

A11

Educazione Speciale disability study & progetto di vita

A cura di
Alessandro Frolli
Luisa Franzese

In collaborazione con
M. Bianco, G. Costigliola,
M.C. Ricci, S. Rizzo, L. Valenzano





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it

info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXX

Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it

info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20

00020 Canterano (RM)

(06) 45551463

ISBN 978-88-255-3737-6

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: novembre 2020

7 Prefazione

Stefania Pinnelli

11 Introduzione

15 Capitolo I

L'inclusione nei contesti educativi

1.1. L'inclusione nell'attuale contesto educativo, 15 – 1.2. Cenni storici legati all'inclusione ed alle sue trasformazioni concettuali, 18 – 1.3. L'educazione inclusi-va attuale: formare identità interdipendenti, 23 – 1.4. L'insegnante di sostegno me-diatore dell'inclusione scolastica, 24 – 1.5. Disability Studies: l'inclusione mediante la ricerca-azione, 26 – 1.6. Le diverse prospettive della disabilità. La capability co-me libertà d'azione per il benessere psicofisico del soggetto con disabilità, 28 – 1.7. Principi chiave dell'inclusione nella società attuale: “apprendere l'inclusione me-diante la metacognizione”, 32.

37 Capitolo II

L'inclusione scolastica oggi: Universal Design for Learning, BES, Disability Studies

2.1. Linee guida dell'Universal Design for Learning, 37 – 2.2. Bisogni Educativi Speciali: attenzioni e cure educative speciali, 45 – 2.3. Il processo dinamico dell'inclusione: la pedagogia speciale e la didattica speciale, 47 – 2.4. L'insegnante di sostegno: ruolo e funzioni di una “figura di sistema”, 54 – 2.5. Metodologie e Strategie operative per l'inclusione, 56.

59 Capitolo III

Una prospettiva in divenire: dall'insegnante di sostegno al co-docente, dal co-docente all'insegnante inclusivo. Quali sono le competenze?

3.1. La figura professionale dell'insegnante di sostegno, 59 – 3.2. L'inclusione come valorizzazione delle “differenze” degli alunni e degli insegnanti, 63 – 3.3. Funzioni e compiti del co-docente, 65 – 3.4. Il co-insegnamento necessario alla coordinazione del gruppo classe, 67 – 3.5. La cooperazione alla base del sistema educativo, 70 – 3.6. Rete educativa di sostegno e le nuove sfide dell'insegnante di sostegno, 72 – 3.7. Disability Studies: criticità nella differenziazione tra insegnante specializzato e curricolare, 76 – 3.8. L'insegnante di sostegno e le buone prassi inclusive nell'attuale sistema scolastico, 77 – 3.9. Le macroaree dei Disability Studies, 80.

83 **Capitolo IV**

Diversity Management e Disability Management: diritto all'inclusione delle persone disabili

4.1. Il nuovo modello sociale proposto da persone con disabilità: emancipatory research, 83 – 4.2. Diversity Management è il superamento delle barriere psicologiche e culturali verso la diversità, 84 – 4.3. I diversi approcci del Diversity Management, 87 – 4.4. Le politiche del Diversity Management sul concetto di diversità, 91 – 4.5. Diversity Management ed il modello teorico del Disability Management, 92 – 4.6. Disability Management: approccio culturale, valoriale ed economico del nuovo sistema sociale legato alla disabilità, 95 – 4.7. Il Disability Management in Italia, 98 – 4.8. Code of practice on managing disability in the workplace, 100 – 4.9. Creazione di una rete di supporto per il benessere multifattoriale della persona con disabilità: il Disability Management ed il sistema scolastico, 102.

107 **Capitolo V**

Pedagogia delle Competenze: Alternanza Scuola-lavoro e PCTO per gli alunni diversamente abili

5.1. La complessità sociale e le nuove teorie educative in ambito pedagogico, 107 – 5.2. La scuola e i contesti educativi extrascolastici: conoscenze teoriche e competenze del fare, learning by doing, 109 – 5.3. Lo sviluppo delle competenze e la metodologia dell'alternanza formativa, 111 – 5.4. Percorsi per le Competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), 114 – 5.5. Linee guida per l'alternanza scuola-lavoro, 115 – 5.6. Riorganizzazione del sistema scolastico a supporto dei percorsi per l'alternanza scuola-lavoro, 118 – 5.7. Apprendimento Situato (Work based Learning): Co-costruire la conoscenza personale all'interno di specifici contesti, 120 – 5.8. Lo sviluppo delle competenze: tema centrale del dibattito socio-economico ed istituzionale. Le soft skills e le metacompetenze, 123 – 5.9. L'Organizzazione Mondiale della Sanità: Life skills in schools, 126 – 5.10. L'orientamento permanente come elemento basilare dei progetti personali e professionali nello scenario della disabilità, 128.

133 **Capitolo VI**

Il progetto di vita: modello biopsicosociale, ICF, disabilità

6.1 Il Progetto di vita: approcci ed analisi dei contesti, 133 – 6.2. Dal un modello sequenziale dell'ICIDH ad un approccio reticolare-sistemico dell'ICF, 135 – 6.3. ICF: Fattori ambientali e personali in una prospettiva biopsicosociale, 138 – 6.4. L'OMS e l'ICF-CY: la disabilità nel suo approccio multi sistemico e le criticità avanzate dai Disability Studies, 141 – 6.5. Organizzazione sociale e qualità di vita delle persone con disabilità: approcci pedagogici, 144 – 6.6. Progetto di vita e sistema scolastico: il Piano Educativo Personalizzato, 146 – 6.7. Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, 148 – 6.8. Procedure organizzative e documentali del processo inclusivo: aspetti legislativi ed orientamento scuola-lavoro, 150 – 6.9. Il diritto al lavoro dei disabili: Disability studies, 153 – 6.10. La difficile realizzazione del Progetto di Vita e il conseguente approccio ecologico e multisistemico, 155.

159 *Bibliografia*

Prefazione

di Stefania Pinnelli*

L'attuale dibattito, in contesto educativo, sui processi di promozione della cultura dell'inclusione costituisce l'orizzonte regolativo verso cui orientare le traiettorie di sviluppo di micro, meso e macro contesto. La Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) ha segnato l'avvio di un cambiamento epistemologico in contesto pedagogico e socio-culturale, riconoscendo la diversità quale valore autonomo e privo di preconcette connotazioni. L'inclusione infatti individua nei contesti di vita e di sviluppo il cardine del passaggio da condizioni di deficit a situazioni di disabilità o, per converso, di funzionamento (Pinnelli, 2020). Il modello educativo-didattico e le scelte culturali ad esso legate, costituiscono uno dei contesti di vita più importanti nel processo di crescita del bambino e dello studente.

L'Universal Design for Learning (UDL), è un approccio di progettazione didattica, messo a punto dal CAST (Centre for Applied Special Technology), sulla scorta del modello dell'Universal Design di ambito urbanistico promosso alla fine degli anni '70 dall'architetto R. Mace, che pone al centro le opportunità di personalizzazione e flessibilità progettuale e comunicativa volte a rispondere ad una pluralità di profili cognitivi, culturali e di funzionamento sensoriale possibili. L'UDL in breve tempo è diventato uno dei modelli attraverso cui costruire società e contesti inclusivi nella misura in cui consente di realizzare, anche attraverso il corposo apporto delle opportunità dimutali, esperienze didattiche customizzabili, universali, plurali. La progettazione universale costituisce uno degli approcci attraverso cui dare corpo al processo di inclusione proprio perché assume la sfida di pensare situazioni di comunicazione e di formazione che partano dalla di-

* Prof.ssa associato in Pedagogia Speciale all'Università del Salento

versità come consapevolezza e accolgano la differenza quale criterio di sviluppo e di applicazione.

L'UDL viene anche indicato dalla Direttiva Miur 2013, nota come Direttiva sui Bisogni Educativi speciali, come uno dei modelli di progettazione didattica attraverso cui rispondere alle esigenze di personalizzazione educativa. Assumere i Principi e le linee Guida dell'UDL come prativa di progettazione inclusiva consentirebbe in qualche modo di superare buona parte dei bisogni di personalizzazione perché è proprio del Modello l'idea di pensare già ad una pluralità di accessi, codici, flessibilità, strategie, metodologie didattiche. L'applicazione dell'UDL, tuttavia, rimanda ad un percorso di conoscenza e formazione specifica non declinabile nelle poche battute di questa prefazione. Esso infatti ha alle spalle un modello neuroscientifico elaborazione dell'informazione da cui discendono i principi e i criteri di organizzazione didattica. L'elemento che lega a doppio nodo l'UDL con la cultura dell'inclusione è il suo voler essere un'occasione per pensare alle differenze come la regola e non l'eccezione ad essa e, in tal senso, il richiamo a progettare coniugando le pluralità con l'unicità, l'accessibilità con l'adattamento.

Il passaggio alla cultura dell'inclusione costituisce uno snodo importante nel riconoscimento della differenza per tutti, all'abbattimento del modello omologante e normativo riferibile a standard obsoleti, al superamento di misure statistiche volte ad individuare le abilità cognitive che sottostanno all'intelligenza, soprattutto là dove intelligenza rimanda a capacità adattive di contesto. Il modello inclusivo insegna, per riprendere il costruttivo di disabilità discusso dalla Classificazione Internazionale sul Funzionamento della Disabilità e della Salute anche nota come ICF (OMS, 2001), che la disabilità è un termine ombrello, che può riguardare tutti e che è legato agli ambienti di vita e non al dato biologico o psicologico. La Progettazione Universale risponde a parte di tali esigenze cercando di rimuovere quegli elementi di contesto, degli ambienti, che possono creare diversità anche a fronte di assenza di danno o deficit.

Indubbiamente così come l'inclusione scolastica non può essere confusa né può sostituire la integrazione scolastica che, invece rimanda a competenze, azioni, professionalità specializzate che hanno in carica lo sviluppo educativo, culturale, sociale e personale, dell'alunno con deficit, così la Progettazione Universale (UDL) non può sostituire la Progettazione Educativa Individualizzata (PEI), che,

invece, deve essere rinnovata e ripensata alla luce degli elementi di contesto e degli elementi di partecipazione sociale che contribuiscono a facilitare o aggravare le situazioni di svantaggio.

Il modello dell'Universal Design for Learning mostra proprio quanto l'Inclusione sia tema di tutti, tema delle differenze, argomento intersoggettivo e interculturale che riguarda tutti e che per tale ragione, se pensato nel contesto scolastico, esigenze conoscenze e competenze non delegabili al solo insegnante specializzato sul sostegno ma che devono appartenere a tutti coloro che nell'educativo hanno un ruolo.

Introduzione

Il presente lavoro vuole condurre il lettore nel mondo delle articolate e complesse questioni dell'Educazione Speciale. La realtà legislativa, didattica, e istituzionale attuale nel nostro paese infatti è composta da una fitta rete di complesse relazioni e interazioni tra tutti gli attori che prendono parte al processo formativo, scuola, famiglia, comunità. Questo processo rientra a pieno titolo non soltanto in una discussione sugli aspetti educativi legati alla “diversity”, ma anche negli aspetti legati alle possibilità di inclusione nel territorio e nella comunità di tale diversity. Obiettivo del presente volume è quindi aprire gli orizzonti a tutto tondo sulle possibili declinazioni della disabilità, partendo dal contesto educativo fino a giungere a quello lavorativo e sociale. Partire dalla scuola vuol dire partire dal contesto sociale e formativo che getta le basi per una nuova “mentalizzazione” della disabilità, per una nuova idea di inclusione che riconosca e accolga tutte le diversità, tutte le differenze che inevitabilmente sono presenti all'interno di una classe, e che possa educare gli studenti stessi ad abbracciare la diversità come fatto di vita che fa parte dell'esistenza di tutti gli individui. Per questa ragione viene affrontato nel volume il concetto di “normalità” attraverso modelli come quello dell'Universal Design for Learning, o dell'Index for Inclusion. Il concetto di normalità e con esso quello della “normalizzazione del diverso” sono il punto di partenza dei Disability Studies, e con essi, il punto chiave per instaurare una discussione su cosa sia il “diverso”, perché viene considerato tale e quale collocazione è possibile all'interno dei contesti formativi e delle realtà lavorative e sociali. Come ci spiega Ianes (2006):

Questo bisogno di normalità non nega la diversità o il bisogno speciale dei deficit o delle patologie specifiche, soltanto li colloca all'interno di un fondamentale ed essenziale bisogno di normalità, di valore e di dignità. L'affermazione dell'uguaglianza e del pari valore non nega le reali diversità delle persone, ma non le usa come discriminanti o per giustificare la riduzione di diritti e opportunità. I genitori che, per primi, negli anni Settanta, cercavano di superare le resistenze all'integrazione scolastica dei loro figli disabili lottavano per la possibilità di frequentare una scuola normale, di tutti, perché

sentivano che il valore del loro figlio era normale, era pari a quello di tutti gli altri. Non credevano certo che il loro figlio fosse normale!¹

La normalità può dunque esser vista come un bisogno di inclusione, un'esigenza d'integrazione, di essere riconosciuti nelle proprie capacità al di là delle semplicistiche etichette relative ai propri deficit e alla propria condizione. Questa tendenza normalizzante, che pure ha origine in un bisogno intimo e inconscio, possiede però un elemento di discordanza nella considerazione dell'individuo in sé, senza tener conto dei contesti in cui è immerso, senza tener conto di quanto quei contesti lo rendano diverso. Queste necessarie considerazioni che come vedremo, rientrano nei modelli dell'ICF e dell'Universal Design for Learning, ritengono essenziale la valutazione e la necessaria modificazione dei contesti: la persona non è diversa o disabile nell'ambiente in cui trova, ma è l'ambiente stesso a rendere un individuo disabile (l'Universal Design for Learning parla a tal proposito nei contesti educativi di Disabled Curricula). Questa visione capovolge totalmente il focus di un discorso sulla Didattica Speciale, laddove il tentativo non è più quello di normalizzare l'alunno e conformarlo alla media degli altri studenti, ma è piuttosto di adattare le strategie, i materiali, i contenuti, e i metodi per promuovere un apprendimento significativo e una carriera scolastica di successo.

Il presente volume mira perciò a fornire innanzitutto una panoramica sullo stato dell'arte in merito all'inclusione scolastica, con un breve excursus storico-legislativo, per poi attraversare i "temi caldi" dell'inclusione: i Bisogni Educativi Speciali, il ruolo dell'insegnante di sostegno o specializzato, l'alternanza scuola-lavoro e il progetto di vita. Per poter attraversare queste tematiche è necessario passare attraverso le più recenti correnti di pensiero, che possano sostenere dei concreti cambiamenti inclusivi e possano fornire un'azione propulsiva per spingere i contesti formativi verso una trasformazione di sistema più inclusiva e più giusta.

L'inclusione scolastica è un traguardo che parte dalla scuola ma riguarda tutti i contesti di vita degli individui. Parte dalle persone, da un cambiamento educativo in senso stretto, ovvero una trasformazione di pensiero che coinvolga tutti, che ci consenta di sentirci inclusi, parte-

1. Janes D. (2006), *La Speciale Normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.

cipi e coinvolti, nessuno escluso, in ogni aspetto della società. Abbiamo perciò tutti bisogno di essere specialmente educati, nel riconoscimento delle differenze individuali, nella loro accettazione e tolleranza, nell'invito alla partecipazione che dobbiamo prima a noi stessi e poi a tutti coloro che ci stanno intorno.

Il punto è che educare non significa condurre lungo una via già tracciata, ma, a partire dalle proprie radici, spingere verso la possibilità inedita di fare esperienza dell'apertura dei mondi, di sostare in essa senza pretendere di appropriarsene, ma imparando a decentrarsi dal proprio Io e dai suoi fantasmi di padronanza².

* Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi, Torino.

Inclusione e Contesto Educativo

1.1. L'inclusione nell'attuale contesto educativo

L'attuale gestione delle complessità sociali ed educative rimanda l'esigenza di "imparare ad imparare" (Learning to Learn) alla scuola, ai docenti ed alle realtà istituzionali. L'Unione Europea infatti individua, tra le 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente, la competenza di imparare ad imparare che viene connessa all'apprendimento ed alla capacità di organizzarlo sia a livello individuale sia in gruppo, a seconda delle proprie necessità e alla consapevolezza relativa a metodi ed opportunità. I docenti sono così chiamati ad acquisire nuove competenze, all'interno della molteplicità di esigenze educative e delle attuali necessità formative, per essere capaci di cogliere le opportunità di apprendimento che via via si presentano sotto forma di esperienze nel corso della vita (Lifelong Learning Programme) e nelle tappe evolutive al fine di poter restituire nuove prospettive ed idee con l'obiettivo di ostacolare le allarmanti manifestazioni di "analfabetismo di ritorno". Va poi tenuto conto dell'attuale esistenza di molteplici categorie di diversità che rientrano nell'ampio concetto di "Bisogni Educativi Speciali" (BES) che spesso hanno origine non solo da deficit del neuro-sviluppo ma anche da difficoltà emotivo-relazionali, psicologiche, da uno svantaggio socioeconomico e da forme di immaturità affettiva ed emotiva. Tali fenomeni, oggi, meritano certamente una risposta appropriata da parte delle istituzioni scolastiche ed una attenta riflessione del settore dell'educazione speciale. Storicamente le categorie riconosciute come appartenenti ad una "diversità" sono state quelle relative ai soggetti affetti da un deficit, una disabilità, un handicap, uno svantaggio socioculturale. Il quadro complesso dell'attuale società si riflette all'interno di una scuola democratica ed inclusiva luogo in cui il docente deve compiere un per-

corso di professionalità, competenza ed efficienza dal punto di vista sia educativo-relazionale che pedagogico-didattico.

Quindi si evince quanto attualmente il contesto educativo necessiti di figure professionali open and active con competenze multidimensionali. La lezione di H. Gardner sulle intelligenze multiple si esplica oggi nell'arricchimento dato dalla eterogeneità coesistente nelle classi, nella pluralità degli stili di apprendimento, nel potenziamento delle nuove forme mentis (intelligenza disciplinare, sintetica, creativa, rispettosa, ed etica) compresenti in sinergia in ogni studente. In questo quadro multi prospettico, si evince l'impossibilità di utilizzare anacronisticamente percorsi formativi omologanti e pertanto risulta necessario promuovere realtà scolastiche ed extrascolastiche di tipo sistemico-reticolari che possano rispondere adeguatamente alla complessità sia sociale che educativa. Tale paradigma della complessità applicato al contesto educativo si contraddistingue per la problematicità, per l'insicurezza, per la non-linearità, per l'imprevisto e il rischio e risulta strettamente legato ai concetti della "differenza" e della "diversità". Tali concetti dimorano sia nella scuola, oggi pluralistica e dinamica, che nell'attuale società ormai caratterizzata dal capitalismo assoluto, da una innovazione permanente, repentina e accessibile ma prevalentemente tecnologica. La scuola deve rispondere secondo una logica non lineare ma multiprospettica rispetto alla complessità delle attuali richieste educative e allo stesso modo i saperi, le conoscenze e il bagaglio professionale dei docenti richiedono una rinnovata preparazione, un profilo culturale ed etico orientato alla piena espressione di un nuovo diritto di cittadinanza ed alla realizzazione di un nuovo umanesimo come evidenziato nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012. Le nuove esigenze formative "differenti" e "diverse", e l'eterogeneità degli studenti creano le condizioni per ripensare la scuola nella società di oggi, per adottare approcci pedagogici innovativi centrati sull'alunno, per fornire percorsi educativo-didattici di natura individualizzata e personalizzata, tesi alla valorizzazione delle potenzialità di tutti gli alunni, nessuno escluso.

«L'appello al valore della differenza e al potenziale educabile di ogni "diverso" costituisce, oggi, il più adeguato modo per conservare fiducia nell'accezione democratico-progressiva, fede nell'educazione e nella scuola, come costanti delle società civili. Esiste un'intima relazione che non soltanto lega tra loro educazione e strutturazione della

soggettività, ma funge da indispensabile premessa per accostarsi al problema educativo dei “ragazzi difficili o diversi”.

[...] Il fondamentale principio suggerito dalla Pedagogia speciale e recepito dalla Pedagogia generale si esprime nel convincimento che il compito del sistema educativo-scolastico consiste nel compiere, nel modo migliore, tutto ciò che è possibile, affinché la formazione di ciascun allievo pervenga al più alto grado di possibilità». Il contesto scolastico attuale, sempre maggiormente abitato da alunni con BES, richiede da parte dei docenti, tutti, una formazione nei termini di un’apertura a realtà pluralistiche che sia in grado di individuare e riconoscere le necessità educative presenti nella scuola dell’inclusione, alle quali i docenti sono chiamati a rispondere secondo logiche di flessibilità e di costante dinamica evoluzione. La presenza di studenti con le loro molteplici “diversità” incalza i docenti e gli educatori, appartenenti alla scuola democratica ed inclusiva a far fronte alle nuove tematiche educative e quindi a porsi continui interrogativi, a concepire riflessioni critiche ed ulteriori approfondimenti rispetto all’adozione di modelli progettuali di qualità. Va messa in discussione anche l’efficacia delle strategie educativo-didattiche che devono essere progettate in modo che possano garantire piena partecipazione di tutti gli alunni, ottimali livelli di apprendimento e piena valorizzazione delle differenze e delle diversità, innovando e diversificando i percorsi di insegnamento-apprendimento e le tradizionali prassi educativo-didattiche. Secondo D. Ianes, il processo di inclusione scolastica, essendo universalistico e non minoritario-patologico, riguarda tutti e ciascuno, al di là del possibile deficit ed è in realtà profondamente interconnesso con il principio dell’equità formativa che va intesa non solo come accessibilità e identificazione di diritti e doveri partecipativi, ma anche come fattiva possibilità di un reale e significativo sviluppo delle potenzialità di ogni alunno e come qualità di contenuti, competenze apprese e garantite a tutti, nel pieno rispetto delle individuali differenze e diversità. Tale prospettiva dell’equità formativa è, inoltre, fortemente sostenuta e diffusa da organismi internazionali europei e mondiali (ad esempio, l’ONU e l’UNESCO) che, attraverso Dichiarazioni Universali e documenti internazionali, sostengono l’Inclusive Education e il diritto all’educazione per tutti. Secondo D. Ianes i concetti fondamentali dell’Inclusive Education sono «quelli di apprendimento e partecipazione sociale e di barriera e facilitatore [...] una scuola inclusiva è quella che riesce a ridurre il più possibile le “barrie-

re” (fisiche, cognitive, di atteggiamenti, ecc.) che gli alunni/e incontrano e a fornire invece il maggior numero possibile di “facilitatori” all’apprendimento e alla partecipazione sociale (dalle strategie didattiche specifiche alle tecnologie, dagli interventi educativi sul clima di classe alle varie policy anti-bullismo, ecc...)».

L’Italia, tradizionalmente volta a consolidare e promulgare l’idea di una società democratica, promuove e legittima disposizioni legislative, dibattiti e movimenti deputati a sostenere gli approcci culturali in primis dell’integrazione e successivamente dell’inclusione scolastica e sociale, affinché ogni individuo-cittadino possa sviluppare il proprio potenziale in divenire per sentirsi finalmente soggetto attivo della comunità alla quale appartiene e in cui opera, società caratterizzata da complessità, eterogeneità socio-culturale e dalla presenza di nuove sfide educative. Nell’attuale società l’istruzione è sicuramente uno dei principali strumenti per prevenire l’esclusione sociale e per garantire a tutti pari opportunità di partecipazione attiva in tutti gli ambiti della vita. Parlare oggi di inclusione sociale è fondamentale per far sì che la scuola odierna si muova di pari passo con la complessa trasformazione sociale. Ciò impone alla scuola una trasformazione radicale: il superamento di modelli didattici e organizzativi uniformi e lineari, destinati ad un alunno medio astratto, in favore di approcci flessibili adeguati ai bisogni formativi speciali dei singoli alunni.

1.2. Cenni storici legati all’inclusione ed alle sue trasformazioni concettuali

L’esperienza scolastica italiana riflette storicamente le vicissitudini internazionali del concetto di disabilità sia dal punto di vista della rappresentazione sociale che di quello del sistema politico e di conseguenza educativo. Dalle “classi differenziali” istituite dalla Riforma Gentile del 1923, alle scuole speciali per affetti da malattie contagiose, fanciulli anormali e minorati fisici. L’intervento educativo speciale focalizza l’attenzione sul deficit specifico del soggetto e pertanto l’insegnante ha necessità di un confronto costante con il neuropsichiatra infantile che ha in cura il bambino. Quest’ultimo, attraverso la diagnosi clinica, classifica il soggetto mediante la nomenclatura medica che permetterebbe all’insegnante di individuare la strategia d’insegnamento più corretta per l’alunno. Si evince come la certifica-

zione dell'handicap segni il percorso adeguato che la scuola deve seguire per attuare un piano di recupero, sebbene nei fatti tale certificazione rappresenti più che altro un biglietto d'ingresso per le strutture speciali. Con l'avvento della Dichiarazione dei diritti del fanciullo del 1959 in Italia si susseguirono una serie di interventi rivolti ai "diversamente abili" che contribuirono in misura notevole alla diffusione delle scuole speciali, per i soggetti giudicati senza possibilità di recupero e delle classi differenziali per i corrigendi. In tal modo fu confermata la logica della separazione dell'alunno disabile-malato dall'alunno normale-sano. Negli anni '70 assume sempre maggiore rilevanza la prospettiva interazionale ed ecologica dello sviluppo che conferisce importanza al contesto di vita e di relazioni, imprescindibili elementi di sviluppo e di apprendimento. Adesso finalmente si giudica indispensabile la coeducazione dei ragazzi disabili e non, in un ambiente fisico e di relazioni che si ispira al paradigma ecologico di U. Bronfenbrenner (1979), secondo il quale lo sviluppo umano è frutto della sempre più complessa e diversificata interazione reciproca tra l'individuo attivo nel suo sviluppo e le persone, gli oggetti, i simboli che lo circondano nell'ambiente. L'approccio di Bronfenbrenner descrive il contesto suddividendolo in differenti livelli ambientali compresi in un macrosistema: il microsistema, ove è inserito l'individuo, il mesosistema nel quale avviene l'interazione tra singoli microsistemi (familiare, scolastico) ed il terzo più ampio livello, l'ecosistema, che include le condizioni di vita, di lavoro, del gruppo dei coetanei (Fig.1). In questo momento storico assume particolare rilevanza il passaggio da una prospettiva medico-razionale ad una costruttivista ed ermeneutica che tenga conto delle condizioni ambientali dell'apprendimento, delle relazioni significative, delle esperienze soggettive e degli stimoli utili per l'apprendimento e che consentano quindi un intervento su quell'area di sviluppo potenziale, definita zona di sviluppo prossimale con un'azione organizzata, programmata e finalizzata. Date queste premesse, trova finalmente spazio l'inserimento degli alunni disabili nelle classi comuni, con la Legge 30 marzo 1971, n. 118. "...l'istruzione dell'obbligo [degli alunni in situazione di handicap] deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo 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".