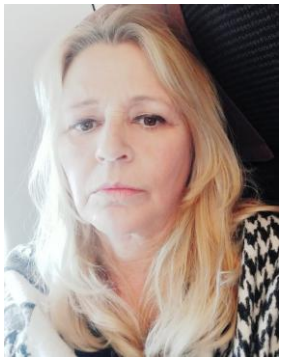

Oltre ogni etichetta…l'uomo

"*Serve un flusso dinamico, un discorrere di intenti per fare nascere alleanze educative protese al cambiamento*"

di

Maria Forina

Abstract

When we talk about inclusion we are referring to a series of actions that aim to make the school a welcoming educational community, capable of dealing with any difficulty that concerns the students and their stay at school. Taking responsibility from the family to the school context is not physiological or obvious, it requires careful planning and a strong response to the expectations that parents place on teachers, the true co-authors of their children's growth.
As "development enhancers", teachers work to grasp family needs and implement an educational, social and cognitive plan that responds to an objective: to guarantee the academic success of students by projecting into tomorrow what must be sown and made to germinate today.

Quando parliamo di inclusione, ci riferiamo a una serie di azioni che mirano a rendere la scuola una comunità educante e accogliente, capace di far fronte a ogni difficoltà che riguarda l'alunno e la sua permanenza a scuola. La presa in carico dalla famiglia al contesto scolastico non è fisiologica o scontata; richiede una progettualità attenta e una risposta forte alle aspettative che i genitori pongono nei confronti dei docenti, veri coautori della crescita dei loro figli. Come "potenziatori di sviluppo"[1], i docenti si adoperano a cogliere le istanze familiari e a mettere in atto un piano educativo, sociale e cognitivo che risponde a un obiettivo: garantire il successo scolastico degli alunni, proiettando nel domani ciò che va seminato e fatto germogliare oggi.

[1] FORINA M., " *Dalla lettura come esperienza alla scrittura creativa – Fondamenti psicologici, emotivi per un apprendimento efficace*", Ed. San Paolo, 2008

Se l'integrazione rappresentava la dimensione pionieristica con la quale si tendeva a differenziare (in realtà, evidenziando) gli alunni con disabilità certificata dai normodotati, l'inclusione ne rappresenta l'evoluzione. Quest'ultima guarda al processo, nonché al contesto e agli attori che ruotano dentro e intorno all'alunno, senza escludere le famiglie. Una ricerca condotta da Tony Booth e Mel Ainscow nel 2001 vide germogliare uno strumento utile a raccogliere materiali e metodi che avrebbero consentito a docenti, genitori e dirigenti di monitorare e valutare l'inclusione nelle proprie realtà scolastiche: ci si riferisce all'Index.[2]
Tale strumento divenne utile a progettare azioni educative mirate al solo scopo di "far star bene a scuola ogni alunno" e creare un ambiente inclusivo capace di mettere in atto la metacognizione come condizione privilegiata per la riuscita dell'apprendimento. Entrambi gli autori ravvisano che una scuola inclusiva favorisca l'apprendimento, andando a cogliere i bisogni di tutti e ponendoli al centro dell'azione didattica, senza per questo rimarcarne i limiti. Una scuola che non include occlude ogni possibilità d'azione e mette in atto pratiche educative obsolete che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione, compromettendo la riuscita del successo formativo.

È innegabile che l'inclusione pone sfide alle scuole, a partire dalla loro strutturazione. Essa comprende non solo i luoghi fisici (le aule), ma anche il modo in cui la didattica scende in campo, creando suggestioni cognitive capaci di far innamorare gli alunni del sapere e scongiurando la disaffezione. La scuola traghetta le abilità e le conoscenze verso le competenze, adoperandosi per la riuscita del processo educativo a partire dalle condizioni di partenza, ovvero dall'accoglienza. È nel rispetto dei ritmi di apprendimento degli alunni che i risultati possono trasformarsi in chiave evolutiva in esiti che fanno ben sperare che i traguardi di sviluppo sono stati raggiunti e che la scuola ha assolto al suo compito.
Tra gli obiettivi vi è il garantire una partecipazione attiva degli alunni alle esperienze pensate e progettate dai docenti, le quali possono essere messe in atto da parte della scuola che, a sua volta, muove all'insegna di un apprendimento efficace che coglie ogni differenza, non omologando procedure, metodi e strategie, ma rispondendo in modo personalizzato alle diverse esigenze che si traducono in bisogni o appetiti culturali.

Promuovere l'inclusione richiede alleanze educative tra le due istituzioni per eccellenza: scuola e famiglia. Lo scopo della prima è quello di adoperarsi alla crescita soggettiva e collettiva dei suoi iscritti. Questi ultimi non sono numeri o sedie da riempire, né vuoti a perdere; sono persone con un vissuto che delinea il loro profilo, fatto di vita iniziata dapprima in famiglia e poi migrata nel contesto scuola.

Pur sembrando diversi, i due mondi hanno il medesimo processo e la medesima meta: far fiorire ogni potenziale e ogni talento. La scuola, promuovendo ogni differenza, educa alla pro-socialità e all'empatia, alla solidarietà diffusa e alla partecipazione autentica, perché riconosce in ogni alunno non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella umana, emotiva e affettiva.

[2] BOOTH T., AINSCOW M., Index for Inclusion Erickson, Trento, 2008.

Un alunno che si sente accolto risponde con maggiore intenzionalità alle sollecitazioni, perché riversa fiducia nel contesto e in chi lo coabita: docenti e pari. È una reciprocità dialogica che trova risonanza anche in famiglia e che avvia a una cooperazione pedagogica capace di ben distribuire le responsabilità che, per quanto condivise, sono diverse.

La scuola incoraggia il successo personalizzando tempi e percorsi, andando a definire le proprie piste di lavoro, nutrendo quelle memorie filogenetiche che fanno ben sperare in un risultato per il quale anche l'alunno potrà dirsi soddisfatto a conclusione[3].
"*La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza anche non italiana, promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce. Particolare cura è riservata agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali, attraverso adeguate strategie organizzative e didattiche da considerare nella normale progettazione dell'offerta formativa*[4]."
Alla luce dei propositi sanciti e delle normative vigenti, ogni progetto di inclusione messo in atto dalle scuole deve garantire il successo scolastico, non escludendo a priori alcuno studente che presenti difficoltà sia in eccesso che in difetto rispetto agli standard ritenuti "normali". Il riferimento è esplicitamente rivolto agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Il modello di "Scuola inclusiva" muove a realizzare un progetto che calzi e vesta i Diritti Umani, che miri a garantire l'inclusività come opportunità utile a realizzare la persona per la quale si devono garantire servizi e rispetto, pur nella peculiarità e originalità che li contraddistinguono. Don Milani a riguardo insegna: "...non c'è nulla che sia ingiusto quanto fare parti uguali tra disuguali".

È nella personalizzazione strategica e metodologica messa in atto dal personale docente che l'individualizzazione prende vita e la scuola costruisce la sua identità, perché sposa, facendo sue, le istanze familiari con quelle dei suoi alunni. La scuola è chiamata a guardare le caratteristiche di ogni singolo alunno al fine di consentire a questi di padroneggiare conoscenze e abilità che, nutrite, si trasformano in competenze passando da esperienze autentiche, intese a renderle permanenti, ma sempre capaci di fruttare.
Sappiamo bene che quando parliamo di BES, ci riferiamo a tutti quegli alunni che, con o senza certificazione, presentano difficoltà o disagi che possono pregiudicare gli apprendimenti a scuola, andandone ad ostacolare il percorso formativo. Annoverarli senza etichettarli ci riporta a riconoscerli come persone che non vanno definite nei loro limiti.

Il limite, se costantemente rigettato in faccia allo studente come se fosse una colpa o non potesse migliorare, gli farà credere che lo rappresenti in toto, e di rimando creerà un'immagine di sé falsata, perché vestita e riflessa per mezzo degli occhi di un altro che gli ha appena cucito addosso

[3] https://www.zanichelli.it/download/media/zqe/Zanichelli_indicazioninazionali_introduzione.pdf

[4] INDICAZIONI NAZIONALI per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione- settembre 2012 - https://ddsteresadiriva.edu.it/attachments/article/1182/003_PIANO INCLUSIONE.pdf

un'etichetta. Un marchio duro a morire che diviene discriminante quando identifica la persona come prodotto difettoso.

Quella che deve essere messa in campo è un'attenzione maggiore e speciale, intesa a colmare svantaggi sociali e culturali che si riferiscono ai contesti nei quali vivono o alla presenza di disturbi evolutivi specifici. In Europa si parla di Special Educational Needs, che include tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale[5].
Tuttavia, è di recente emanazione la Nota Miur n. 562 del 3 aprile 2019, volta a fornire informazioni (in realtà scarne) sugli alunni plusdotati, ovvero alunni ad alto potenziale cognitivo, annoverati tra i BES e che possono presentare una doppia eccezionalità[6]. Apparentemente potrebbe sembrare una conquista, ma non andando a definire Linee Guida, non fornendo azioni e propositi in merito alla stesura del PDP che andrebbe elaborato per taluni bisogni, in realtà si brancola nel buio, lasciando all'inventiva del docente ogni azione intesa a promuovere il talento[7].

La presa in carico di tali alunni è stata consegnata, anzi demandata alle scuole in virtù dell'autonomia riconosciuta a livello normativo.
L'autonomia didattica si esercita nel rispetto di forme di libertà: la libertà di insegnamento, la libertà di scelta educativa delle famiglie e il diritto ad apprendere degli alunni. Se questo trittico di intenti funzionasse davvero, le famiglie non si troverebbero a difendere i propri figli da pressioni derivanti da lezioni che, invece di nutrire il potenziale, vengono lasciate nell'oblio e quindi disperse.
Molti alunni si perdono strada facendo e quello che sembrava essere un potenziale da far fiorire finisce per essere negato dallo stesso alunno che vive la scuola come frustrante e demotivante. Per progettare situazioni di insegnamento-apprendimento ideali, ogni azione dovrebbe muoversi in funzione dell'alunno; viceversa, si adotta il criterio del livellamento e dell'omologazione di apprendimenti ed esperienze, che non guardano all'eterogeneità della classe.
Le difficoltà scolastiche, come del resto quelle dell'apprendimento, sono annesse alla modalità con la quale si mettono in circolo metodi e percorsi. Una didattica multitasking, capace di essere ibrida e originale, ben risponde alle esigenze degli alunni APC. Eppure, ancora adesso nelle scuole italiane, risulta complicato far emergere programmi di arricchimento o progettazioni mirate che per gli alunni APC sarebbero la soluzione ideale.

---

[5] Il 27 Dicembre 2012 è stata emanata dal MIUR la direttiva “Strumenti d’intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”. Le precisazioni contenute derivano dalla legge 170/2010. Le nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, sono riconosce come disturbi specifici di apprendimento (DSA) e pone l’accento sulla dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia, mentre il ventaglio dei disturbi che possono comportare dei notevoli disagi negli alunni è molto più ampio. Molti plusdotati presentano ciò che è conosciuto come doppia eccezionalità.

[6] La doppia eccezionalità - o "2 e " (in inglese: due volte eccezionale) è caratterizzata dalla presenza in una persona di talento e di un disturbo dello sviluppo neurologico o di salute. L'abbreviazione del concetto di doppia eccezionalità è "2e". La doppia eccezionalità è indicata dal suffisso "2e" prima del nome del disturbo. Ad esempio, una doppia eccezionalità associata al disturbo da deficit di attenzione e iperattività può essere abbreviata come "2e-ADHD". La doppia eccezionalità prende forma quando c'è la presenza del talento e di un disturbo come il disturbo da deficit di attenzione con o senza iperattività , disturbo del neurosviluppo , disturbo dello spettro autistico , disturbi della salute mentale presenti nel DSM-5 in un individuo.

[7] https://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/

Viene da porsi un quesito: non sarebbe meglio costruire un apprendimento cooperativo e più virtuoso tra scuola e famiglia? Dar voce a una di quelle libertà citate in precedenza? Senza voler confondere i due ruoli, ma volendoli mantenere distinti elettivamente, ognuna potrebbe svolgere una funzione educativa partecipata e insieme negoziata, ma condivisa come pista di lavoro che ambisce a non occludere strade, ma a lasciarle libere da muri, stereotipi e barriere rette da orgoglio e talvolta da ignoranza.
Per includere gli APC e svolgere un buon piano di inclusione, serve una conoscenza attenta delle sfaccettature che la plusdotazione porta in dono. Ciò implica un obbligo che il docente non può esimersi dall'approfondire e che richiama alla professione assunta in modo elettivo.

Il continuum educativo tra i due processi messi in atto tra scuola e famiglia è possibile a condizione che si crei uno spazio comunicativo che è possibile definire come zona franca, ove ognuno apporta per corresponsabilità il proprio contributo alla riuscita del processo evolutivo e scolastico di ogni studente.
Servirebbe appropriarsi di quel modello ecologico di cui parla Urie Bronfenbrenner (1986), ideato per incoraggiare le intersezioni tra i due ecosistemi educativi. Joyce Epstein parla di "school-like families" e "family-like schools" per raffigurare l'approccio cooperativo e integrato all'educazione, ove le famiglie sono sostegno utile a rafforzare le competenze scolastiche, mentre le scuole promuovono relazioni e affettività, garantendo la circolarità culturale e l'interazione sociale.

Epstein evidenzia sei aree di cooperazione atta a coinvolgere la dimensione parentale al mondo della scuola[8]:

1. Parenting: Supportare ogni famiglia a dar vita ad ambienti domestici che sostengono i bambini e gli studenti nella loro vita scolastica;
2. Communicating: Mettere in atto forme di comunicazione efficaci sia nel contesto scuola-casa che casa-scuola, calibrati sui programmi scolastici e sulle evoluzioni che lo studente può registrare e mettere in atto;
3. Volunteering: Arruolare i genitori nell'organizzare le attività a scuola anche ad integro di quelle curriculari;
4. Learning at home: Fornire informazioni alle famiglie intese ad aiutare gli studenti nel contesto familiare per svolgere compiti o attività;
5. Decision making: Invitare i genitori ad essere presenti quando si avviano processi di decisione che la scuola mette in atto, partecipando alle riunioni;
6. Collaborating with the community: Identificare risorse, nonché l'implementare i programmi scolastici, le pratiche familiari, l'apprendimento e lo sviluppo degli studenti[9].

[8] EPSTEIN, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Corwin Press.

[9] BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. Developmental Psychology, 22(6), 723-742

Un buon progetto di inclusione che coinvolga anche le famiglie è attento alle diversità, qualunque esse siano. Non solo: la scuola che muove in modo inclusivo previene disagi, identifica in modo precoce le difficoltà e si adopera ad arginarle, non ad alimentar.

Il progetto di vita degli alunni è un valore sociale se guardato in chiave longitudinale; pertanto, ogni scuola, in concerto con le famiglie, dovrebbe far sua l'idea che il dolore degli alunni, quando sono presenti disagi, urla sempre con altre voci.

Howard Gardner è solito affermare che una buona didattica inclusiva differenzia gli stili di apprendimento e guarda alle diverse forme di intelligenza. "Il percorso verso una scuola inclusiva deve vivere di alleanze, di sinergie, di forze tese a uno scopo comune, pur nelle rispettive differenze"[10].

Bibliografia

Libri

- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). Index for Inclusion. Erickson.
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Corwin Press.
- Forina, M. (2008). Dalla lettura come esperienza alla scrittura creativa – Fondamenti psicologici, emotivi per un apprendimento efficace. Edizioni San Paolo.
- Gardner, H. (2005). Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento. Erickson.
-

Articoli accademici

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. Developmental Psychology, 22(6), 723-742.

Documenti governativi e normativi

- Legge n. 59/1997 (Riforma Bassanini).
- DPR 275/1999 (Regolamento sull'autonomia scolastica).
- Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione (2012).

[10] Cornoldi, C. (2008). L'intelligenza. In A. Antonietti & A. C. Bosio (a cura di), Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione. Mondadori.

Risorse online

- INVALSI. (n.d.). Alleanza educativa scuola-famiglia. Recuperato da (link non disponibile)