurale e convivenza di tutte le differenze (Ianes, Demo, 2023, pag.13).

Forse il termine “inclusione” non esaurisce il desiderio diffuso di parlare del 100% degli alunni, ciascuno dei quali è portatore di una propria singolarità e unicità. Forse, come questi autori sostengono nel loro testo *“Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti**”* diventa necessario ripensare all'istituzione scuola in termini di accoglienza della moltitudine di sfumature della possibilità dell'essere umano, e non più solamente alcune di esse, attivando proposte didattiche che ne valorizzino l'unicità e riconducano la specialità di ciascun alunno, in quanto essenza unica e irripetibile, a quella dimensione che noi sentiamo come normale.

[...] Una scuola che riconosce e valorizza ogni differenza attraverso un'offerta formativa plurale, universale e normalmente speciale, rende necessario un ripensamento profondo del modo di riconoscere la speciale normalità dei funzionamenti (Ianes, Demo, 2023, pag. 67).

3.1 - SCUOLA A MISURA DI TUTTI: UNA SCUOLA DELL'UNIVERSALITÀ, DELL'EQUITÀ E DELL'UGUAGLIANZA

Una scuola che ragiona in termini che vanno oltre l'inclusione è una scuola che si basa sull'equità, guidata dai principi di uguaglianza che nutrono le prassi quotidianamente messe in campo.

[...] la capacità della scuola di dare a ciascun alunno/a ciò di cui ha bisogno – necessariamente diverso sul piano sia qualitativo sia quantitativo da quello di cui ha bisogno il compagno/a – al fine di essere messo nelle condizioni di realizzare il proprio potenziale massimo di apprendimento e partecipazione (Demo, 2016, pag. 148).

Una equità che va agita verso tutte quelle differenze che, se non venissero compensate, diventerebbero disuguaglianze. La cifra dell'equità consiste nel “fare differenze” verso tutti gli alunni e alunne, se quest'ultimi non ne fossero i destinatari, cadrebbero in una condizione di disuguaglianza. Ci vuole coraggio, come sostiene Dario Ianes, agire equamente, differenziare, accogliere le sfumature della possibilità dell'essere umano

[...] coraggio cioè di fare differenze positive, compensative e perequative verso quelle differenze che se non agissimo con equità diventerebbero disuguaglianze. [...] Il tema dell'equità, è il motore motivazionale della scuola che vogliamo, una scuola fondata sui diritti umani e sulla giustizia sociale. [...] (Canevaro, Ianes, 2022, pag. 10).

Per agire una scuola equa è necessario citare un approccio elaborato da Amartya Sen, conosciuto come capability approach. Lorella Terzi afferma che Sen pone l'attenzione sulla necessità di assegnare risorse volte a compensare il funzionamento dei soggetti ritenuto problematico, nei contesti sociali, per garantire la personale libertà di azione e un adeguato stato di benessere.

Sen afferma [...] che le persone disabili non solo sono tra le più svantaggiate nel mondo, ma sono anche tra le più neglette [...]. A suo avviso, due sono le ragioni di questa situazione: la prima consiste nella mancanza di attenzione, sia teorica che pratica, alle specifiche differenze di conversione di risorse in benessere che caratterizza le persone

disabili. La seconda ragione risiede in quello che Sen definisce il 'conservativismo' concettuale inerente alle prospettive correnti sulla giustizia sociale e sulle politiche, che sono per lo più incentrate su valutazioni relative alla distribuzione delle risorse e alla quantità di risorse a disposizione delle persone disabili, e che quindi, come egli sostiene, 'detraggono l'attenzione dal rigore complessivo della deprivazione sociale' vissuta dalle persone disabili [...] (Terzi, 2013, pag. 47).

Secondo la prospettiva della *capability approach* lo stato di disabilità di una persona può essere dato dalla limitazione delle opportunità che le persone hanno per realizzare i loro funzionamenti, che per loro sono di valore e che dunque desiderano raggiungere (lanes, Demo, 2023).

Questo approccio sottolinea inoltre che esistono differenze nella disponibilità di risorse che le persone possiedono per realizzare i funzionamenti che desiderano. In questo approccio il riconoscimento di misure aspetta a chi veda le proprie *capabilities* compromesse. Se infatti una persona si trova limitata nella libertà di scegliere fra possibilità di funzionamenti, una società giusta ha il dovere di intervenire per garantirla.

La giustizia dei sistemi sociali e il benessere individuale devono essere valutati invece, sulla base delle libertà sostanziali che gli individui hanno di agire, in relazione a ciò che hanno ragione di valorizzare, e quindi in termini delle loro *capabilities*. Sen ha introdotto il concetto di *capability* proprio al fine di esprimere l'importanza fondamentale delle libertà individuali, sia per il benessere della persona che per il giusto assetto dei sistemi sociali. Egli ha specificato inoltre che le *capabilities* sono le opportunità di funzionamento (*functionings*), o, in altri termini, le opportunità di essere e di agire in relazione a quegli stati e quelle azioni a cui si ha ragione di dar valore (Terzi, 2013, pag. 44).

Per agire una scuola equa è necessario parlare di *universalità* e se vogliamo muoverci nell'ottica dell'universalità dobbiamo essere consapevoli che ciascun alunno è un mondo a sé, che interagisce, si relaziona, crea sinergie con altri mondi, tutti parte essenziale della classe, della scuola, della comunità. Quindi vogliamo affermare che: le differenze sono la normalità, sono la biodiversità che arricchisce gli ecosistemi dove si apprende e ci si relaziona.

Un approccio che con la sua universalità, poggia decisamente sui valori etici delle pari opportunità e dell'equità e sollecita una visione del mondo con proposte metodologiche orientate verso una rivoluzione di pensiero centrato sul rispetto della diversità-unicità umana, sulla flessibilità, sull'accessibilità reale ai processi di apprendimento, sul riconoscimento e sulla valorizzazione delle differenze di ogni persona, già nella progettazione iniziale di ogni percorso formativo, e quindi atte a eliminare, in via preliminare, ogni possibile etichetta che, di fatto, mortifica il concetto stesso d'inclusione (Savia, 2016, pag. 21).

Le nostre classi sono abitate da una compagine articolata di alunni che presentano diversità nei processi di apprendimento, negli stili di pensiero, in limiti, desideri, aspirazioni insomma profili sempre più ricchi di sfumature psicologiche, relazionali, motivazionali, identitarie. Vi possiamo trovare alunni con difficoltà nell'ambito dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze. Vi possiamo scorgere i più tradizionali disturbi specifici dell'apprendimento come la dislessia, disgrafia o discalculia, ma anche il disturbo da deficit attentivo con o senza iperattività o disturbi della comprensione del testo, difficoltà visuo-spaziali, motorie, disprassia evolutiva.

All'interno delle nostre classi vi possiamo trovare alunni con ritardo mentale e ritardi nello sviluppo, alunni con problemi nel linguaggio o disturbi specifici nell'eloquio e nella fonazione. Ci sono anche gli alunni con disturbi dello spettro autistico e della sindrome di Asperger. All'interno delle nostre classi non vi sono solo alunni con aspetti ritenuti patologici, vi troviamo anche alunni che presentano "soltanto" un apprendimento difficile, magari lento, o uno scarso rendimento scolastico dovuto ai più svariati fattori che compongono la sua personale biografia di vita. Nelle classi possiamo trovare anche alunni con articolate problematiche emozionali come timidezza, collera, ansia, o depressione. Ma anche alunni con problemi riferibili alla dimensione psichica come disturbi di personalità, disturbi dell'attaccamento o altre condizioni psichiatriche. Possiamo ritrovare tra i banchi di scuola, le difficoltà comportamentali: dal comportamento aggressivo fino ad atti autolesionistici, bullismo, disturbi del comportamento alimentare, oppositività. Accanto a queste difficoltà, vi sono anche difficoltà di origine sociale ed economica come povertà e deprivazione culturale. In altre parole, le nostre classi si compongono di questa multiforme e sfaccettata galassia

di profili di funzionamento legati ognuno alla singola storia di quel bambino (lanes, 2006).

In queste situazioni non vi è diagnosi che contribuisca a rendere esigibile il diritto di essere “visti” e ad avere una scuola che guardi alle proprie uniche caratteristiche individuali e proprio per questo la presa di consapevolezza di tutte queste differenze ha messo e continua a mettere in crisi la visione illusoria che pensava ad uno standard per la quasi totalità degli alunni, salvo quei pochi da certificare in qualche modo (lanes, Demo, 2023, pag. 16).

Oltre questa presa di consapevolezza della splendida varietà delle possibilità dell'essere, per creare uno spazio che sia intriso di equità e di riconoscimento di ogni unicità è necessario operare un arricchimento delle proposte didattiche, che possa rispondere al meglio possibile ai diversi profili di funzionamento degli alunni, mettendo in campo strategie aumentative e alternative dell'offerta didattica.

Questo arricchimento, dove solo la nostra fantasia e le concrete possibilità tecniche sono dei limiti, crea un'aumentazione della normalità, che non la riduce, non la scompone ma la esalta aggiungendo forme di input significativi per chi affronta quella situazione. Certo dobbiamo essere disponibili a “manipolare” le realtà normali, con tanta fantasia e creatività. [...] Ma tutto questo lavoro si fa tenendo conto delle differenze individuali, non è certo un'operazione standard, uguale per tutti (Canevaro, lanes, 2022, pag. 12).

Un ulteriore passo verso una didattica che possa definirsi universale, ovvero una didattica che accolga tutti equamente e indistintamente è dato dalla pluralità delle occasioni di apprendimento. Ciò significa predisporre una gamma di situazioni, la più eterogenea possibile, in cui apprendere e partecipare. Una delle proposte che rispondono a questo imperativo fa riferimento a forme di didattica aperta:

le varie forme di didattica aperta, laboratoriale, per progetti, cooperativa, per problemi ecc. sono piene di possibilità di offrire una ricca pluralità di occasioni di apprendimento, diversificate per qualità, intensità, differenza di input, output, modalità motivazionali, relazioni, ecc... (Canevaro, lanes, 2022, pag. 12).

3.2 - NUOVA ANTROPOLOGIA DELL'ALUNNO SU BASE ICF

La recente adozione della prospettiva bio-psico-sociale volta a dare una direzione alle proposte e le prassi orientate nel promuovere un'inclusione scolastica significativa ed efficace, dove per prospettiva bio-psico-sociale si fa riferimento a quel concetto di funzionamento intrecciato tra biologia, esperienze di ambienti, relazioni, attività e iniziative del soggetto. Con il modello ICF, promosso dall'organizzazione mondiale della sanità si coglie il funzionamento globale del soggetto, la salute bio-psico-sociale della persona.

È proprio del funzionamento globale del soggetto, della sua salute, globalmente e sistematicamente intesa, che dobbiamo occuparci, che dobbiamo conoscere a fondo in tutte e sue varie interconnessioni causali, a prescindere dalle varie eziologie che possono danneggiare singoli aspetti del funzionamento (lanes, 2006, pag. 30).

Questo paradigma menziona la salute e il funzionamento globale, non parla di disabilità e patologie connesse. Secondo l'Organizzazione mondiale della sanità il funzionamento di una persona va compresa in modo globale, sistematico e complesso, avvalendosi di diverse prospettive, in modo interconnesso e integrato.

Da uno sguardo che "etichetta e separa [...] a uno sguardo che riconosce l'unicità di ognuno [...] e ne cerca di comprendere le specifiche caratteristiche nella loro reciproca interazione in un modello antropologico relazionale orientato al funzionamento e non al deficit (lanes, Demo, 2023, pag. 100).

L'adozione di una prospettiva basata sull'antropologia dell'ICF, trova spazio attuativo oggi, nella messa in campo di quello strumento di progettazione educativa individualizzata per gli studenti con disabilità, il PEI. Pensato come strumento di inclusione, nella sua natura ideativa potrebbe potenzialmente rivelarsi uno strumento di marginalizzazione, promuovendo una pratica di micro-esclusione, qualora la sua attuazione fosse affidata prevalentemente a personale dedicato come ad esempio gli insegnanti di sostegno che potrebbero ritrovarsi a

operare in contesti “speciali” come l’aula di sostegno. Viene da chiedersi se questa è la via maestra.

Questa conquista di un nuovo paradigma di riferimento non va scartata solo perché al suo interno sono emerse delle ambivalenze. Va riconosciuto che l’ICF fornisce un contributo significativo all’inclusione che si sostanzia in una visione antropologica del funzionamento umano: globale, sistemico, multidimensionale, interconnesso e relazionale. Una visione ampia e articolata del funzionamento umano.

Il funzionamento di ciascun alunno va osservato nella sua interezza tenendo presente le molteplici articolazioni della sua situazione. Come articolato in precedenza, l’ICF propone un’idea di persona sistemica perché si fonda su un’interconnessione complessa tra elementi propri della persona e contestuali.

La relazione dei fattori di contesto con il corpo della persona, le sue attività e competenze personali e la sua partecipazione sociale, nei suoi aspetti di facilitatore e/o barriera, è la sintassi fondamentale della prospettiva bio-psico-sociale, che ci apre nuovi scenari di comprensione del funzionamento della persona e di intervento.

Una scuola inclusiva in ottica bio-psico-sociale ha dunque una visione ampia, globale, sistemica, relazionale e contestuale non solo dell’alunno/a con disabilità, ma anche della gamma di risorse e interventi da attivare, e questa visione ampia ci porta direttamente alla prospettiva ecologica (Canevaro, Ianes, 2022, pag. 19).

Se si vuole percorrere la strada di una didattica post-inclusiva, ovvero una didattica che sia pensata, già a monte, come accogliente di ciascuna singolarità, deve essere una didattica che si fonda sull’assunto che tutte le alunne e gli alunni siano diversi e che le differenze siano la normalità nell’apprendimento.

La specialità è stata sempre più intesa come “unicità” di ognun*, l’unicità risultante dall’interazione delle differenze individuali con i contesti di vita. In questo modo la specialità entra a pieno titolo nella normalità, riconoscendo come le differenze siano caratteristiche di ognun* e non segno di alterità di poch*. La specialità si normalizza, la normalità si specializza (Ianes, Demo, 2023, pag. 99).

3.3 - DIFFERENZIARE PER RISPONDERE ALLE DIFFERENZE DI CIASCUN ALUNNO

Una delle parole cardine della didattica che vuole a priori essere accessibile a tutti è la parola differenza, e per differenza facciamo riferimento all'infinita variabilità umana, uno sguardo che oltrepassa i confini della fragilità per toccare la dimensione della differenza.

Una scuola che non ha più bisogno dell'inclusione è una scuola fondata sull'equità, cioè sull'arricchire il principio (e le corrispondenti prassi) di uguaglianza con quello dell'equità, del coraggio, cioè di "fare differenze" positive, compensative e perequative verso quelle differenze che se non agissimo con equità diventerebbero disuguaglianze (Canevaro, Ianes, 2023, pag. 10).

La differenza non è intesa come una caratteristica deterministica dell'individuo che veicola un certo profilo funzionale o disfunzionale, quanto piuttosto come un individuo portatore di certe caratteristiche che all'interno di uno specifico contesto storico-culturale, si interfaccia con barriere che ne limitano il suo funzionamento. Quindi vi sono processi e strutture che creano svantaggio per alcuni e vantaggio per altri, producendo gerarchie e non valorizzando la varietà delle diversità umane. E partendo da qui che avanza il desiderio di ricercare azioni di cambiamento, prassi autenticamente accoglienti di ciascuno ed efficaci nell'assetto organizzativo e didattico della realtà scolastica che superino qualsiasi forma di esclusione.

A differenza della prassi attualmente diffusa tra le mura scolastiche riguardante i processi di individualizzazione, personalizzazione e differenziazione adottata per una fetta circoscritta di alunni, vogliamo a "pieni polmoni" affermare che i processi di individualizzazione, personalizzazione e differenziazione riguardano tutti gli alunni senza alcuna distinzione (Demo, 2016).

Però la struttura legislativa scolastica, imponendo l'uso di alcuni strumenti per la progettazione differenziata ha implicitamente veicolato l'idea che vi sia un percorso didattico per la maggior parte dei bambini e in parallelo ci sia una serie

di progettazioni individualizzate e personalizzate per alunni che sono in una condizione di difficoltà riconosciuta.

In questo quadro il “fare differenze” riguarda soltanto alunni con una disabilità, o aventi un disturbo specifico dell’apprendimento o con bisogni educativi speciali.

La nostra legislazione scolastica, però, rendendo obbligatorio l’uso di alcuni strumenti per la progettazione differenziata per alunni/e [...] ha implicitamente – e probabilmente involontariamente veicolato un’altra idea: quella che ci sia una progettazione e quindi un percorso didattico per tutti, o comunque per la maggior parte dei bambini/e e dei ragazzi/e, ci sia poi una serie di progettazioni individualizzate e personalizzate per alunni/e che, per differenti motivi sono in una condizione di difficoltà legalmente riconosciuta (Demo, 2016, pag.135).

Una rappresentazione dell’apprendimento problematica perché suggerisce l’idea che vi sia un processo di apprendimento sostanzialmente omogeneo, una proposta didattica unitaria a cui si accostano una serie di adattamenti per alunni che presentano una dimensione di fragilità, riconoscendo solo alcune differenze individuali principalmente legate ad un funzionamento problematico del soggetto rispetto al percorso di apprendimento. Il concetto di differenziazione viene così connotato dalla dimensione della mancanza, della problematicità suggerendo l’idea, ampiamente radicata nei contesti scolastici odierni, che la normalità sia rappresentata dall’omogeneità del modo di apprendere e che solo in alcuni casi “speciali” sia importante differenziare.

Nel panorama della riflessione pedagogica vi è un’altra linea interpretativa del lemma “differenziazione” che tiene conto del fatto che ciascun alunno ha un proprio modo di apprendere, che è unico e singolare e che questo è orientato dai loro interessi, delle loro preferenze, conoscenze, abilità e competenze.

La didattica delle differenze si basa sull’assunto che tutte le alunne e gli alunni siano diversi e che le differenze siano la normalità dell’apprendimento. [...] significa tenere conto del fatto che tutti i bambini e i ragazzi hanno un loro unico e singolare modo di apprendere e che questo può essere descritto tenendo conto dei loro interessi, delle loro preferenze metodologiche e di linguaggi e del loro livello di padronanza di conoscenze, abilità e competenze (Canevaro, Ianes, 2023, pag. 156).

Tomlinson, nella concettualizzazione della Differenziazione Didattica descrive gli alunni riportando tre categorie principali di differenziazione:

-“readiness”²⁴ o “prontezza” fa riferimento al grado di padronanza delle conoscenze e competenze ritenute necessarie per affrontare un nuovo obiettivo.

-la categoria “interessi”²⁵ riguarda i temi che coinvolgono gli alunni, le attività che amano fare, tutto ciò che fa leva sulla loro curiosità, sulle passioni e sulla motivazione ad affrontare un determinato compito.

-la categoria “profilo di apprendimento”²⁶ si riferisce al modo in cui uno studente apprende. Rientra nella categoria “profilo di apprendimento” gli stili cognitivi di ciascuno che può essere globale o analitico, sistematico o intuitivo, convergente o divergente. Ma si tratta anche di preferenze per alcuni canali espressivi rispetto (Tomlinson, 2006).

Per rispondere a questa varietà si promuove la necessità di costituire un

[...] ambienti di apprendimento all'interno dei quali alunni* diversi* possano, nello stesso spazio e nello stesso tempo, interagire con contenuti diversi, elaborare in modi differenti il proprio processo di apprendimento e creare prodotti diversi, tenendo conto del fatto che sono bambini* con readiness, interessi e stili di apprendimento differenti. Differenziare i contenuti significa, da un lato, fornire opzioni di scelta tra contenuti diversi, in modo da considerare interessi differenti, dall'altro assicurare che ogni alunno padroneggi i contenuti e le competenze necessari ad affrontare il nuovo apprendimento, proponendo attività preparatorie differenti in base allivello di readiness degli alunni (Ianes, Demo, 2023, pag. 76).

²⁴ La prontezza di risposta (readiness) si riferisce alle conseguenze apprese e alle abilità assimilate da uno studente in rapporto a una determinata sequenza di apprendimento. La competenza cognitiva (proficiency) generale di uno studente influisce sulla sua prontezza di risposta; tuttavia, quest'ultima è profondamente influenzata dagli apprendimenti precedenti dello studente, dalle sue esperienze di vita, dalle sue opinioni della scuola e dai suoi abiti mentali (Tomlinson, 2006, pag. 17).

²⁵ L'interesse (interest) si riferisce a quegli argomenti o a quelle ricerche che suscitano curiosità e passione nello studente. Si tratta di aspetti dell'apprendimento che invitano gli studenti stessi a investire tempo ed energie nella ricerca del sapere, nella comprensione profonda e nello sviluppo delle abilità. Essi portano a scuola interessi in determinate aree e anche la scuola offre loro l'opportunità di realizzare nuovi interessi (Tomlinson, 2006, pag. 18).

²⁶ Il profilo di apprendimento (learning profile) ha a che fare con il modo in cui gli studenti apprendono al meglio. Le preferenze nell'apprendimento sono plasmate da una costellazione di fattori che si sovrappongono e interconnettono. Tra questi lo stile di apprendimento, il tipo di intelligenza, la cultura e il sesso (Tomlinson, 2006, pag. 18).

Ciò implica spendersi in una profonda conoscenza di ogni alunno per essere in grado poi di formulare una proposta didattica plurale e articolata capace di intercettare gli stili di apprendimento di ciascuno.

3.4 - ACCESSIBILITÀ RACCONTATA DALL'UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

Per parlare di “didattica a misura di tutti” è necessario procedere con l'elaborazione di riflessioni che coinvolgono due dimensioni: l'una riguarda la proposta didattica che tiene conto della specificità dei singoli alunni, l'altro piano di riflessione considera i contesti fisici, luoghi dal carattere accogliente e accessibile per qualsiasi alunno.

Il tema degli spazi accoglienti ed accessibili, e degli alunni che li abitano fu trattato ed è in continua elaborazione dagli studiosi dello *Universal Design for Learning*. Savia raggruppa le differenze nell'apprendimento, secondo l'approccio dello Universal Design for Learning, in tre diverse categorie (Savia, 2006):

- Fornire molteplici mezzi di rappresentazione (il “cosa” dell'apprendimento). Vi sono differenze nel modo in cui costruiamo le rappresentazioni delle informazioni recepite, alcuni alunni, per esempio, possono trovare più semplice comprendere rappresentazioni visive, oppure possono presentare una personale inclinazione per il canale uditivo quando si tratta di memorizzarle.

Gli studenti differiscono nel modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate. Per esempio, quelli con disabilità sensoriali (cecità o sordità), disabilità nell'apprendimento (dislessia), differenze linguistiche o culturali e così via potrebbero richiedere tutti diversi modi di approcciarsi ai contenuti. Altri potrebbero semplicemente assimilare le informazioni più velocemente ed efficacemente attraverso mezzi visivi o uditivi piuttosto che attraverso il testo scritto. Inoltre, l'apprendimento e il trasferimento dell'apprendimento avvengono quando vengono usati rappresentazioni multiple, perché permettono agli studenti di fare dei collegamenti interni, così come tra i concetti. In breve, non esiste un solo modo di rappresentazione che sia ottimale per tutti gli studenti; fornire opzioni di rappresentazione è fondamentale (Savia, Mulè, 2015, pag. 5).

- Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (il “come” dell’apprendimento). Differenze nel modo in cui processiamo le informazioni, esprimiamo conoscenze e competenze, questa categoria prende in considerazione i diversi modi in cui gli alunni possono interagire con un ambiente o un materiale di apprendimento e nel modo di esprimere le conoscenze e le competenze apprese. Vi sono alunni che trovano più semplice esprimere quanto appreso mediante il canale orale e in una situazione di gruppo mentre altri individualmente e per iscritto.

Gli studenti differiscono nel modo in cui possono farsi strada in un ambiente d’apprendimento ed esprimere ciò che sanno. Per esempio, individui con significative disabilità motorie (paralisi cerebrali), quelli che hanno difficoltà con le abilità strategiche e organizzative (disturbi della funzione esecutiva), quelli che hanno difficoltà linguistiche e così via, hanno un approccio all’apprendimento molto differente. Alcuni potrebbero sapersi esprimere bene nello scritto e non nell’orale, e viceversa. Dovrebbe essere riconosciuto, inoltre, che l’azione e l’espressione richiedono un gran numero di strategie, pratica e organizzazione, e questa è un’altra cosa in cui gli studenti possono differenziarsi. In realtà, non c’è un solo mezzo di azione o espressione che possa essere ottimale per tutti gli studenti; fornire opzioni di azione e di espressione è fondamentale (Savia, Mulè, 2015, pag. 5).

- Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (il “perché” dell’apprendimento). Differenze individuali rispetto agli interessi e alla motivazione, per alcuni alunni una novità può risultare essere attraente e quindi capace di canalizzare energie e apertura verso il percorso di apprendimento, mentre per altri ciò che attiva lo sviluppo di nuovi apprendimenti è la sicurezza e familiarità della routine.

L’affettività rappresenta un elemento cruciale dell’apprendimento, e gli studenti si differenziano notevolmente nel modo in cui sono coinvolti e motivati all’apprendimento. Ci sono numerosi motivi che possono influenzare la variazione individuale dell’affettività, come possono essere fattori neurologici e culturali, l’interesse personale, la soggettività, la conoscenza pregressa, insieme ad altre variabili presentate in queste linee guida. Alcuni studenti sono altamente coinvolti attraverso la spontaneità e le novità, mentre altri non sono coinvolti, o anche spaventati da questi aspetti, preferendo la routine rigida. Alcuni studenti preferiscono lavorare da soli, mentre altri preferiscono lavorare con gli altri. In realtà, non c’è un modo di coinvolgimento che possa essere ottimale per tutti gli studenti in tutti i

contesti. Pertanto, è essenziale fornire molteplici opzioni di coinvolgimento (Savia, Mulè, 2015, pag. 5).

Partendo dalla presa di consapevolezza della diversità di funzionamento di ciascun alunno l'UDL determina questi tre principi cardine che dovrebbero guidare la progettazione didattica.

Abbiamo visto che ciascun alunno presenta differenze nel modo in cui costruisce le rappresentazioni delle informazioni, il principio per rispondere a questo assunto è quello di "fornire molteplici mezzi di rappresentazione".

Altro non è che prevedere una pluralità di linguaggi e supporti finalizzati al sostenere la elaborazione delle informazioni.

Il secondo principio, elaborato dall'UDL mira a "fornire molteplici mezzi di azione ed espressione", proporre una didattica che contempla molteplici opzioni attraverso cui gli alunni possano elaborare informazioni e le consegne date. Il terzo principio richiama l'impegno a "fornire molteplici mezzi di coinvolgimento". Proporre un largo ventaglio di modalità per tenere viva la motivazione nello spendere le energie in un progetto personale di apprendimento.

Così delineata risulta essere un'offerta formativa dai caratteri plurali e flessibili adatta nel rispondere all'unicità di ciascun alunno, con l'intento di prevenire esperienze "barrieranti", progettando un ambiente o un materiale prevedendo un suo utilizzo diverso da persone diverse.

[...]significa adottare una modalità progettuale che pensa a pluralizzare l'offerta formativa a priori nell'ottica di renderla accessibile e significativa per tutt* invece che progettarla in modo unitario e standard e poi adattarla, correggendola solo per alcun*. [...] L'idea è invece quella di mettere a disposizione modi diversi di affrontare uno stesso contenuto o di sviluppare una competenza, accompagnando bambini e bambine ad esplorarne diversi e creando occasioni in cui ciascuno possa, in momenti diversi, scoprire talenti e affrontare difficoltà per trovare quel giusto livello di sfida che aiuta ad apprendere (Ianes, Demo, 2023, pag. 75).

Oltre alla cura degli ambienti, i loro studi li portarono a sostenere che l'inclusione non è conferita tanto dagli spazi quanto da una didattica a misura di tutti, un'offerta didattica flessibile, plurale sia nelle metodologie che nei materiali. Lo

Universal Design for Learning, quindi, propone indicazioni operative per garantire a tutti gli alunni quella dimensione di accessibilità nei modi per comprendere, esprimersi e coinvolgersi, e questo lo si può fare solamente moltiplicando i percorsi di apprendimento, proponendo materiali plurali e approcci diversificati.

3.5 - QUALE IDEA DI INCLUSIONE DIDATTICA OGGI E QUALI APERTURE FUTURE?

Il termine inclusione ha una storia giovane nel panorama della riflessione pedagogica italiana.

Sia a livello internazionale che nazionale, le definizioni del concetto di inclusione sono molteplici e si riferiscono a fenomeni diversi.

In Italia, la riflessione pedagogica sull'inclusione si confronta con le politiche in integrazione producendo di fatto quattro modi di intendere l'inclusione scolastica.

1. una prima linea di tendenza in cui i concetti di integrazione e inclusione sono percepiti come sinonimi. Il passaggio dal termine integrazione a quello di inclusione segna di fatto solo un adattamento lessicale, utilizzate in modo intercambiabile in riferimento alle politiche che regolano la presenza nella scuola degli alunni con disabilità.

2. una seconda proposta contrappone le politiche dell'integrazione a quelle dell'inclusione. Parliamo della posizione di un gruppo di studiosi nell'ambito della Disability Studies, i quali affermano che per realizzare l'inclusione dentro le mura scolastiche, e anche fuori di essa, è necessario un cambiamento radicale di prospettiva e di considerare alcune categorie di persone. Ritengono sia necessario non più politiche volte a garantire misure specifiche per alcune categorie di alunni, ma politiche di trasformazione della cultura scolastica nonché della sua organizzazione, affinché divenga realmente capace di accogliere tutti, indipendentemente dalle loro caratteristiche fisiche, cognitive e comportamentali

L'idea di fondo è che l'esclusione sociale, la discriminazione e l'oppressione sperimentate dalle persone disabili non dipendano dalle limitazioni funzionali (fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali) degli individui, bensì da barriere di varia natura, che ne impediscono la

partecipazione alla vita sociale su una base di uguaglianza con tutti gli altri. Per dirla con lo slogan adottato dagli attivisti disabili:

“È la società che ci rende disabili, non il nostro corpo.” (Shakespeare, 2017, pag. 10).

La corrente di pensiero dei Disability Studies individua nell'adozione di misure e strumenti specifici per alcune categorie di alunni degli elementi critici. Concretamente, il PEI per alunni con disabilità e il PDP per alunni con DSA o BES ricondurrebbero la questione delle difficoltà ad un fattore del tutto personale, a cui la scuola cerca di rimediare prevedendo alcune misure speciali di adattamento. I Disability Studies propongono un cambio di prospettiva a favore di una riflessione centrata sui contesti e sulla loro capacità o incapacità di accogliere tutti coloro che ne fanno parte.

Una cornice inclusiva è quindi una cornice in cui vi sono prassi didattiche inclusive virtuose, una scuola che trasforma le proprie pratiche affinché tutti gli alunni possano sentirsi accolti e protagonisti.

Un tema centrale è quindi quello delle diversità di tutti gli alunni e del modo in cui la scuola sa accoglierle come risorse che arricchiscono i processi di apprendimento e partecipazione di ciascuno (Demo, 2016, pag. 124).

Ciascuno è riconosciuto nella sua unicità e diversità e portatore di valore in quanto persona. È compito della scuola modificare i propri dispositivi culturali, organizzativi e didattici per garantire il diritto ad apprendere e partecipare a tutti gli alunni della comunità scolastica, senza distinzioni di sorta.

[...] una scuola sensibile alle molteplici differenze individuali, sociali e culturali che alunni diversi portano con sé sulla base delle loro differenti storie. Riconosce la varietà delle biografie e dei contesti di vita, le specificità dei diversi modi di apprendere, di interessi e talenti, dà spazio alle molte dimensioni identitarie che si intersecano in ciascun bambino. Dà loro visibilità e le riconosce come risorse per i percorsi di apprendimento e partecipazione, tenendone conto nella progettazione dell'offerta formativa. In questo senso, lo strumento primario del proporre un'offerta formativa il più possibile plurale mira a prevenire marginalizzazioni ed esclusioni create da ostacoli che l'offerta formativa stessa produce (Ianes, Demo, 2023, pag. 21).

3.6 - UNA NUOVA DEFINIZIONE DI DIDATTICA INCLUSIVA? SPECIALE E NORMALE

[...] una nuova definizione di didattica [...] come progettazione, realizzazione, valutazione di azioni educative che attivano processi di apprendimento e partecipazione di tutti gli alunni e di tutte le alunne, tenendo conto delle differenze individuali di ciascuno e dell'appartenenza di tutti a un orizzonte culturale condiviso (Demo, 2016, pag. 129).

Una definizione di ampio respiro che si collega ad una articolata riflessione pedagogica sulle azioni educative e sulle pratiche di insegnamento. L'idea fondante di questa nuova definizione di didattica è che i processi di apprendimento attivati debbano essere fruiti efficacemente da tutti gli alunni, sia in termini di accessibilità fisica a luoghi e materiali, in altri termini deve essere garantita la partecipazione, sia sul piano dell'accessibilità cognitiva, proponendo una didattica che sia prossima ai differenti stili di apprendimento.

L'obiettivo è quindi duplice: offrire ambienti di apprendimento in cui ciascun studente possa sviluppare al massimo possibile i propri talenti e il proprio potenziale e, contemporaneamente, possa sentirsi parte attiva di una comunità, in termini sia di relazioni sociali significative sia di esercizio di decisionalità democratiche e condivise (lanes, Demo, 2023, pag. 25).

Una concettualizzazione non limitata alla sfera degli apprendimenti ma che si apre e accoglie la globalità della persona, aprendo lo sguardo alla sua dimensione sociale e affettiva oltre che cognitiva. L'alunno ora è partecipante attivo allo sviluppo del contesto educativo condiviso, parte integrante di un orizzonte culturale condiviso insieme costruito.

Questi due elementi sopracitati, l'uno delle differenze individuali e l'altro dell'appartenenza a un orizzonte culturale condiviso, sono sintetizzati nel concetto della "speciale normalità" di Dario lanes (2006).

Due concetti apparentemente in antitesi ma se messi in dialogo, spiega lanes, ne scaturisce una perpetua ricerca di sintesi tra questi ultimi: una posizione che

mantiene le differenze ma al contempo li lega in un orizzonte culturale comunemente costruito.

Con speciale si intende la capacità di riconoscere le differenze e di offrire per esse risposte educative efficaci. [...] Nella definizione che propongo qui estendo la concettualizzazione a tutte le differenze umane. [...]

Con normale invece si intende il contesto comune, la scuola che diviene luogo per tutti, capace di garantire un senso di appartenenza e riconoscimento reciproco (Demo, 2016, pag. 131).

Adottare questa concettualizzazione ed espanderne l'applicazione a tutte le differenze, implica la necessità di ripensare i tempi, spazi e modi dell'azione educativa al fine di permettere l'appartenenza e la partecipazione di tutti a un contesto comune e condiviso. E con "contesto" si intende uno spazio costituito di relazioni, tempi e metodologie, ma anche un contesto che si espande oltre l'ambiente scolastico e che richiama l'orizzonte culturale e valoriale che si forma all'interno delle relazioni, del confronto, della negoziazione delle persone che vi partecipano.

Un contesto capace di fare spazio, di accogliere metodologie e strategie sensibili e rispettose delle differenze degli alunni e azioni educative mirate a valorizzare l'unicità all'interno del contesto condiviso.

Necessario e auspicabile diventa la costruzione di assetti organizzativi e didattici nei quali a priori è possibile accogliere percorsi di apprendimento differenziato all'interno di un orizzonte culturale condiviso da tutti gli alunni.

L'idea è quindi quella di una didattica [...] capace di progettare, realizzare e valutare azioni didattiche per tutti gli alunni e per tutte le alunne, creando normalità, un contesto capace di accogliere tutti, anche con attenzione alle singole differenze, e sostenendo la specialità di ognuno, cogliendo le differenze individuali e promuovendo azioni educative efficaci per esse. [...] (Demo, 2026, pag. 132).

3.7 - UNA PROPOSTA INNOVATIVA DELLA DIDATTICA

Partiamo da un dato che proviene dal senso comune: la maggior parte dell'insegnamento viene erogato nella forma della lezione frontale (Demo, 2016). Cosa significa oggi mantenere una proposta didattica di questo tipo? Che ricadute ha sui tragitti di apprendimento degli alunni?

Un'impostazione frontale delle lezioni si struttura sulla centralità del ruolo dell'insegnante, sulla sua azione di insegnamento che si esaurisce su una trasmissione unidirezionale delle conoscenze.

Possiamo parlare di una relazione asimmetrica fra insegnanti e alunni dove l'apprendimento avviene attraverso le proposte, i materiali, gli input organizzati dall'insegnante. Parliamo di una azione trasmissiva del sapere. Questa impostazione sottintende che la classe è destinataria di tempi e modalità omogeneamente erogate per tutti, indistintamente.

[...] la lezione frontale prevede una relazione asimmetrica fra insegnanti e alunni/e, in cui gli insegnanti sono coloro che insegnano e gli alunni/e color che apprendono [...] implica che l'apprendimento avvenga attraverso le proposte, i materiali, gli input predisposti dall'insegnante (Demo, 2016, pag. 8).

Ma i processi di apprendimento hanno un carattere individuale e sono influenzati dalle caratteristiche biologiche dei singoli, dalle esperienze di vita vissute, ma anche da interessi e inclinazioni personali. Questa individualità è propria di tutti gli alunni, nessuno escluso. Se vogliamo parlare di una scuola accessibile a tutti non si può prescindere dal tenere in considerazione questo fattore.

Se entriamo dentro una classe possiamo cogliere la presenza di venticinque o più diversità, venticinque o più stili cognitivi differenti, tutti meritevoli di attenzione e di essere destinatari di percorsi di insegnamento efficaci.

Riconoscere l'unicità di ogni soggetto che apprende porta la specialità nel campo della normalità e spinge allo sviluppo di un'offerta formativa normale che si faccia plurale nel rispetto di quelle molteplici singolarità (Ianes, Demo, 2023, pag. 9).

Creare una didattica che sia a misura di tutti e di ciascuno si può realizzare solo premendo verso una innovazione, se non rivoluzione, dei nostri sistemi di insegnamento e metodi didattici. Vi è la necessità di formulare dei percorsi che mettano ciascun studente nella condizione di stare nelle attività comuni e di trarre da esse massimo beneficio, in termini sia di apprendimenti significativi sia di relazioni personali. Una didattica che non abbia il carattere episodico ovvero che sia legata a iniziative o progetti estemporanei, ma una didattica pensata e strutturata su un insieme di strategie messe a regime nella quotidianità scolastica e che non perpetuino percorsi paralleli, come condivide Canevaro nel suo scritto "Le logiche del confine e del sentiero":

[...] da un'impostazione su percorsi sostanzialmente paralleli: una normalità che procede su obiettivi didattici distinti rispetto alla capacità di creare vincoli affettivi che non modificano il fatto che parallelamente c'è un percorso didattico particolare per un soggetto "diverso" (Canevaro, 2006, pag. 133).

Viene da chiedersi come dare vita ad un'offerta formativa plurale che unisca senza omologare o standardizzare e al medesimo tempo garantisca interventi di supporto a quelle forme di marginalità e vulnerabilità senza però isolare e delegare (Ianes, Demo, 2023).

Cerchiamo di entrare nel merito della cornice teorica e del background di riferimento.

In questa cornice la didattica aperta rappresenta una proposta di innovazione significativa. Per "aperta" si fa riferimento a quanto segue.

"Aperta" sta per l'apertura alle iniziative degli alunni, alle loro scelte, alla loro possibilità di autodeterminare alcuni elementi del percorso di apprendimento. Nella didattica aperta i bambini/e e i ragazzi/e possono scegliere liberamente, ad esempio, quanto tempo dedicare alle singole attività, quando hanno bisogno di una pausa, quando chiedere aiuto per una certa attività o quando affrontarle da soli. In alcune sue applicazioni possono anche stabilire le tematiche che è loro interesse approfondire e in che modo farlo. Si dedicano nello stesso momento ad attività diverse e l'insegnante assume il ruolo di osservatore e accompagnatore, abbandonando quello di guida (Demo, 2016, pag. 8).

La didattica aperta trova la sua ragione di essere nella libertà di scelta riconosciuta agli alunni entro una cornice in cui elaborano un proprio percorso, tracciando il contorno di uno spazio di apprendimento che permette la sperimentazione dell'autodeterminazione. Una classe che si struttura sulla didattica aperta cambia fisionomia e si configura come una realtà che ha ben poco a che fare con una classe come tradizionalmente è intesa: gli alunni, in un contesto di didattica aperta, fanno cose diverse, in tempi diversi, con modalità diverse all'interno di uno stesso ambiente condiviso.

Uno spazio in cui le differenze di ognuno hanno la possibilità di trovare accoglienza di una loro espressione, essere riconosciute e valorizzate, conferendo legittimità all'eterogeneità dei processi di apprendimento.

Questa visione di apprendimento è pienamente coerente con un'idea di scuola inclusiva, laddove l'inclusione è intesa nel suo senso più ampio di valorizzazione di tutte le differenze, superando l'attenzione specifica verso alunni/e con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali (Demo, 2016, pag. 9).

Questa asserzione implica l'idea di una scuola che riconosce i bisogni specifici di ciascun alunno e non solo quelli che sono tutelati e riconosciuti dalla legge.

Ma vi è un rischio insito nel dare spazio a processi di apprendimento differenziati sulla base del riconoscimento degli stili di apprendimento di ognuno, che è il rischio di una mancata partecipazione alla dimensione collettiva della classe. Una didattica che coltiva il principio di differenziazione rischia di rendere il processo di apprendimento individuale oltre che individualizzato. La didattica aperta è sensibile a questo rischio e si pone come obiettivo quello di cercare un equilibrio fra il singolo e il gruppo.

La didattica aperta, quindi, non si limita a fornire un possibile approccio didattico che permetta di pensare a percorsi di apprendimento differenziati per ciascun alunno, ma garantisce al contempo spazi e modi in cui i percorsi di ciascuno entrano in dialogo e partecipano a una progettualità comune (Demo, 2016, pag. 10).

La didattica aperta propone quindi di essere un modo di innovare la didattica, orientata verso principi etici quali: quello dell'equità perché mira a garantire un

percorso di apprendimento valorizzante le personali differenze di ciascun alunno, e dall'altro lato mira ad incentivare la partecipazione, con l'obiettivo di rendere possibile l'appartenenza attiva di ciascuno a un gruppo.

CAPITOLO 4: DIDATTICA APERTA, UNA PROPOSTA

4.1 - ELEMENTI COSTITUTIVI

La didattica aperta è un approccio che mette al centro l'autodeterminazione di alunne e alunni e la loro possibilità di compiere liberamente delle scelte rispetto ai propri percorsi di apprendimento. Si basa sull'idea che l'insegnante progetti contesti di apprendimento in chiave plurale, in cui vi sia la possibilità di prendere strade diverse, e che le alunne e gli alunni siano responsabili, poi, di decidere quale prendere (Canevaro, Ianes, 2022, pag. 159).

La didattica aperta è quell'approccio didattico che conferisce centralità agli alunni, riconosce loro libertà di scelta, li rende soggetti attivi e protagonisti lungo il loro percorso di apprendimento e questo prende forma grazie all'autonomia decisionale a loro riconosciuta. È una libertà di scelta dell'alunno circa il ventaglio di possibilità nell'ideazione e realizzazione del proprio percorso formativo. Come scrive Heidrun Demo in "Didattica aperta e inclusione": la didattica è aperta nel senso che fa spazio alle iniziative del bambino nell'azione didattica ed è l'alunno che determina alcuni aspetti del proprio percorso di apprendimento (Demo, 2016, pag.16).

La Demo, nel suo scritto, riporta quattro categorie descrittive dell'apertura della didattica.

La prima categoria è identificata nell'apertura dell'organizzazione e riguarda le scelte che i bambini possono compiere rispetto tempi, dei luoghi e partner di apprendimento.

La seconda categoria di apertura è l'apertura delle metodologie. Consiste nella libertà di scelta da parte degli alunni delle modalità, ritenute da loro più appropriate, nel risolvere un problema, indagare una tematica, sviluppare ed esercitare una competenza.

La terza è l'apertura delle finalità e degli obiettivi e ha a che vedere con le scelte che i bambini possono compiere rispetto ai contenuti dei processi di apprendimento.

L'ultima categoria di apertura didattica fa riferimento all'apertura delle relazioni e delle regole e riguarda le scelte che i bambini possono compiere rispetto al clima e alle regole della loro comunità scolastica (Demo, 2016).

4.2 - I FONDAMENTALI TEORICI

Alla base della proposta della didattica aperta vi sono delle premesse teoriche che possono essere distinte in due filoni principali, uno riferito alle riflessioni pedagogiche, una prospettiva che propone una visione del soggetto che apprende come soggetto attivo, mentre il secondo filone di ricerca intercetta le teorie dell'apprendimento di matrice psicologica con riferimento all'idea di apprendimento legata al costruttivismo.

4.2.1 - RADICI PEDAGOGICHE

Nella tradizione pedagogica italiana, vi sono alcuni autori che con le loro elaborazioni concettuali, hanno dato strutturazione alla riflessione pedagogica e alla formulazione di questa proposta didattica. Questi autori sono Maria Montessori, con la capacità di scelta riconosciuta ai bambini, John Dewey con il *learning by doing* e Cèlestin Freinet.

Possiamo sintetizzare le concettualizzazioni ereditate da Montessori, Dewey e Freinet nei seguenti principi.

-L'alunno è un soggetto capace, assunto ereditato da Maria Montessori che racconta nella sua narrazione dello stupore provato nel vedere le azioni messe in campo dai bambini di propria iniziativa.

I nostri piccoli bambini costruiscono la propria attività, quando, con un processo di autoeducazione, mettono in moto complesse attività interiori [...]. L'esercizio della capacità di preparare la decisione li rende indipendenti dal suggerimento altrui; essi poi decidono in ogni atto della loro giornata, decidono di prendere o di lasciare, decidono di seguire coi movimenti il ritmo di una canzone; quel lavoro costante che edifica la loro personalità è spinto tutto da decisioni (Montessori, 1962, pag. 152).

Maria Montessori racconta anche dell'importanza nell'esercitare una profonda fiducia nelle abilità e capacità del bambino. Di contro critica quella visione del bambino come essere vuoto da riempire da parte degli adulti, quando invece il bambino presenta una struttura psichica capace di intercettare ed elaborare gli stimoli proveniente dall'ambiente esterno. La Montessori parla di "mente assorbente".

Anche Cèlestin Freinet incentra la sua proposta pedagogica sulla fiducia e valorizzazione del ruolo dell'alunno come soggetto capace. Freinet sostiene che gli alunni sono soggetti aventi esperienze e conoscenze proprie, ciascun alunno è ritenuto essere un individuo con un proprio bagaglio di competenze e attitudini. In altri termini, ogni alunno è portatore di una sua particolare costellazione di conoscenze e competenze derivanti dal contesto di provenienza. Ciascun alunno costituisce un mondo da valorizzare in quanto, con le parole di Frabboni, "irripetibile, irriducibile e inviolabile" (Frabboni, 2006).

-L'insegnante non guida ma sostiene, il ruolo dell'adulto-educatore viene riconfigurato ed assume una nuova connotazione: si fa più sensibile, aperto, disponibile alle iniziative dell'alunno, con la funzione di facilitatore delle azioni di apprendimento. Un'azione educativa indiretta in cui l'insegnante si pone in una postura di ascolto e valorizzazione delle iniziative del bambino.

[...] docenti non cattedratiche e cattedratici, ma alleate e alleati di alunne e alunni nei processi di ricerca e scoperta. Si tratta di non aver paura dell'eterogeneità e della diversità, elementi che costituiscono la linfa di un dialogo che non ceda al conformismo, all'omologazione e a risposte preconfezionate, e di sostenere ragazze e ragazzi nel loro percorso conoscitivo senza imporre un'unica strada, ma vedendo nel confronto e nella commistione tra credenze e punti di vista il valore di un apprendimento comune capace di essere inclusivo e di permettere un miglioramento progressivo delle capacità di tutte e tutti. L'insegnante diviene così coach, capace di valorizzare le proprie alunne e i propri alunni rendendoli consapevoli delle modalità di accesso al sapere e capaci di giocare partite avvincenti in cui ci si impegna insieme in una ricerca che può aprirsi verso scenari inaspettati e dar forma a un sapere nuovo e assolutamente originale (Ferrero, 2021, pag. 99).

-Si apprende facendo, ed è questo uno degli aspetti per cui è ricordato Dewey. Dewey propone un'operazione inversa rispetto alla didattica tradizionalmente intesa, a quella scuola che si propone come luogo di trasmissione di nozioni astratte e distanti dalla vita reale.

pensa ad un ambiente in cui le attività sono concrete, si mira alla risoluzione di problemi concreti per poi in un secondo momento essere organizzati in teorie più astratte. Dewey attribuisce all'insegnante un compito fondamentale, quello di selezionare esperienze volte alla stabilizzazione e crescita del sapere di ciascun alunno. L'acquisizione di un sapere non sganciato dalla realtà ma che si fa "comprensione durevole", ovvero un'esperienza che rende gli alunni competenti in materia. Quindi l'insegnante

non è nella scuola per imporre certe idee al fanciullo o per formare in lui certi abiti, ma è lì come *membro della comunità* per selezionare le influenze che agiranno sul fanciullo e per assisterlo convenientemente a reagire a queste influenze (Zago, 2013, pag. 105).

-imparare la democrazia, partecipando. Nell'attuale retorica sentiamo spesso parlare di "partecipazione", non è un concetto così rivoluzionario ma ha radici lontane, riscontriamo una certa assonanza con le idee di cooperazione di Freinet. La proposta scolastica elaborata da Freinet si basa e struttura a partire da un patto collettivo direzionato verso la creazione di una comunità che si pone al servizio di tutti. La classe cooperativa non è regolata da un ordine formale preesistente ma è un ambiente che si caratterizza per essere vivo e aperto, pronto a cogliere tutte le occasioni possibili per un apprendimento, che sia dialogato e negoziato dalla comunità classe (Bottero, 2021).

Il pedagogo pensava la scuola come una comunità educante dove le decisioni sono prese insieme. Il bambino partecipa alle decisioni della vita della comunità scolastica perché le sue conoscenze e competenze hanno un valore e sono preziose per il contributo che possono dare.

4.2.2 - RADICI PSICOLOGICHE

Il costruttivismo afferma che il sapere dipende dal soggetto che conosce; quindi, non esiste una rappresentazione oggettiva della realtà ma una costruzione soggettiva del significato che ogni soggetto attribuisce alla realtà stessa.

Nel momento in cui le persone – partecipando a un certo contesto di significati – coordinano le proprie azioni, producono anche un sistema generale di segni e parole (Gergen, Romaioli (a cura di), 2018, pag. 31).

La conoscenza è situata nella biografia di ciascun individuo, riferita alle esperienze che il soggetto vive e a come esso le significa. Inoltre, secondo questa corrente di pensiero, i significati attribuiti alle esperienze vissute sono frutto di un processo di socializzazione e dell'acquisizione di significati condivisi nel proprio contesto di riferimento culturale. Seguendo questa linea di pensiero si evince che la proposta didattica si sviluppa sulla possibilità di negoziare significati intersoggettivi attraverso la comunicazione, sviluppare un dialogo, un confronto per la ricerca di significati condivisi.

Il compito dell'insegnante, all'interno di questa corrente di pensiero, non si configura come figura che propone una forma trasmissiva di informazioni e metodologie valide ma attiva spazi di dialogo e confronto

4.3 - CAPISALDI DELLA DIDATTICA APERTA

4.3.1 - L'ALUNNO

Il primo elemento costitutivo non poteva che essere l'alunno.

L'alunno sta al centro della didattica aperta ed è un alunno con una grande libertà di scelta e con la possibilità, ma anche la responsabilità, di farsi carico, in misura variabile in base alle sue capacità e in base alle opportunità create dall'insegnante, del proprio percorso di apprendimento (Gottardi, 2022, pag. 9).

Non un alunno che attende passivamente che il docente gli insegni competenze e conoscenze ma un alunno attivo nel progettare percorsi, elaborare obiettivi, realizzare progetti partendo dai propri interessi passioni. È un alunno che ha in mano la gestione del proprio tempo, scadenzato da un proprio personale ritmo, articolato in momenti di lavoro strutturato ad altri destrutturati.

È anche un alunno consapevole di prediligere alcuni tipi di linguaggi e quindi orienta la sua scelta verso attività e materiali che presentano consonanze con quest'ultimo. È libero di tenere in considerazione le proprie preferenze rispetto a luoghi in cui svolgere determinate attività, dove sperimentare una forma di agio, di benessere, dove trova la sua dimensione per meglio rispondere alle attività da svolgere.

È un alunno/a che gestisce i tempi del proprio apprendimento. Organizza e realizza nelle proprie giornate un proprio personale ritmo, alterna momenti di concentrato lavoro ad altri di pausa e rilassamento. È anche un alunno/a che sa di preferire alcuni tipi di linguaggi e sceglie attività e materiali tenendone conto. Può anche tenere conto delle sue preferenze rispetto a dei luoghi per leggere, scrivere, dibattere e organizzarsi in modo da poterne usufruire quando ne ha bisogno (Demo, 2016, pag. 42).

L'alunno che si muove in un ambiente di didattica aperta decide i compagni con cui realizzare progetti, condividere l'esperienza di una determinata attività al fine di costruire delle traiettorie di apprendimento significative per il suo sviluppo in termini più globali.

4.3.2 - L'INSEGNANTE

Come anticipato in precedenza, l'insegnante all'interno di questo paradigma, svolge una funzione di accompagnamento e supporto, incoraggiando, aiutando e sostenendo i propri alunni nel processo di apprendimento.

I compiti e le azioni dell'insegnante sono azioni di accompagnamento e supporto al grande protagonista di questo approccio: l'alunno. Non è un insegnante che trasmette conoscenze e competenze progettando il percorso didattico per i propri alunni, ma è invece un

insegnante che aspetta, incoraggia, risponde a domande, aiuta – se richiesto (Gottardi, 2022, pag. 10).

Non è più un insegnante direttivo che trasmette conoscenze e competenze progettando il percorso didattico per i propri alunni. Lo stile relazionale con cui l'insegnante interagisce con gli alunni è segnato da una solida fiducia nelle loro capacità e nel loro operato. Il compito dell'insegnante è quindi quello di creare un ambiente in cui la capacità di apprendere possa avere luogo.

Il felice compito dell'insegnante è di mostrare la via alla perfezione, provvedendo i mezzi e rimuovendo gli ostacoli, a cominciare da quello che essa stessa può opporre. [...] la scuola deve dare allo spirito del bambino spazio e privilegio di espandersi (Montessori, 2023, pag. 322).

Il compito dell'insegnante è quindi quello di creare un ambiente in cui questa capacità di apprendere possa realizzarsi. È un insegnante che si fa osservatore, che aspetta e incoraggia i percorsi che gli alunni decidono di intraprendere.

Questo significa che osserva ed accompagna il processo d'apprendimento, sostenendo e incoraggiando proposte di soluzione ai compiti affidati agli studenti. A lui spetta l'assistenza individuale poiché non segue più l'intero gruppo ma singoli studenti o piccoli gruppi. Discute con gli apprendenti i loro passi e ne stimola l'autonomia lasciando loro la scelta tra possibilità alternative per il raggiungimento di determinati obiettivi, partendo dal presupposto che di soluzioni non ne esiste solo una (Gobbis, Legler, 2014, pag. 306).

Inoltre, uno dei compiti dell'insegnante all'interno di questo riferimento didattico, è quello di creare un clima in cui gli alunni sentano la fiducia nelle loro scelte. Un ruolo caratterizzato da una forte apertura alla progettualità degli alunni a cui corrisponde altrettanta incertezza per l'insegnante riferita ciò che succederà a scuola, alle competenze e ai saperi disciplinari che dovrà mettere in campo per accompagnare gli alunni lungo i percorsi che si troverà a supportare. Richiama in una certa misura, l'arte di saper improvvisare con competenza su un "canovaccio didattico" ora non più diretto esclusivamente dall'insegnante ma co-costruito e co-stabilito in un perpetuo dialogo con gli alunni.

L'improvvisazione – se è tale – non scade nello spontaneismo, ma valorizza l'imprevisto e l'agire che ne scaturisce, anche se non si è preparati, anche se gli aspetti imprevedibili non sono “efficacemente” compresi nell'attività educativa. [...] L'attitudine improvvisativa comprende non tanto e non solo un saper fare (nell'adattare, interpretare, variare, creare qualcosa) ma anche e profondamente un saper essere, un saper essere liberi di creare, di cogliere possibilità, di ascoltare, un saper essere aperti a ricevere e ad accogliere. È un'attitudine che apre alla costante possibilità di imparare, di creare un dialogo sensibile al contesto e attento ai bisogni di tutti e di ciascuno; [...] Apre all'ascolto e all'osservazione per cogliere ciò che accade, per esplorare le opportunità che si danno nel presente, fidandosi di quello che c'è, della relazione, del processo (Zorzi, Camedda, Santi, 2029, pag. 95).

Richiede la padronanza di una buona competenza disciplinare, che gli dia la tranquillità di saper rispondere adeguatamente e prontamente nel momento in cui vi è una richiesta di intervento avanzata dai bambini e ragazzi, ma anche un sapere in relazione al contesto e alle possibilità che questo manifesta. Richiede anche la capacità di saper aspettare, sostare pazientemente nell'ascolto di ciò che da lì a poco si realizzerà.

4.3.3 - SPAZI E TEMPI

In ambito educativo, la normalità è rappresentata dai setting di apprendimento adibiti alla formazione ed essere parte della normalità significa potervi partecipare e poter godere pienamente e significativamente della loro offerta. Secondo questa definizione è un contesto di apprendimento “normale” un'istituzione scolastica che accoglie tutta l'eterogeneità di bambini (lanes, Demo, 2023, pag. 49).

Un ambiente educativo adeguato alla realizzazione della didattica aperta necessita di spazi e tempi organizzati secondo criteri che garantiscano libertà di scelta.

Gli ambienti della classe devono essere organizzati in modo tale da permettere lo svolgimento contemporaneo di attività diverse rispondendo adeguatamente ai diversi bisogni degli alunni, un luogo che mette in campo, proponendo il pensiero di Loris Malaguzzi, linguaggi differenti

[...] un luogo che produce una rottura rivoluzionaria, dato che è punto di incontro tra i linguaggi verbali e non verbali che i bambini sentono e usano; è una “difesa contro la verbosità”, perché costringe a “fare con la mente e a pensare con le mani” (Barbieri, 2017, pag. 176).

Può prevedere un angolo più informale caratterizzato da arredi poco strutturati come dei cuscini o un tappeto; è possibile prevedere un angolo dove si possa lavorare in piedi, magari con la presenza di un tavolo; prevedere la presenza di diverse postazioni in cui sia possibile lavorare singolarmente e infine un paio di tavolini dove sia possibile lavorare in coppia o in piccoli gruppi. Un setting così pensato permette un utilizzo dello spazio più informale e libero.

Un'altra peculiarità di un'aula votata alla didattica aperta è l'attenzione posta nel rendere i materiali accessibili. È prevista la presenza di scaffali, cassetti, mensole, cestini, raccoglitori che organizzano i materiali in modo ordinato e trasparente affinché tutti possano trovare i materiali di cui hanno bisogno per le loro attività.

L'ambiente interagisce, si modifica e prende forma in relazione ai progetti e alle esperienze di apprendimento. Tra i valori della didattica aperta, la cura degli arredi, degli oggetti e dei luoghi costituisce un elemento centrale per generare benessere psicologico, senso di familiarità e appartenenza, senso estetico e piacere dell'abitare.

Per quanto riguarda il tempo-scuola congeniale all'assetto della didattica aperta, sarebbe opportuno creare “blocchi” di ore più lunghi possibili, per vivere un tempo più disteso e meno serrato nella realizzazione delle attività didattiche.

Il tempo scuola proprio della didattica aperta è scandito da un cerchio di inizio giornata e uno conclusivo.

Ogni nuovo inizio di giornata gli alunni/e condividono i propri propositi e progetti con i compagni/e e con l'insegnante. Allo stesso modo, prima di rientrare a casa, è di nuovo nel cerchio che ognuno singolarmente traccia il bilancio dei propri traguardi, progressi o eventuali difficoltà e ostacoli incontrati (Demo, 2016, pag. 47).

Il cerchio è dunque uno strumento importante perché si configura come uno spazio in cui, all'inizio di ogni nuova giornata, gli alunni condividono i propri progetti con i compagni e con l'insegnante. Similmente, prima del rientro a casa, si conclude la giornata ritrovandosi in cerchio dove ciascuno traccia il bilancio dei propri traguardi, progressi o eventuali difficoltà e ostacoli incontrati.

4.3.4 - I MATERIALI

Il principio di fondo a cui risponde la riflessione sui materiali è che l'alunno non abbia necessariamente bisogno di una mediazione didattica gestita dall'insegnante o di materiali didattici strutturati.

L'esempio più radicale di materiale della didattica aperta è quello del "foglio bianco". L'idea è quella di abbandonare i materiali didattici strutturati e di delegare ai bambini/e la costruzione di materiali personali legati ai loro percorsi di apprendimento. Più che di materiali si tratta nella maggior parte dei casi di prodotti che i bambini/e creano per documentare o mostrare il loro lavoro. Possono essere delle presentazioni, un libro o un modellino (Demo, 2016, pag. 48).

La parola chiave per descrivere l'organizzazione dei materiali didattici rispondenti alla proposta della didattica aperta è "eterogeneità" per garantire a ogni alunno la possibilità di trovare il proprio migliore canale di accesso a una certa tematica o il miglior percorso per lo sviluppo di una competenza. La proposta è quella di non assegnare un materiale che sia prescrittivo di una certa direzione di apprendimento, ma che in sé contenga la ricchezza di possibilità di farne esperienza come asserito da Malavasi.

Le cose semplici, reali, dense di significato, divengono così, una grande "cassa di risonanza" delle nostre idee, passioni, attività, fantasie.

Quando poi è possibile far transitare questi materiali, che raccontano di una didattica in cui l'adulto accompagna, predispone, osserva in modo discreto, tra il dentro e il fuori ecco che l'esperienza di [...] conoscenza cresce e si moltiplica in modo esponenziale. Per i bambini significa avere occasioni in cui fare e rifare in luoghi differenti, in contesti altri in cui i giochi e gli oggetti - attraversando spazi - connettono i pensieri, le idee i racconti (Malavasi, 2015, pag. 132).

4.3.5 - LA CLASSE

La classe, secondo la proposta della didattica aperta, è quel luogo in cui l'alunno accede ad una pluralità di occasioni di apprendimento, dove l'alunno sperimenta un ventaglio di possibilità di situazioni di apprendimento e di socializzazione

la classe [...] è una squadra che si muove verso finalità comuni, verso famiglie di competenze che dovrebbero avere un senso per chi va a scuola, non può disgregarsi in una frammentazione di attività individuali e isolate [...]. Se vogliamo che ognuno sviluppi il massimo del suo potenziale, quell'alunno/a deve trovare attività che rispondono bene alla sua situazione (Canevaro, Ianes, 2022, pag. 12).

Parlando della gestione della classe all'interno dell'approccio di didattica aperta, la questione risulta essere complessa e articolata. Risulta essere complicato, ad esempio, isolare ed identificare i fattori di disturbo perché non sempre è chiaro se un'azione compiuta dagli alunni sia diretta o meno all'apprendimento. A primo acchito, un confronto tra due alunni può sembrare che esuli dalle attività in programma ma può essere che stiano intrattenendo una conversazione funzionale all'aiuto di uno dei due per comprendere meglio parte del lavoro individuale e quindi rientrare a pieno titolo nel tempo di apprendimento. Inoltre, risulta essere difficoltoso valutare se quel confronto rientri nel loro tempo di pausa, o nel tempo di lavoro o se sia invece un elemento di disturbo. Questo può essere vissuto come un elemento di difficile gestione anche se rientra a pieno titolo nella didattica aperta dal momento che viene assegnato un grande valore alla progettazione e all'organizzazione autonoma delle attività all'alunno.

Nonostante il riconoscimento di questa grande libertà di movimento e progettazione al bambino, viene data altrettanta importanza alla strutturazione di routine e regole per un'efficace gestione della classe come il dare spazio a momenti comuni, il momento del cerchio, ad esempio, nella scansione del tempo fortemente individualizzato degli alunni. Focale all'interno della didattica aperta è che questi momenti collettivi nascono in modo condiviso, è il gruppo classe che si dà il ritmo, ed è nel cerchio che questo ritmo prende vita

Il cerchio ha una funzione fondamentale: è l'elemento strutturante che argina la tendenza centrifuga all'individualismo dell'apprendimento autodeterminato. Nel cerchio la classe si percepisce come comunità, nonostante poi il percorso di apprendimento di ognuno possa essere fortemente individualizzato e anche individuale. È il momento in cui si coordina e si prendono decisioni per il gruppo, ma è anche il momento in cui si avviano processi riflessivi e valutativi spontanei che permettono ai bambini/e di sviluppare competenze importanti. Più nel dettaglio il cerchio permette di:

1. ricevere e dare input su diversi temi
2. risvegliare la curiosità riguardo a cosa fanno gli altri
3. vedere valorizzato il proprio lavoro e quello degli altri
4. valutare e farsi valutare
5. avviare possibili collaborazioni su idee o iniziative comuni
6. avere un luogo di decisionalità democratica, in cui le opinioni di tutti, compreso l'insegnante, contano allo stesso modo.
7. sviluppare consapevolezza della scuola come luogo di apprendimento (Demo, 2016, pag. 103).

È un approccio che contempla un sistema di regole elaborato a partire dalla partecipazione di ciascun alunno, una gestione della classe che va condivisa con tutti i componenti della comunità-classe.

Parliamo di regole che emergono partendo dai bisogni degli alunni, degli insegnanti o sono negoziate successivamente a conflitti o confronti di varia natura, diventando così regole "sentite" e non asettiche o astratte perché calate dall'alto.

Come accennato precedentemente, l'elemento strutturale che conferisce un sentire comunitario è il momento del cerchio. Uno spazio-tempo di negoziazione e partecipazione ma è anche uno spazio che raccoglie la condivisione di racconti delle esperienze fatte, l'esplicitazione di bisogni, la messa in questione di punti di vista e la risoluzione di conflitti.

Il cerchio rappresenta una struttura importante, che fa da contrappeso alla forte differenziazione che caratterizza la maggior parte dei momenti di didattica aperta. È proprio questo il contesto all'interno del quale nascono quelle routine, regole e strutture partecipate (Demo, 2016, pag. 51).

4.3.6 – PROGRAMMAZIONE

La programmazione è quell'azione di progettazione, di riflessione esercitata dall'insegnante nella preparazione di materiali, obiettivi e attività. Risulta essere un'azione quasi paradossale se poi questi devono prendere forma sulla base delle scelte esercitate liberamente dai bambini

La programmazione didattica, intesa nel suo senso classico, diretta dalle indicazioni nazionali per il curricolo viene fortemente criticata nella didattica aperta. Le criticità rilevate sono date dalla definizione di traguardi predefiniti che devono essere perseguiti da ciascun alunno senza che esso possa intervenire nella definizione del curricolo stesso, l'alunno risulta essere un soggetto passivo e destinatario di percorsi di apprendimento pensati e diretti da altri.

La Demo ha cercato di coniugare le applicazioni della didattica aperta con la struttura organizzativa della scuola pubblica, accogliendo il riferimento alle Indicazioni nazionali per il curricolo e considerando che lasciano ampio spazio di libertà alle scuole e ai singoli insegnanti nella definizione di competenze specifiche, di contenuti e di metodologie, puntare alla co-costruzione con gli alunni di una programmazione che sia flessibile e situata nella quotidianità con l'obiettivo di costruire percorsi di apprendimento autodeterminati.

Per arrivare alla costruzione di percorsi di apprendimento autodeterminati è necessario intraprendere un percorso segnato dalla gradualità, pensando a un percorso a lungo termine volto all'accompagnare i bambini verso lo sviluppo di competenze necessarie per saper affrontare la libertà di scelta, aumentando contemporaneamente il grado di apertura del setting didattico offerto loro.

Si tratta quindi da un lato di saper programmare un setting didattico che garantisca libertà di scelta nella misura in cui i bambini/ riescono a gestirla per poi farla crescere gradualmente e, dall'altro lato, di impostare percorsi strutturati che permettono ai bambini/e di apprendere esplicitamente le competenze metacognitive, strumentali, sociali e affettive necessarie per gestire efficacemente la propria libertà rispetto agli apprendimenti (Demo, 2016, pag. 60).

4.3.7 - VALUTAZIONE

La valutazione degli apprendimenti nella didattica aperta è segnata da un certo grado di complessità dato dalla difficoltà nel mettere a fuoco un modo di valutare che sia coerente con il principio di autodeterminazione a cui tende questo approccio. Emerge la necessità di fare leva su forme di valutazione che coinvolgano il punto di vista dell'alunno sul proprio operato coerentemente con il lascito della Montessori e Freinet con le riflessioni legate all'autocorrezione o all'autovalutazione del proprio lavoro. Heidrun Demo afferma che la forma di valutazione appropriata per la didattica aperta è rappresentata dalla triangolazione di tre punti di vista:

1. il punto di vista dell'alluno che riflette sul proprio operato
2. il punto di vista dell'insegnante che valuta il lavoro dell'alunno
3. quello sulla prestazione che permette di valutarne il valore attraverso una serie di criteri condivisi con riferimento a valori di gruppo o disciplinari.

È una forma di valutazione che si applica ad un compito autentico, ovvero ad un compito caratterizzato dalla presentazione di un problema simile ai problemi dei contesti di lavoro e di vita. È un compito questo, che coinvolge l'alunno in una situazione sfidante e che lo porta a mettere in gioco conoscenze e abilità che già possiede.

Un esempio di compito autentico è la richiesta ad alunni/e della quarta primaria di occuparsi dell'accoglienza dei genitori dei futuri alunni/e di classe prima: a loro viene assegnato il compito di predisporre materiali informativi sulla scuola e di accompagnare i genitori nella visita dell'edificio (Demo, 2016, pag. 56).

I criteri di valutazione del compito autentico vanno concordati con l'alunno e in genere un buon momento per l'utilizzo della valutazione autentica risulta essere il momento del cerchio.

Uno spazio-tempo, quello del cerchio, in cui può avere luogo una riflessione metacognitiva congiunta sui processi di apprendimento, uno spazio in cui gli alunni hanno modo di confrontarsi sul loro operato e ricevere un feedback dai compagni.

CAPITOLO 5: DIDATTICA A STAZIONI, UNA DECLINAZIONE METODOLOGICA DI DIDATTICA APERTA

Tra le diverse declinazioni metodologiche proprie della didattica aperta, la proposta che più mi affascina e che risponde al meglio all'ottica di una proposta didattica che amplia il proprio sguardo oltre l'inclusione è la proposta del "lavoro a stazioni".

5.1 - DIDATTICA A STAZIONI, UNA PROPOSTA

Immaginate di arrivare in un'aula di una scuola primaria in cui tutti i banchi sono disposti lungo le pareti, ad eccezione di 8 che sono uniti a formare un grande tavolone. Una parete è occupata da uno scaffale con fogli di vario genere, colori, matite, forbici, colla e alcuni materiali tipici delle diverse discipline scolastiche come compassi, righelli, metri, dizionari. Sono le 10.15, poco prima dell'intervallo. Il volume di voce è piuttosto alto, molti bambini/e parlano fra loro. Per un istante avete l'impressione che l'intervallo sia stato un po' anticipato. Poi guardate meglio e notate, ascoltando quello che dicono, che i componenti del gruppo più rumoroso stanno discutendo animatamente per mettersi d'accordo su chi debba fare il disegno sul cartellone che stanno creando sul sistema solare: proprio quello che secondo la maggioranza sarebbe il più bravo a disegnare non ha voglia di farlo. Altri tre bambini sono distesi a terra e guardano un libro sugli squali. Dietro di loro c'è uno scaffale pieno di libri per ragazzi.... pensate quanto sono fortunati ad avere questi libri, e guardandovi intorno notate che però non ci sono libri di testo in nessun scaffale. A un certo punto una bambina si alza in piedi, prende un campanellino, lo suona e grida: "Cerchio! Cerchio! Dai venite tutti che siamo già in ritardo..." in pochi minuti riunisce tutti i compagni/e che vanno a sedersi in un angolo allestito con 4 panche disposte in un quadrato. Vedete che anche il maestro, senza dire nulla, va a sedersi in cerchio. Subito alza la mano per chiedere il permesso alla bambina di intervenire. Lei gli dice di aspettare perché un gruppetto di bambini/e si era già prenotato precedentemente... (Demo, 2016, pag. 15).

Questa proposta didattica definita a stazioni si posiziona all'interno di una cornice più ampia definita didattica aperta, dove per didattica aperta, come abbiamo visto in precedenza, si definisce come una didattica che si sviluppa sul concetto di "autonomia" dell'alunno. All'interno di questa concettualizzazione del percorso di apprendimento dell'alunno, l'insegnante progetta delle situazioni e dei percorsi

all'interno dei quali lo studente, attraverso delle scelte personali riguardanti tempi, luoghi, spazi e contenuti, diventa soggetto attivo, protagonista della propria azione didattica.

5.1.1 - LA DIDATTICA A STAZIONI, UN LABORATORIO IN CUI “SPORCARSI LE MANI”

Proviamo in questa sede nel procedere con la stesura delle articolazioni della didattica a stazioni. Non vanta la promessa di essere una trattazione esaustiva ma mira a delinearne gli elementi caratterizzanti di massima.

Si tratta di una pratica didattica che punta ad utilizzare modalità differenti per l'apprendimenti dei contenuti, attivando un percorso in cui una tematica viene sviscerata attraverso modalità diverse, alternando ad esempio attività di ascolto e parlato, di scrittura, lettura, disegno in postazioni diverse, appunto le stazioni.

Un determinato contenuto da apprendere viene diviso in più parti. Per ogni parte l'insegnante appronta del materiale che dev'essere elaborato dagli studenti autonomamente. I materiali vengono disposti in classe o anche fuori in diverse “stazioni”. I discenti vanno singolarmente o in gruppi di stazione in stazione e lavorano ai materiali (Gobbis, Leger, 2014, pag. 299).

Le stazioni prendono la forma di piccoli “laboratori” in cui gli alunni spendono e attivano abilità, conoscenze, competenze e talenti propri. Uno spazio in cui offrire occasioni di esplorazione e di interazioni interdisciplinari e multisensoriali, al fine di favorire l'apprendimento come attività costruttiva del soggetto.

Baldacci ci aiuta a risignificare il termine “laboratorio” entro le mura scolastiche dandogli una nuova veste

[...] nel linguaggio comune scolastico si è fatta strada anche un'accezione semantica più larga de concetto di laboratorio, che ne interpreta la spazialità come una spazialità di situazione, più che di posizione. In questo senso, più che all'operare in un certo spazio fisico, ci si riferisce al carattere attivo della situazione. [...] In tal modo, uno spazio più che essere un laboratorio, si fa tale in ragione del carattere attivo del lavoro che si svolge, anche se ovviamente la specificità dell'ambiente e l'adeguatezza delle attrezzature sono

sempre preziose e spesso risultano essere necessarie. [...] Si può asserire che un sistema di laboratori può risultare confacente allo sviluppo del talento proprio in forza delle specificità di dominio di ciascun laboratorio, che fa sì che ognuno di essi possa rappresentare una potenziale palestra di allenamento di una forma di intelligenza (Baldacci, 2002, pag. 178).

Come asserito in precedenza da Gobbis e Leger questa proposta richiama alla mente un po' la struttura laboratoriale propria dell'artigiano. Un'immagine che può aiutarci a comprendere come funziona questo modello, dove gli studenti diventano artigiani del loro processo di apprendimento, uno spazio con i banchi disposti a isole per favorire la collaborazione, la condivisione, lo scambio di materiali, idee e sguardi.

Definire le stazioni didattiche un "laboratorio didattico" è una scelta felice perché richiama alla memoria il laboratorio artigiano dove vengono creati prodotti frutto di creatività servendosi di attrezzature adeguate. Il laboratorio didattico prevede un lavoro personale attivo su un determinato tema, la creazione di percorsi cognitivi e la produzione di idee rispetto ad un compito prefissato. Poiché nelle stazioni didattiche è l'apprendimento stesso che diventa oggetto di lavoro, le finalità risultano le stesse del laboratorio (Gobbis, Leger, 2014, p. 299).

Il lavoro a stazioni prevede, come possiamo apprendere dal brano soprariportato, l'allestimento in aula o in altri luoghi che possono essere il giardino, la palestra, il corridoio o un laboratorio, di postazioni che propongono compiti diversi e quindi richiamano la messa in gioco di attitudini e abilità differenti, ma tutti collegati fra loro dal filo rosso di una tematica comune. La proposta è quindi, quella di un approccio attivo, laboratoriale, dove gli alunni fanno esperienza diretta, dove possano sperimentarsi e "sporcarsi le mani".

In ciascuna stazione si elabora sfumature differenti di una stessa tematica attraverso l'impiego di materiali, linguaggi, sensi diversi e compiti che richiedono di "giocare" stili di apprendimento differenti.

Ogni stazione deve essere munita delle istruzioni e dei materiali necessari affinché questa possa essere affrontata autonomamente dagli alunni.

Due sono gli aspetti centrali nella proposta della didattica per stazioni e sono l'autonomia e l'eterogeneità metodologica. Le stazioni vengono predisposte dall'insegnante in modo tale da permettere al bambino di capire autonomamente che cosa richiede il compito di quella stazione e di svolgerlo avvalendosi dei materiali e degli input previsti nella stazione. La pluralità metodologica è riconosciuta come l'elemento costitutivo dell'apprendimento per stazioni sorretta dall'idea che sia importante esplorare una tematica o accrescere una competenza percorrendo diverse strade, che chiamano linguaggi, sensi e modalità di apprendere differenti.

5.2 - SEI PASSI ATTRAVERSO CUI ORGANIZZARE IL LAVORO A STAZIONI

Lo sviluppo del lavoro a stazioni può essere organizzato in 6 fasi.

5.2.1 - PROGETTAZIONE

La maggior parte del lavoro viene dedicata alla progettazione, selezione e ideazione dei materiali da collocare nelle diverse postazioni. In questa fase è particolarmente importante avere ben chiara la competenza o il tema da sviluppare con relativi obiettivi e traguardi e il grado di competenza proprio degli alunni. Questo approccio richiede che l'insegnante sia in grado di sviluppare una visione generale e articolata dei contenuti da presentare e conoscerne gli aspetti peculiari da proporre nelle diverse stazioni.

Inoltre, è richiesto all'insegnante di contemplare e anticipare, nel momento progettuale, il tipo di difficoltà con cui gli alunni potrebbero misurarsi nell'elaborare i contenuti e nei compiti proposti e le difficoltà che potrebbero emergere nella gestione della metodologia proposta (come lettura delle istruzioni, autonomia nel realizzarle, capacità di scegliere in modo mirato fra le proposte delle differenti stazioni).

5.2.2 - PREPARAZIONE

Questa è la fase prettamente pragmatica in cui l'insegnante si dedicherà nel preparare le diverse stazioni. Viene da chiedersi che cosa siano concretamente queste stazioni. Esse si presenta come uno spazio circoscritto e può essere riconducibile ad un tavolo, o un banco, un tappeto e simili, dove gli alunni svolgono il compito assegnato su indicazioni predisposte e pensate per un'autonoma lettura.

Ciascuna stazione è pensata per sviscerare e sviluppare un determinato aspetto rilevante ai fini dello sviluppo di una competenza o di una tematica. L'eterogeneità delle proposte proprie di ciascuna stazione permette di rispondere ai diversi stili di apprendimento degli alunni e propongono diverse vie di elaborazione (intelligenze multiple, stili di pensiero, stili di apprendimento, linguaggi, abilità, disabilità, disturbi, difficoltà).

La stazione si configura come una porzione di un percorso di apprendimento che andrà a ultimarsi nella somma delle stazioni, con relative differenti proposte che ogni bambino affronterà.

Prima dell'arrivo degli alunni, l'insegnante prepara il setting predisponendo i banchi, ma non sono escluse altre possibilità come, ad esempio, cuscini per terra, in stazioni e accuratamente segnalati riportando il numero della postazione con relative istruzioni per poter svolgere le attività previste. I bambini sono responsabili dei materiali di ciascuna stazione.

I bambini saranno responsabili dell'ordine del tavolo e saranno invitati a utilizzare solo il materiale necessario; ad esempio, se un tavolo prevede lo svolgimento di una scheda, l'insegnante all'inizio dell'attività, posizionerà al centro del tavolo una scatola contenente le schede per tutti gli alunni della classe e le matite per scrivere. Ogni alunno dovrà impegnarsi a lasciare in buone condizioni il materiale destinato ad altri (Gottardi, 2022, pag. 24).

5.2.3 - PRESENTAZIONE AGLI ALUNNI

Prima che i bambini affrontino ciascuna stazione, è importante che l'insegnante presenti le diverse stazioni per dare la possibilità agli alunni di comprendere quali sono i compiti proposti e per esplicitare le modalità di utilizzo dei diversi strumenti, la gestione dei materiali, quanti alunni possono stare in una stazione, e altre informazioni utili per vivere autonomamente quello spazio-tempo.

5.2.4 - LAVORO ALLE STAZIONI

Questa è la fase della realizzazione vera e propria, in cui gli alunni "mettono le mani in pasta", è la fase in cui gli alunni lavorano alle stazioni predisposte dall'insegnante.

Come accennato in precedenza, l'insegnante, all'interno di questo tipo di setting, interpreta un ruolo marginale rispetto al ruolo attivo rivestito dagli alunni. In questa sede il compito dell'insegnante è quello di osservatore del lavoro svolto dagli alunni e di monitorarne lo sviluppo. I suoi interventi saranno sporadici e circoscritti ad un numero limitato per non inficiare la dimensione d'autonomia dell'alunno. Una delle strategie utilizzate dall'insegnante fa leva di alunni esperti per l'aiuto nelle diverse stazioni, parliamo di quegli alunni che abbiano già terminato le attività previste dalla stazione e che si sentano sicuri nell'orientarsi in quella data stazione proponendosi come esperti.

5.2.5 - PRESENTAZIONE E CORREZIONE DEI LAVORI

La modalità di correzione più classica e strutturata prevede che il prodotto del lavoro venga consegnato all'insegnante, che ne controlla la correttezza confrontandolo con la soluzione esatta, in questo caso parliamo di compiti che prevedono una sola procedura corretta di esecuzione. Un'altra possibilità coinvolge l'alunno dichiarato esperto della stazione, oltre a sostenere il compagno nella realizzazione del compito può in alcune circostanze farsi carico della correzione del lavoro. Un'ultima possibilità prevede di mettere a

disposizione, fra i materiali la soluzione così da permettere a ciascun alunno di controllare la correttezza del proprio prodotto.

5.2.6 - VALUTAZIONE FINALE

Questo momento è definito da una circolazione di riflessione, pensieri e valutazioni che coinvolge gli alunni e l'insegnante e che ripercorre i momenti del lavoro a stazioni vissuti e la loro qualità, il tutto si realizza all'interno dello spazio-tempo del cerchio.

5.3 - DIDATTICA A STAZIONI, RIFLESSIONI CRITICHE

La proposta di questo modello nel contesto italiano, come sostiene Heidrun Demo comporta alcune sfide pratiche:

1. molte realtà scolastiche primarie del nostro Paese hanno in adozione un sistema a moduli, questo comporta la presenza di un team di insegnanti che accompagna il percorso formativo di un gruppo di studenti. Affinché questa proposta didattica possa essere efficace è necessaria una fiducia condivisa nel modello da parte di tutti e il raggiungimento di questo allineamento di intenti potrebbe non essere facile. È richiesto un lavoro raffinato di sinergie e coordinazione al fine di proporre un'offerta didattica che sia unitaria.

2. una seconda sfida risulta essere la scansione del tempo scuola. La classica scansione del tempo scuola, cadenzata in ore con relativo cambio degli insegnanti, non agevola l'organizzazione di una didattica aperta. Per l'applicazione di una didattica aperta è necessario creare blocchi di tempo più lunghi all'interno dei quali i processi di apprendimento possano essere distesi e sereni rispetto ai ritmi serrati del tempo scuola odierno.

Nonostante le criticità, questo modello risulta essere una proposta virtuosa nel panorama della riflessione pedagogica per i seguenti motivi:

1. alla base di questo modello si riconosce la piena fiducia nel bambino e la valorizzazione delle sue capacità e talenti sia per quanto riguarda l'aspetto dell'apprendimento che per quello relazionale all'interno della comunità.

2. l'idea che una comunità sia accogliente di tutte le diversità nel momento in cui costruisce le proprie norme attraverso il processo di negoziazione di bisogni, interessi, desideri di ciascuno.

5.4 - I PROFESSIONISTI DELLA DIDATTICA, EVOLVERE LA FIGURA DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO

Seppure, in questa proposta didattica, il ruolo dell'insegnante appare marginale, all'interno del contesto scolastico, figura essere un attore importante nella conduzione e accompagnamento degli alunni nel loro viaggio attraverso la didattica a stazioni. La loro missione è quella di creare una comunità scolastica accogliente e attenta alle differenze individuali garantendone la piena partecipazione.

Ma in questa ecologia, l'insegnante curricolare non è un'entità solitaria ma agisce all'interno di un gruppo di professionisti definito da Pavone (2014) "coro", altro non è che

[...] pluralità di profili professionali e della necessità di un loro coordinamento attraverso una partita comune o addirittura attraverso un "direttore" affinché la collaborazione possa generare della "buona" musica, un'offerta didattica di qualità per ciascun ragazzo/a della classe (Demo, 2016, pag. 148).

Una offerta didattica di qualità, oltre che richiamare la necessità di una sua concertazione tra i diversi profili professionali, richiede un ventaglio di competenze descrivibili come un mosaico di atteggiamenti, conoscenze e abilità organizzate attorno ai seguenti valori:

1. ogni alunno è portatore di differenze e queste devono essere accolte come una risorsa all'interno della comunità-classe.
2. sostenere gli alunni nel loro percorso di apprendimento.
3. lavoro in team.

Si va delineando un profilo professionale di insegnanti curricolari che non delegano i processi di apprendimento legati alla gestione dell'eterogeneità a esperti esterni o figure specializzate, ma se ne fanno carico in primis.

In seguito a queste affermazioni viene da chiederci che collocazione dare a quella figura professionale quale quella dell'insegnante di sostegno, una risorsa avente competenze e detentore di saperi rispetto alla dimensione della fragilità e nella gestione di alcuni processi che ne sono propri. Una proposta ci viene data da lanes

La mia convinzione è che la figura dell'insegnante di sostegno com'è tradizionalmente intesa vada abolita del tutto, evolvendola in due direzioni: la normalizzazione piena e la specializzazione vera.

Insegnanti di sostegno che diventano contitolari curricolari, [...] è necessario ripensare radicalmente al ruolo del docente di sostegno, liberandolo dal vincolo della certificazione e facendolo diventare insegnante curricolare a tutti gli effetti, che lavori in compresenza didattica inclusiva con tutti gli alunni/e (Canevaro, lanes, 2022, pag. 23).

In questi termini, gli insegnanti di sostegno sono ripensati come esperti itineranti collocati all'interno di una nuova ecologia di varie figure e di azioni in supporto di una scuola a misura di ciascun alunno.

La proposta che ne deriva è l'aumento di ore di compresenza, in cui l'insegnante di sostegno partecipa a pieno titolo alle attività didattiche della classe. La presenza di due insegnanti all'interno della classe comporta la possibilità di sperimentare forme di didattica differente rispetto a quella ordinaria, permettendo così una pluralizzazione dell'ambiente di apprendimento.

Un sistema che richiama la necessità di un cambiamento radicale e la necessità di ripensare i ruoli di docenza, di riconfigurare la proposta didattica, come riportato da Scataglini

[...] il sistema va cambiato in maniera drastica. Perché una riforma vera, deve essere impattante, altrimenti non cambia veramente le cose. Continuare ad alimentare la delega, concedendo sempre più ore di sostegno e preservando a tutti i costi l'attuale situazione. Ostacola in cambiamento. Impedisce l'innovazione. [...] Insomma, l'insegnante specializzato non deve essere la figura accentratrice di compiti e responsabilità qual è attualmente, ma

deve tornare a insegnare la sua disciplina e implementare, là dove è necessario, le risorse di organico arricchendole anche attraverso la sua esperienza e la sua specializzazione (Scataglini, 2017, pag. 70).

CONCLUSIONI

Il quadro tracciato vede un buon potenziale della didattica a stazioni come approccio in linea con una didattica che guarda oltre l'inclusione.

In sintesi, abbiamo affrontato la riflessione pedagogica e definito alcuni elementi della progettazione di azioni educative-didattiche che accompagnano processi di apprendimento e partecipazione di tutti gli alunni, valorizzando le differenze individuali di ciascuno e riconoscendo il diritto di appartenenza di tutti a un orizzonte culturale comune (Demo, 2016).

Abbiamo visto che gli elementi fondamentali della didattica aperta, per una didattica che sia a misura di tutti sono, da un lato, la valorizzazione delle differenze degli alunni e di conseguenza una proposta didattica che le accolga mediante la costruzione di ambienti di apprendimento adeguati e dall'altro, il principio di equilibrio fra la valorizzazione dei singoli e la costruzione di un senso di appartenenza alla realtà comunitaria in cui la progettualità viene negoziata al suo interno.

L'impianto metodologico della didattica aperta, come abbiamo appreso precedentemente, si articola sulla decentralizzazione dei processi di apprendimento, non più una didattica permeata da un trapasso di nozioni ma dei processi di apprendimento che hanno vita da un'esperienza vissuta dall'alunno nelle diverse stazioni predisposte, seguendo il principio della differenziazione per tutti gli alunni, nessuno escluso.

È una sfida ambiziosa e complessa, una proposta non di facile attuazione. Le abilità richieste sono difficili da padroneggiare come lo è la libertà di scelta riconosciuta agli alunni. Come annota la Demo

Esercitare delle scelte libere in un contesto educativo implica molte capacità:

1. Conoscere i propri interessi, avere delle curiosità, sviluppare dei desideri e delle passioni.
2. Saper trasformare uno slancio iniziale di interesse, curiosità, desiderio, passione in un progetto.
3. Avere la perseveranza di portare avanti un progetto (Demo, 2016, pag. 171).

L'alunno più fragile su queste dimensioni potrebbe sperimentare un senso di inefficacia nella definizione dei propri percorsi di apprendimento. Quindi viene da chiedersi se la libertà di scelta garantisca nell'ordine dei fatti a ciascun alunno effettive pari opportunità nella costruzione del proprio percorso di apprendimento. Come suggerito dalla Demo, è auspicabile l'elaborazione di una riflessione sulla relazione che intercorre fra un ambiente di apprendimento che offre la libertà di una possibile autodeterminazione da parte dell'alunno e le risorse personali che gli alunni attivano per goderne. Sono abilità, la cui acquisizione va accompagnata e sostenuta, proponendo dapprima percorsi strutturati che seguano il principio della gradualità

affinché la libertà diventi opportunità per ognuno, si propone qui che, in ottica inclusiva, la didattica aperta si orienti a un principio di gradualità, secondo cui alunni/e e ragazzi/e possano vivere una libertà sempre crescente nel loro ambiente di apprendimento e contemporaneamente essere accompagnati in un percorso strutturato che permetta loro di cogliere appieno la potenzialità di quegli spazi di libertà (Demo, 2016, pag. 171).

Sostare su questa dimensione di complessità richiede coraggio, richiede la voglia e la grinta di alzare l'asticella delle competenze e delle aspirazioni proprie di ciascun insegnante. È un lavoro "contadino", riprendendo l'espressione di Zavalloni (Zavalloni, 2017), dove gli insegnanti in primis devono essere motore di cambiamento di una didattica che percorra la via dell'accoglienza, della gentilezza, della valorizzazione di tutte le sfumature umane, adottando un approccio didattico che ne sia espressione. L'augurio che faccio a me, come insegnante, e a tutti coloro che hanno scelto questa professione è di essere "contadini" laddove operiamo.

Il contadino non fa un lavoro di tipo teorico: per produrre il nostro cibo quotidiano "si sporca le mani". Fa, cioè, un lavoro pratico. Prepara il terreno, usa attrezzi semplici ma efficaci, sa che da solo non può fare nulla se non ci sarà il calore del sole e la fertile presenza dell'acqua. Semina semi che fra di loro sono tutti diversi. Ogni seme scende con una radichetta sul terreno e con un germoglio si eleva verso il cielo. Sognare con le radici. Quasi tutte le piante quando partono hanno la dimensione di pochi millimetri per poi estendersi e divenire foglie, rami, fiori, arbusti, alberi... e dare infine frutti. Ci sono piante

che fanno tutto questo con una linearità esemplare. Ci sono piante che restano ferme per anni e sembrano bloccate, morte... poi improvvisamente sprigionano tutta la loro energia. Le piante ammalate non si devono abbattere, vanno curate e daranno così anche loro i frutti. Ci sono piante che in qualche anno “non legano” (“legare” è il termine usato dai contadini per esprimere che il fiore darà frutto, ma è lo stesso termine che usa la volpe del *Piccolo Principe*, per esprimere il rapporto educativo e di amicizia) e che l'anno dopo danno frutti in abbondanza. In campagna esiste la biodiversità: non è così, forse, anche nelle nostre scuole? Avete mai trovato un bambino identico ad un altro? (Zavalloni, 2017, pag. 109).

BIBLIOGRAFIA

Alberti A. (2015), *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*. Roma: Anicia.

Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Milano: Utet Libreria.

Barbieri N. S. (2017), *Loris Malaguzzi: la sua vita e la sua filosofia dell'educazione come nuclei fondativi del "Reggio Approach*. ELS LA SCUOLA (Intervento presentato al convegno Pedagogia dell'infanzia tenutosi a Brescia nel 15-16 settembre 2016)

<https://iris.unimore.it/retrieve/e31e124d-3bfa-987f-e053-3705fe0a095a/Schol%c3%a9%202017%20Barbieri.pdf>

(ultima consultazione: 10/2023)

Bellacicco R., Dell'Anna S., Micalizzi E., Parisi T. (2022). *Nulla su di noi senza di noi: Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli.

Biffi F., Pasini A. (2018), *Principi e fondamenti del servizio sociale. concetti base, valori e radici storiche*. Trento: Erickson.

Bottero E. (2021), *Pedagogia cooperativa: le pratiche Freinet per la scuola di oggi*. Roma: Armando Editore.

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

Canevaro A. (a cura di), Ciambrone R. (a cura di), Nocera S. (a cura di) (2021), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.

Canevaro A., lanes D. (2022), *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson

Canevaro A., Malaguti E. (2015), *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*. ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION, Vol. 2, n. 2, marzo 2015, ISSN 2282-6041, pp. 97-108.

CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè

D'Alessio S. (2011), *Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive*. L'integrazione scolastica e sociale, Vol. 14, n. 2, maggio 2015, pp. 119-127.

<https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1094>

(ultima consultazione: 10/2023)

D'Alonzo L. (2019), *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè.

D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.

Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.

Ferrero V. (2021), *Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children*. Annali online della Didattica e della Formazione Docente. Vol. 13, n. 22, ISSN: 2038-1034, pp. 88-103.

Fogarolo F., Onger G. (2018), *Inclusione scolastica: domande e risposte. La normativa per genitori e insegnanti*. Trento: Erickson.

Foucault M. (1998), *Le parole e le cose. un'archeologia delle scienze umane*. Milano: BUR Rizzoli.

Foucault M. (2014), *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.

Frabboni F. (2006), *Didattica e apprendimento*. Palermo: Sellerio.

Gergen k. J., Romaioli D. (a cura di) (2018), *Costruzione sociale e pratiche terapeutiche. Dall'oppressione alla collaborazione*. Milano: Franco Angeli.

Giarolo A. (2021), *Sostegno in pratica. Casi, strategie e strumenti normativi per una didattica efficace e inclusiva*. Trento: Erickson.

Gobbis A., Legler P. M. (2014), *Le stazioni di apprendimento: esempi didattici per un approccio di tipo globale all'insegnamento della lingua italiana a stranieri*. Italiano LinguaDue, Vol. 6, n. 2, DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/4702>, pp. 298-331.

Gottardi G., Gottardi G. G. (2022), *Didattica a stazioni. Alfabeto e sillabe. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson.

lanes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Trento: Erickson.

lanes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.

lanes D., Canevaro A. (2018), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*. Trento: Erickson.

lanes D., Demo H. (2023), *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutte*, Trento: Erickson.

Malavasi, L. (2015), *Il valore della normalità, oggetti e materiali didattici che raccontano storie possibili e quotidiane*. RELAdEI - Revista Latino-americana de Educación Infantil, Vol. 4 (1), aprile 2015, ISSN: 2255-0666, pp. 125-133.

Marafioti R. M. (2016), *Il «circolo» dell'inclusione. Il Learning Circle e gli ambienti di apprendimento on-line*. L'integrazione scolastica e sociale, Vol. 15, n. 4, novembre 2016, pp. 439-454.

<https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1361>

(ultima consultazione: 07/2023)

Marinelli A., Franco Basaglia. *Una vita, un ideale*.

Matucci G. (2021), *Persona, formazione, libertà. L'autorealizzazione della persona con disabilità fra istruzione e legal capacity*. Milano: Franco Angeli.

Medeghini R., D'Alessio S., Marra D. A., Vadala' G., Valtellina E. (2013), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

Montessori M. (1962), *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.

Montessori M. (2023), *La mente del bambino*. Milano: Feltrinelli.

Paolini M. (2009), *Chi sei tu per me? Persone con disabilità e operatori nel quotidiano*. Trento: Erickson.

ORGANIZZAZIONE MONDADIALE DELLA SANITA' (2007), ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti. Trento: Erickson.

Pavone M. (2014), L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità. Milano: Mondadori.

Savia G. (2016), Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva. Trento: Erickson.

Scataglini C. (2017), Il sostegno è un caos calmo e io non cambio mestiere. Trento: Erickson.

Schianchi M. (2009), La terza nazione del mondo. i disabili tra pregiudizi e realtà. Milano: Serie Bianca Feltrinelli.

Schianchi M. (2012), Storia della disabilità. dal castigo degli Dei alla crisi del welfare. Roma: Carocci.

Shakespeare T. (2017), Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali. Trento: Erickson.

Terzi, L. (2013). Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability approach. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 41-58.

Tomlinson C. A. (2006), Adempiere la promessa di una classe differenziata. Roma: Las.

Zago G. (2013), Percorsi della pedagogia contemporanea. Milano: Mondadori Università.

Zavalloni G. (2015), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Verona: Editore EMI.

Zorzi E., Camedda D., Santi M. (2019), *Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative*, "in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*", Vol. 7, n.1, giugno 2019, ISSN 2282-6041, pp. 91-100.

SITOGRAFIA

MIUR:

https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/alunni_disabili.html

(ultima consultazione: 07/2023)

ESTRATTO DALLA CLASSIFICAZIONE INTERNAZIONALE DELLE MENOMAZIONI, DISABILITA' ED HANDICAP (ICIDH) O.M.S. (1980):

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=1&art.versione=1&art.codiceRedazionale=098A4518&art.dataPubblicazioneGazzetta=1998-05-30&art.idGruppo=0&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=2

(ultima consultazione: 07/2023)

Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati. 1975:

<https://www.disabili.com/images/pdf/Documento-Falcucci.pdf>

(ultima consultazione: 10/2023)

SEI EDITRICE:

https://sito01.seieditrice.com/concorso-idr/files/2018/06/25_DichiarazioneDiSalamanca-1994_UNESCO.pdf

(ultima consultazione: 07/2023)

FRA-European Union Agency for Fundamental Rights:

<http://fra.europa.eu/it/charterpedia/article/21-non-discriminazione>

(ultima consultazione: 07/2023)

GAZZETTA UFFICIALE:

<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/060671.htm>

(ultima consultazione: 07/2023)

GAZZETTA UFFICIALE:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sq>

(ultima consultazione: 07/2023)

QUARTO PARLAMENTO EUROPEO DELLE PERSONE CON DISABILITÀ.
UNA QUESTIONE DI DIRITTI, 2017:

<https://www.europarl.europa.eu/news/it/headlines/society/20171124STO88816/quarto-parlamento-europeo-delle-persone-con-disabilita#:~:text=Come%20si%20definisce%20la%20disabilit%C3%A0&text=L e%20persone%20con%20disabilit%C3%A0%20includono,di%20eguaglianza%20con%20gli%20altri.>

(ultima consultazione 10/2023)

MIUR:

https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/alunni_disabili.html

(ultima consultazione: 07/2023)