

Il Professionista discreto. Il docente specializzato di Sostegno in quanto promotore di ambienti abilitanti nella Scuola odierna.

In press.

di Pasquale¹ Renna*, Monica Abrescia**, Rosanna Laonigro***

Abstract: Nella civiltà della tecnica dispiegata, nella scuola in quanto ambiente qualificato di apprendimento, il gruppo-classe si configura come un gruppo di soggetti in apprendimento coordinati dal docente, inseriti in un contesto *molteplice, organizzato, abilitante*. Il presente saggio offre un'indagine rivolta a docenti dell' Istituto di Istruzione Superiore "Giulio Cesare" di Bari (Liceo Linguistico e Istituto Tecnico-Economico), e si basa su un numero di 42 campioni esaminati.

In the civilization of the Technique, the School as a promoting-health environment, is a community of apprenticing persons coordinated by the teacher, who work in a multiplex and organized environment.

Parole-chiave: formazione dei docenti, scuola secondaria, benessere, inclusione, ambienti abilitanti, pratiche didattiche inclusive
Wellbeing, inclusion, promoting health environments, Teacher education, secondary school, inclusive practices.

Introduzione

Nella civiltà della tecnica dispiegata (Greco 2014), nella scuola in quanto ambiente qualificato di apprendimento, il gruppo-classe si configura come un gruppo di soggetti in apprendimento coordinati dal docente, inseriti in un contesto *molteplice, organizzato, abilitante*: l'aula. Un contesto *finalizzato* a un obiettivo generale che può essere racchiuso da una sintetica ed efficace formula: *stare bene a scuola imparando* (Frabboni 2005, p. 96). La classe, inoltre, si caratterizza come una piccola comunità composta da soggetti *non sceltisi* tra loro, ma *ritrovatisi* in un ambiente comune. Quest'ultimo elemento si rivela di importanza decisiva per la determinazione della destinazione progettuale della classe. Dal momento che il criterio della reciproca scelta in piena libertà finalizza ogni comunità, un gruppo di soggetti tra di loro non sceltisi necessita di lavorare sistematicamente attorno a progettualità formative caratterizzate da una finalizzazione di elevato livello culturale ed etico. In proposito, è illuminante il pensiero dei ragazzi di Barbiana, radunati dal grande pedagogista in un gruppo-classe che lavorava assieme e infaticabilmente per lunghe ore. Orientati sapientemente da Lorenzo Milani, i ragazzi ben compresero la necessità di coordinare le risorse emotive e intellettive dei singoli in uno sforzo collettivo teso a una *fine* che deve essere "onesto [...], grande. [...] Siamo sovrani. Non è più il tempo delle elemosine, ma delle scelte" (Scuola di Barbiana, 1967). Queste parole, pur rivendicando la sovranità di ogni soggetto che lotta per la propria emancipazione culturale, rivelano implicitamente la funzione strategica del docente specializzato in quanto orientatore dei ragazzi verso esperienze di apprendimento significativo della classe nel suo insieme. Questo nello stile sia di una *progettazione condivisa e ragionata* degli apprendimenti, sia di una *sensibilità alle differenze* per la quale il docente si propone come figura di coordinamento che, sul piano relazionale, decostruisce stereotipi, pregiudizi, stigmi. (Gallelli 2018, pp. 26-27).

¹ *Dottore di ricerca in Ambiente, Medicina e Salute presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e Docente specializzato per le attività di Sostegno nella scuola secondaria di secondo grado. Si deve a Pasquale Renna il paragrafo 1, l'Introduzione e la Conclusione. ** Docente specializzata per le attività di Sostegno nella scuola secondaria di secondo grado. Si deve a Monica Abrescia il paragrafo 2. *** Docente specializzata per le attività di Sostegno nella scuola secondaria di secondo grado. Si deve a Rosanna Laonigro il paragrafo 3.

1. Il professionista discreto in quanto promotore del benessere a scuola in ambienti abilitanti.

La figura esperta del docente, con particolare riguardo al Docente specializzato per le attività di Sostegno in quanto *professionista discreto* che tesse reti relazionali incentrate sulla progettazione educativa e formativa tra Scuola e Territorio, ha il compito eminente di rendere l'aula ambiente di apprendimento abilitante, ovvero in grado di rispondere agli obiettivi della Scuola e ai bisogni degli alunni, bisogni di benessere bio-psico-sociale che comprendono anche ma non solo la sfera dell'apprendimento, per aprirsi alla ben più ampia sfera del riconoscimento nella propria specifica differenza in ambito emotivo, affettivo, collettivo. La classe, in tal senso, può ben dirsi come un piccolo laboratorio della vita di società. È compito precipuo del docente, e a maggior ragione del docente specializzato per le attività di Sostegno scolastico, pertanto, quello di allestire l'ambiente, nonché di predisporre gli specifici strumenti in grado di promuovere l'apprendimento di studentesse e studenti a partire dal presupposto per cui le persone che compongono la classe debbano interagire tra loro, organizzati e armonizzati dal docente, entro una specifica e mirata progettualità formativa. Le *aule decentrate* (aule-laboratorio nella scuola della Natura, aule-laboratorio negli ambienti virtuali, ecc.), in proposito, rappresentano elementi essenziali del più complessivo *sistema formativo sociale*, che svolge la propria funzione attraverso un complesso di *media* complementari rispetto a quelli di cui si serve elettivamente il sottosistema scolastico. Infatti, il *medium* fondamentale della scuola è la *scrittura*, intesa non solo come sistema simbolico (l'alfabeto che viene insegnato nei primi anni del percorso scolastico) ma anche come complesso dei correlativi *media materiali* – i testi in tutta la loro variegata tipologia (manuali, saggi, articoli, opere di narrativa e di poesia, ipertesti veicolati dai più recenti *media* tecnologici) e soprattutto come costellazione di forme intellettive che si sviluppano e si tramandano attraverso la domestichezza con i testi.

Se, dunque, i *media* della *scrittura* sono quelli che prevalgono nella formazione scolastica, quali sono allora i *media* attraverso i quali si realizza la comunicazione nelle aule decentrate rappresentate, ad esempio, dagli ambienti naturalistici, dai parchi, ecc.? Si tratta di tutte quelle altre forme di comunicazione più *diretta* ed *immediata* (meno *indirette* e meno *mediate* rispetto alla *scrittura*) che passano attraverso la mediazione fondamentale del *corpo*. Il *medium* fondamentale delle aule decentrate è il corpo. In esse, infatti, ci si muove, si compiono esplorazioni, si seguono percorsi, si interagisce con gli oggetti, le cose si possono vedere e a volte anche toccare. Nella didattica nelle aule decentrate, soprattutto quelle aule rappresentate dai contesti naturalistici, rientra lo studio delle modalità di interconnessione che possono istituirsi, appunto, tra aule tradizionali e aule decentrate nel quadro di un ambiente abilitante e multi-culturale (Renna, 2021). Si tratta di individuare (a) le funzioni specifiche che ciascuna di queste rispettive aule può svolgere ai fini della formazione culturale e (b) le loro possibili forme di integrazione, entro, per quanto attiene all'impianto teorico della presente trattazione, il modello pedagogico del *Sistema Formativo Integrato* teorizzato da Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva (2001, 2012).

Aspetti essenziali della ricerca pedagogica e didattica sulle modalità di *integrazione* tra aule scolastiche tradizionali e aule decentrate sono (a) lo studio dei processi comunicativi che si attuano *tipicamente* nell'una e nell'altra di queste istituzioni e (b) l'individuazione delle funzioni cognitive che questi differenti processi comunicativi sollecitano. Si tratta

di indagare sulle diverse forme di esperienza che si possono realizzare attraverso tre fondamentali modalità di apprendimento: (1) *apprendere attraverso l'azione sulle cose*, azione eseguita personalmente o esibita da altri soggetti (osservazione vicariante o sperimentazione diretta di modelli pratici); (2) *apprendere attraverso l'osservazione di schemi ed immagini*, che possono essere fissi o in movimento, e in cui prevalgono gli elementi iconici; (3) *apprendere attraverso la parola*, parola che può essere ascoltata (nel corso delle lezioni, delle discussioni, ecc.) e parola che può essere letta (nei manuali, nelle didascalie degli ipertesti, e via dicendo).

In particolare, le esperienze che si realizzano nelle aule decentrate, con specifico riguardo alle aule rappresentate dai contesti naturalistici, rientrano *prevalentemente* nelle due prime due forme di apprendimento: esperienze di fruizione *attiva e intuitiva*, mentre l'edificio scolastico con i suoi spazi tradizionalmente dedicati alle attività formative è il luogo in cui queste stesse esperienze possono essere preparate, rielaborate, amplificate e comprese mediante la terza forma di apprendimento, che passa attraverso la parola e la scrittura. Nel contesto-scuola, a queste tre forme di apprendimento corrispondono tre differenti modalità di *mediazione formativa*, ossia tre funzioni degli agenti della formazione (insegnanti, esperti, operatori culturali): (1) *allestimento di ambienti di apprendimento* stimolanti (laboratori e atelier) in cui i destinatari dell'intervento formativo possono osservare o realizzare esperienze attive (esplorazioni, esperimenti, attività costruttive e creative, ecc.); (2) *predisposizione di materiale iconografico* (foto, filmati, disegni, mappe concettuali, ...), materiale atto a *contestualizzare* (surrogare, integrare) in forma *intuitiva* – e quindi *non verbale* - l'esperienza *reale* delle cose (oggetti, opere d'arte, reperti, ...); (3) *formazione mediante la parola* orale e quella scritta, i *media* che meglio si prestano all'esplicitazione, all'analisi, alla spiegazione e all'inquadramento storico-critico di ciò che si dà nell'esperienza *diretta e intuitiva*. Il presente progetto "work in progress" propone, a partire dal quadro teorico sopra esposto, una indagine sul tema dell'inclusività a scuola e svoltasi presso l'Istituto di Istruzione Superiore "Giulio Cesare" di Bari (Liceo Linguistico e Liceo Tecnico-Economico) nell'anno scolastico 2021-2022, che ha coinvolto l'intero gruppo-docente dell'Istituto, e si basa su un numero di 42 soggetti esaminati.

2. Indagine sulle pratiche dei docenti nella scuola secondaria di secondo grado

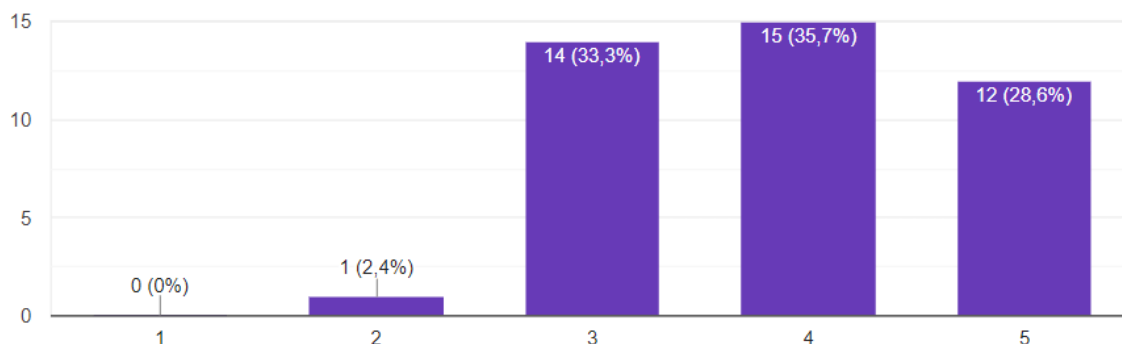
L'indagine, rivolta a docenti dell'Istituto di Istruzione Superiore "Giulio Cesare" di Bari (Liceo Linguistico e Liceo Tecnico-Economico), include campi che abbracciano tutte le variabili che interferiscono, secondo un criterio di interdipendenza reciproca, alla realizzazione di un contesto di apprendimento, e che devono essere considerate ed equilibrate tra loro, per rispondere efficacemente al processo dinamico dell'insegnamento. Alla luce di un principio bidirezionale, ogni variabile considerata vede la relazione di due fattori in rapporto diretto tra loro, il cui livello di comunicazione definisce la collocazione della variabile in questione, all'interno del contesto didattico.

I settori indagati possono essere, pertanto, suddivisi in due macrocategorie, in relazione al rapporto degli studenti con gli attori e con le condizioni del contesto esaminato, a loro volta ramificate in aree di competenza: studenti/compagni e studenti/adulti; studenti/insegnamento, studenti/apprendimento e studenti/motivazione.

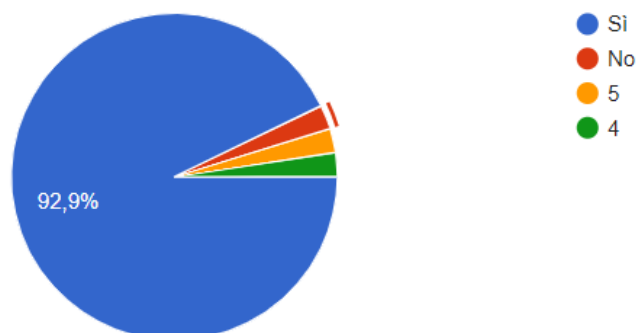
A partire dalle condizioni realizzate durante il processo di apprendimento, è stato esaminato il percorso di attuazione dell'insegnamento, secondo una programmazione rivolta a tutti gli studenti. Sono state rivolte domande specifiche, sulle indicazioni delle

Linee guida dell'Unesco, verificando se le attività didattiche tengano conto degli interessi degli studenti, se siano adoperate, in tal caso, modalità di insegnamento diversificate, aperte alle differenze e finalizzate a un apprendimento attivo, di impianto costruttivista, che renda gli studenti consapevoli degli obiettivi dell'impegno cognitivo, a cui sono sottoposti,

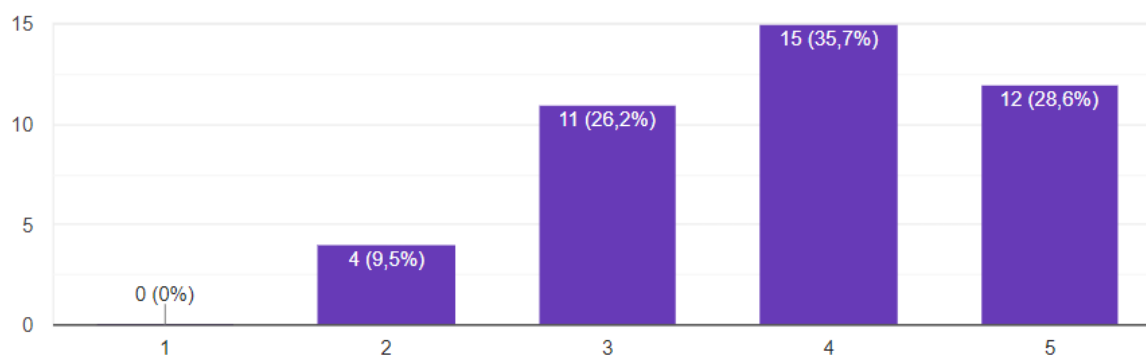
1. Le attività didattiche tengono conto degli interessi e delle esperienze degli studenti?



2. Vengono utilizzati diversificati metodi di insegnamento?



3. Gli studenti conoscono e comprendono gli obiettivi e le finalità delle attività didattiche?



Dalla raccolta dati emergono risultati che parlano di una linea relazionale tra i due poli dell'insegnamento e delle esigenze degli studenti, pendente a favore di quest'ultimo fattore.

La prima e la terza domanda sono state strutturate in modo tale da fornire all'utenza un range di scelta oscillante da una condizione di pieno raggiungimento dell'obiettivo posto nel quesito e corrispondente al valore 5, alla condizione opposta di assoluta inadempienza, riportato dal valore 1. La seconda domanda, invece, procede secondo una struttura dicotomica, che pone due sole scelte possibili.

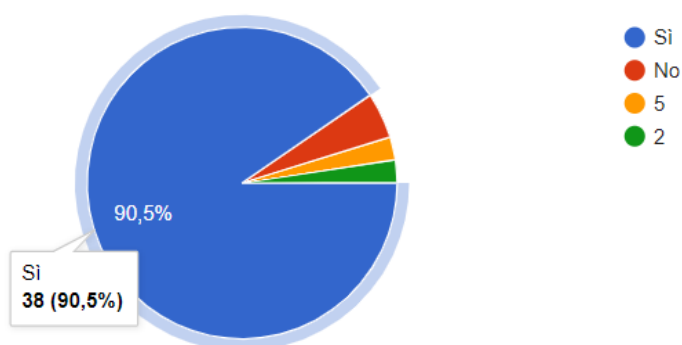
Secondo le risposte riportate, il 35,7% dell'utenza ritiene che, nella maggior parte dei casi, le attività didattiche si adeguino alle esigenze e agli interessi degli studenti, opinione sostenuta dal 28,6% delle risposte a favore di una piena esecuzione di tale principio di insegnamento. Il 33,3% invece si colloca in una posizione intermedia, contro il misero 2,4% che riscontra con una minima frequenza il rispetto del criterio esaminato.

Come è chiaramente evinto dal grafico riportante i risultati del secondo quesito, la tradizionale lezione frontale non è la scelta prediletta, mentre metodi di insegnamento diversificati rappresentano una strada fortemente sostenuta.

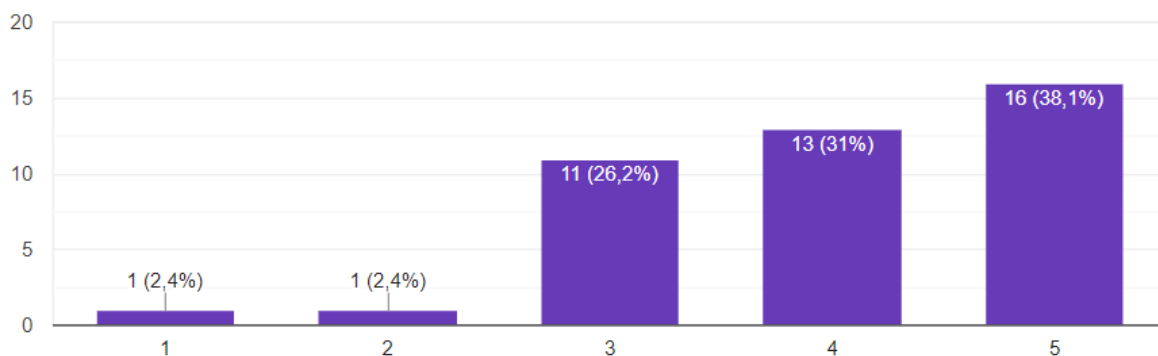
Considerando il terzo quesito, è possibile notare come, ancora una volta, la maggioranza si schieri nelle vicinanze della piena valutazione positiva, con un 35,7% di persone che riconosce l'effettiva comprensione degli obiettivi e delle finalità dell'insegnamento da parte degli studenti, risultato raggiunto pienamente secondo il 28,6% di utenti, mediamente per il 26,2% e in minima parte solo dal 9,5%.

Il livello di coinvolgimento e di partecipazione attiva degli studenti durante le attività didattiche è stato valutato con domande che analizzano la considerazione che gli studenti hanno di loro stessi e del loro potenziale di costruzione personalizzata di un apprendimento, che dia spazio all'individualità e alla consapevolezza del singolo. Chiamare gli studenti con il proprio nome, dare loro la possibilità di intervenire e far leva sugli elementi che suscitano il loro interessi sono gli ingredienti giusti per realizzare per condurre l'insegnamento sempre più verso il polo rappresentato dagli studenti.

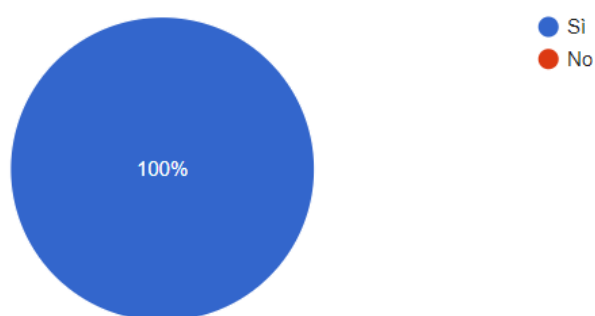
4. Tutti gli studenti sono chiamati per nome?



5. Vengono utilizzati materiali che suscitano l'interesse degli studenti?

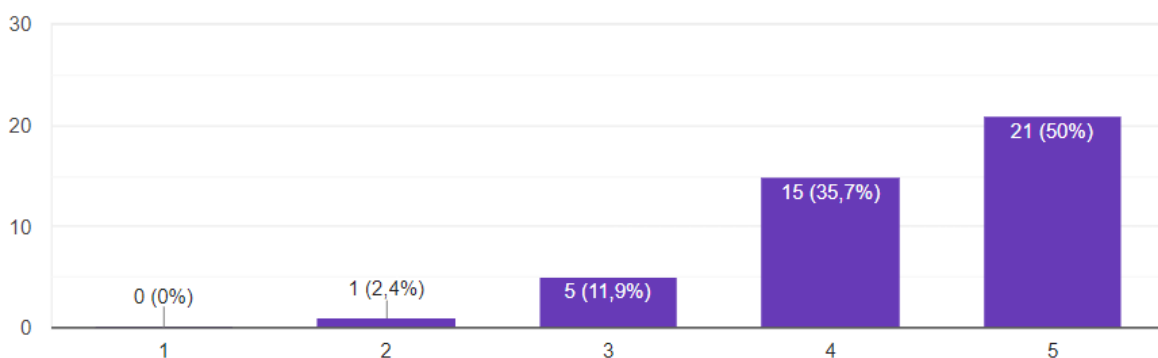


6. Gli studenti sono consapevoli della possibilità di intervenire durante le lezioni?

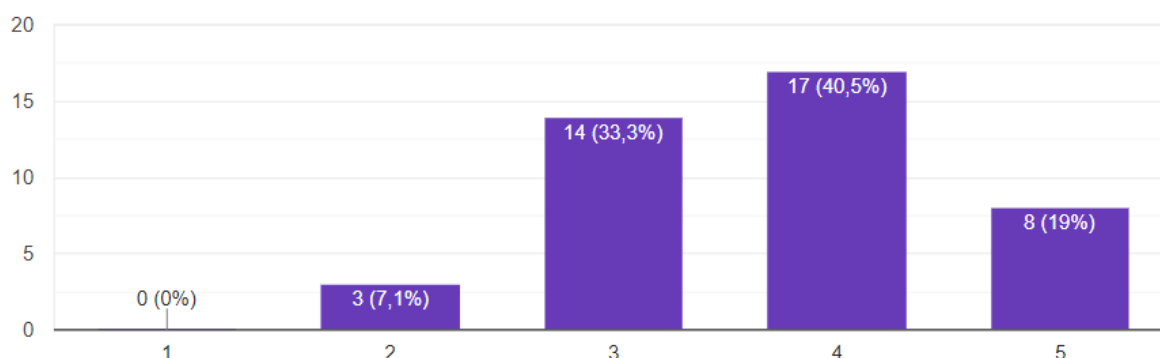


È stato dato unanime consenso in favore di pratiche di insegnamento che rendono chiari i momenti di intervento da parte degli studenti e una stragrande maggioranza afferma che gli studenti sono chiamati con il loro nome. Per quanto riguarda l'uso di materiali di interesse degli studenti, risulta che il 38,1% degli utenti ritiene di assistere al ricorso di questo metodo di coinvolgimento, come pratica consolidata e pienamente integrata nel processo di insegnamento, il 31% si avvicina alla considerazione precedente, esprimendosi a favore di un intervento più moderato, il 26,2% si colloca verso una media valutazione del quesito posto, mentre il 2,4% di utenti si esprime per le ultime due posizioni, che sostengono un totale disuso di tale pratica.

8. Gli studenti si sentono incoraggiati ad avvertire la responsabilità del proprio apprendimento?



9. L'ambiente scolastico incoraggia un apprendimento autonomo?



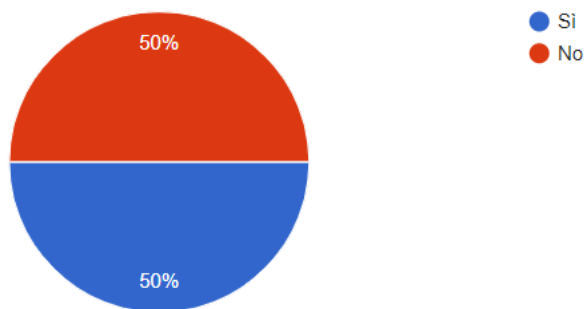
L'altro sistema relazionale da esaminare riguarda il rapporto tra gli studenti e il loro processo di apprendimento, l'adozione di tecniche metacognitive, lo sviluppo di competenze in ambito di autonomia e responsabilità individuale. Secondo i grafici in figura 7, che riportano i range di risposte, distribuite da un livello massimo di raggiungimento del risultato, equivalente a 5, a un livello minimo, corrispondente a 1, le risposte sull'incoraggiamento fornito agli studenti affinché sviluppino una responsabilità circa il proprio processo di apprendimento, sono risultate divise in due perfette categorie. Il 50% degli utenti si colloca nel pieno raggiungimento di tale obiettivo, mentre l'altra metà si distribuisce sugli altri 3 livelli che seguono, escludendo da questa valutazione il livello minimo. I valori riportati vedono la seguente suddivisione: 35,7% per il livello 4, 11,9% per il livello 3 e 2,9% per il livello 2, andando a confermare l'opinione di una formazione studentesca consapevole e attiva nel costruire il proprio sapere.

Per far sì che questo apprendimento sia funzionale ed efficace è necessario che l'ambiente scolastico incoraggi gli studenti verso un processo autonomo di acquisizione delle informazioni e di sviluppo delle competenze, quindi spendibile consapevolmente in altri contesti. Dal grafico in figura 8 risulta che le percezioni su questo livello di padronanza si collocano sui livelli di valutazione medio-alti, con il 40,5% di utenti a favore di un quasi totale raggiungimento dell'obiettivo e un 33,3% che protende per una valutazione intermedia. Solo il 19% di utenti, questa volta, si esprime verso il livello massimo di valutazione, mentre il 7,1 ritiene che l'apprendimento autonomo non sia quasi mai realizzato.

Sempre considerando l'ambito della consapevolezza di apprendimento, dello sviluppo di strategie per condizionare quest'ultimo secondo le proprie esigenze, alla luce di un processo autonomo e strutturato, è necessaria l'ingerenza di due variabili fondamentali a definire questo intreccio di condizione: la motivazione e il rapporto con i pari.

Durante la fase della progettazione didattica, la valutazione strategica guarda, come primo aspetto, la strutturazione di uno spazio che sia favorevole alla comunicazione e all'inclusione, che non consideri facilitazioni per alcuni e ostacoli per altri, che non inibisca il dialogo con il docente, la partecipazione alla lezione e l'accesso a tutti gli strumenti di cui l'ambiente è dotato. Eppure, la domanda intorno alla disposizione dei banchi come canale di incoraggiamento all'interazione tra gli studenti ha diviso le risposte in due perfette metà, come si può evincere dalla figura 10.

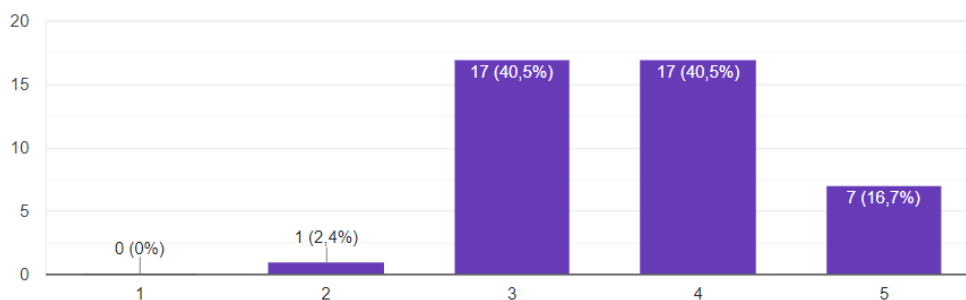
10. La disposizione dei banchi incoraggia gli studenti a interagire tra loro?



Una parziale spiegazione a questa dicotomia emersa è stata estratta dalle risposte alla domanda successiva, un quesito a risposta aperta che riflette sulle occasioni di interazione tra gli studenti, nel realizzare lavori di gruppo. Dai dati del questionario somministrato, è emerso che, nel periodo precedente alla pandemia, gli insegnanti mettevano in pratica numerose iniziative per favorire il lavoro di gruppo o in coppia: *cooperative learning*, *role playing*, attività per sviluppare il *problem solving* e che prevedono la creazione di materiali digitali di gruppo. Le imposizioni circa il distanziamento sociale hanno ridotto il ricorso a metodologie più innovative, ma rimane la preferenza per discussioni guidate, interazioni in situazioni di comunicazione linguistica, con creazione di dialoghi ed esposizione orale delle proprie idee, lavori di gruppo nei laboratori. Durante il cooperative learning i docenti selezionano un capogruppo, cui spetta il compito di guidare i ragazzi in difficoltà, con attività di peer tutoring, in altri casi si predilige il metodo Jigsaw, con il frazionamento, tra i membri del gruppo, delle informazioni relative al compito da eseguire. Quasi tutti i docenti concordano nel valutare risultati positivi dalla messa in pratica di lavori di interazione, soprattutto per il consolidamento dell'apprendimento, per lo sviluppo di strategie di studio e di ricerca, o per favorire il recupero da parte degli studenti più fragili.

Le metodologie didattiche diversificate e volte allo sviluppo di competenze sociali sono state giustificate anche dal bisogno di ridurre l'ansia da prestazione degli studenti, dalla volontà di condurli verso il raggiungimento comune di una determinata strategia per la risoluzione di esercizi. Il debate è una pratica spesso riprodotta, poiché permette facilmente di impiegare le lingue di indirizzo del Liceo, incoraggiando gli studenti a esprimere le proprie opinioni, a rispettare i momenti di attenzione e di dialogo, a esprimersi correttamente in pubblico e a realizzare momenti di approfondimento del materiale di studio.

12. Gli studenti si aiutano a vicenda per raggiungere gli obiettivi delle lezioni?

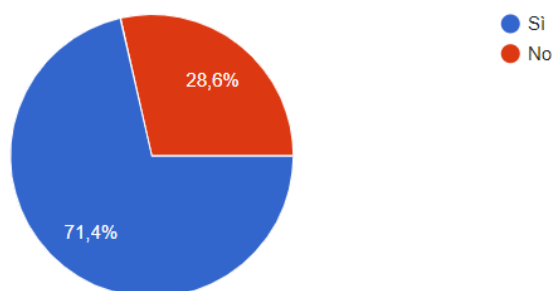


L'obiettivo finale dell'impiego ai lavori di gruppo riguarda la possibilità che gli studenti uniscano motivazione e cooperazione, traendo dal confronto e dal lavoro con i pari una condizione di incoraggiamento al raggiungimento delle finalità di apprendimento. A tal proposito, il 40,5% degli utenti di colloca sul livello intermedio e medio-alto di valutazione, con un 16,7% espresso a favore di un pieno raggiungimento di questo obiettivo e un 2,4% che valuta la questione come minimamente realizzata.

La condizione motivazionale apre anche ad un'altra variabile che pone lo studente e il docente ai due estremi del polo relazionale. Se da un lato è necessario che il docente sappia gestire la classe e avere pieno controllo delle dinamiche che si verificano, attraverso la definizione di regole condivise e accettate, dall'altra la propensione all'ascolto e all'incoraggiamento, specialmente dei ragazzi più fragili, deve costituire il fondamento del rapporto tra discente e insegnante.

Dalla figura 12 si evince che il 71,4% degli studenti ritiene eque ed appropriate le regole adottate in classe, mentre una buona percentuale, equivalente al 28,6% si schiera sul versante opposto.

13. Gli studenti pensano che le regole adottate in classe siano eque e appropriate?



Diversa è la considerazione relativa all'aiuto prestato agli studenti con difficoltà, per cui, dai dati raccolti, risulta positivamente che il 69% degli utenti ritiene l'obiettivo pienamente raggiunto, il 26,2% quasi totalmente raggiunto e solo il 4,8% si colloca su una posizione intermedia, mentre rimangono deserti i livelli delle valutazioni più basse.

3 Promuovere il benessere a scuola: le pratiche inclusive dei docenti alla luce dell'Index per l'Inclusione.

Le pratiche didattiche adoperate dagli insegnanti precedentemente analizzate hanno un sicuro punto di riferimento internazionale per la progettazione inclusiva nelle scuole nell'Index per l'Inclusione (Booth e Ainscow, 2008).

L'Index per l'Inclusione ha trovato un'ottima accoglienza in Italia, Paese che già da tempo aveva promosso l'abolizione delle scuole speciali e delle classi differenziali, a favore di una piena integrazione degli alunni con disabilità nella scuola di tutti. Il clima aperto e innovativo della società italiana, negli anni della diffusione dei criteri Index, rispondeva all'esigenza di riprogettare gli spazi dedicati alle diversità, in funzione della riappropriazione del loro diritto a una piena cittadinanza. A distanza di anni, il livello di integrazione promosso nella scuola italiana si qualifica come mediamente riuscito, realizzandosi in prassi efficaci e solidamente affermate, ma accompagnate da difficoltà

strutturali, come la formazione degli insegnanti, l'inserimento di personale opportunamente formato e la qualità stessa dell'attività di sostegno.

L'Index per l'inclusione è una proposta originale per il cambiamento della scuola in una direzione inclusiva che ci invita ad assumere una prospettiva pragmatica e aperta. *L'Index suggerisce invece di lavorare per progetti secondo un approccio inclusivo, che non prescrive ricette ma, viceversa, fornisce uno stimolo per l'avvio di processi democratici di costruzione partecipata del sapere.* In questa visione della conoscenza è fondamentale la definizione di un quadro di valori condivisi che orientino nello sviluppo di strategie di comunità e nella creazione di relazioni. Tra di essi di strategica importanza è il valore delle *differenze*, in base al quale tutti gli *studenti* sono accolti nella propria unicità e nella consapevolezza che ogni essere umano trova piena realizzazione nella relazione con l'Altro. L'auspicio è che l'Index possa divenire uno strumento pienamente funzionale e accessibile sul versante sia della progettazione di comunità che del lavoro più specificamente educativo e didattico. Sebbene l'Italia abbia provveduto già da tempo all'abolizione delle scuole speciali, non si può affermare che, ad oggi, si sia attuata una reale inclusione. Persistono infatti forme sottili di esclusione di taluni studenti, i quali pur frequentando la medesima scuola dei compagni, spesso vengono condotti fuori dall'aula o vi permangono senza partecipare alle attività, assumendo di fatto una condizione di invisibilità. Eppure, uno dei compiti dell'esperienza scolastica è rendere consapevoli tutti gli studenti del reciproco arricchimento che avviene nel relazionarsi con l'Altro. Invece in questi anni si è preferito rincorrere la chimera dell'intervento "tecnico" basato sulla psicomatria che pretende, erroneamente, di classificare le persone in modo oggettivo e secondo parametri lineari. Il risultato è stato, una vasta produzione di etichette diagnostiche tanto ricche nella descrizione di deficit e disturbi, quanto povere nel proporre adeguate strategie di intervento. Ciò è stato consentito in quanto l'intento dichiarato di questo approccio era "aiutare i soggetti svantaggiati" sebbene nella sua attuazione, contribuiva solo ad aumentarne lo stigma sociale. Al contrario, invece, le indicazioni dell'Index nella costruzione di interventi mirati all'inclusione, puntano al ricorso di risorse di comunità ed in particolare alla capacità dei docenti di osservare gli studenti mentre svolgono un'attività e commentarla con loro. Infatti, in chiave socioculturale, il pensiero degli studenti si sviluppa sia mediante l'interazione con gli altri, sia attraverso la riflessione che essi compiono sull'esperienza stessa. A prescindere dal tempo impiegato dallo studente per svolgere un'attività, si rende necessario il sostegno di un docente che sappia incoraggiare, tollerare l'errore, empatizzare e ideare attività sfidanti ma accessibili per l'allievo. In questo senso l'elemento più efficace per il verificarsi di un'esperienza realmente formativa, è la capacità di fare ricorso a caratteristiche personali e soggettive atte a promuovere la crescita degli studenti, soprattutto quando essi incontrano degli ostacoli nel loro percorso di apprendimento. L'Index offre molteplici strumenti per liberare il discorso pedagogico dalla subalternità nei confronti di quello psicologico, soprattutto se ammantato di "buone intenzioni". Nell'intento di perseguire un apprendimento cognitivo, affettivo e sociale altamente inclusivo, l'Index propone sia modifiche del curriculum comune rendendolo adatto alle esigenze di tutti gli studenti, sia l'adozione di attività didattiche di gruppo. Ciò presuppone la piena collaborazione fra docenti curricolari e di sostegno, affinché possano contribuire, ognuno con la specificità delle proprie competenze, nell'articolare unità di apprendimento alle quali tutti gli studenti possano parteciparvi in modo significativo. Si tratta per gli insegnanti di affrontare un compito complesso, al quale sono chiamati a rispondere mettendo in campo tutta la loro professionalità per costruire attività comuni

che siano nel contempo personalizzate, attività progettate in modo tale da interpretare le differenze fra gli studenti non come ostacoli bensì come risorse per l'apprendimento. La valorizzazione della collaborazione fra docenti, della creatività progettuale e del dialogo fra i saperi, sono dunque presupposti imprescindibili per la creazione di interventi educativi inclusivi. Secondo gli indici Index, tutte le persone che abitano il mondo della scuola contribuiscono al processo continuo dell'inclusione, processo fondato sui diritti umani e sul confronto costruttivo. Come sostiene Taylor, «la strada per l'eliminazione delle disuguaglianze non si fonda solo su una distribuzione più equa di risorse economiche o di altro genere: occorre anche assicurarsi che venga pienamente soddisfatta la richiesta di riconoscimento e rispetto di cui è portatrice ogni persona in quanto membro di un gruppo o di una minoranza. In questo senso, la premessa alla realizzazione dell'inclusione è un orientamento specificamente volto a cogliere le spinte verso l'esclusione. Spinte che, poiché assumono forme diverse e spesso poco visibili, richiedono di esercitare un'attenzione continua che consenta di smascherarle e di migliorare il contesto educativo» (Taylor, Habermas 1998, p. 11). Una scuola attenta e sensibile alle specificità di ogni studente richiede l'attuazione di politiche inclusive capaci di interpretare la dimensione fondante la valorizzazione delle differenze: il rispetto di sé e degli altri. L'Index rappresenta un approccio evolutivo per governare l'identità liquida della scuola, in cui spesso disorganica è la relazione tra docenti, studenti e genitori. Ad esempio, i documenti ufficiali e i discorsi di inizio e di fine anno, celebrano l'importanza della partecipazione attiva di tutti i soggetti del mondo scuola, sollecitandone un loro contributo. Tuttavia, per alcuni insegnanti, i genitori costituiscono in realtà un disagio perché spesso esigono attenzioni particolari per il figlio oltre a voler entrare nel merito delle scelte didattiche. Conseguentemente, le famiglie assumono un atteggiamento di difesa. Per quanto un rapporto inficiato da reciproche recriminazioni, sia di non facile gestione, resta tuttavia compito della scuola attivare molteplici risorse per avviare un dialogo con le famiglie, al fine di costruire un'alleanza, fattore ineludibile per la costruzione di un'esperienza scolastica realmente inclusiva. Naturalmente, lo stesso vale anche per gli altri soggetti della comunità a cui la scuola si lega in un percorso collaborativo di crescita reciproca. L'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) in campo educativo costituisce un approccio innovativo al tema dell'inclusione scolastica. In virtù dell'interesse dedicato all'ambiente socioculturale in cui la persona vive, l'ICF analizza il contesto scuola in cui si muove lo studente con disabilità: osservazione della scena della classe, sostegno personalizzato, rapporti interpersonali, capacità di accompagnamento, coinvolgimento degli allievi, ecc.

Per favorire il funzionamento globale dello studente, la scuola deve predisporre contesti di apprendimento nuovi, mettendo in relazione le diverse componenti (fattori personali e di aiuto, fattori corporei e funzioni neurobiologiche deficitarie). È necessario creare ambienti di apprendimento inclusivi, nel rispetto dei principi di individualizzazione e di personalizzazione della proposta educativa. La didattica per competenze ben si pone come pratica inclusiva. Essa facilita sia l'acquisizione di competenze che il raggiungimento del successo formativo degli studenti, compresi quelli con difficoltà di apprendimento o disturbi. In quest'ottica sono fondamentali ambienti di apprendimento basati su compiti realistici, ispirati alla vita quotidiana al fine di affinare le capacità funzionali alla risoluzione dei problemi. Già nel 2002, l'allora sottosegretario Aprea, nella sua relazione al Parlamento, sosteneva l'importanza di intendere la diversità non come un limite bensì come l'opportunità per sperimentare nuove forme di esperienza, di

apprendimento, di convivenza e di cittadinanza. È evidente che il cammino per la realizzazione di una quotidianità scolastica “in ottica ICF” richieda un’immediata ed efficace formazione di tutti i docenti, ugualmente corresponsabili del successo formativo dei loro studenti. La didattica inclusiva non è una via d’insegnamento preferenziale per allievi con disabilità o bisogni educativi speciali, ma è uno stile di insegnamento che si prefigge di valorizzare le differenze individuali di tutti gli studenti rimuovendo le barriere all’apprendimento e alla partecipazione alla vita sociale. Essa si fonda su: (a)**collaborazione**. La scuola inclusiva è una *comunità* dove tutti, dirigenti, insegnanti, allievi, personale scolastico, famiglie, enti locali, servizi, diventano potenziali *agenti* di reali cambiamenti culturali, metodologici, didattici, organizzativi e strutturali. La sinergia tra queste figure si concretizza nell’accoglienza e nella valorizzazione delle differenze individuali e nell’eliminazione di tutti gli ostacoli (fisici, metodologici ed emotivi) all’apprendimento e alla partecipazione sociale. (b)**Progettazione**. Progettare in modo inclusivo significa pensare a forme di insegnamento innovative e flessibili, capaci di intercettare i vari di stili di apprendimento degli studenti, potenziandone così il successo formativo. (c)**Efficacia**. una didattica inclusiva prevede che gli insegnanti posseggano un vasto repertorio, in continua evoluzione e trasformazione, di strategie didattiche considerate *efficaci*, per tutti gli allievi e non solo per quelli con bisogni speciali. I docenti possono migliorare la propria auto-efficacia mediante una costante azione di monitoraggio rivolta a se stessi e ai propri allievi. Numerose ricerche mostrano quanto le strategie meta-cognitive, cooperative, il rafforzamento delle competenze sociali ed emotive e la creazione di un positivo clima di classe, siano essenziali ad una didattica di tipo inclusivo. Sviluppare un ampio repertorio di strategie efficaci è indispensabile a patto che queste riflettano la conoscenza delle caratteristiche, delle necessità degli studenti e delle circostanze ambientali, nonché le conoscenze e abilità professionali e personali degli insegnanti. (d)**Relazioni ed emozioni**: l’atteggiamento mentale appropriato degli insegnanti, l’“esserci”, la vicinanza emotiva e la capacità di dare feedback adeguati agli studenti sono elementi fondamentali per la creazione di un buon clima di classe. La qualità del clima della classe (formato da relazioni e vissuti emotivi), è determinante per il successo formativo degli studenti.

Conclusioni

In conclusione, vivere, da parte degli allievi, un ambiente emotivamente sicuro e prevedibile, abilitante e inclusivo, consente loro di raggiungere importanti obiettivi formativi e apprenditivi, nel potenziamento del benessere personale e collettivo.

Bibliografia essenziale

- Ainscow, M., Booth, A. (2000). *Index per l’Inclusione*. Roma: Carocci.
- Frabboni, F. (2005). *Il laboratorio*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2012). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallelli, R. (2018). *Culture del corpo tra Oriente e Occidente. Itinerari formativi*. Bari: Progedit.

- Greco, A. (2015). *Per una pedagogia dell'inclusione. A partire da Vygotskij*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Renna, P. (2021). *Salute e formazione tra le culture abramitiche del Mediterraneo*. Bari: Progedit.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Milano: Mondadori 2017.
- Taylor, C., Habermas, J. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.