

LINEE DI PEDAGOGIA SPECIALE

di Marco Paolo Dellabiancia

1

Indice

Introduzione: dall'Ortopedagogia all'Inclusione

PRIMA PARTE

Primo capitolo: Dalla Pedagogia speciale alla Pedagogia dell'Integrazione pag. 6

- § 1) Breve approccio alla Neuropsichiatria infantile
- § 2) Cenni alle lontane origini della NPI
- § 3) Le basi psicopedagogiche della Didattica differenziale, Bibliografia
- § 4) L'Integrazione scolastica nel primo inserimento
- § 5) L'integrazione mediante l'Individualizzazione per un Apprendimento in testa allo Sviluppo, Bibliografia
- § 6) Modalità e strumenti per la Progettazione personalizzata: Continuità nell'integrazione
- § 7) Interpretazione pedagogica dei nuovi strumenti di progettazione interistituzionale

Secondo capitolo: Dalla Pedagogia dell'Integrazione a quella dell'Inclusione pag. 26

- § 1) Tre fasi con differenti modelli didattici
- § 2) La programmazione educativa e didattica
- § 3) L'insegnante di qualità e il sistema di padronanza
- § 4) Tre tecniche educative per l'integrazione scolastica
- § 5) Un'Architettura Metodologica Generale per l'Integrazione
- § 6) Nuove prospettive dalla classificazione internazionale dell'ICF

Terzo capitolo: La Pedagogia dell'Inclusione pag. 42

- § 1) La scuola dell'autonomia
- § 2) Le basi educative della scuola dell'autonomia
- § 3) La verifica e la valutazione
- § 4) Nuove indicazioni sull'inclusione
- § 5) La Legge sulla Buona scuola e i decreti delegati
- § 6) Uno sguardo sintetico sul nuovo processo educativo

segue seconda parte

Introduzione: dall'Ortopedagogia all'Inclusione

La Pedagogia speciale ha vissuto uno sviluppo plurisecolare: quella **antica** (o **Ortopedagogia**, poi chiamata anche **Pedagogia emendativa** e **Psicopedagogia**¹) è stata realizzata nel corso dei due secoli Sette e Ottocento all'interno delle scuole e degli istituti speciali, gestiti dalle municipalità o dagli ordini religiosi, ed ha prodotto il modello della **Didattica differenziale**, anche detta **speciale**, o **emendativa**². Il pedagogo, infatti, ricavava il suo spazio disciplinare soprattutto dal terzo passo pedagogico (il primo passo è la **Pedagogia** che si occupa dei fini, dei valori e dei significati dell'educazione, il secondo è la **Metodologia** che si occupa dei modi più adeguati per perseguire ciò che è stato proposto dalla pedagogia e il terzo è la **Didattica** che si occupa dei mezzi più pertinenti per attuare le indicazioni metodologiche definite in ordine alle prescrizioni pedagogiche. Cfr. fig. 1). In questo senso, infatti, poteva ricevere le prospettive per i primi due passi da una nuova scienza medica della mente del fanciullo, da qui il nome di Psicopedagogia, che l'hanno fatta evolvere dalla dimensione dell'intervento sostanzialmente di custodia e assistenziale (anche se ravvivato dall'opera locale di taluni benefattori ed operatori illuminati) ad una vera e propria disciplina scientificamente fondata.

In Italia se ne occupò, nel momento di avvio del suo primo sviluppo sul nascere del Novecento, la Neuropsichiatria infantile (o NPI o oggi NPIA) con M. Montessori che, divenuta direttrice della scuola magistrale ortofrenica di Roma, ne aveva dato un saggio nelle lezioni sul Metodo (per i bambini internati con le madri), nato nelle sale del manicomio dell'ospedale di Santa Maria della Pietà di Monte Mario (Roma). Queste prime impostazioni delle scuole ortofreniche poi saranno riproposte, anche con progressivi apporti e ampliamenti di vari medici, pedagogisti e maestri, ma senza grandi stravolgimenti per più di settant'anni, fino alla nascita della **nuova Pedagogia speciale** dovuta all'inserimento dei disabili nelle classi ordinarie della scuola statale di ogni grado con le norme degli anni '70 e '80 del secolo scorso e già definita da R. Zavalloni come la **pedagogia dei bisogni speciali** nel 1969, attestando così un ampio cambiamento di prospettiva, perché la disciplina non era rivolta più soltanto alle maestre delle scuole speciali, quanto anche agli insegnanti delle scuole comuni, dove sussistono "*numerosi casi di disadattamento*"³.

Da quelle iniziative legislative e organizzative dell'inserimento dei disabili nelle classi ordinarie della scuola italiana ad oggi, a parere dello scrivente restando strettamente nell'ambito dei bisogni speciali, si possono intravedere **tre grandi periodi**:

- il primo periodo è quello **dell'inserimento selvaggio** che caratterizza la fase storica che va dalla Legge 118/71 alla Legge 104/92. In realtà tale esordio non è pensabile se avulso dal **Piano della scuola** del Ministro G. Medici nel 1960 e dal **Progetto 80** del 1969 che ebbero il merito di presentare talune forme di sperimentazione per favorire il diritto allo studio nella scuola media, sebbene rivolte ad altre categorie di allievi in difficoltà, allievi che pur non essendo disabili creavano alla scuola non pochi problemi di gestione comportamentale e di organizzazione didattica, a cui dunque si riferirono le iniziative delle "scuole medie integrate a tempo pieno" (cresciute da 61 nell'a. s. 1971/72

¹Cfr. G. Catalfamo et Alter, *Compendio di Psicopedagogia e Pedopsichiatria*, Parallelo 38, Reggio Calabria 1974

² Cfr. *Didattica differenziale* di A. Benfenati 1964, di J. Cervellati 1968 e di R. Zavalloni 1984

³ R. Zavalloni, *Introduzione alla pedagogia speciale*, La Scuola Ed. Brescia 1969, pag. 8

fino a 441 nel 1976/77 e a 600 circa nel 1982/83⁴, dopodiché furono abolite per essere integrate nelle nuove predisposizioni per il tempo prolungato, cfr. DM e OM 22 luglio 1983).

Centrale a quel tempo, dunque, fu il dibattito sullo sviluppo della scuola media che dalla sua istituzione nel 1962 aveva visto la fondazione di Classi di aggiornamento e Classi differenziali rispettivamente per coloro che oggi chiamiamo “svantaggiati” e per i “disabili lievi” (perché i disabili medi e medio-gravi erano indirizzati fin dalla prima scolarizzazione alle Scuole speciali, i gravi e i gravissimi agli Istituti speciali, mentre non vedenti e non udenti ai loro Istituti speciali già diffusi dagli anni '20 e '30). Però inizialmente le classi di aggiornamento non ebbero lo sviluppo prevedibile, mentre al contrario crebbero notevolmente quelle differenziali (tendenzialmente perciò chiunque presentasse problemi scolastici era considerato disabile). Talché l'autorizzazione alla loro istituzione fu conclusa nel 1970 e progressivamente trasformata in autorizzazione all'istituzione di “classi sperimentali” da allocare nelle scuole medie integrate a tempo pieno, viste sopra, dove si attuava una riorganizzazione del tempo scuola e del doposcuola.

Queste iniziative si proponevano di “*rappresentare un compiuto modello di attuazione delle finalità stabilite, per la scuola media, dalla legge istitutiva n. 1859 del 1962 (formazione e orientamento), più facilmente raggiungibile attraverso un processo formativo che, incentrato nell'allievo, integri la scuola con l'ambiente, cercando, con interventi individualizzati, di colmare le carenze di singoli alunni e, più in generale, di aiutare quelli provenienti da ambienti non particolarmente ricchi di stimolazioni culturali*”⁵. Questo modello, dunque, fu ampiamente utilizzato nelle prospettive indicate dalla Commissione Falcucci per l'inserimento progressivamente crescente dei disabili nelle classi ordinarie, ma quando arrivò la legge (517/77) sia per la scuola primaria che per la media, la progressività e la collocazione nelle scuole medie integrate a tempo pieno (inizialmente una per provincia e poi, dove possibile, una per distretto) fu totalmente dimenticata (del resto sarebbe stata un problema nel problema) e così tutte le scuole primarie e medie, anche senza strumenti e personale preparato, dovettero assorbire l'urto del nuovo bisogno sociale, assicurato dalla legge ordinaria, solamente con le proprie scarse forze.

Intanto i testi degli storici della scuola del periodo, come L. Ambrosoli (1982) o A. Santoni Rugiu (1979), e le incursioni retrospettive dei pedagogisti, come L. Corradini in Annali della P. I. del 1987 o di M. Laeng negli Annali del 1989, non colsero tutto il profondo significato dell'importante cambiamento che si stava realizzando col processo d'inserimento nelle classi ordinarie, mentre invece il personale della scuola entrava in un circolo decennale di irrimediabile affanno, incorrendo pure talvolta in incidenti amministrativi puniti dalla giurisdizione amministrativa od ordinaria. Ma da quell'affanno e da quegli errori nacquero negli anni '80 le prospettive e gli strumenti che, recepiti e approfonditi dal Ministero in varie Circolari, divennero poi gli elementi necessari per realizzare il passaggio ad una fase più matura e soddisfacente per il personale e le famiglie all'inizio degli anni '90, benché, tra le diverse difficoltà e le varie incongruenze, continuassero a mancare i docenti specializzati.

I docenti specializzati formati dalle vecchie scuole di metodo (montessoriane), infatti, mano a mano che si chiudevano classi e scuole speciali, si riversavano sulle classi ordinarie ottenendo, per effetto del punteggio del servizio speciale svolto, subito le cattedre a cui ambivano, svuotando di fatto il bacino di docenti esperti su cui faceva affidamento il Ministero.

⁴ S. Cinà, *La scuola media venticinque anni dopo*, in “Orientamento scolastico e professionale”, anno XXVII, n. 4 dell'Ott-Dic 1987, pag. 308

⁵ AA. VV. *La scuola media integrata a tempo pieno*, in “Studi e Documenti degli Annali della P. I.” n. 16, 1981, pagg. 4 e 5

- Il secondo periodo è quello dell'**Integrazione scolastica**. Prende avvio dalla legge 104/92 e dal DPR 24 febbraio 1994 e arriva, grosso modo, alle prime avvisaglie dell'Inclusione proposte con le Linee guida sull'integrazione dei disabili del 2009 (con riferimento esplicito alla Convenzione ONU dei Diritti delle Persone con Disabilità ratificata dal parlamento italiano nello stesso anno). Il concetto di integrazione è stato espresso chiaramente da A. Canevaro: *“Se un bambino 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”* (in A. Canevaro, a cura di, *Handicap a scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia Scientifica, 1983, pag. 16)

L'integrazione dei disabili in questo periodo, assieme ad altri importanti fenomeni educativi concomitanti, è stato un processo che ha dato luogo, più che a piccoli adattamenti, ad un vero e proprio cambiamento nelle pratiche educative e didattiche del fare scuola per tutti, concentrate nel percorso di sviluppo dell'autonomia scolastica, con nuove organizzazioni integrate, gruppi di lavoro specifici e nuovi strumenti e prodotti educativi. Su un piano più complessivo e istituzionale, si può dire che dall'affermazione dell'importanza dei contenuti per il sicuro conseguimento di un'alfabetizzazione culturale come base adeguata al perseguimento del titolo di studio, si è passati alla preminenza del benessere scolastico e all'assicurazione del successo formativo, con un sostanziale ridimensionamento di tutti i livelli d'istruzione, sia nell'ordine primario che secondario, necessario effetto del processo di scolarizzazione di tutti, non uno di meno, richiesto dalla società democratica.

E tuttavia, nonostante questo profondo adattamento, molte e continue nel corso del periodo sono le dichiarazioni di insufficienza, inadeguatezza, incapacità dell'istituzione ad affrontare i problemi dell'istruzione/formazione, talché quasi ad ogni governo si procede ad innovazioni dei curricoli, degli ordinamenti, dei modelli di valutazione e delle pratiche metodologico-didattiche. Dopo la Conferenza Nazionale sulla Scuola voluta dal Ministro Mattarella nel 1990, infatti, si avviano le considerazioni sull'autonomia scolastica che divengono norme alla fine del secolo (L. 59/97 e DPR 275/1999), mentre vigono ancora programmi (e ordinamenti congruenti) definiti nel 1979 per la media, nel 1985 per l'elementare e nel 1991 per la scuola dell'infanzia. Nel nuovo quadro istituzionale si collocano inizialmente “I curricoli della scuola di base” della riforma Berlinguer – De Mauro (L. 30/2000); in seguito cancellati dalle “Indicazioni e Raccomandazioni” con nuovo ordinamento sia per il ciclo primario (2004) che per il secondario (2005) della riforma Moratti in riferimento alla L. 53/2003 di “Delega al Governo sulle norme generali sull'istruzione”.

Ma poi anche questa riforma è smantellata “col cacciavite di Fioroni” e con l'intervento di tutti i possibili interlocutori (sindacati, TAR ecc.) sia nel ciclo primario (Indicazioni del 2007) che in quello secondario (correzioni e modifiche al precedente ordinamento del 2006 e 2007) con avvio dell'innalzamento dell'obbligo a 10 anni (2006), in un quadro generale dove si definiscono con ampi ritocchi anche il diritto-dovere all'istruzione e formazione, l'alternanza scuola-lavoro, la formazione iniziale e il reclutamento degli insegnanti, i Poli Tecnico Professionali, i Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione degli Adulti e il reclutamento dei dirigenti scolastici (per ricordare solo le voci principali). Un valzer di norme da capogiro che, comunque anche se più o meno marginalmente, toccano i processi dell'integrazione e, ormai dell'incipiente inclusione.

Il terzo periodo è, infatti, quello dell'**Inclusione scolastica** che perdura tutt'ora. L'avvio è dato dall'estensione nel primo decennio del nuovo secolo dell'affermazione del diritto all'individualizzazione e personalizzazione nei percorsi didattici degli allievi che presentano Disturbi specifici dell'apprendimento e poi si riversa sugli allievi che sono in situazione di Bisogno educativo speciale, situazione potenzialmente occorrente a ciascun alunno, anche per periodi definiti. Cosa sia l'inclusione scolastica lo dice il primo articolo del DLgs 66/17:

“L'inclusione scolastica: a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita; b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio; c) è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti.

Intanto il Ministro Gelmini aveva avviato una riforma di carattere amministrativo (2009 – 2010) per la razionalizzazione dell'uso delle risorse economiche e umane con regolamenti per la riorganizzazione della rete scolastica, formazione iniziale dei docenti, riordino di Scuola dell'Infanzia e Primo ciclo, riordino degli Istituti professionali, dei tecnici e dei licei, dell'assetto organizzativo-didattico dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti ecc. Poi si hanno due brevi governi (Monti e Letta) dove comunque il Ministro Profumo trova l'occasione (necessaria) per istituire nuove Indicazioni (2012, tutt'ora vigenti) e un nuovo ordinamento per il primo ciclo.

La scuola è impegnata, dunque, a realizzare l'inclusione di tutti gli studenti, utilizzando, infine, un'ultima (si spera) riforma abbastanza generale (cfr. la Normativa della Buona Scuola) del governo Renzi, ma lungo il cammino attuativo non solo è sostenuta da governi brevi e abbastanza fragili (prima il governo Gentiloni con il Ministro Fedeli, poi i due governi Conte coi Ministri Bussetti e Azzolina), ma soprattutto si imbatte nella pandemia (quarta parte, punto 1) che richiede rilevanti cambiamenti e adattamenti della vita ordinaria di scuola, nonché nella proposta di nuovi strumenti di progettazione per disabili (fortemente voluta dal Ministro Azzolina), vanificata poi da sentenza amministrativa (quarta parte, punto 2) e da ultimo ripristinata da sentenza del Consiglio di Stato.

PRIMA PARTE

Primo capitolo: la Pedagogia differenziale nasce dalla NPI

§ 1) Breve approccio alla Neuropsichiatria infantile

La NPI è una disciplina sanitaria, rivolta al soggetto in età evolutiva da 0 a 18 anni, che nasce dalla Neuropsichiatria, denominazione con cui oggi si indica quella “*branca della Medicina che si occupa della prevenzione, della diagnosi e della cura di malattie⁶ neuropsichiatriche dell’adulto e del bambino, quali (quelle mentali): attacchi di panico, depressione, autismo, schizofrenia, fobie, nevrosi, disturbi dell’umore o di tipo depressivo e bipolare, disturbi d’ansia e di panico, disturbi ossessivo-compulsivi, disturbi di personalità e disturbi psichiatrico-comportamentali associati a patologie neurologiche e neurodegenerative (quali quelle neurogene). Inoltre, in ambito clinico tale disciplina si occupa anche di disordini⁷ neurologici quali paralisi, afasie, ictus, cefalee ed emicranie, tremori, sincopi, convulsioni, vertigini, nevralgie, paralisi cerebrali⁷”.*

In realtà, però, bisogna tener presente che il termine di Neuropsichiatria era nato in Francia a metà dell’Ottocento, in un momento particolare della storia della Psichiatria, quando, in base al presupposto che le malattie mentali fossero determinate da alterazioni cerebrali, si adottarono negli studi psichiatrici l’osservazione clinica⁸ e il metodo anatomico-patologico⁹ e, per motivi storico-culturali e dello sviluppo scientifico della Neurologia, si pensava che sarebbero state svelate le radici neurologiche di tutte le malattie mentali, seguendo il modello meccanicistico cartesiano (il termine neuropsichiatria, infatti, significa cura delle malattie mentali mediante la cura del sistema nervoso). Però all’inizio del Novecento queste certezze furono tutte smorzate se non azzerate dal novello irrompere delle potenti prospettive psicoanalitiche freudiane e poi da quelle fenomenologiche che introdussero nuove teorie di riferimento e nuove modalità di comprendere le patologie, divenendo progressivamente preponderanti nella cura delle malattie mentali.

Il termine di Neuropsichiatria, dunque, caratterizza una fase dello sviluppo della Psichiatria; oggi il mondo sanitario, dopo gli intensi sviluppi in entrambe le discipline che si sono realizzati nel Novecento, è diviso tra chi pensa che sia più adeguato alla cura dei malati tenere distinte la Psichiatria dalla Neurologia e chi, invece, non crede più culturalmente possibile operare questa arbitraria dicotomia tra sintomi¹ e segni¹ “psichici” e sintomi e segni “neurologici” nell’ambito di varie patologie cerebrali. La presenza, infatti, di molti sintomi psichiatrici (come depressione, ansia, psicosi, disturbi comportamentali) nella

⁶ A differenza dei disturbi o disordini, questo vocabolo – per analogia con le altre branche della medicina – riguarda solo entità cliniche sostenute da alterazioni lesionali fisiche il cui quadro patologico è ormai definitivamente accertato. Molto frequentemente citate dai mass-media sono, per esempio, il Morbo di Alzheimer o la Malattia di Down

⁷ Tratto da <https://www.dottori.it/salute/neuropsichiatria> con adattamenti dello scrivente

⁸ Si tratta della raccolta dei sintomi e dei segni al fine di determinare la diagnosi del singolo caso

⁹ Approccio sanitario che studia le malattie umane mediante esame macroscopico degli organi o microscopico dei tessuti e delle cellule

maggior parte delle patologie organiche del cervello (come epilessia, ictus, morbo di Parkinson, morbo di Alzheimer, demenza, traumi cranici, sclerosi multipla) impone un'attenta valutazione globale di tale sintomatologia sulla base delle conoscenze psicologiche e biologiche più recenti.

In vari paesi europei si è così determinata la separazione tra le due prospettive nelle cure dell'adulto; anche in Italia *“fino agli anni '70 del secolo scorso, i medici specializzati in “Clinica delle Malattie nervose e mentali” trattavano indifferentemente le patologie neurologiche e i disturbi psichici, per cui la disciplina allora professata veniva denominata “Neuro-psichiatria”; in seguito, i due ambiti d'intervento sono stati separati, cosicché i neurologi hanno dovuto lasciare la cura dei disturbi psichici a Psichiatri e Psicoterapeuti¹⁰”*; per il ramo infantile, tuttavia, anche per la prevalente presenza delle problematiche inerenti la Pediatria che, comunque, costituisce lo sfondo comune ad entrambe (oggi assieme alle Neuroscienze, all'Auxologia, alla Psicologia dello sviluppo, alla Psicologia cognitiva e così via), ancora l'approccio unitario neuropsichiatrico rimane solido, pur senza prevedere più il prevaricare di un modello disciplinare sull'altro, ma secondo una chiara distinzione di campi applicativi: in tal senso le patologie d'origine prevalentemente mentale seguono la prospettiva psichiatrica, mentre quelle d'origine organica l'orientamento neurologico.

Per aprire un approfondimento sulla Neuropsichiatria infantile, dunque, occorrerebbe dare preventivamente uno sguardo ai fondamenti e agli sviluppi della Neurologia e della Psichiatria che però non rientra nei compiti di questo corso, anche se non mancheremo all'occasione di farcene dei riferimenti sintetici negli avvenimenti più importanti.

§ 2) Cenni alle lontane origini della NPI

Alla fine dell'Illuminismo settecentesco avviene un evento particolare che segna tangibilmente la nascita di questa disciplina: si tratta del tentativo di adattamento alla vita civile del ragazzo selvaggio dell'Aveyron, poi chiamato Victor, effettuato dal medico Itard presso l'istituto nazionale dei sordomuti di Parigi nell'ospedale di Bicêtre all'entrata nel secolo diciannovesimo e secondo il modello educativo e didattico sensista del tempo (dottrina di Condillac). Di questo famoso intervento ci rimangono due relazioni di Itard alla Società degli Osservatori dell'uomo che descrivono il trattamento riabilitativo e i risultati ottenuti, contribuendo ad alimentare e ad approfondire la ricerca sui rapporti tra corpo e mente (fisico e morale, nella terminologia del tempo) e sullo sviluppo delle facoltà intellettive ed affettive nella persona normale e in quella alienata (cfr. S. Moravia, *Il tramonto dell'Illuminismo, Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron e La scienza dell'uomo nel Settecento*, Laterza Bari rispettivamente 1968, 1972 e 1978).

Scheda 1. NASCITA DELLA NEUROPSICHIATRIA IN FRANCIA

Nel decorso di questo avvenimento, però, interviene anche un altro protagonista della riabilitazione psichiatrica, sebbene non infantile ma dell'adulto: il medico Pinel che era a quel tempo il direttore del grande complesso psichiatrico della Salpêtrière, ma in

¹⁰ Sono Psicologi praticanti interventi terapeutici diretti ai disturbi nevrotici, che, in quanto psicogeni, non richiedono necessariamente l'adozione di procedimenti medici. Tali interventi, raggruppati sotto la dizione generica di “Psicoterapie”, sono attualmente tanto numerosi quanto le scuole psicologiche: dalla notissima Psicoanalisi alla Psicoterapia Cognitivo-Comportamentale

precedenza era stato impiegato nell'asilo di Bicêtre, dove aveva iniziato a liberare i malati mentali dalle catene che li imprigionavano (assieme a truffatori, assassini, disabili, mendicanti e prostitute), procurando loro migliori condizioni igieniche e sanitarie e incominciando soprattutto a realizzare un trattamento di cura: il metodo di "terapia morale" (morale, a quel tempo, valeva come psicologico o mentale di oggi), anziché assicurare soltanto la semplice custodia, come si usava allora.

Nel 1801 aveva scritto il *Trattato medico-filosofico sull'alienazione mentale*, dove classificava, già in base alle lesioni organiche, le malattie mentali come: la melancolia (o delirio parziale); la mania (o delirio generalizzato); la demenza (o indebolimento intellettuale generalizzato); l'idiotismo (o mancanza totale delle funzioni intellettive) e, per l'appunto, un idiota aveva classificato Victor, dopo averlo visitato (idiota, al tempo, era una categoria nosografica che indicava una grave malattia dello sviluppo che si manifesta fin dalla nascita e, perciò, praticamente non curabile).

L'intervento sanitario di Pinel fu poi proseguito dal suo miglior allievo, Esquirol, che cercò di svilupparlo in tutta la nazione, dove la condizione dell'alienato mentale era ancora quella che c'era a Parigi prima del suo maestro, ottenendo una legge riorganizzativa degli ospedali per alienati che rimarrà in vigore in Francia fino quasi alla fine del Novecento. *"I suoi scritti rappresentano uno studio, per quei tempi completo ed esauriente, dei problemi psichiatrici: vi compare definitivamente "la distinzione tra demenza e idiozia e anche un'adeguata valorizzazione dei disordini della sfera affettiva, una condanna dei brutali metodi terapeutici allora in auge ovunque, e infine l'affermazione, quasi anticipatrice del moderno indirizzo psicoterapeutico, della necessità del ricorso a un "trattamento morale" nella cura dell'alienazione. Sua opera principale è "Des maladies mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal (1838)"* (da <https://www.treccani.it>).

Questa sostanzialmente era la situazione che trovò poi Charcot divenendo medico a sua volta alla Salpêtrière nelle ultime decadi dell'Ottocento, cui rispose accentuando gli studi di Neurologia, divenendo nel 1882 docente di questa materia e imprimendo un potente impulso alla prospettiva neuropsichiatrica. *"Come testimoniano le sue lezioni, raccolte da Bourneville, e la mirabile "Iconographie de la Salpêtrière" (1876-80), la sua opera spaziò su tutta la neuropatologia, il suo nome è legato all'individuazione della sclerosi laterale amiotrofica (malattia di Ch.), alla sindrome clinica dello stadio conclamato della sclerosi multipla (triade di Ch.: tremore intenzionale, nistagmo, parola scandita), alle atrofie muscolari, alla epilessia jacksoniana¹¹, alle afasie, agli studi sulla sintomatologia dell'isteria e alla interpretazione dei fenomeni ipnotici come espressione di anormalità nell'ambito della isteria"* (da <https://www.treccani.it>). Fu suo allievo anche S. Freud tra il 1885 e 1886 che, proprio dal caso d'isteria d'Anna O, seguito dal suo maestro Breuer, prese l'avvio della sua ricerca psicoanalitica.

Contemporaneo di Charcot in Francia fu Kraepelin in Germania. Egli condusse studi sull'ebefrenia, sulla catatonìa e sulla demenza paranoide, considerando tali quadri clinici, come differenti declinazioni dell'unica forma mentale da lui riconosciuta, la "demenza precoce", poi ridefinita schizofrenia, avendo constatato che questa forma di disturbo mentale si verificava in soggetti molto più giovani rispetto all'età media dei pazienti affetti di solito dalle demenze vere e proprie. Autore di un imponente *Compendio di psichiatria* nel 1883 che conteneva un'esposizione completa e dettagliata della storia e del sapere psichiatrico fino alla prima guerra mondiale, viene considerato il padre delle

¹¹ Jackson (1835-1911) è considerato da alcuni il fondatore della neurologia come scienza, viene ricordato per i suoi contributi allo studio e alla comprensione dell'afasia e dell'epilessia in tutte le sue forme e per l'ipotesi d'incrocio delle vie motorie. L'epilessia jacksoniana è causata da un'attività elettrica anormale in un'area localizzata dell'emisfero controlaterale. Tale tipo di epilessia non causa nessun cambiamento dello stato di coscienza o di lucidità nel soggetto colpito. Infatti, le crisi sono transitorie, veloci e di breve entità.

moderne classificazioni delle patologie psichiche avendo dedicato la sua attività scientifica alla ricerca delle basi neurofisiopatologiche che riteneva a fondamento delle psicosi.

Alle soglie del Novecento, dunque, in Europa l'approccio neuropsichiatrico era al suo culmine, anche se già incominciava a palesarsi poco alla volta l'influenza che realizzerà poi in tutta la sua potenza nel nuovo secolo la ricerca freudiana da un lato, cui seguirà dopo più di cinquant'anni quella sulla comunicazione della scuola di Palo Alto.

Un altro passaggio importante per la NPI, poi, venne agli albori del Novecento in Europa, ma anche in Italia, quando una schiera di valenti medici si occupò dell'infanzia anormale (come si diceva allora, per effetto degli studi sui test mentali di Binet commissionatigli dalla municipalità di Parigi per differenziare gli allievi normali da quelli "anormali"), o povera, o abbandonata, affrontandone le diverse problematiche sulle ali della visione positivista. Tra questi medici (vedi più avanti) brillò la dottoressa Maria Montessori (1870-1952) che dal 1898 al 1900 tenne le lezioni ai maestri della scuola magistrale ortofrenica¹² di Roma (poi diretta da Montesano), mentre, con Clodomiro Bonfigli, fondatore della *Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti*, si impegnava nell'educazione speciale, incominciando a definire il proprio "*metodo della pedagogia scientifica*" su cui rifletterà per tutta la vita ottenendo consensi in tutto il mondo.

Il passo iniziale verso questo metodo, era stato determinato da un lato dalle prospettive scientifiche antropologiche cui Maria si era rivolta negli anni del suo corso di specializzazione professionale. Da tali studi, realizzati sotto la guida di Sergi, ricavò infatti come la raccolta e l'interpretazione dei dati relativi alla struttura ed alla crescita del corpo fosse già un primo riferimento allo sviluppo della mente. Dall'altro lato derivava il suo approccio dagli studi psicologici del tempo e dall'insegnamento di Séguin, allievo d'Itard, sviluppato nel libro "*Trattamento morale, igiene ed educazione degli idioti e degli fanciulli ritardati*", testo affannosamente cercato e infine ritrovato durante una delle sue varie partecipazioni ai convegni di Pedagogia all'estero su incarico del Ministro dell'Istruzione Guido Baccelli (il quale era stato il suo maestro di Clinica Medica). Si trattava di rinvenire gli elementi minimi e primi da cui cominciare, perché Montessori era convinta, come proponeva il Positivismo filosofico e pedagogico del tempo, che gli atti complessi della vita si potessero scomporre e far derivare da atti semplici di natura senso-percettivo-rappresentativo-motoria.

Poi nel 1907 aprì a Roma la prima Casa dei bambini, passando ad una platea molto più ampia e abbandonando così definitivamente il campo della psichiatria infantile, "*lasciando il posto di Assistente alla cattedra di Psichiatria diretta da Ezio Sciamanna (posto che verrà preso poi da Ugo Cerletti, che dal 1946 diventerà maestro di Bollea)*"¹³. Solo così, infatti, potrà avviare decisamente il suo metodo pedagogico basato sullo sviluppo fisico, psichico e intellettuale del bambino "normale", utilizzando con profitto sussidi e metodologie già studiati e usati per i fanciulli anormali. Quando la dottoressa Montessori cominciò ad occuparsi dei fanciulli normali, tuttavia, non finì l'impulso al trattamento e alla riabilitazione degli anormali, perché continuarono ad occuparsene quei

¹² Con R.D. n. 577/1928, art. 230 furono istituite in Italia le Scuole Magistrali Ortofreniche "per seguire i fanciulli anormali nelle scuole speciali, e i soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o con anomalie del comportamento, per i quali poteva prevedersi il reinserimento nella scuola comune"

¹³ P. Migone, *Storia della neuropsichiatria infantile* da www.psychomedia.it (da tener presente che se De Sanctis e Montesano sono considerati i fondatori "antichi" della NPI italiana, Giovanni Bollea (1913 – 2011) lo è per la moderna.

medici che l'avevano aiutata fin dall'inizio del suo percorso: Sante De Sanctis (1862-1935) e Giuseppe Montesano (1868-1951).

Il primo fu un vero antesignano degli studi di neuropsichiatria infantile ed estensore di testi fondamentali sull'insufficienza mentale e sulla semiotica neuropsichiatrica dell'età evolutiva; il secondo più orientato verso la visione pedagogico-didattica, curò la scuola ortofrenica di Roma dopo Maria e istituì le prime classi differenziali per anormali lievi, oltre a stendere numerosi testi sul trattamento e l'assistenza. Tutto questo accadeva a Roma, ma non da meno erano le personalità (medici e insegnanti) e gli studi offerti da varie altre municipalità italiane (Milano, Genova, Firenze, Torino, Bologna¹⁴).

Ciò accadeva prima della Riforma Gentile, dove poi si ebbe il primo intervento diretto e indiretto dello Stato italiano sul riconoscimento del diritto allo studio degli handicappati, prevedendo la scolarizzazione dei minorati sensoriali (ciechi e sordomuti), che devono assolvere l'obbligo scolastico. Ancora fuori dall'intervento dello Stato, invece, rimaneva l'educazione dei disabili poi definiti psicofisici, cui attendevano, dove esistevano, gli asili privati delle municipalità o della carità cristiana. In tal senso, infatti, *“l'educazione degli handicappati è stata impartita in strutture speciali e di essa si sono occupati i privati ed i Comuni. Le prime scuole speciali sono sorte nei grandi Comuni con autonomia scolastica e disponibilità economica tra la fine dell'800 e i primi anni del 900. Nei Comuni più piccoli si ricorreva, in genere, al ricovero in istituti che comprendevano classi speciali in internato”*¹⁵. Poi anche alcune di queste scuole sono state statalizzate continuando a svolgere la loro azione educativa speciale fino agli anni 60 e 70 (lo scrivente ricorda ancora la visita personale alla scuola speciale di Ancona nel marzo del 1969).

Scheda 2. LA PSICOPEDAGOGIA SCIENTIFICA DEGLI INIZI DEL NOVECENTO

Nel passaggio dall'Ottocento al Novecento (cfr. R. Fornaca et Alter, *La Pedagogia Scientifica del '900*, Principato Milano 1981) si portano ad effetto le prime ricerche scientifiche psicologiche (T. G. Fechner e W. Wund sulla fisica della percezione), psicobiologiche (I. M. Secenov, M. V. Bechterev e I. P. Pavlov sui riflessi “psichici” e condizionati) e sociologiche (V. Pareto, G. Mosca, E. Durkheim e M. Weber sulle dimensioni sociali, economiche e politiche delle formazioni sociali), mentre sta nascendo il Neopositivismo. In tale atmosfera operano alcuni Autori di formazione scientifica (prevalentemente medici) che più o meno decisamente propongono indicazioni di tipo scientifico per l'educazione e il trattamento di quelli che oggi chiamiamo disabili.

A. Binet (1857 – 1911), in Francia dopo aver fondato il laboratorio di psicologia della Sorbona, si dedica agli studi sulla misurazione dell'intelligenza negli alunni delle scuole elementari parigine per incarico della municipalità, redigendo nel 1905 con T. Simon la *Scala metrica dell'intelligenza* e proponendo in seguito la necessità per la pedagogia di basarsi su osservazioni e ricerche effettuate in laboratorio e in situazione esperienziale di scuola.

O. Decroly (1871 – 1932), medico, si è dedicato in Belgio alla rieducazione dei fanciulli anormali. Nominato nel 1904 Ispettore per le classi d'insegnamento speciale, fonda una scuola (de l'Ermitage) dove applica ai bambini normali i criteri sperimentati in precedenza sviluppati con gli anormali. Anche nella collaborazione feconda con psicologi e pedagogisti coinvolti nella conduzione della scuola, sviluppa le teorie pedagogiche della

¹⁴ Cfr. *Saggio introduttivo* di C. Aliprandi in J. Cervellati, *Didattica differenziale*, Giunti e Barbera, Firenze 1968, pag. 34

¹⁵ Tratto da G. Credidio e S. Grossi, *L'integrazione scolastica. Itinerari legislativi e metodologici*. MIT Cosenza 2002, pag. 2

“Funzione di globalizzazione” (la caratteristica mentale del bambino è la percezione sincretica degli insiemi e a tale funzione vanno adeguati sia i metodi d’insegnamento della letto-scrittura e del calcolo sia dei successivi apprendimenti) e dei “Centri d’Interesse” (rifiutando la ripartizione dei saperi per Materie, si propone una didattica globale su bisogni e interessi adatti alle diverse età e in riferimento alle ricerche di Antropologia culturale).

E. Claparède (1873 – 1940), medico in Svizzera, è indotto inizialmente dagli studi neurologici ad occuparsi di fanciulli ritardati e anormali psichici, poi allarga il campo, applicando i suoi studi all’educazione e fondando la rivista “*Archivi di Psicologia*”, ove pubblica nel 1905 “*Psicologia del bambino e pedagogia sperimentale*”, ampiamente diffusa nei paesi in lingua francese. Propone la propria visione educativa in “Scuola su misura” (per una scuola più aderente ai bisogni degli alunni con un insegnamento individualizzato) e, per la formazione dei docenti fonda nel 1912 l’Istituto J. J. Rousseau (che sarà diretto dopo di lui da J. Piaget).

H. Wallon (1879 – 1962), medico francese ormai dimenticato (benché Bollea lo consideri il primo Psicopedagogista), ha centrato l’analisi scientifica della nascita dell’identità personale sulla dimensione unitaria di corpo e mente. Con le sue varie opere sullo sviluppo psicologico e caratteriale del bambino, ha indagato anche genesi e sviluppo di schema e immagine del corpo da un lato e della condotta motoria dall’altro, fondando così il concetto di “Psicomotricità” che era già stato utilizzato da Altri Autori (come E. Dupré), ma ancora all’interno di un paradigma scientifico improntato al “Parallelismo psico-fisico”). Numerose sono le sue trattazioni di disturbi neurologici infantili, seppur secondo l’impostazione neurologica ottocentesca .

§ 3) Le basi psicopedagogiche della Didattica differenziale

L’educazione degli alunni portatori di handicap, infatti, si è realizzata da principio solo grazie alla guida scientifico-culturale e alla conseguente concezione di trattamento (riabilitativo) della Medicina. E per taluni versi questa si presta particolarmente a tale compito, giacché bisogna considerare come la pratica medica si adempia in quattro diversi settori operativi, quello della prevenzione, quello della diagnosi, quello della terapia e quello della riabilitazione. Tutti e quattro possono venir espressi in termini di prevenzione:

- primaria, o semplicemente prevenzione soltanto, è quell’intervento che tende ad eliminare i fattori di rischio che contribuiscono a determinare l’insorgere di una malattia;
- secondaria, è la diagnosi precoce della malattia e la sua cura efficace fino alla guarigione completa;
- terziaria, è l’intervento su chi è bensì guarito dalla malattia, ma ne continua a portare le conseguenze che gli impediscono di vivere come prima della medesima.

La riabilitazione o prevenzione terziaria ha, dunque, la finalità di risolvere le conseguenze della malattia e reinserire il soggetto nella società al pari di tutti gli altri, pertanto solo parzialmente si realizza in ambiente sanitario, per quanto ancora rimane legato alla terapia, prevedendo tutto un settore sociale d’iniziativa che si realizza anche all’interno di altre istituzioni, in particolare quelle educative e lavorative. Anche se in un campo come quello dell’handicap (e poi in particolare in quello relativo all’handicap psichico), dove l’aspetto sociale e culturale ha un influsso determinante sulle condizioni di vita e finanche sull’identità dei soggetti (con l’handicap dell’handicap), più che non quello della minorazione funzionale o della disabilità vera e propria, una netta distinzione tra terapia e riabilitazione sanitaria da un lato e terapia e riabilitazione sociale dall’altro può anche non sussistere invadendo direttamente l’ambito della vita quotidiana e della cultura

sociale sottesa (si considerino i materiali sulle terapie desumibili da www.club.it/letizia/documenti; www.asphi.it/HomePage.htm e www.artiterapie.it).

Tenendo sempre presente quanto già detto (ma anche in prospettiva di ciò che diremo più avanti) circa la differenza tra disabilità e handicap, si può affermare che generalmente le tecniche di riabilitazione sono destinate a ridurre l'entità delle disabilità o ad aumentare le capacità residue, e per far ciò impostano l'intervento sulla "normalizzazione degli atti", o ripetendo il percorso dello sviluppo delle funzioni, o vicariando le capacità funzionali impedito, o cancellando comportamenti per imporne altri.

In tale ottica assumono un significato particolare i riferimenti medico-scientifici (si vedano i materiali relativi alle malattie neuromuscolari in www.uildm.org) sul problema delle cause della malattia mentale che hanno visto svilupparsi dalla Psicoanalisi freudiana e affiancarsi al tradizionale orientamento organicistico, (quello che aveva coniato il termine di Neuropsichiatria per significare come l'alterazione mentale fosse causata dalla malattia del sistema nervoso), un nuovo orientamento psicodinamico. E con questo si propone una visione per la quale l'alterazione mentale è causata da un conflitto psicosessuale.

Successivamente, dagli studi delle scienze psicosociali e antropologico-culturali nasce un terzo orientamento, chiamato appunto psicosociale, perché rinviene la causa della malattia mentale nei fattori d'integrazione sociale che agiscono sull'individuo imponendogli un ruolo nella famiglia, nella scuola e nella comunità più ampia cui il soggetto risponde con il sintomo patologico. In quest'ultima prospettiva appare complesso (come dice G. Fava Vizziello, cfr. bib. n. 1) stabilire un confine tra *“normalità e psicopatologia soprattutto in età evolutiva: diverso è il valore del segno, che la famiglia o la scuola colgono e trasformano in segnale attribuendogli un significato di indicatore di un disagio (forse non tanto per il bambino, quanto per chi l'ha identificato), segno/segnale che noi, professionisti della psiche, trasformiamo in sintomo, dandogli un senso di coadiutore con altri sintomi alla formazione di un quadro psicopatologico, presente nel nostro modello di riferimento”*.

Mentre al primo orientamento corrisponde, dunque, un'eziologia organogenetica, gli altri due fanno riferimento ad eziologie psicogenetiche, e precisamente a fattori prevalentemente interni l'uno, a fattori prevalentemente esterni l'altro. La medesima distinzione di solito viene richiamata anche con la contrapposizione tra i termini "organico", riferito al primo in quanto situazione dipendente da un deficit nella struttura anatomico-fisiologica del corpo e "funzionale", per gli altri due che presentano delle alterazioni nel funzionamento in presenza di un substrato organico normale o almeno indenne da patologie (per capire come si diagnostica secondo le due dimensioni summenzionate, si vedano le tabelle sull'anamnesi, sull'esame psichiatrico infantile, sui test e sull'analisi scolastica in bib. n. 2).

Ancora all'inizio del secolo scorso, dunque, in Italia l'assistenza ai giovani minorati appartenenti alle classi sociali non privilegiate (per gli altri, se non sono abbandonati, si realizza nella famiglia d'origine dove restano confinati per tutta la vita) si attua prevalentemente negli asili predisposti dagli Ordini Religiosi per curare gli infermi e soccorrere i bisognosi. L'educazione consiste generalmente nell'insegnamento delle regole della vita quotidiana e nell'avvio ad un lavoro adeguato alle capacità dei singoli soggetti. In questo senso la società largamente agricola dell'epoca assorbe facilmente questa mano d'opera del tutto priva di qualificazione nelle campagne, dove le forme consociate di lavoro rurale favoriscono l'inserimento in un circuito sociale più ampio, mentre più difficili sono gli esiti nella città industriale nascente, dove si assiste ad una concentrazione dei minorati presso i ricoveri religiosi.

Preristo, però, con Maria Montessori ed altri medici di valore, le convinzioni pedagogiche del Positivismo avviano un nuovo impegno nella rieducazione e nell'educazione dei giovani disabili, fondato sulla prospettiva aperta da nuove scienze

medico-psico-pedagogiche e sostenute dalle prime norme che facevano carico alle municipalità d'intervenire sull'assistenza, accanto alle altre istituzioni sorte nelle città maggiori per volontà di privati benefattori. Si trattava di una prospettiva che tende a inquadrare il caso su di un piano medico e ad approntare un intervento differenziato e specializzato di insegnamento-trattamento per colmare le carenze nella dotazione dei soggetti a seconda delle categorie di handicap (non tanto per ciechi o ipovedenti e sordomuti o ipoacusici che godono di approcci molto specialistici gli uni con A. Romagnoli e gli altri con l'abate Silvestri, quanto per gli psicofisici quali minorati dell'intelligenza).

Questa prospettiva che, da un punto di vista scolastico, produce scuole speciali o istituti medico-pedagogici (a seconda se senza o con internato) completamente separati dalla scuola normale per anormali veri, cioè soggetti "educabili che non possono essere del tutto recuperati scolasticamente e socialmente, né parzialmente recuperati secondo l'ordinamento degli studi e la normale pratica educativa nelle scuole comuni" e classi differenziali nella scuola normale per falsi anormali e cioè per "soggetti ... che presentano incapacità o difficoltà di profitto e di adattamento nelle classi comuni, ma che possono - con particolari cure, assistenza e metodi - essere totalmente recuperabili alla scuola comune" (cfr. bib. 3), permane come strategia d'intervento fin dopo dell'istituzione della scuola media unica (nell'anno 1962), con le leggi 118/1971, "Nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili" e 517/77, "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico".

L'ultimo direttore della scuola speciale di Bologna fu A. Benfenati che, nella sua qualità di psicopedagogista (docente presso l'Università di San Marino e di Urbino) ha lasciato la testimonianza scritta da cui stiamo traendo le concezioni in discussione. Se si osserva bene, comunque, dalla sua classificazione manca una categoria di minorati tra quelle presentate e precisamente quella che attualmente chiameremmo dei portatori di handicap plurimi o gravissimi, mentre nella categoria dei falsi anormali possono venir compresi in definitiva tutti gli alunni che presentano una qualche difficoltà di apprendimento o di adattamento. Per i primi l'assistenza è avvenuta negli Ospedali psichiatrici fino all'entrata in vigore della legge 180/78 (Legge Basaglia), "Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori" che li chiuse definitivamente.

Il metodo di insegnamento-trattamento (uso questo termine per mettere in rilievo l'ottica medicalizzante, anche se si tratta propriamente di didattica di tipo scolastico) che M. Montessori ha impostato tenendo presente l'opera di E. Séguin, e che poi è stata limata e perfezionata da educatori di valore come G. Mangili, M. T. Rovigatti, J. Cervellati, A. Spinelli e da ultimi A. Benfenati e G. Calò, è costituito da un'analitica frammentazione del procedimento didattico utilizzato nell'insegnamento normale, perché "mentre nel fanciullo normale esiste già una disposizione a compiere spontaneamente ... certi atti ... in virtù della sua propria costituzione anatomica, nel minorato, per causa delle sue condizioni ... deficitarie, tale spinta manca". E dalla "constatazione dell'esistenza di un ordinato concatenamento degli atti" per cui "il soggetto minorato, infatti, non può compiere un certo atto, se prima non ha compiuto certi altri atti", nasce un metodo "sicché dal movimento più semplice di partenza si passi a quello via via più complesso, dall'idea elementare si giunga all'associazione con altre idee, dai vari legami parziali si arrivi alla coordinazione nell'ambito di un'associazione generale". Così "la finalità del recupero" è di "giungere alla normalizzazione degli atti" (cfr. bib. 4).

La normalizzazione degli atti, dunque, è la condizione per gli apprendimenti scolastici, come dice chiaramente J. Cervellati quando afferma "l'insegnamento delle discipline scolastiche, compreso l'avviamento alla lettura e alla scrittura, sono la conseguenza della nostra opera educativa, non la premessa" (cfr. bib. 5). In questo senso l'apprendimento è conseguenza di una correzione dello sviluppo inadeguato delle funzioni, correzione che viene indotta completamente dall'insegnamento speciale o differenziale

solo nel caso di anormali falsi, perché nel caso di anormali veri lo sviluppo alterato non può venir modificato, giacché in definitiva l'apprendimento è sempre in coda allo sviluppo.

Con la nuova scuola media, come già per la scuola elementare le scuole speciali (scuole all'aperto, scuole per minorati psicofisici, scuole per ciechi e per sordomuti, scuole per alunni affetti da malattie infettive, scuole per minorati psichici, scuole per corrigendi), si ribadisce l'istituzione, accanto alle classi normali, di classi differenziali per "*soggetti le cui deficienze di rendimento o irregolarità di comportamento si possono ricondurre ad infermità e disturbi fisici o psichici di entità tale da non precludere in futuro la possibilità di un eventuale reinserimento in classi a ordinamento normale*" (dalla C. M. 377 del 28/9/65) e di classi di aggiornamento destinate a soggetti che "*per cause non ascrivibili a carenze mentali o a turbe caratteriali, ma a fattori ambientali comunque estranei alla loro personalità, appaiono bisognevoli di particolari cure*" (dalla C. M. 373 del 25/9/65).

Poiché però le classi differenziali nel corso degli anni '60 proliferano, mentre quelle di aggiornamento non hanno fortuna, con l'effetto di far dichiarare anormali anche quelli, e sono la gran parte, solo svantaggiati socioculturali, il Ministero apre la sperimentazione della scuola integrata a tempo pieno, bloccando l'istituzione di nuove classi differenziali. La commissione Falcucci, infine, elabora un documento in cui si mette in luce il senso dell'integrazione degli handicappati nelle classi normali e, due anni dopo, la legge 517/77 sancisce tale diritto.

Bibliografia

- 1) G. Fava Vizziello, PSICOPATOLOGIA DELLO SVILUPPO, Il Mulino Bologna 2003. Tutta l'opera è fondamentale per chi vuole impadronirsi di un quadro di riferimento psicopatologico generale nelle nuove dimensioni psicosociali, ma talune parti di questo testo si prestano particolarmente per approfondire temi che qui vengono necessariamente solo accennati: in particolare la prima parte nel percorso "segno, segnale e sintomo" attraverso i vari contesti; la seconda parte con la descrizione delle classificazioni diagnostiche (ICD-10 e DSM V) e la terza parte con lo sviluppo psicopatologico del disturbo per funzioni del bambino, del genitore e dell'ambiente.
- 2) G. Benincasa e L. Benedetti, PROGRAMMAZIONE E INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI HANDICAPPATI, La Scuola Brescia 1981, da pag. 35 a pag. 47.
- 3) A. Benfenati, DIDATTICA DIFFERENZIALE, Ed. Montefeltro, Urbino 1964, da pag. 36
- 4) A. Benfenati, Op. Cit. pagg. 57 e 58.
- 5) J. Cervellati, DIDATTICA DIFFERENZIALE, Giunti Barbera, Fi. 1968, pagg. 59 e 60.

§ 4) L'Integrazione scolastica nel primo inserimento

Da queste considerazioni, dunque, nasce l'idea, nei primi anni '70, che la miglior prevenzione terziaria, consista nell'integrazione dei disabili nella comunità e particolarmente in quelle scolastica e del lavoro, senza segni distintivi attorno a cui possa crearsi il processo di emarginazione. Continuò, comunque, la prevalenza della prospettiva sanitaria, poiché, infatti, si può affermare che generalmente le tecniche di riabilitazione sono destinate a ridurre l'entità delle disabilità o ad aumentare le capacità residue impostando l'intervento sulla "normalizzazione degli atti", o ripetendo il percorso dello sviluppo delle funzioni, o vicariando le capacità funzionali impedito, o cancellando comportamenti per imporne altri (si vedano i tre trattamenti proposti nella scheda seguente e un quadro generale della Psicoterapia nella scheda successiva).

Scheda 3, CONCEZIONI SOTTESE A DIVERSI TRATTAMENTI PSICOMOTORI PER IL RECUPERO DEGLI HANDICAPPATI

1) L'intervento è finalizzato alla restaurazione di una **FUNZIONE CEREBRALE DISORGANIZZATA** per la sua **RIPRESA FUNZIONALE** o per la sua **VICARIAZIONE** tramite altri settori o funzioni: **RIADATTAMENTO** o **RIEDUCAZIONE** da un lato e **COMPENSAZIONE** o **SOSTITUZIONE** dall'altro. Ad ogni tipo di disturbo o insufficienza (di origine organogenetica) adeguatamente descritto dal punto di vista **NEUROLOGICO**, si affianca un complesso di interventi organizzati all'interno di una tecnica specifica. Le diverse tecniche sono poi sistematizzate in programmi parcellari e codificati di rieducazione. Es. Trattamento Doman per spastici (cfr. bib. 1) Implica generalmente un modello normativo dello sviluppo della funzione in causa.

2) L'intervento è finalizzato alla **FACILITAZIONE** della **RELAZIONALITA'** prima e della **COMUNICAZIONE** poi del **SOGGETTO IN DIFFICOLTA'** col suo mondo familiare, col suo mondo scolastico e col suo mondo **SANITARIO-PSICHIATRICO**; mondi cui appartengono gli oggetti importanti per lo Sviluppo **EMOTIVO-AFFETTIVO**. Più che allo specifico disturbo (di tipo psicogenetico), considerato come un semplice sintomo di una difficoltà di ordine superiore, ci si rivolge alla **RELAZIONALITA'** come modalità esistenziale fondamentale della condizione umana, sulla base degli apporti della teoria psicoanalitica kleiniana. Es. Terapia familiare di Lapierre per autistici; Terapia psicomotoria Aucouturier per psicotici (cfr. bib. 2 e 3). Tende alla espressione del materiale inconscio radice dinamico-genetica del sintomo e al suo trattamento.

3) L'intervento è finalizzato alla **MODIFICAZIONE** del **COMPORTEMENTO**, con **FISSAZIONE** dei comportamenti adeguati e **CANCELLAZIONE** di quelli non adeguati secondo una scala di **OBIETTIVI PRATICI** della vita quotidiana, personalizzati sui bisogni del singolo soggetto. Più che al sintomo o alla relazionalità, considerati pur sempre aspetti parziali dell'essere umano, l'intervento è rivolto analiticamente al comportamento del soggetto nell'ambito di una concezione realistica e pragmatica che aderisce ad alcune tecniche di condizionamento tipiche del Neocomportamentismo (Skinneriano). Es. Trattamento Kozloff per cerebrolesi gravi (cfr. bib. 4). Implica tra l'altro l'uso di premi e punizioni, perciò non è facilmente applicabile in ambito scolastico se non nella versione della "Token economy".

Scheda 4, PSICOTERAPIA DI SOSTEGNO E DEL PROFONDO

PSICOTERAPIA: Si basa sul rapporto tra giovane paziente, terapeuta e adulti di riferimento o gruppo dei pari. Quando il rapporto verbale è limitato o impedito si usano altri mezzi espressivi (gioco, disegno e pittura ...). Si può distinguere in

P. DI SOSTEGNO: Si realizza quando il terapeuta, pur favorendo il bisogno del paziente di comunicare la sua sofferenza a qualcuno che la comprenda, non entra nell'analisi dei meccanismi profondi dell'inconscio, mantenendo il suo intervento a livello del conscio e facilitando il contatto tra il modo personale del paziente e la realtà rappresentata dal suo corpo malato, dalla conflittualità con la famiglia, dal ruolo sociale ... (Psicodramma di Moreno, Psicoterapia della famiglia, Analisi istituzionale, Psicoterapia non direttiva o centrata sul cliente di Rogers, Terapia occupazionale, Gruppo di analisi al I livello ...)

P. DEL PROFONDO: Si basa sul rapporto emotivo tra paziente e terapeuta per permettere che i desideri inconsci si attualizzino ripetendo prototipi infantili vissuti con forte senso di attualità e su questi si possa esplicitare la "spiegazione" del terapeuta. (Psicoanalisi freudiana, Analisi esistenziale, Psicoterapia di gruppo, Tecniche di gioco di ruolo)

È da queste basi socio-sanitarie che si sviluppa la concezione di un processo di intervento didattico riabilitativo, in più le indicazioni dell'OMS offrono una concezione basata sull'approccio causale alla formazione dell'handicap, qui proposta per le diverse ottiche eziologiche nelle schede seguenti, dove, rielaborando le indicazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, dettate con la Classificazione ICDH, si identificano tre differenti livelli della catena causale: il primo della menomazione, poi quello della disabilità e infine quello dell'handicap. La formazione dell'handicap è segno di un processo sociale di riconoscimento della disabilità, ma proprio per questo, ci insegna l'Antropologia culturale, non è sempre ad esso conseguente ed anzi conosce forti differenziazioni a seconda delle culture e dei tempi.

Scheda 5. DETERMINAZIONE DELL'HANDICAP IN PROSPETTIVA ORGANOGENETICA SECONDO L'O. M. S. (MODIFICATO)

Qualcosa di anomalo si verifica nell'individuo:

- 1) EVENTO MORBOSO (es. encefalite)
dal livello organico una catena di situazioni causali dà origine ad una modificazione nella struttura del corpo; e da questa si origina una carenza nella dotazione dell'individuo:
- 2) MENOMAZIONE (es. atrofia cerebrale)
che si realizza anche a livello psicofisico, giacché la modificazione o il mancato sviluppo strutturale determina a sua volta una limitazione o perdita di capacità:
- 3) MANCANZA DI ABILITA' (es. dislessia)
a questo punto si è giunti a livello psicosociale Questa disabilità può ostacolare le richieste sociali o della realtà culturale in cui si trova a vivere dando così luogo a:
- 4) HANDICAP (es. perdere il treno perché non si sa leggere l'orario)
livello sociale

Se poi l'individuo si rende conto della propria diversità, facilmente adatta il proprio ruolo e la propria posizione a quanto gli altri (famiglia, scuola, circondario, sanità) intendono a lui adeguato:

- 5) HANDICAP DELL'HANDICAP (es. rinunciare per sempre a prendere un treno)
livello psichico

a tutto ciò si può premettere che

- 1/2/3) QUALSIVOGLIA MANCANZA DI ABILITÀ (es. codice linguistico ristretto)

livello psicosociale
cioè qualsiasi limitazione, anche da carenza esperienziale (svantaggio) della dotazione normale, può attivare la catena causale di cui sopra.

Scheda 6. DETERMINAZIONE DELL'HANDICAP NELLA PROSPETTIVA PSICO-GENETICA

Lo sviluppo emotivo-affettivo non si realizza in modo facile, perché si determina nell'inconscio un

- 1) **CONFLITTO PSICHICO** (es. disturbato rapporto con la madre)
a livello psichico così una catena di situazioni causali dà origine ad una modificazione nell'organizzazione psichica da cui si origina un comportamento inadeguato:
- 2) **DISTURBO PSICOSOMATICO** (es. emicrania) livello psicofisico
il disturbo crea delle condizioni di limitatezza e perdita di capacità nel comportamento atteso
- 3) **MANCANZA DI ABILITÀ** (es. rendimento scolastico inadeguato)
a livello psicosociale questa disabilità può ostacolare le richieste sociali o della realtà culturale in cui si trova a vivere dando così luogo a:
- 4) **HANDICAP** (es. ripetenza scolastica) livello sociale
Se poi il ragazzo si rende conto della propria diversità, facilmente adatta il proprio ruolo e la propria posizione a quanto gli altri (famiglia, scuola, circondario, sanità) intendono a lui adeguato, determinando:
- 5) **HANDICAP DELL'HANDICAP** (es. rinunciare a continuare a studiare)
livello psichico

Anche se l'inserimento nelle classi ordinarie poteva senz'altro favorire la relazione e la socializzazione del disabile, le premesse socio-sanitarie, orientative dell'intervento educativo e didattico, favorivano ancora negli anni '70 e '80 un trattamento fortemente differenziato, quasi terapeutico, nell'ambito dell'azione didattica scolastica con forti ostacoli alla vera integrazione. A ciò si aggiungevano poi la scarsa preparazione del personale (dirigenti, docenti e ausiliari) in generale sul problema dell'integrazione, la carenza di docenti specializzati e la carenza di mezzi e strumenti appositi.

Bibliografia

- 1) G. Doman, CHE FARE PER IL VOSTRO BAMBINO CEREBROLESO, Armando Roma 1975
- 2) A. Lapierre et alii, BRUNO, PSICOMOTRICITÀ E TERAPIA, Ed. Piccin Padova 1982
- 3) B. Aucouturier et alii, LA PRATICA PSICOMOTORIA, Armando Roma 1986
- 4) M. A. Kozloff, IL BAMBINO HANDICAPPATO, Giunti e Barbera Firenze 1981

§ 5) L'integrazione mediante l'Individualizzazione per un Apprendimento in testa allo Sviluppo

Lo sviluppo dei Programmi dei Corsi di Specializzazione che da una prima base molto specialistica si andavano avvicinando ad un orientamento più pedagogico, tuttavia, stava a testimoniare che l'applicazione di un trattamento riabilitativo (o anche rieducativo che può significare la medesima cosa) nell'istituzione scolastica possa avvenire solo a carico del personale sanitario; questi, infatti, nel pieno rispetto della normativa allora vigente, era ed è tenuto a rispondere a proprie formule deontologiche ed a perseguire propri obiettivi (alcune nuove interpretazioni sottilmente pedagogiche della normalizzazione ancora proposte non convincono: cfr. bib. 1), mentre il personale scolastico deve realizzare un'iniziativa educativa all'interno di quelle regole pedagogiche che presiedono a qualunque atto educativo. Non va sottaciuta la grande differenza che può sussistere tra questi due tipi di intervento, anche se per altri versi possono sussistere ampi scambi nella elaborazione teorica e nelle formulazioni della strumentazione tecnica che tuttavia devono, poi, essere piegate a diverse logiche quando vengano utilizzate rispettivamente nell'altro campo professionale.

La scuola, infatti, è esperienza di vita e nel corso di questa esperienza quotidiana le funzioni cognitive (della percezione, della motricità, della comprensione, della conoscenza, della comunicazione, della memoria, dell'intuizione, della creatività ecc.) si sviluppano nella produzione scolastica in connessione con quelle non cognitive (emotivo-affettive, espressivo-relazionali e sociali) nel vivo del rapporto interattivo tra le persone, solo che si lasci che questa interrelazione avvenga e che abbiano luogo le motivazioni all'agire comunicativo e interattivo. In questo senso si può aprire, con l'adeguato comportamento insegnante, una spirale di relazione e produzione che diventano di volta in volta causa e obiettivo dell'agire e con ciò stesso dell'apprendimento e dello sviluppo. Non sussiste alcuna necessità di una normalizzazione preventiva degli atti prima del loro utilizzo nell'apprendimento, ma gli atti si possono normalizzare solo esplicandosi in un apprendimento già integrato ed anche complesso, il che non vuol dire difficoltoso, ma globale, anche nel compito più facile da affrontare.

Ciò costituisce proprio tutto l'opposto dell'apprendimento elementarizzato tipico della Pedagogia speciale o della Riabilitazione. E quando l'individuo non ce la fa, subentra l'apprendimento mediato dal gruppo che sostiene e porta avanti quello individuale fino ad entrare in quella che è stata chiamata l'area potenziale dello sviluppo dell'individuo. E ciò accade non solo per l'alunno portatore di handicap, ma per tutti. Anche questo è dunque un concetto della Pedagogia dell'integrazione totalmente diverso da quelli espressi dalla Pedagogia speciale, nel senso che mentre quest'ultima pone l'apprendimento in coda allo sviluppo, e per di più considera lo sviluppo come maturazione delle strutture organiche, ponendo l'individuo in posizione del tutto succube da un lato all'ereditarietà biologica, e dall'altro all'influsso dell'ambiente; la prima pone l'apprendimento in testa allo sviluppo e concepisce questo come il risultato, tra le tante forze che intervengono, anche dell'iniziativa del soggetto per partecipare alla vita sociale della sua comunità, sia sul piano della relazione con gli altri, che su di quello della produzione in collaborazione con gli altri.

L'apprendimento diventa così lo strumento principale per una partecipazione sociale sempre ad un livello qualitativamente più alto (cfr. bib. 2).

Un altro elemento di notevole distacco con la concezione di una Pedagogia speciale sta nella tendenza a far scomparire la diversità dell'handicappato, o quanto meno a non evidenziarla. Ciò paradossalmente può accadere solo quando si sia capaci di considerare ciascuno normale, e non per negare la differente dotazione personale, ma perché deve diventare normale che ciascuno possa partecipare all'esperienza scolastica (nella scuola di base) al proprio livello di capacità senza essere discriminato ed

emarginato. La scuola deve offrire gli strumenti per realizzare lo sviluppo massimo possibile di ciascuno e lo sviluppo non può realizzarsi senza questa partecipazione individuale all'esperienza di vita che si realizza nell'apprendimento.

Ma questo apprendimento non deve divenire l'occasione perché uno possa venir separato dagli altri che hanno differenti capacità. In tal senso il docente e la sua professionalità diventano i mezzi principali per realizzare la partecipazione di ciascun alunno e pertanto anche di quello portatore di handicap. L'insegnante, quindi, deve poter essere in grado di servirsi di un metodo di insegnamento individualizzato e di materiali che possano permettere la partecipazione a diversi livelli operativi; deve, per stimolare la partecipazione, poter utilizzare delle strategie didattiche basate sulla ludificazione e animazione della lezione. Deve, infine, dopo aver programmato e strutturato la materia, essere in grado, nel contempo, di seguire il programma suggerito dall'agire degli alunni riportandolo senza forzature, se possibile, a quello prefissato dalla sua programmazione (cfr. bib. 3).

Bibliografia

- 1) R. Zavalloni, PER UNA "PEDAGOGIA DELLA NORMALIZZAZIONE", in Handicap Progetto Educazione, Giunti e Lisciani, Teramo 1987, da pag. 67 a pag. 84.
- 2) L. S. Vygotskij, LO SVILUPPO PSICHICO DEL BAMBINO, Editori Riuniti, Roma 1973, da pag. 144 a pag. 164.
- 3) Idem, da pag. 126 a pag. 143.

§ 6) Modalità e strumenti per la Programmazione personalizzata: Continuità nell'integrazione

Per uscire dal circolo vizioso che si era determinato nel primo inserimento, la scuola si è data progressivamente degli strumenti educativi che poi saranno assunti nel passaggio alla vera integrazione con la legge 104/92: si tratta di due argomenti trasversali relativi alla Continuità e alla Progettazione interistituzionale. Alla fine degli anni '80, infatti, nuove norme hanno accentuato talune dimensioni pedagogiche della formazione nella scuola di base. Tra esse la definizione della continuità educativa che ha dato la maggior prova di sé negli ordinamenti della scuola primaria ex artt. 1 e 2 della legge 148/90 dove si affermava: "*La scuola elementare, anche mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, contribuisce a realizzare la continuità del processo educativo*".

La medesima norma proseguiva, poi, elencando le modalità di realizzazione di questa strategia educativa, in particolare in ordine a:

- a) la comunicazione di dati sull'alunno;
- b) la comunicazione di informazioni sull'alunno in collaborazione con la famiglia o con chiunque esercita la potestà parentale;
- c) il coordinamento dei curricoli degli anni iniziali e terminali;
- d) la formazione delle classi iniziali;
- e) il sistema di valutazione degli alunni (unificato sul modello primario dalle nuove schede istituite nel corso dell'anno 1996);
- f) l'utilizzo dei servizi di competenza degli enti territoriali.

SCHEDA 7: SINTESI DELLA CM 1/88

1^a Tempo: subito dopo le preiscrizioni. I Incontro tra a) Capi d'Istituto, b) insegnanti di classe o sezione che sta frequentando, c) doc. di sostegno di entrambe le scuole, d) operatori dell'Ulss, e) genitori per un primo esame della situazione ambientale e una prima valutazione di obiettive difficoltà dell'integrazione.

2^a Tempo: al termine del vecchio anno scolastico invio documentazione a) su interventi realizzati per l'integrazione e le attività specifiche didattiche, b) integrale documentazione di DF e PEI con attuazione, e relazione dei docenti di sostegno e curricolari più la scheda di valutazione.

3^a Tempo: all'inizio del nuovo anno scolastico II Incontro tra a), b) e c) del I, con d) a seconda delle intese e senza genitori per comunicazione di informazioni analitiche sulla personalità con riferimento a: a) difficoltà d'apprendimento; b) condizioni emotivo-affettive; c) comportamenti; per formulazione nuovo PEI e per raccordare gli Obiettivi Educativi e Didattici al livello di matu-razione e al grado di conoscenze raggiunti.

4^a Tempo: eventuale partecipazione consultiva del docente di sostegno della vecchia scuola all'elaborazione del nuovo PEI (secondo intese e modalità del Collegio docenti).

5^a Tempo: qualora il passaggio dovesse comportare una compromissione dei risultati raggiunti, si possono sperimentare per i primi 2 o 3 mesi interventi diretti del vecchio docente di sostegno (previe intese, delibere del Collegio docenti e autorizzazione del Provveditore).

Questa normativa era, dunque, rivolta a tutti gli alunni della scuola dell'obbligo, ma già prima si erano dettate, su questa linea pedagogica, norme specifiche per i portatori di handicap. La Cm 1/88, ad esempio, imponeva tutta una procedura per realizzare il raccordo nel passaggio di scuola tra i tre livelli del sistema formativo di base in 5 tempi: come descritto sinteticamente nella scheda precedente.

Infine la Cm 262 del medesimo anno della precedente, recependo la sentenza con cui la Corte Costituzionale aveva dichiarato non costituzionale la legge 118/71 là dove dice che "sarà facilitata" la frequenza della scuola secondaria di II grado da parte dei soggetti portatori di handicap, anziché affermare che sarà assicurata, rivede tutta la complessa materia dell'integrazione nella scuola media superiore (Cfr. bib. n. 1) e, riaffermando l'applicabilità anche a questo grado dell'ordine secondario scolastico delle circolari fin qui analizzate, e quindi anche della Cm 1/88 sulla continuità, ricapitola il complesso procedimento (a cura dei Capi d'istituto della scuola media e della secondaria superiore, ma anche con l'intervento degli OO. CC.) di definizione delle forme di sostegno, successivamente articolate nelle 4 aree (umanistica, scientifica, tecnologica e psicomotoria), facendone un supporto fondamentale di continuità anche amministrativa.

Dunque da questi testi emergono due necessità evidenti per assicurare la continuità di un processo di sviluppo così difficile come quello di un alunno in difficoltà per la presenza di un handicap: sono la continuità verticale che si realizza tra le scuole che successivamente nel tempo si prendono cura dell'alunno e la continuità orizzontale tra le diverse agenzie di educazione, terapia e rieducazione che intervengono nella vita dell'alunno handicappato.

La Continuità, tuttavia, era stata già definita all'indomani dell'istituzione della scuola media (Legge 1859/62), come la necessità "*che ogni scuola che segue deve iniziare la sua opera dallo scolaro effettivo e dal programma terminale della scuola precedente, con lo spirito e con le metodologie della scuola precedente, procedendo solo gradualmente ai*

programmi, ai metodi ed allo spirito che le sono più propri" (Cfr. bib. n. 3). Ma da questo concetto, squisitamente pedagogico, su cui tutti erano ugualmente d'accordo, si è passati, in occasione della stesura dei nuovi programmi della scuola primaria, ad una concezione fondata sulle istanze della nuova Scienza dell'educazione, cioè sulla teorizzazione di un modello psicologico dello sviluppo (Cfr. bib. n. 4), sul quale modello, peraltro, pochi sono d'accordo (Cfr. bib. n. 5).

In realtà mentre la Continuità verticale ha caratterizzato la nascita della scuola media e quella orizzontale ha accompagnato da molto tempo la scuola elementare come scuola popolare del fare (che, proprio per ciò, dall'ambiente culturale circostante coglie gli spunti del proprio lavoro), un'altra Continuità, anch'essa nata a suo tempo con la scuola media, è giunta al punto di costituire un vero e proprio obiettivo della programmazione dell'azione educativa anche nella scuola elementare riformata.

Si tratta, infatti, dell'unità d'insegnamento, o Continuità trasversale alle materie e alle discipline (intese come aree disciplinari e cioè come i primi raggruppamenti di singole materie affini). Questa terza forma di continuità educativa e didattica era stata già individuata, come risorsa assicurabile dalle scuole, mediante un'azione collegiale su:

- a) la conoscenza della classe e degli alunni,
- b) l'interpretazione dei piani di studio, dei programmi e degli interessi degli alunni,
- c) il coordinamento delle mete degli insegnamenti e dei piani personali degli insegnanti,
- d) il controllo e l'aggiornamento della comune attività didattica (Cfr. bib. n. 6).

Se, poi, la scuola media può a giusto titolo insegnare qualcosa su questa terza dimensione della Continuità, si può ricordare che da una prima fase storica, caratterizzata dall'accostamento dei contenuti (spesso surrettizio) richiesto dalla Cm 266/63 e allineato ad una omologia di tipo materiale oggi non più facilmente ricostituibile dopo la frammentazione disciplinare della didattica globale primaria, se si vuole rispettare il piano contenutistico della scuola secondaria (ed anche una delle sue principali finalità), si è nel tempo passati ad una fase di studio e applicazione dell'omologia di tipo metodologico, avviata dai Programmi d'insegnamento del '79.

Seppur rimanendo ancora in attesa di quella omologia di tipo formale desunta dal discorso dello Strutturalismo (cfr. bib. n. 7), ma che solo con i nuovi strumenti di valutazione aveva incominciato ad esprimersi con una certa cognizione di causa (Dm 5/5/93 e Cm 167/93), e ancor'oggi potrebbe costituire una buona premessa alle istanze di rinnovamento proposte nella scuola dell'autonomia, riformata con il principio dell'ologramma a cui più volte faceva riferimento il testo delle "Indicazioni nazionali" di Bertagna, se non fosse stata subito cancellata dalle indicazioni di Fioroni..

Ed ora, dunque, arriviamo al punto centrale di ogni analisi che voglia soffermarsi sulla continuità, o meglio su qualunque delle tre forme della continuità educativa definita dai regolamenti ministeriali: la necessità di un impianto continuo nella scuola dell'obbligo è ormai l'unica difesa, per una personalità in costruzione, da una discontinuità psicologica assoluta indotta:

- a) sia dai campi culturali riferiti alle dimensioni della ricerca tecnico-scientifica (che si ripercuote direttamente nella pratica scolastica per effetto dell'industria culturale generata dal mercato anche sul "bene" dell'educazione);
- b) sia dall'esperienza della vita quotidiana frammentata nelle diverse agenzie formative (che rispondono spesso a scopi differenti), sia dalla pervasività dei mezzi di comunicazione di massa (tendenti a frammentare la stessa percezione del reale e ad alienare la percezione del sé in un vissuto certamente fittizio, ma non casuale, perché intenzionato dai controllori, cfr. bib. n. 8).

Paradossalmente era molto più continua una scuola che aveva alla sua base un'omogeneità culturale e sociale evidente, come la scuola canalizzata e di classe

gentiliana (cfr. bib. n. 9), nonostante la presenza di continui sbarramenti e forme di selezione dirette e palesi, rispetto alla scuola (falsamente) unica e integrata di oggi che ha realizzato nuove forme, spesso non palesi, di insuccesso, dispersione e persino selezione (cfr. bib. n. 10). Ma se tutto ciò ha un notevole valore nell'educazione dell'alunno "normale", ancor più ne assume per l'alunno disabile portatore di handicap.

Per tal motivo R. Zavalloni, nel suo libro sull'*Introduzione alla Pedagogia speciale*, infatti, dedica il paragrafo iniziale del capitolo sulla Metodologia (didattica, educativa, rieducativa, terapeutica) alle "esigenze di una progressione metodologica" che rispetti la continuità del processo educativo in tutto l'arco della scuola dell'obbligo (cfr. bib. n. 11), a voler significare, al di là delle semplici parole di un libro, ma concretamente coi fatti, come la Continuità nell'integrazione assuma una valenza prioritaria nei confronti di ogni altra strategia educativa, e tutto ciò in tempi molto anteriori ai regolamenti sulla Continuità educativa cui si è accennato sopra.

Parimenti G. Vico, che a suo tempo aveva preso le distanze dalla concezione della "normalizzazione" proposta da R. Zavalloni nell'integrazione dei portatori di handicap, aveva già messo in luce, in un intervento effettuato al seminario "Per l'educazione dei portatori di handicap" di Siena nel 1983, come per lo sviluppo dell'intenzionalità nella persona handicappata, sia fondamentale un percorso continuo dall'infanzia all'adolescenza e, proprio alla luce di questa strategia, si debba realizzare una radicale revisione di tutte le modalità di accostamento al problema dell'integrazione scolastica del tempo (cfr. bib. n. 12).

Bibliografia

- 1) E. Garbizza, LEGISLAZIONE E HANDICAP A SCUOLA, Pacinotti Mestre 1992.
- 2) G. Michielotti, CONTINUITÀ E CONTIGUITÀ, in "Scuola viva", n. 8 sett. '90.
- 3) A. Agazzi, IL RAPPORTO CON LA SCUOLA CHE PRECEDE E CON QUELLA CHE SEGUE, in "La nuova scuola media", Movimento Circoli della Didattica, Roma 1964.
- 4) C. Pontecorvo, LA CONTINUITÀ EDUCATIVA NELLA SCUOLA DI BASE, in "Il nuovo ordinamento della scuola elementare", Studi e documenti della P. I., Le monnier, Fi. 1990.
- 5) Articoli di Melino M., Calidoni M. e P., Corda Costa M., Izzo D. e Martini A. su "Scuola e città" annate 1992 e 1993; articoli di Bocca G., Vico G., Bertagna G. su "Scuola e didattica" annate 1992 e 1993
- 6) C. Tamborlini, PRESENTAZIONE E INTERPRETAZIONE DELLA LEGGE (n. 1859/62), in "La nuova scuola media", Movimento Circoli della Didattica, Roma 1964.
- 7) C. Scurati, L'IMPOSTAZIONE DEL PROBLEMA DIDATTICO DELL'INTERDISCIPLINARITÀ, in "L'interdisciplinarietà nella scuola secondaria", Movimento Circoli della Didattica, Roma 1975.
- 8) Opere di Morin E.; Turaine A. e MacLuhan M. H.
- 9) Opere di Barbagli M.; Natale G. et alii; Canestri G. e Ricuperati G.; Cesareo V.; Ambrosoli L.; Santoni Rugiu A. ecc..
- 10) AA. VV. XXV RAPPORTO CENSIS (1991) e ATTI DELLA CONFERENZA NAZIONALE DELLA SCUOLA (1990).
- 11) R. Zavalloni, INTRODUZIONE ALLA PEDAGOGIA SPECIALE, La Scuola Editrice Brescia 1969, da pag. 189 a pag. 197.
- 12) G. Vico, DALL'INFANZIA ALLA PUBERTÀ: PER UNO SVILUPPO DELLA INTENZIONALITÀ NEI PORTATORI DI HANDICAPS, in HANDICAP PROGETTO EDUCAZIONE, a cura di M. Mencarelli, Giunti e Lisciani Teramo 1987

§ 7) Interpretazione pedagogica dei nuovi strumenti (per la L. 104/92) di progettazione interistituzionale (DF e PDF)

Il secondo ordito che dovrà confluire trasversalmente nella programmazione per l'integrazione è costituito dall'uso adeguato e dalla conoscenza approfondita di alcuni strumenti di lavoro comuni tra operatori appartenenti a istituzioni e realtà diverse, la Sanità, la Scuola, l'Ente Locale, le Associazioni e gli Enti Culturali e la Famiglia. Nei primi anni '80, infatti, alcune norme molto importanti hanno definito i primi strumenti per realizzare l'integrazione scolastica. Tra queste si devono ricordare le Ccmm 258/83 e 250/85 che fondano i veri capisaldi concettuali del Piano Educativo Individualizzato e della Diagnosi Funzionale (Cfr. bib n. 1). Si dà, ora, una sintesi della Cm 258 da cui si può evidenziare come la stesura del Piano sia un atto collegiale:

SCHEDA 8: SINTESI DELLA CM 258/83

- Il Consiglio Scolastico Distrettuale (oggi decaduto) pianifica:
 - a) la distribuzione dei portatori di H. tra le scuole del distretto,
 - b) il contributo del Comune per l'assistenza (trasporto e mensa), dell'Ulss con l'assistente polifunzionale e l'intervento di riabilitazione, della scuola per il carico di sostegno e la sperimentazione per i più gravi.
- L'Ulss fornisce un Profilo-Diagnosi da aggiornare in determinate scadenze.
- Scuola - Ulss - Genitori definiscono un programma coordinato degli interventi didattici, terapeutici e riabilitativi da attuare e verificare regolarmente.
- Il Piano Educ. Individualizzato (che fa parte del programma) è collegato alla programmazione del Collegio Docenti e del Consiglio d'Istituto ed esprime:
 - a) Identificazione della situazione d'ingresso (stesura del Profilo da parte del Gruppo di lavoro di scuola);
 - b) Osservazione nel primo periodo di frequenza;
 - c) Progettazione e realizzazione dell'intervento;
 - d) Verifica a scadenze prestabilite e Orientamento progressivo (specie se non si avrà ammissione all'esame di licenza).

Ancora si dà una sintesi della Cm 250 che specifica ulteriormente il senso della Diagnosi Funzionale ai fini del Piano Educativo Personalizzato:

SCHEDA 9: SINTESI DELLA CM 250/85

La Diagnosi è funzionale (segue la segnalazione di h. e la trasmissione della documentazione dopo attenta osservazione del caso) ad un intervento educativo e didattico, perché evidenzia (accanto ai dati anagrafici, familiari e delle certificazioni) un Profilo fisico, psichico, sociale e affettivo mettendo in rilievo difficoltà di apprendimento, possibilità di recupero e capacità ed abilità possedute.

Il Piano è un programma personalizzato finalizzato ad obiettivi di Autonomia; di acquisizione di competenze e abilità; di conquista di strumenti operativi basilari (linguistici

e matematici). In presenza di h gravi si necessita delle integrazioni terapeutico-riabilitative che possono avvenire in scuole particolarmente attrezzate.

Il docente di Sostegno condivide con i docenti curricolari la responsabilità dell'integrazione il cui primo principio è di far agire il più possibile il soggetto insieme ai suoi compagni di classe, di sezione e di gruppo.

Queste disposizioni regolamentari hanno poi goduto di una giusta promozione a testo di legge ordinaria con la legge quadro 104/92, dove si definisce compiutamente dall'articolo 12 a quello n. 16 tutto il senso e le modalità del processo d'integrazione. A completamento è poi giunto l'atto d'indirizzo della Sanità col Dpr 24/2/94 che ridefinisce totalmente Diagnosi, Profilo e Piano, pur nel solco già segnato dai regolamenti succitati. Da ciò risulta che, dopo la Certificazione di Handicap, premessa necessaria per godere dei benefici dell'integrazione, si devono realizzare:

a) la Diagnosi Funzionale, descrizione della compromissione che va definita dalla Sanità al momento dell'accesso a detta istituzione.

b) Il Profilo Dinamico Funzionale è descrizione delle funzioni in atto e in sviluppo nell'arco di tempo dai sei mesi ai due anni e va definito, dopo una fase di osservazione scolastica, da Sanità e Scuola con la collaborazione della Famiglia.

La descrizione delle funzioni offre così alla programmazione scolastica (ma anche a quella riabilitativa sanitaria e a quella culturale extrascolastica) i necessari riferimenti sullo sviluppo fortemente caratterizzato (per la presenza di disabilità e handicap dell'handicap che influiscono sulle funzioni della persona in modo del tutto diverso anche all'interno della medesima tipologia patologica) dell'alunno in condizione di handicap al fine di pervenire ad un adeguato progetto di attività che confluirà, con quelli delle altre istituzioni e delle eventuali Associazioni, nel Piano Educativo Individualizzato.

Ciò che non si deve perdere, insomma, delle vecchie normative qui sintetizzate è il senso di funzionalità che deve rivestire concettualmente e funzionalmente sia Diagnosi che Profilo nei confronti del Piano: in tal senso è necessario che il docente organizzi la sua osservazione in ambito scolastico, per una prima prospettiva, su tutti gli assi, in modo da essere in grado di contrattare con gli altri estensori gli elementi di descrizione, poi, in una seconda, ma non minore, prospettiva, deve definire un quadro unitario di significati in cui calare i dati di osservazione, perché abbiamo già accennato in precedenza discutendo della Continuità educativa, come proprio la ricerca e la tecnica siano produttive di caduta di senso e di valore nel non disporsi alla dimensione del sistema. In altre parole ciò che l'insegnante non può accettare è la concezione del "bambino fatto a fette" per descriverlo più compiutamente, quando proprio nel farlo a fette cadono gli elementi di significazione.

La preoccupazione di un'inopinata affettatura non è soltanto una falsa paura (se il problema se lo pone persino la sanità, cfr. bib. n. 2), perché bisogna ricordare che il Profilo, da farsi insieme tra Sanità e Scuola, ha le sue origini nella Diagnosi, a cura della sola Sanità; che tra Diagnosi e Profilo esistono solo due assi di differenza (compaiono "ex novo" in quest'ultimo, infatti, l'asse comunicazionale e l'asse dell'apprendimento); che per la definizione di Diagnosi e Profilo, da parte del versante sanitario, si deve esprimere un'intera Unità Multidisciplinare (Socio-Sanitaria con le necessarie differenti competenze previste dalla norma), mentre spesso, almeno per il passato, sul versante scolastico si delegava al solo docente di sostegno sia l'osservazione che la produttività del lavoro interistituzionale.

Ma in realtà non dovrebbe sussistere una grande difficoltà a costruire un disegno d'insieme, dove, come dice D. Ianes, il Profilo divenga un "*organizzatore dei dati di conoscenza in elementi di progettazione di attività e linee educative e gestionali*" (cfr. bib.

n. 3); penso a tutte le Cartelle pedagogiche cartacee o elettroniche utilizzate fino ad ora nella scuola; penso ai lavori di Autori molto famosi come A. Canevaro, R. Vianello, R. Zavalloni e F. Montuschi o poco famosi ma buoni divulgatori (cfr. bib. n. 4); penso, infine, ad un modello sistemico delle funzioni prese in esame da Diagnosi e Profilo, dove ci si riferisce al soggetto vivo e reale, cioè intenzionale, e non a quello fittizio, "medio", descritto dalle scienze.

In tale modello, per usare un modello metaforico, l'asse affettivo-relazionale, in quanto sede dei dinamismi profondi, sarà la benzina che fa andare la macchina; gli assi sensoperceptivo e motorioprassico, vero circuito operativo di base, saranno il motore che trasforma la benzina in velocità del mezzo; l'asse neuropsicologico, coinvolgendo disposizioni essenziali per attingere a funzionalità superiori, sarà il cambio che permette di far giungere l'energia del motore alle ruote ma secondo rapporti diversi di potenza; l'asse cognitivo, in quanto sede delle strategie di pensiero, sia il volante che dirige la macchina. Ora rimangono da esaminare le strade percorribili da un mezzo così dotato, e queste sono due: la prima è costituita dall'asse comunicazionale, all'interno del quale sussistono altre due strade, l'asse linguistico e l'asse dell'apprendimento; la seconda, poi, è definita dall'asse dell'autonomia. (L'immagine dell'automobile intende favorire la riorganizzazione delle varie dimensioni in prospettiva pedagogica per salvaguardare l'unità della persona).

La scuola deve far percorrere al mezzo, per continuare la metafora, più strada possibile in entrambe le vie, però talvolta è necessario che ne scelga una sola, per essere certa di fare quel minimo percorso che si ritiene più importante per la vita; inoltre deve partire dall'accettazione che la macchina sia quello che è, rudere o fuoriserie che dir si voglia, senza alimentare miracolistiche prospettive di cambiamento, ma neppure tralasciando interventi che possano farla migliorare. La scuola, insomma, è continuamente sottoposta al problema di prendere decisioni sul diritto allo studio dell'alunno in situazione di handicap, molte delle quali in situazioni di estrema incertezza, ma quali riferimenti ha per cercare di sbagliare meno possibile? Quali criteri deve seguire per programmare efficacemente l'integrazione?

Bibliografia

- 1) P. Rollero e M. Faloppa, a cura di, HANDICAP GRAVE E SCUOLA, Rosenberg e Sellier Torino 1988.
- 2) L. M. Lorenzetti, IL CORPO-GIOCO. PRAGMATICA DEL RAPPORTO EDUCAZIONE-RIABILITAZIONE, Angeli Milano 1984, da pag. 37 a pag. 45.
- 3) D. Ianes e F. Celi, COME SI COSTRUISCE IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO, Erickson Trento 1994, a pagg. 30 e 31.
- 4) G. Benincasa e L. Benedetti, PROGRAMMAZIONE E INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI HANDICAPPATI, La Scuola Brescia 1987; C. Terenzi, SCHEDE PER L'ANALISI DELLA SITUAZIONE, in "Scuola e Didattica" n. 4 del 15/10/92; G. Randazzo e G. M. Chiti, GUIDA OPERATIVA DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO, Spaggiari Parma 1995 e EDUCARE ASCOLTANDO, Sei Torino 1995; P. Rollero e R. Tortello con la rubrica DISABILITÀ E SCUOLA e in particolare con DALLA OSSERVAZIONE AL PROFILO DINAMICO FUNZIONALE, su "Scuola e Didattica" n. 4 del 15/10/95; P. Di Giovine e P. A. Mastromatteo, IL PROFILO DINAMICO FUNZIONALE, in "Scuola e Didattica" n. 2 del 15/9/96.

Secondo capitolo: Dalla Pedagogia dell'integrazione alla Pedagogia dell'Inclusione

§ 1) Tre fasi con differenti modelli didattici

La Continuità educativa e gli strumenti di progettazione interistituzionale (DF, PDF e PEI) nascono in una fase di profondo riassetto del lavoro dell'insegnante dovuto all'affermarsi della strategia della Programmazione educativa e didattica. Per introdurre questa nuova concezione bisogna considerare che tre sono le fasi dello sviluppo dell'istruzione moderna in Italia: a) quella dell'educazione tradizionale (dalle Leggi Boncompagni e Casati della metà dell'Ottocento, attraverso la Riforma Gentile del 1923 fino all'inizio del secondo dopoguerra); b) quella della scuola di massa, del boom economico e della sua crisi (dalla scuola media del 1962 alla Conferenza sulla scuola del ministro Mattarella del 1990) in cerca di nuove prospettive formative democratiche desumibili dall'Attivismo e dallo Strutturalismo; c) quella della scuola dell'autonomia funzionale (dalla legge sull'autonomia del 1997 ad oggi) impostata sullo sviluppo delle competenze e sul successo formativo dello studente.

Per descrivere le diverse didattiche caratteristiche dei tre periodi dobbiamo considerare un sistema didattico costituito come un sistema chiuso di quattro elementi: 1) il primo costituito dal Docente e dalle sue attività d'insegnamento, 2) poi viene l'Allievo con le sue attività d'apprendimento, 3) per terzo elemento bisogna considerare la Materia e la sua organizzazione per uso didattico (dall'organizzazione logica o epistemologica centrate sulla disciplina a quella psicologica centrata sui bisogni dell'alunno), 4) e da ultimo emergono le Relazioni tra i primi tre elementi, capaci di influire sul sistema complessivo.

Ovviamente bisogna chiarire che il sistema si considera fisicamente chiuso solo al fine statistico, per poterlo determinare quantitativamente, ma come si sa dall'esperienza reale, con tutti i legami scuola – società che sussistono, non lo può essere nella realtà, perciò il sistema chiuso va interpretato come sistema controllato dallo sperimentatore.

Per lungo tempo l'Educazione Tradizionale ha confidato nella competenza disciplinare del Docente, come abile trasmettitore di contenuti ben confezionati in modo analogo per tutti gli Allievi e che fa lezione e argomenta (spiega) una Materia organizzata rigidamente, una volta per tutte, da un Autore Autorevole in modo logico (dal semplice al complesso) e poi valuta (assegna ad una classe di profitto) la congruità del lavoro dell'Alunno con varie prove di tipo generale e non oggettivo, riferendo il risultato solo al merito dell'Alunno medesimo (e alla sua maggiore o minore attitudine a quegli studi).

Un modellino grafico della rappresentazione di questo sistema didattico (nella fig. n. 2), coglie la posizione di preminenza assoluta nella relazione educativa del Docente, autorevole personificazione della Cultura, che lascia all'Alunno un apprendimento per ricezione e memorizzazione, poco attivo nella rielaborazione, ma forte vettore di formazione generale nel senso della conformità. Lo stesso modulo si può accostare, seppur con le necessarie variazioni, ai metodi di Addestramento della Formazione

Professionale, dove il centro dell'attenzione è sul prodotto dell'insegnamento, e all'Apprendistato imitativo che si svolgeva un tempo nel laboratorio dell'artigiano.

L'Educazione Attiva (o nuova o progressiva) invece ha posto, con una rivoluzione copernicana, l'attenzione sul processo di apprendimento dell'Alunno che diviene protagonista attivo dell'assunzione e dell'elaborazione della conoscenza per effetto del contesto cognitivo, del clima collaborativo, dell'esperienza didattica e delle strategie di approccio alla Materia predisposti dal Docente proprio con lo scopo di suscitargli Interesse e Motivazione, per stimolarlo ad un'attività funzionale di apprendimento tramite processi di ricerca, elaborazione di piani di lavoro e strutturazione di problemi. Viene così di molto ridimensionata l'azione didattica diretta del Docente che, invece, si esalta in forma mediata nell'organizzazione dell'esperienza di apprendimento, utilizzando un rapporto non direttivo e basandosi su una progressione psicologica dei contenuti centrata sulle caratteristiche e sui bisogni anche del singolo Alunno. La valutazione, poi, è un atto che descrive il percorso individuale di assunzione della conoscenza considerandone, più che gli esiti (le prestazioni), le implicanze e i condizionamenti, pertanto senza parametri assoluti di riferimento né esplicite funzioni di controllo del processo di apprendimento.

Nata alla fine dell'ottocento e all'inizio del nuovo secolo dalle indicazioni di una scienza psicologica funzionale (E. Claparède) e di una pedagogia sociale (J. Dewey), l'Educazione Attiva ha privilegiato l'analisi dei processi attivi e creativi dell'apprendimento, ponendo poca attenzione al prodotto scolastico finale. Così facilmente è stata criticata, secondo un'ottica strutturalista, da J. S. Bruner che, dopo la seconda guerra mondiale, in piena corsa alla conquista dello spazio, ha focalizzato attorno al proprio progetto (Teoria dell'Istruzione) altri Autorevoli Autori e ha completato un nuovo disegno educativo.

L'Educazione strutturalista, tenendo presente l'educazione tradizionale, ha così riproposto tutta l'importanza dell'insegnamento di una Materia riorganizzata appositamente in forma epistemologica mediante l'individuazione dei nuclei fondamentali di comprensione e di significazione, cioè le strutture, potenzialmente insegnabili a tutte le età con uso adeguato delle diverse modalità di rappresentazione delle conoscenze e secondo determinate regole di costruzione dei Curricoli. Ma, tenendo presente anche l'educazione attiva, ha approfondito l'analisi dei processi di apprendimento, studiandone sia le strutture gerarchiche generali con le Tassonomie, sia i più avanzati modelli operativi disciplinari con i Sistemi di padronanza.

Tutto ciò è confluito nelle necessarie Programmazioni da parte del gruppo docente (team teaching) che si realizzano a differenti livelli organizzativo-gestionali e toccano aspetti fondamentali, come la Verifica e Valutazione, da realizzare con strumenti sempre più oggettivi e comparabili non solo sull'apprendimento dell'Alunno, ma anche sull'insegnamento del Docente e sulla produttività del Sistema scolastico (dalla singola scuola al sistema nazionale).

Questi ultimi due modelli didattici, seppur nati in momenti diversi (l'Attivismo alla fine dell'ottocento, lo Strutturalismo negli anni del secondo dopoguerra) sono apparsi in Italia insieme dopo la caduta del fascismo negli anni '50 e '60 ed hanno progressivamente costituito il riferimento più o meno consapevole e approfondito dei docenti nei successivi trent'anni arrivando al pieno riconoscimento col passaggio dal Programma nazionale alla Programmazione educativa e didattica nel periodo compreso tra i vecchi programmi d'insegnamento (del '52 per le scuole superiori, del '63 per la scuola media e del '55 per la scuola elementare) e i nuovi (per le superiori quelli sperimentali della Commissione Brocca per il Biennio e per il Triennio nei primi anni '90; per le medie del '79 e per le elementari del 1985 con l'ordinamento del '90).

Così progressivamente si è resa evidente pienamente la transizione da una programmazione per contenuti a quella per obiettivi operazionalizzati fino alla fine degli anni '90, proprio quando si ponevano le basi per una diversa organizzazione

amministrativa (autonomia scolastica) e per un nuovo modello didattico (insegnamento costruttivista), quando la cultura scolastica stava subendo il pieno influsso degli ultimi sviluppi della psicologia cognitiva e della svolta ermeneutica-interpretativa nella ricerca scientifica (cfr. dello scrivente, *Introduzione a Pedagogia e Didattica Sperimentale*, in www.dellabiancia.it/curricolo.htm).

(Cfr. fig. Programm 1, 2, 3 e 4)

§ 2) La programmazione educativa e didattica

Fino al secondo dopoguerra in Italia i programmi nazionali di tutte le discipline e di tutte le scuole sono elenchi di contenuti ordinati generalmente su base storica che vanno sempre più approfonditi (e controllati con gli esami) secondo una struttura ricorsiva a spirale nei tre cicli scolastici. L'insegnante deve svolgere accuratamente il programma, ricostruendo (ricreando) la materia nella mente dell'allievo ogni volta con la lezione. Negli anni '50, però, si comincia ad affermare che il compito del docente non è fare il programma, ma formare l'allievo mediante il programma e conseguentemente si sviluppa la strategia della programmazione educativa e didattica che, con la scuola di massa, arriva al suo massimo sviluppo nei programmi della scuola media del '79. Con la scuola dell'autonomia, infine, si annuncia una nuova modalità di progettazione mediante la costruzione del curriculum di scuola per obiettivi formativi e competenze, ma di questo parleremo più avanti.

Si sa che, mentre il programma nazionale indica mete educative e materiali didattici genericamente adeguati alla fase di sviluppo degli alunni di una certa fascia scolastica, cogenti per docenti e alunni su tutto il territorio nazionale, riferendosi a criteri pedagogici e conoscenze scientifiche largamente condivisi, e comunque obbligatori per i docenti (che rispondono direttamente delle conoscenze e dei comportamenti posti in essere da loro allievi secondo l'allora vigente stato giuridico), con la Programmazione bisogna fare un passo ulteriore. Il gruppo docente di una scuola deve, infatti, secondo il nuovo stato giuridico massimamente indefinito della riforma del '73/74 e secondo le indicazioni dei programmi, passare a contestualizzare queste indicazioni generiche alle situazioni di fatto, sia della specifica scuola e del suo specifico curriculum di studi, sia della cultura locale e dell'organizzazione del lavoro presente nell'ambiente circostante, sia delle caratteristiche del soggetto discente che si ha di fronte in carne ed ossa.

Per far ciò si realizza, dunque, la programmazione educativa e didattica, un processo che negli anni '70, '80 e '90 del secolo scorso porta i docenti, sia individualmente che collegialmente, ad elaborare un progetto condiviso ed unitario di lavoro dei ciascun consiglio di classe: una vera e propria anticipazione descrittiva delle attività didattiche e degli apprendimenti degli alunni. La linea di tendenza espressa nell'attuazione di un tale processo nella scuola media (che al fine di perseguire l'unità dell'insegnamento, fin dai primi momenti della sua istituzione nei primi anni '60, si è sempre impegnata in questo ambito della professionalità dei propri docenti, come abbiamo già detto a proposito della Continuità educativa), va dall'iniziale accostamento dei contenuti tra le diverse discipline (tuttavia con la progressiva caduta della ricostruzione storico-culturale ricorrente tra i cicli scolastici, tipica del sistema scolastico e dei curricula canalizzati gentiliani, questa strategia è sostanzialmente saltata) ad un più maturo coordinamento metodologico, base anche dell'approccio multidisciplinare e, in prospettiva, tramite un'adeguata formazione dei docenti sull'epistemologia disciplinare resa necessaria della scheda di valutazione per giudizi, anche potenzialmente pluri e inter-disciplinare.

In quest'ultima direzione, perché si possa realizzare il coordinamento fin dal primo tempo della programmazione educativa (che darà così luogo all'odierno Piano dell'Offerta formativa Triennale d'Istituto, anticipato negli anni '90 dal Piano Educativo d'Istituto e dalla Carta della Scuola) è necessario che le differenti discipline facciano emergere un canovaccio interno secondo la propria struttura curricolare, cioè siano articolate in: 1) Finalità educative; 2) Obiettivi di apprendimento; 3) Contenuti; 4) Metodi e strategie; 5) Verifica e valutazione.

A questo punto, definite collegialmente le scelte fondamentali precedentemente all'inizio delle lezioni, si può partire con la seconda fase della programmazione didattica da avviare quando si sia in presenza degli alunni, giacché in questa secondo momento si definisce l'intervento didattico sul gruppo-classe (in particolare il livello di partenza e le strategie) in vista del contratto formativo personalizzato del singolo allievo (Statuto degli studenti e delle studentesse), necessariamente con le differenti forme d'individualizzazione (per recupero, consolidamento o sviluppo) o di differenziazione (per soggetti in situazione di handicap o a grave rischio di dispersione) nel terzo tempo e la valutazione formativa, ridefinendo gli obiettivi prima abbozzati. Questa seconda fase, poi, si prolunga come monitoraggio degli apprendimenti e dell'insegnamento del docente per tutto l'arco dell'anno scolastico fino alla conclusione della valutazione finale (ancora dell'apprendimento dell'allievo e dell'insegnamento realizzato dalla scuola).

La vera novità, passando dal Programma di Contenuti alla Programmazione di Obiettivi, sono proprio questi Obiettivi. Nati per consentire una precisa misurazione dei risultati, consistono nell'operazionalizzazione delle Finalità (descritte generalmente con linguaggio pedagogico poco oggettivo), secondo la strutturazione di un Indicatore o Criterio (che individua l'operazione riferita alla finalità), di un Descrittore (che indica chiaramente le circostanze e le modalità di realizzazione dell'operazione) e di un Livello che indica le caratteristiche quantitative della prestazione dell'allievo. Generalmente il docente scompone la disciplina in due settori: quello degli Obiettivi Educativi, riferiti all'area del comportamento (e oggi considerabili al pari delle competenze di studio e comportamento nella scuola), e quello degli Obiettivi Didattici, riferiti all'area cognitiva (oggi le competenze indicate dai Traguardi nelle Indicazioni Nazionali).

Ma l'operazione di "obiettivazione" delle finalità può indurre il corpo docente ad espungere quelle dimensioni che risultano difficilmente oggettivabili, come ad esempio tutta l'area degli atteggiamenti, delle disposizioni e degli orientamenti di valore, i "saper essere", per favorire le dimensioni più direttamente osservabili e misurabili, come le conoscenze e le abilità. La conseguenza immediata di una tale riduzione non è la caduta formativa di questo settore, intrinsecamente connesso all'atto educativo e dunque non scorporabile anche volendolo, ma più semplicemente che il docente rinuncia a sottoporlo a controllo sia nell'agire dell'allievo che in quello proprio, in definitiva rinunciando a rendersene coscientemente e progettuamente responsabile.

Altro problema è quello legato alla frammentazione dei contenuti utilizzati nella costruzione degli obiettivi. Perché, proprio per corrispondere alle indicazioni della Psicologia cognitiva dell'apprendimento significativo, ci si accorge che quei contenuti della disciplina, talvolta così fortemente intrisi di significato culturale sedimentato storicamente, costituiscono però nella loro integralità un patrimonio complessivo di esperienza educativa completo in sé. Da qui l'estrema cautela alla frammentazione del contenuto (e perciò anche del significato) nell'operazionalizzazione degli obiettivi didattici. E tutto ciò, ad esempio, può tendere a differenziare notevolmente l'insegnamento tra i vari livelli di scuola: in particolare come accadeva un tempo tra il curricolo primario e quello secondario di I grado, anche se oggi con le Indicazioni per il curricolo del ciclo primario che comprendono anche la scuola secondaria di I grado, tendenzialmente va scomparendo a vantaggio dell'approccio primario.

Così poco alla volta si cominciò a pensare ad altre modalità di programmazione, anche se episodicamente e senza certezze, mentre i fenomenologi¹⁶ nei primi anni '90 distruggevano il significato della programmazione educativa e didattica nella scuola primaria (cfr. Boselli, *Postprogrammazione*) facendone emergere la prospettiva autoritaria sulla scuola.

§ 3) L'insegnante di qualità e il sistema di padronanza

Mentre si determinava l'ultima stagione della programmazione educativa e didattica, nell'ambito di una ricognizione sviluppata occasionalmente per il Cede, ora Invalsi, su come l'istruzione si presenti alle problematiche incombenti della società postmoderna con un bilancio negativo, a fronte del positivo processo di scolarizzazione di massa e di partecipazione sociale degli anni '70, U. Margiotta¹⁷ giungeva alle conclusioni che si deve determinare un forte cambiamento: la scuola non può più presentarsi come autosufficiente e autoreferente; i docenti non possono, davanti ai problemi e ai disagi dei loro studenti, continuare a rifugiarsi nella concezione gentiliana della professionalità; i politici non possono più esorcizzare i problemi affidandosi a proposte d'innovazione sulla base di ricerche sviluppate da teorici, perché nella ricerca didattica c'è un'evidente caduta tra la decisione asettica del teorico ricercatore e quella colta in situazione del pratico sperimentatore; la didattica deve assumere un ruolo preminente nella dimensione globale del cambiamento educativo.

Per dar forza alle precedenti affermazioni l'A. propone un circolo virtuoso tra cultura (generale e politica), cultura pedagogica e tecnologia didattica con individuazione delle funzioni della nuova scuola: diagnosi educativa precoce (sviluppo della cultura diagnostica per cogliere in tempo i talenti e le propensioni degli studenti nella personalizzazione del curricolo), prognosi come costruzione in senso collegiale del curricolo personalizzato, valutazione di sistema come mezzo di pilotaggio al conseguimento degli standard, azione educativa come responsabilità collegiale centrata sulla personalizzazione del curricolo e sul conseguimento dei risultati d'apprendimento in classe, azione formativa come orientamento allo studio, al lavoro e alle pratiche esperienze di vita.

Così, riprendendo lo studio su didattica e formazione di F. E. Erdas¹⁸, l'A. può criticare ampiamente le ricerche sulle "teacher effectiveness", perché esiste una debolezza epistemologica nella declinazione delle variabili (intende soprattutto quelle di situazione) che non sono legate al solo comportamento docente, non sono graduabili e non sono manipolabili per esperimenti adeguati e, perciò, non possono divenire modelli per i docenti, ma propone invece che, nell'ambito di una teoria globale dell'insegnamento, si prenda in considerazione specificatamente una teoria dei sistemi di padronanza (come caratteristica del profilo docente) la cui utilità si potrà rimarcare, sempre in vista delle politiche scolastiche d'innovazione, anche al docente nella proposta formativa in ordine al cambiamento istituzionale.

Il sistema di padronanza, come concetto centrale di riferimento delle nuove ricerche sul lavoro del docente (destituite di valore predittivo dalle osservazioni quotidiane le precedenti che o non li consideravano, o mettevano i comportamenti dei docenti in rapporto diretto di causa-effetto con i risultati degli alunni), deve preventivamente rispondere a quei criteri che permettono di scegliere le variabili del sistema in questione

¹⁶ G. Boselli, *Post-programmazione*, La Nuova Italia, Firenze 1991; P. Crispiani e N. Serio, a cura di, *Manifesto sulla progettazione*, Armando, Roma 1996

¹⁷ U. Margiotta, *L'insegnante di qualità*, Armando Roma 1999

¹⁸ F. E. Erdas, *Didattica e formazione*. Armando Roma 1991

come variabili utilizzabili in un esperimento (per Erdas: controllabilità, efficacia, compatibilità e misurabilità). Sulla base della definizione di tali criteri, solo allora, sarà possibile scendere nello specifico della decisione sulle caratteristiche delle variabili in gioco.

La nuova costruzione, in realtà, era stata già compiutamente definita solo qualche anno prima¹⁹ con una netta distinzione dal concetto di Mastery Learning (dice l'A.), perché tesa a porre l'alunno nella situazione di padroneggiare situazioni complesse, multilivello e plurivalenti (pluriscopo). La costruzione sicuramente parte dalla concezione gerarchica e cumulativa dell'apprendimento di Gagné padre²⁰, ma supera la sua visione cumulativa lineare d'associazioni semplici con il contributo di Ausubel²¹ all'apprendimento significativo, per una visione di conoscenze e di esperienze interconnesse a grappolo tramite legami di sub-sovra-intra-ordinazione e a livelli diversi di generalità, di specificazione e astrazione funzionale. Questi grappoli di conoscenze ed esperienze costituiscono il contenuto della struttura cognitiva che via via si arricchisce e si articola per effetto dei nuovi apprendimenti significativi.

Ma non basta, perché a quest'elemento funzionale si devono aggiungere la nozione di modello mentale e gli esempi che di tale oggetto (schema, frame, script o copione, piano ecc.) ne danno gli psicologi cognitivisti come Neisser²², in quanto strutture complesse, organizzazioni di dati e processi produttivi di informazioni capaci di accrescersi, sintonizzarsi, strutturarsi dinamicamente in relazione all'assunzione di altre informazioni compatibili. Come sistemi che si autoalimentano (Maturana e Varela²³), queste reti si autoregolano, controllando i propri meccanismi e si sviluppano mediante processi di costruzione di senso (implicazioni, inferenze, condizionali, relazioni semantiche, estetiche ed emozionali). La mente dell'allievo non si arricchisce attraverso algoritmi ripetitivi (come per l'HIP e le TIC), ma mediante reti di significato e di comunicazione tra sistemi simbolici (le reti di padronanza).

In tal senso, per l'A., il concetto di padronanza si sviluppa ad un livello gerarchico superiore rispetto a quello di competenza, caratterizzato quest'ultimo più semplicemente dal sapere, dal fare e dal sapere come fare, cui il primo può, invece, aggiungere sistematicamente la dimensione metacognitiva e ideativo-immaginativa. La padronanza si sviluppa, dunque, attribuendo senso e significato a ciò che s'impara a conoscere, a fare e perché farlo, riuscendo ad apprezzare, prevedere e prefigurare in quale direzione collocare la meta (orientarsi) o collocare la ristrutturazione delle proprie conoscenze ed esperienze e, per tale via, personalizzare lo sviluppo del proprio potenziale.

Questo modello d'apprendimento, poi, può meglio disporsi al suo reinvestimento educativo nell'atto dell'insegnamento, appoggiandosi sia alle dimensioni interattive e di mediazione culturale vygotkyane²⁴ (situazione sociale di costruzione collettiva della conoscenza e della spiegazione, area di sviluppo prossimale, docente mediatore), sia al nuovo contesto ermeneutico culturale bruneriano²⁵ (conoscere come fare significato, cultura come insieme di sistemi di segni) e sia al riconoscimento della trama narrativa come struttura precipua delle forme simboliche.

Il sistema di padronanza, così come si configura nell'utilizzo scolastico quale sistema organizzativo e gestionale delle specifiche operazioni mentali cui concorrono gli

¹⁹ cfr. U. Margiotta, a cura di, *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando Roma 1997 e R. Rigo, *Il processo di scrittura funzionale*, Armando Roma 1997

²⁰ R. M. Gagné, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando Roma 1975

²¹ D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Milano angeli 1987

²² U. Neisser, *Conoscenza e realtà*, Il Mulino Bologna 1981

²³ H. Maturana e F. Varela, *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio Venezia 1985

²⁴ L. S. Vygotsky, *Il processo cognitivo*, Boringhieri Torino 1980

²⁵ J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri Torino 1992

elementi strutturali della singola disciplina o dell'apprendimento di base in questione, parte da un modello esperto di sviluppo del sapere disciplinare che incorpora, oltre alla trama concettuale, al potenziale generativo, allo stile cognitivo proprio e ai possibili ponti di trasferibilità multidisciplinare, anche la sua storia evolutiva (e solo per tale via diviene così potente da generare padronanza).

Dal modello esperto il docente ricava poi le direzioni e i materiali per la costruzione metodologica di una disciplina scolastica capace di crescere mediante ristrutturazione continua per acquisizione d'apprendimenti significativi; in questo senso il compito del docente, perciò, è di predisporre gli itinerari didattici attraverso triangolazioni continue e ricorrenti ciclicamente tra i saperi esperti (conoscere che cosa e verso dove), i metodi (conoscere come, sia sul piano disciplinare, sia sul piano dell'insegnamento) e gli apprendimenti (conoscere per chi). Questo processo si realizza come produzione di modelli di lavoro (la nuova progettazione dell'insegnamento) che, prefigurando le soglie di padronanza acquisibili nei compiti specifici da parte degli allievi, definisce unitariamente il profilo formativo integrato terminale del curriculum.

La padronanza, per Margiotta, è la capacità di trasferire ed utilizzare ciò che si è appreso in contesti specifici, tra loro diversi e sempre più diversi, con correttezza e coerenza metodologica unita a flessibilità, grazie all'interiorizzazione di regole. La consapevolezza delle procedure utilizzate si arricchisce della consapevolezza dello scopo per il quale si svolge quel compito e del significato che esso assume per la propria crescita personale, in situazione scolastica e di vita ("a che cosa mi servirà?"). La capacità e la soddisfazione di dare il proprio apporto personale, creativo e critico si completa con la disponibilità a collaborare, a confrontarsi con gli altri e a sostenere anche con forza le proprie idee, modificandole ove necessario. L'apertura a tutte e tre le variabili o dimensioni d'apprendimento si fonda sul superamento della dicotomia tra pensiero teorico e pensiero pratico e sull'attenzione agli aspetti cognitivi, ma anche, e fortemente, metacognitivi.

Per sviluppare la padronanza, dunque, il docente deve avviare l'allievo all'acquisizione di un Modello esperto della disciplina o dell'apprendimento in causa. Esperto, perché generatore di conoscenza, strumento di soluzione e giustificazione delle discipline, nodo della rete disciplinare in cui convergono i messaggi della trama concettuale della disciplina stessa. Modello, perché i modelli danno ordine, razionalizzano, classificano, sviluppano le interazioni tra fatti, concetti, principi, procedure in relazione ad un obiettivo o alla soluzione di un problema. Una disciplina si sviluppa in funzione dei suoi "rompicapo", perché intorno a questi essa procede elaborando modelli di spiegazione del campo d'indagine considerato; dunque ogni conoscenza scientifica usa modelli. La forza generativa di una disciplina sta nel rinvenire, attraverso l'indagine, i mezzi per andare oltre l'informazione, per generare spiegazioni, conoscenze e relazioni nuove, per ritenere i dati in memoria, per trasferire quanto appreso in altre e nuove situazioni. Un modello esperto è quindi uno strumento euristico utile per osservare, indagare, spiegare fenomeni e concetti e le loro relazioni interne ed esterne.

La proposta di Margiotta non ha ottenuto il successo che avrebbe meritato (benché, in realtà, taluni suoi aspetti avrebbero potuto anche emergere internamente alla riforma Moratti, ma sono poi stati smontati, come il suo sistema didattico, dal "cacciavite" di Fioroni), e del resto non avrebbe avuto facile diffusione nel corpo insegnante italiano; un corpo docente che, dalla riforma del 1973/74, sull'onda del cambiamento ideologico attuato dalle Sinistre e a seguito della lotta sindacale alle vecchie modalità di selezione per abilitazione e concorso ordinario del personale docente, ha visto salire in cattedra quasi soltanto insegnanti forniti d'anzianità nella funzione suppletiva, tramite varie "ope legis" o tramite il "secondo canale", con un'evidente ed impressionante caduta nell'efficacia della

formazione scolastica a fronte dei nuovi compiti formativi, come definitivamente certificato. dalla ricerca Ocse-Ceri sulla qualità nell'insegnamento²⁶.

§ 4) Tre tecniche educative per l'integrazione scolastica

L'insegnante di fronte ad un alunno disabile, come abbiamo già detto, per realizzare l'integrazione deve essere in grado di servirsi di un metodo d'insegnamento individualizzato e di materiali che possano permettere la partecipazione a diversi livelli operativi; deve, per stimolare la partecipazione, poter utilizzare strategie didattiche basate sulla ludificazione e sull'animazione della lezione. Deve, infine, dopo aver programmato e strutturato la materia d'insegnamento, essere in grado, nel contempo, di seguire il percorso d'apprendimento suggerito dall'agire degli alunni, riportandolo senza forzature a quello prefissato dalla sua programmazione.

Quando poi le caratteristiche di differenziazione del processo didattico per l'alunno in situazione di handicap non consentono un approccio interno (di individualizzazione) alla classe intera, si tratta allora di lavorare nel gruppo protetto, gruppo di media consistenza (da sette a tredici alunni circa), o piccolo gruppo (da tre a sei componenti) appositamente predisposto per estrapolazione dalla classe o dalle classi parallele, al fine di inserire in situazione di apprendimento l'alunno portatore di handicap medio o grave con un progetto educativo individualizzato, con lo scopo cioè di toccare, tramite l'apprendimento provocato dall'interazione di gruppo, l'area dello sviluppo potenziale dell'alunno handicappato.

Così mentre per tutti gli altri componenti l'esperienza di questo lavoro può collocarsi a diversi livelli di funzionalità, fino a rimanere, comunque, almeno momento di socialità e gioco, cioè di interazione ludica, aperta e motivante alla ricerca e all'invenzione di significati al livello di qualunque operatività delle dimensioni cognitive e non cognitive ci si voglia porre, per il disabile rimane lo stimolo principale all'apprendimento.

(Cfr. fig. Mod 1, 2 e 3 LavGr)

L'ultimo aspetto che mi preme di evidenziare è che, dopo aver utilizzato materiali e contenuti didattici flessibili che abbiano permesso a ciascuno di esprimersi e produrre con l'azione ad un livello consono alle proprie capacità pur nella collegialità/collettività dell'agire educativo, o dopo aver forzato lo sviluppo con un apprendimento mediato dal gruppo, e comunque sempre, anche dopo prassie spontanee e totalmente libere, deve intervenire un momento di passaggio dal vissuto al rappresentato, per sviluppare (in particolare per deboli mentali) progressivamente sul piano cognitivo prima e metacognitivo poi, per quanto possibile e pedagogicamente adeguato, quelle procedure neuro e psicomotorie che si sono in precedenza prodotte spontaneamente o sotto la guida esterna nell'affrontare i compiti collaborativi.

L'impegno costante del passaggio dal vissuto al rappresentato si può compiere col linguaggio verbale, sia orale che scritto, tuttavia si realizza più compiutamente utilizzando anche tutti i sistemi di segni non verbali (prassici, iconici, sonoro-musicali e multimediali), per tale motivo risulta importante disporre di una tassonomia generale dei linguaggi non verbali (cfr. bib. n. 1) e di qualche rudimento di didattica pratica ad essi inerente.

²⁶ Indagine dell'OCSE (Program for International Student Assessment) che dal 1998 a livello internazionale ogni tre anni saggia i quindicenni scolarizzati nella comprensione di testi generici, matematici e scientifici richiedendone conseguenti competenze di applicazione delle conoscenze e delle abilità nel risolvere problemi

Per compiere tale passaggio è favorevole la ricostruzione dell'itinerario realizzato secondo una didattica induttiva. È opinione comune, infatti, che una didattica deduttiva, basata sulla trasmissione formalizzata della visione della realtà, acuisca le difficoltà in chi soffre già di problemi di comprensione linguistica e semantica (come di solito accade nei disabili mentali). Mentre, invece, indurre l'apprendimento attraverso l'uso dei diversi canali percettivi e poi operare e far operare la conoscenza personale con ampio uso di manualità sono i modi che possono realizzare proprio quei mediatori senso-motori, iconici, ritmico-sonori e psicomotori essenziali alla creazione dei significati (cfr. G. Rizzolatti e C. Sinigaglia, *So quello che fai*, Raffaello Cortina Milano 2006). Tali mediatori poi, con la progressiva rappresentazione realizzata nella trascrizione in lingua e negli altri codici formali, possibilmente mediante interazione di docente e discente, ovvero tra discenti, permettono di conseguire, come risultato finale, competenze di comprensione che, diversamente, possono essere considerate soltanto un prerequisito, selezionando di fatto chi non le possiede.

Per questi motivi, dunque, è possibile concludere che la didattica di classe di tipo induttivo permette, anche in un ambiente d'apprendimento non più globale e caratterizzato perciò da diversi impianti epistemologici (contenuti, metodi, operazioni e linguaggi delle discipline) come quello degli ultimi anni della scuola primaria nel passaggio alla secondaria, un'integrazione finalizzata allo sviluppo continuo nella comprensione, nell'ideazione e nell'apprendimento del disabile, non scollegata nel contempo dalle altre dimensioni dello sviluppo (nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione).

Ciò vuol dire anche che la didattica di tipo induttivo permette l'integrazione nelle attività comuni senza dover relegare l'apprendimento del disabile a momenti individuali e nell'unico rapporto col docente di sostegno, la qual cosa consiste di fatto in una costante espulsione dalla classe, mentre le norme ribadiscono per il disabile la necessità di percorsi realizzati in seno alla propria classe (sentenza 226/01: ... *La concreta attuazione di tali finalità comporta la necessità che l'istruzione delle persone handicappate si compia attraverso la frequenza nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado; la frequenza costituisce infatti lo strumento fondamentale per il raggiungimento dell'obiettivo consistente nello sviluppo delle potenzialità della persona handicappata all'apprendimento, alla comunicazione, alle relazioni e alla socializzazione, come indicato dall'art. 12, comma 3, della legge in esame*).

Poi sussiste tutto un terzo modo della produzione ideativa, quello del processo d'inferenza per metafora, che si rinviene più diffusamente nel lavoro cooperativo di piccolo gruppo e a certi livelli di competenza (più per molto abili, che per disabili). Tale processo d'ideazione creativa può saldare quelle cesure che dovessero ancora residuare nei primi due modi, anche se richiede appropriate modalità didattiche laboratoriali.

Negli anni '90 le tecniche d'integrazione più affermate facevano riferimento a tre prospettive educative di notevole importanza: la modifica del comportamento; l'apprendimento collaborativo e i potenziali individuali di apprendimento. Tuttavia gli ultimi due sono rivolti a tutti i soggetti in educazione e in tal senso hanno trovato applicazione anche per gli allievi con problemi e per quelli superdotati.

Le tecniche della Modifica del Comportamento, di chiara matrice comportamentista, sono anche chiamate Tecniche comportamentali; si fondano su un primo fondamentale bilancio di opportunità educative e su di un'analisi funzionale del comportamento (e della comunicazione, cfr. bib. n. 2) cui seguono le diverse applicazioni per far comparire i comportamenti voluti o cancellare quelli non desiderati (cfr. bib. n. 3):

a) il Rinforzamento (covert, positivo e negativo) per aumentare la frequenza di un comportamento già in repertorio e l'Estinzione (covert), la Desensibilizzazione sistematica e il Flooding per ridurla o eliminarla del tutto, realizzati mediante il dosaggio di rinforzatori

positivi o negativi, primari o secondari (condizionati), specifici o generalizzati (Token economy) ecc.;

b) la costruzione di nuove abilità comportamentali con il Modellaggio (Shaping), il Concatenamento (Chaining), la Guida (Prompting) mediante confronto (Matching) o la sua attenuazione (Fading).

c) Le tecniche che aumentano o diminuiscono la probabilità di emissione di un comportamento come la Costruzione di uno stimolo di controllo (Stimulus control), il Rinforzamento differenziale e l'Apprendimento per imitazione (Modeling) ecc.

d) Le tecniche composite come il Training di assertività o affermatività (capacità di riconoscere le proprie esigenze e di affermarle senza pregiudicare i rapporti sociali), il Problem solving ecc.

Le Tecniche di Apprendimento Collaborativo, sia tutoriali che gruppali, hanno antiche radici pedagogiche nella didattica globale per la scuola primaria ed anche nei procedimenti induttivo-deduttivi della scuola media, ora riscoperte anche dal Pensiero psicologico (cfr. bib. n. 4). In tale ambito si può definire un filone più recente basato sulla discussione finalizzata alla costruzione collettiva e all'appropriazione condivisa della conoscenza e della meta-conoscenza (cfr. bib. n. 5): in tal senso un esempio rivolto all'integrazione dei soggetti con problemi di linguaggio è costituito dal Curricolo continuo coi materiali Ripamonti, specificamente trattato dallo scrivente con la descrizione e le principali modalità d'utilizzo didattico degli undici sussidi che lo compongono (cfr. bib. n. 6)

Ma accanto a questo sussiste tutto un filone di pratiche educative più vecchie e conosciute, basato sull'attuazione di un progetto espressivo-comunicativo, o di animazione e drammatizzazione o di manipolazione e costruzione o di ricerca d'ambiente, sociale e storica mediante il lavoro per gruppi (cfr. bib. n. 7) ampiamente descritto dai materiali didattici e dalle esperienze nell'ambito dello studio dei sistemi di segni non verbali o dei progetti inter e multidisciplinari.

(Cfr. fig. Tipol 1 e 2 LavGr, più Schede 14, 15, 16, 17)

Il terzo gruppo racchiude i Potenziali Individuali di Apprendimento, tecniche studiate e descritte da A. Canevaro e dal suo gruppo di lavoro (cfr. bib. n. 8) che riguardano (nella prima opera citata in bibliografia) strumenti per l'organizzazione del gruppo classe e strumenti che organizzano le attività, per giungere (nell'ultima opera citata) ad un vero e proprio percorso teso alla presa di coscienza (da cui il nome di "Gestione mentale") e alla contestualizzazione significativa (da cui il nome di "Sfondo integratore") delle azioni didattiche centrate su: l'Identità competente, l'Aiuto reciproco, i Contratti individuali, dagli Stili di studio agli Stili di apprendimento ecc.

È del tutto evidente che tali tecniche sono piuttosto diverse e differenziate in ordine all'applicabilità e alla funzionalità nel progetto d'integrazione. Ma proprio questa differenziazione concettuale di base è utile a coprire il panorama sempre più diversificato delle disabilità e degli handicap, in ordine sia alla gravità che alla tipologia, che caratterizzano gli alunni da integrare nelle classi normali. In tal senso si è reputato necessario partire proprio dalla conoscenza delle tecniche, per poi allargare il discorso a criteri generali di integrazione e dunque a contestualizzare e piegare le potenzialità delle tecniche alle finalità educative dell'integrazione scolastica. Perciò, mentre si rimanda alla bibliografia per l'approfondimento necessario delle tematiche, qui si discute appena la strategia del lavoro di gruppo, onde far chiarezza metodologica fin dall'esordio.

Come già detto, con questa tecnica si tratta proprio di lavorare nel gruppo protetto per toccare, tramite l'apprendimento provocato dall'interazione di gruppo, l'area dello

sviluppo potenziale dell'alunno handicappato, mentre per tutti gli altri componenti l'esperienza di questo lavoro può certamente assumere valenza matetica, ma può anche rimanere momento di socialità e gioco. Il lavoro didattico così definito si differenzia:

1) nelle modalità, dal rapporto duale docente di sostegno - alunno handicappato, per favorire in tal modo la giusta interazione del disabile coi compagni, presupposto determinante dell'apprendimento reciproco;

2) nei contenuti, dalla riabilitazione o rieducazione funzionale di impronta medico-sanitaria la quale, operando sulle carenze per ridurle, attende che lo sviluppo funzionale trascini l'apprendimento, mentre nella nostra concezione si vuole l'opposto;

3) nelle finalità, dal lavoro di gruppo scolasticamente inteso, e con ciò mi riferisco sia a quello della lezione partecipata (cfr. il primo modello in bib. n. 9); sia a quello del team teaching per la didattica inter o pluri disciplinare (cfr. bib. n. 10); sia, infine, a quello dell'insegnamento individualizzato (cfr. bib. n. 11 e 12), dove l'allievo con handicap è quasi sempre relegato ad un ruolo strumentale e, comunque, secondario rispetto al nodo centrale dell'attività.

In tutti questi diversi tipi di lavoro di gruppo pur utilizzati sovente a scuola, il ruolo dell'alunno handicappato non può ottenere la medesima valenza di quello degli altri allievi, perché è ritagliato sulle sue capacità residue evidenti. In tal modo non sussiste più l'elemento su cui si basa questa strategia didattica, cioè l'interscambio tra i componenti che provoca l'apprendimento reciproco, giacché il soggetto con handicap non è un partner paritetico. Anche se si presta molto di più all'integrazione rispetto alla lezione frontale, rimane, infatti, ancora prevalente nella concezione educativa il livello superiore del compito cognitivo, mentre in realtà per mobilitare le riserve e determinare un vero e proprio apprendimento del gruppo (che è altra cosa dalla somma degli apprendimenti individuali dei singoli componenti, come spiega bene G. Lai in bib. n. 13) si deve porre attenzione al livello sottostante delle dinamiche interattive e relazionali.

Bibliografia

1. M. P. Dellabiancia, *Una tassonomia dei Linguaggi non Verbali*, in "Scuola e Didattica" n. 13 dell'anno XLI
2. J. Gardner et Alii, *Programmazione educativa individualizzata*, Erickson Trento 1985, S. Soresi, *Guida all'osservazione in classe*, Giunti e Barbera Firenze 1978
3. G. Lancioni, *Facilitare l'apprendimento*, Erickson Trento 1992, D. Ianes e F. Celi, *Come si costruisce il Piano Educativo Individualizzato*, Erickson Trento 1994 e P. Meazzini, *La lettura negata*, Franco Angeli Milano 2002
4. P. E. Tressoldi, *Apprendimento collaborativo e insegnamento reciproco* e M. Comoglio, *Apprendimento cooperativo e insegnamento reciproco* in "Metacognizione. disturbi di apprendimento e handicap". Junior Bergamo 1996
5. C. Pontecorvo, *Interazione sociale, mediazione culturale, interiorizzazione*, in "Formazione e curriculum" a cura di B. Vertecchi, La Nuova Italia Firenze 1994 e *L'apprendimento fra culture e contesti* in "I contesti sociali dell'apprendimento" AA. VV. Led Milano 1995, M. Blank e A. Marquis, *Le spiegazioni verbali nelle attività di sostegno*, Erickson Trento 1993
6. M. P. Dellabiancia, *Osservare e misurare*, in Scuola e Didattica n. 9 del 15/1/98
7. F. De Bartolomeis, *Produrre a scuola*, Feltrinelli Milano 1983, F. Mariucci Marini, *L'unità del sapere*, D'Anna Messina 1986, M. Mazzone, G. Papa e P. Rallo, *I gruppi nella scuola che cambia* E. del Noce Villa del Conte '90 e G. Petter, *La valigetta delle sorprese*, La Nuova Italia Firenze '94

8. A. Canevaro a cura di, *Handicap e scuola*, La Nuova Italia Scientifica Urbino 1987 e *Potenziali individuali di apprendimento*, La Nuova Italia Firenze 1996; P. Peticari, *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri Torino 1996
9. M. Mazzone, G. Papa e P. Rallo, Op. Cit., da pag. 95 a pag. 97.
10. AA.VV., *Team teaching*, Loescher Torino 1973, Cap. V.
11. F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli Milano 1975, pag. 284, *La pratica del lavoro di gruppo*, Loescher Torino 1978, pag. 75 e *Lavorare per Progetti*, La Nuova Italia Firenze 1989.
12. R. Dunn e K. Dunn, *Programmazione individualizzata*, Armando Roma 1979.
13. G. Lai, *Gruppi di apprendimento*, Boringhieri Torino 1976

§ 5) Un'Architettura Metodologica Generale per l'Integrazione

Posto il riferimento iniziale nelle principali "tecniche" d'integrazione educativa, anche per un giusto riconoscimento alle opzioni pedagogiche personali dei docenti oltretutto per la migliore adeguatezza al singolo caso d'integrazione, ora si tratta di definirne le "curvature" che andranno a confluire, concludendo temporaneamente il discorso, sugli "orientamenti progettuali": tutto ciò costituisce il contesto concettuale pre-programmatorio generale entro il quale andranno poi calate le fasi della progettazione educativa e didattica (ieri) e della progettazione (oggi) sul singolo caso (che risulta dalla collaborazione di più istituzioni, come già detto, e con riferimento alla DF, al PDF) per concludersi con la progettazione del PEI.

Si può, infatti, avanzare che, in generale, le proposte didattiche e il programma individualizzato (ieri) e personalizzato (oggi) dell'alunno in situazione di handicap, da definirsi da parte del consiglio di classe, devono cominciare a subire una prima curvatura ed un sostanziale orientamento in conseguenza della specificità della tipologia di handicap con cui si ha a che fare. È, infatti, essenziale rendersi conto il più ampiamente possibile delle differenziate caratteristiche di apprendimento e comportamento indotte dalla disabilità e dall'handicap specifici a ciascun handicap. Per avere una prima indicazione in tal senso, si possono consultare i lavori di R. Zavalloni (cfr. bib. n. 1) e di R. Vianello e G. F. Bolzonella (cfr. bib. n. 2) che analizzano le problematiche in modo semplice, ma chiaro, il primo per il versante pedagogico e i secondi per quello psicologico, oppure gli articoli di M. Cannao e G. Moretti (cfr. bib. 3) che evidenziano le dimensioni neuropsichiatriche.

Questa prima curvatura è essenziale per rispondere a criteri di efficacia, cioè per cogliere la specificità del problema di ciascun allievo disabile e programmare per obiettivi, nell'ambito neuro e psicomotorio, che realmente valga la pena di perseguire. Nell'handicap visivo, ad esempio, centrando il lavoro didattico sulla costruzione senso-percettivo-rappresentativo-motoria del reale e sulla dotazione strumentale di base (cfr. bib. n. 4, 5, 6); nell'handicap uditivo cogliendo gli sviluppi del dibattito relativo al linguaggio dei segni e impostando conseguentemente il piano degli apprendimenti con valorizzazione del linguaggio del movimento (cfr. bib. n. 7, 8, 9, 10, 11 e 12).

Nei Problemi di Apprendimento e negli handicap intellettivi lievi disciplinando la percezione e coordinandola alla motricità, riorganizzando l'atto motorio e sviluppandone le consequenzialità pratto-gnosiche (cfr. la bibliografia già citata più bib. n. 13 e 14); negli handicap di tipo psicomotorio predisponendo un ambiente sociale accogliente, capace di assorbire le difficoltà e di restituire stimoli positivi e non sovrabbondanti, pur continuando a lavorare sulla funzione motoria e le sue condotte di base (cfr. bib. n. 15, 16, 17 e 18); negli handicap motori, riprendendo i concetti più elementari e duttili della riabilitazione fisica per costruire, compensare o vicariare le gravi disabilità, a seconda della necessità, e adattare la strumentazione riflessa e automatica di sostegno alla motricità volontaria (cfr. bib. n. 19

e 20); nell'handicap psicotico intervenendo col movimento sulla relazione tra l'alunno disabile e il suo ambiente sociale per favorire l'espressione e la comunicazione col gioco (cfr. bib. 21) o con la terapia psicomotoria (cfr. bib. 22).

Dopo la specificità della tipologia cui appartiene il singolo handicap, un'altra importante curvatura che dimensiona tutto il progetto educativo, tarandolo nella sua globalità, è quella che deriva dal rispetto del livello cognitivo - operativo dell'alunno disabile, con tutte le sue conseguenze sul curricolo e specificatamente ieri sugli obiettivi educativi e didattici, oggi sugli obiettivi formativi. Questo secondo orientamento generale dell'intervento risponde a criteri di efficienza interna al processo scolastico.

A questo scopo e in quest'ottica per gli handicap gravi e gravissimi si possono trarre indicazioni dalla pubblicazione curata da P. Rollero e M. Faloppa (cfr. bib. n. 23) che riporta notazioni puntuali sull'osservazione approfondita, la cartella pedagogica, l'organizzazione del PEI ecc. e dall'opera di M. Cannao e G. Moretti già citata, dove, tra l'altro, s'impone il problema degli elementi (ampiamente descritti) su cui deve poggiare la diagnosi funzionale "per ricavare un profilo funzionale ... ponte operativo in direzione del piano d'intervento" (cfr. bib. n. 24). Per gli alunni con handicap medio e leggero sono senz'altro una guida completa ed esauriente sia il testo di G. Benincasa e L. Benedetti (cfr. bib. n. 25), dove si possono trovare ampi riferimenti e spiegazioni sulla diagnosi funzionale, la descrizione del progetto educativo in numerosi casi e, per finire, una discussione dello sviluppo normale dell'individuo con l'analisi di ciascun settore e il quadro complessivo fino a 12 anni, sia il manuale a cura di A. Canevaro (cfr. bib. n. 26) che suggerisce materiali da utilizzare un po' in ogni settore esaminato fin qui.

Data questa bibliografia di riferimento, è necessario riflettere sul problema che la dimensione cognitiva nella seconda curvatura possa risultare, forse, troppo sbrigativamente vincente nel bilancio fondamentale costi - benefici del progetto globale d'integrazione. In tal senso è necessario andare cauti nell'assumerla. Può, infatti, risultare contraddittorio e persino fuorviante trattare il debole intellettuale come un fanciullo di 6 o 7 anni, solo perché presenta delle capacità cognitive a questo livello di sviluppo, pur godendo di uno sviluppo corporeo ed emotivo-affettivo tipico della sua vera età, cioè del preadolescente. E ne sanno qualcosa talune giovani docenti che hanno seguito casi down di questo tipo. Ma è pur vero che questa dimensione è importante, tenuto conto delle finalità dell'istituzione scolastica e della necessaria dimensione comunicativa, anche se non prevalente, perciò appare legittimo non prescindere dalla taratura delle capacità cognitive dei suoi utenti.

Bibliografia

1. R. Zavalloni, *La pedagogia speciale e i suoi metodi*, La scuola Brescia 1969.
2. R. Vianello e G. Bolzonella, *Il bambino portatore di handicap*, Juvenilia Bergamo 1988
3. M. Cannao e G. Moretti, *Dinamiche dell'apprendimento ed aree disciplinari nella normalità e nella disabilità*, e *Problemi clinici dell'handicappato preadolescente*, in "Scuola e didattica" n. 9 dell'1 febbraio 1989, e G. Moretti, *Il disadattamento scolastico: le dinamiche dell'apprendimento* in "Scuola e didattica".
4. G. Paci, *L'educazione dei non vedenti*, Armando Roma 1983.
5. AA.VV., *L'integrazione scolastica dei minorati della vista in Italia e in Europa: esperienze, problemi e prospettive*. A cura del Consiglio Regionale Veneto e dell'UIC Padova 1985.
6. M. G. Guglielmi, *L'alunno ipovedente: aspetti programmatico-educativi*, in "Ricerche didattiche", n. 319/20 annata 1988.
7. H. G. Furth, *Pensiero senza linguaggio*, Armando Roma 1971.
8. A. Maxia, *L'educazione linguistica degli alunni portatori di handicap*, in "Ricerche didattiche" n. 305 di maggio/giugno 1987 da pag. 165 a pag. 180.

9. G. Moretti, *Fenomenologia dell'handicap e situazione socio-antropologica dell'alunno handicappato*, in AA.VV., *L'integrazione scolastica degli handicappati. Situazione e prospettive*. Uciim Roma 1985, pag. 53 e seg.
10. M.C. Caselli e L. Pagliari Rapelli, *La competenza linguistica di bambini e adulti sordi nella lingua parlata e scritta*, in "Scuola e didattica".
11. S. Maragna, *La programmazione educativa e didattica per un alunno sordo, e Riflessioni sull'integrazione degli alunni sordi*, in "Scuola e didattica".
12. M. Panti, *La scuola e i sordi gravi: per una revisione dell'inserimento indiscriminato*, in "Scuola e didattica", n. 15 dell'annata 1991/92.
13. J. Le Boulch, *Atti del primo e del secondo corso di psicocinetica*, Unief Roma 1981 e Formia 1982, e *Atti del corso di informazione sulla Psicocinetica*, ULSS 15-San Donà 1985
14. T. Di Natale, *Senso-percezione e motilità negli handicappati*, SSS. Roma 1983.
15. H. Bucher, *Turbe psicomotorie nel bambino*, Armando Roma 1974.
16. G.S. Subiran e J.S. Coste, *Psicomotricità e rilassamento psicosomatico*, Armando Roma 1983.
17. A.M. Wille, *Il bambino ipercinetico e la terapia psicomotoria*, Armando Roma 1989.
18. L. Cottini, *Psicomotricità*, Carrocci Roma 2003.
19. S. Genzini, *Andicappati: esperienze e proposte attraverso l'educazione psicomotoria*, in "Scuola e didattica" n. 14 annata 85/86
20. D. Calvi, *Educazione psicomotoria e andicappati*, in "Scuola e didattica", n. 5 e n. 8 annata 86/87.
21. P. Parlebas, *La motricità ludico-sportiva, psicomotricità e sociomotricità*, in AA.VV., *Corpo e movimento*, Borla Roma 1989.
22. B. Aucouturier et Alii, *La pratica psicomotoria*, Armando Roma 1986
23. A cura di P. Rollero e M. Faloppa, *Handicap grave e scuola*, Rosemberg e Sellier Torino 1988, da pag. 165 a pag. 195.
24. M. Cannao e G. Moretti, *Il grave handicappato mentale*, Armando Roma 1982, pag. 96
25. G. Benincasa e L. Benedetti, *Programmazione e integrazione scolastica degli handicappati*, Ed. La Scuola Brescia 1981.
26. A. Canevaro, a cura di, Op. Cit.

§ 6) Nuove prospettive dalla classificazione internazionale dell'ICF (nel nuovo secolo)

Le nuove prospettive educative e didattiche si collegano anche a quelle espresse dalla nuova classificazione internazionale delle patologie o ICF che sancisce il passaggio dalla prospettiva sanitaria alla prospettiva bio-psico-sociale. La prima classificazione dell'OMS, infatti, è stata la "Classificazione Internazionale delle malattie" (ICD, 1970) che rispondeva all'esigenza di cogliere la causa delle patologie, fornendo per ogni sindrome e disturbo una descrizione delle principali caratteristiche cliniche ed indicazioni diagnostiche. L'ICD si sviluppò perciò come una classificazione causale, focalizzando l'attenzione sull'aspetto eziologico della patologia. Le diagnosi delle malattie sono, poi, tradotte in codici numerici che ne rendono possibile la memorizzazione, la ricerca e l'analisi dei dati a carico degli esperti, ma spesso le rendono incomprensibili ai genitori.

EZIOLOGIA
PATOLOGIA
MANIFESTAZIONE CLINICA

L'ICD dunque rivela ben presto vari limiti di applicazione e ciò induce l'OMS ad elaborare un nuovo manuale di classificazione, in grado di focalizzare l'attenzione non solo sulla causa delle patologie, ma anche sulle loro conseguenze: "la *Classificazione Internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap*" (ICIDH, 1980). L'ICIDH come esemplificato nelle schede del primo paragrafo, non coglie tanto la causa della patologia, quanto l'importanza e l'influenza che il contesto ambientale esercita sullo stato di salute delle popolazioni.

Con l'ICIDH si parte ancora dal concetto di malattia inteso come menomazione, ma si sviluppa anche una catena causale in direzione della diminuita partecipazione sociale come conseguenza della limitazione nelle capacità. L'OMS dichiarò, poi, l'importanza di utilizzare l'ICD (in Italia si fa riferimento alla versione 10 del 1992) e l'ICIDH in modo complementare, favorendo l'analisi e la comprensione delle condizioni di salute dell'individuo in una prospettiva più ampia, in quanto i dati eziologici vengono integrati dall'analisi dell'impatto che quella patologia può avere sull'individuo e sul contesto ambientale in cui è inserito.

L'ICIDH è caratterizzato, dunque, da tre componenti fondamentali, attraverso le quali vengono analizzate e valutate le conseguenze delle malattie:

Menomazione o deficit: s'intende qualsiasi perdita o anomalia, transitoria o permanente, a carico di strutture o funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche (esteriorizzazione).

Disabilità: s'intende qualsiasi restrizione o carenza (conseguente a una menomazione) della capacità di svolgere un'attività nel modo o nei limiti ritenuti normali per un essere umano. Può avere carattere transitorio o permanente ed essere reversibile o irreversibile, progressiva o regressiva. Essa rappresenta l'oggettivazione della menomazione.

Handicap: s'intende correntemente come una condizione di svantaggio vissuta da una determinata persona in conseguenza di una minorazione.

Si conveniva che l'handicap fosse caratterizzato dalla discrepanza fra l'efficienza e lo stato reali della persona e l'aspettativa di efficienza e di stato della stessa persona da parte della comunità in cui il soggetto viveva. Handicap, al momento, rappresenta il grado di partecipazione di una persona con menomazione nello svolgimento delle attività sociali.

MALATTIA O DISTURBO
MENOMAZIONE
DISABILITÀ
HANDICAP

Nel 2001, tuttavia, l'Assemblea Mondiale della Sanità dell'OMS ha approvato la nuova *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (*International Classification of Functioning, Disability and Health, o ICF*), raccomandandone l'uso negli Stati parti della medesima organizzazione. L'ICF recepisce pienamente il modello sociale della disabilità, considerando la persona non soltanto dal punto di vista "sanitario", ma promuovendone un approccio globale, attento alle potenzialità complessive, alle varie risorse del soggetto, tenendo ben presente che il contesto, personale, naturale, sociale e culturale, incide decisamente nella possibilità che tali risorse hanno di esprimersi. Fondamentale, dunque, la capacità di tale classificatore di descrivere tanto le capacità possedute quanto le performance possibili intervenendo sui fattori contestuali.

Tra le parole-chiave della classificazione internazionale più recente, perciò, bisogna rilevare che il termine "disabilità", usato nella versione del 1980, è stato, appunto, sostituito da "attività" e che il termine "handicap", riferito a persone, è stato eliminato a favore di una

espressione relativa alla condizione di “partecipazione sociale”. In tal senso si ricorda che in Italia ai sensi dell’art 3 della Legge 104/1992, la persona con disabilità o in situazione di svantaggio:

1) è colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione.

2) che ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva individuale residua o all’efficienza delle terapie riabilitative.

3) Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l’autonomia personale, correlata all’età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo o globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici.

Nella prospettiva dell’ICF, la partecipazione alle attività sociali di una persona con disabilità è determinata dall’interazione della sua condizione di salute (a livello di strutture e di funzioni corporee) con il complesso sistema delle condizioni ambientali, culturali, sociali e personali (definite fattori contestuali) in cui essa vive. Il modello introdotto dall’ICF, bio-psico-sociale, prende dunque in considerazione i molteplici aspetti della persona, correlando la condizione di salute e il suo contesto, pervenendo così ad una constatazione dell’impatto diverso che il medesimo stato di “disabilità” può subire in rapporto a personalità dei soggetti e ad ambienti di vita diversi.

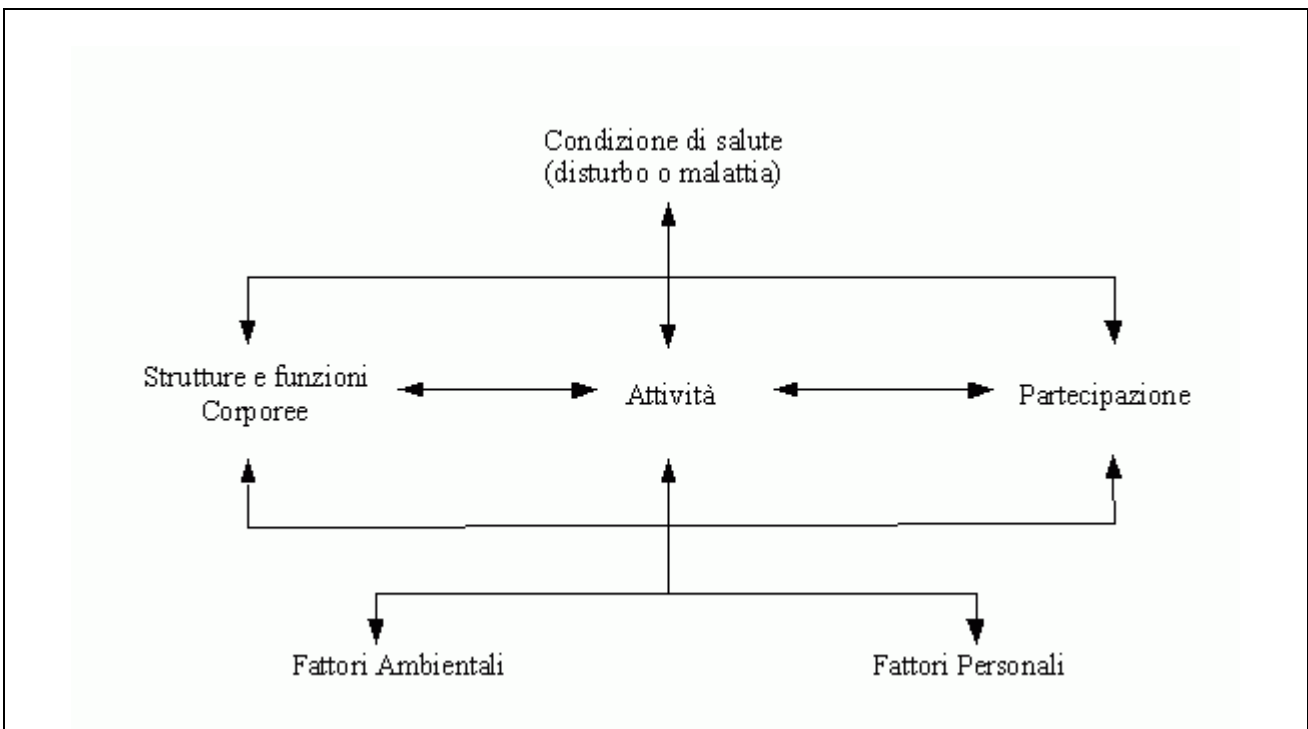


Fig. ICF

Nel modello citato assume valore prioritario il contesto i cui molteplici elementi possono essere qualificati come “barriere”, qualora ostacolino l’attività e la partecipazione della persona, o “facilitatori”, nel caso in cui, invece, favoriscano tali attività e partecipazione. *L’ICF sta penetrando nelle pratiche di diagnosi condotte dalle ASL, che sulla base di esso elaborano la Diagnosi Funzionale. È, dunque, opportuno che il personale scolastico coinvolto nel processo di integrazione sia a conoscenza del modello*

in questione e che si diffonda sempre più un approccio culturale all'integrazione che tenga conto del nuovo orientamento volto a considerare la condizione in cui si esprime la disabilità più o meno direttamente interconnessa ai vari fattori contestuali. (Estratto con adattamenti dai lavori della VII Commissione parlamentare permanente "Cultura" – 17 febbraio 2009, Seduta Assemblea n. 137 del 20 febbraio 2009).

“Le principali classificazioni internazionali delle sindromi e dei disturbi mentali, l’ICD-10 e il DSM IV, forniscono un modello di riferimento eziologico. L’ICF non sostituisce questi sistemi di classificazione, ma li completa, ponendo al centro l’attività della persona e la sua possibilità di partecipazione attiva alla vita sociale. Le ripercussioni che si possono determinare a livello educativo e didattico con l’introduzione dell’ICF e la conseguente grande attenzione riservata ai fattori contestuali e ambientali, riguarda il ruolo paritetico che viene riconosciuto agli interventi clinici, riabilitativi, educativi e sociali, i quali devono necessariamente integrarsi ed uscire da ogni arbitraria demarcazione. L’enfasi, quindi, è rivolta alle potenzialità della persona e non semplicemente ai deficit che può presentare”. (Tratto da: L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2004).

Le potenzialità (i fattori personali), tuttavia, non vengono analizzate, mentre vengono ampiamente discussi tutti i possibili fattori ambientali (sia strutturali che delle persone circostanti), ponendo tutte le cause di mancata integrazione nell’ambiente e negli altri soggetti. Nella scuola ciò è molto limitante, perché la formazione è decisamente rivolta, invece, verso le potenzialità delle persone.

Terzo capitolo: La Pedagogia dell’Inclusione

§ 1) La scuola dell’autonomia

Gli ultimi dieci anni del Novecento hanno visto notevoli movimenti nella scuola. Fatto salvo il varo del Testo Unico delle leggi sulla scuola, arrivato dopo vent’anni col DL.vo 297 del 1994, e l’abolizione degli esami di riparazione a settembre per le scuole secondarie di II grado del Ministro D’Onofrio, gli avvenimenti fondamentali si collocano nell’ultima fase del decennio e sono rappresentati dalla legge delega sull’autonomia scolastica (art. 21 della L. 59/97, ovvero Bassanini 1), dettata nel contesto di una generale riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa, accompagnata perciò da numerose altre norme di completamento che non staremo a citare (sebbene fondamentali per comprendere il vero significato dell’autonomia funzionale scolastica), salvo quella che reca il suo regolamento (DPR 275/99).

In breve tale regolamento prevede: a) piano dell’offerta formativa, b) autonomia didattica nell’ambito dei curricoli e delle forme di valutazione previste a livello nazionale, c) autonomia organizzativa, d) autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, e) trasferimento di funzioni amministrative e gestionali alle scuole, f) annullamento delle

norme precedenti tra cui i curricoli (salvo poi ripristinarli con qualche modifica alle sperimentazioni in corso con il DM 234/2000 in attesa dei nuovi). Intanto con la L. 9/99 è stato innalzato di un anno (in attesa di portarlo a due) l'obbligo scolastico e col DM 323/99 è stato varato il suo regolamento, mentre con l'articolo 68 della L. 144/99 è stato istituito l'obbligo di frequenza di attività formative fino al 18° anno d'età (per tutti coloro che non conseguono un diploma secondario).

A conclusione del processo di cambiamento è preparata la L. 30/2000, di riordino dei cicli dell'istruzione che costituiva l'ossatura della nuova scuola col ciclo primario di 7 anni e il secondario di 5. Di tutto ciò e di altro ancora che diremo nel seguito, è stato protagonista il Ministro Luigi Berlinguer, in carica dal '96 al 2000, che influì anche quando, dimissionatosi, fu sostituito dal prof. T. De Mauro, perché sempre su processi da lui attivati si definirono i "Curricoli della scuola di base" in applicazione della L. 30/2000 e si cominciò a lavorare su quelli del ciclo secondario (Commissione De Mauro, 2001).

Fin dal 1997, infatti, il Ministro, dopo aver rivisitato molto pesantemente (praticamente annullate) le modalità valutative della scuola elementare e della media (che per questa scuola era stato oggetto di un approfondimento prima sperimentale e poi metodologico-didattico negli ultimi vent'anni di definizione della Programmazione educativa e didattica), aver lanciato la "Commissione dei Saggi" per individuare i contenuti essenziali degli apprendimenti e aver avviato la riforma dell'esame di stato conclusivo dei curricoli secondari con L. 425/97 (al posto del vecchio esame di maturità), aveva anche lanciato un programma di sperimentazione dell'Autonomia.

Tale programma è stato ribadito e premiato con un finanziamento-base per le scuole sperimentatrici pure nell'anno scolastico seguente e prescindendo da alcuna valutazione preventiva delle qualità del progetto scolastico medesimo. Ciò aveva indotto molte scuole a partecipare subito per accaparrarsi i fondi ministeriali e nel tempo si era venuta a costituire un'ampia panoramica che copriva tutte le forme di flessibilità offerte dall'autonomia scolastica all'interpretazione delle scuole nei loro contesti (interni ed esterni) di riferimento.

Accanto a questa sperimentazione decentrata, poi, il Ministro sempre dal 1997, con i fondi reperiti interrompendo sperimentazioni e formazione del personale nei settori di sua volontà e con la razionalizzazione degli uffici, aveva lanciato un complesso di progetti ministeriali su tutti i temi più importanti dell'istruzione, per favorire il miglioramento dell'offerta formativa nelle scuole di tutti i gradi scolastici. Per affrontare, tuttavia, l'analisi dei medesimi e poi proporre la richiesta di partecipazione e poi sviluppare il processo, si rese necessario individuare docenti referenti (nei Collegi) con particolari competenze che collaborassero in ambiti ben definiti con la presidenza. Così lungo questo percorso cominciarono a nascere nuovi incarichi per i docenti (che in seguito verranno istituzionalizzati con le Funzioni-obiettivo, prima, e poi con le Funzioni strumentali) e si venne facilmente all'organizzazione retribuita di forme di formazione e aggiornamento che anch'esse verranno in seguito istituzionalizzate da parte dell'Amministrazione.

Tutto questo fervore, infine, richiese forme di assistenza, monitoraggio e valutazione con circolazione conseguente della cultura inerente la valutazione interna (autoanalisi d'istituto della singola scuola o delle scuole in rete) ed esterna (attuata da vari soggetti e con diversi scopi (Ispettori e Usr, Cede/Invalsi, Bdp/Indire, Dirigenti, IRRE ecc.)). Tutto ciò confluì all'esordio dell'autonomia dall'anno 2000/01 in un apice riformistico, compendiate nella stringata legge 30/2000, legge quadro in materia di riordino dei cicli che, alla conclusione di questo imponente processo, aveva impostato una modifica strutturale del sistema nazionale d'istruzione, articolandolo non più su tre gradi ma su due cicli più la scuola dell'infanzia, con assorbimento della scuola media nel primario. Il riordino prevede:

- la scuola dell'infanzia;

- il ciclo primario (ovvero la scuola di base), esteso a sette anni, si concludeva con un esame di stato dal quale doveva emergere un orientamento non vincolante per la scelta dell'area e dell'indirizzo della scuola superiore;
- il ciclo secondario, esteso per cinque anni e articolato in quattro differenti aree: classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale, con estensione dell'obbligo scolastico ai primi due anni, era concluso da un esame di stato (L. 425/97) che assumeva la denominazione dell'area e dell'indirizzo.

Era il coronamento di un intero processo di riforma molto importante e impegnativo, chiaramente con punte ideologiche, ma nel complesso di buona qualità, anche se sostanzialmente non risolutivo dei mali della nostra scuola, perché gli aspetti ideologici avevano oscurato proprio gli aspetti positivi del passato che erano ancora i punti di forza del sistema scolastico italiano dopo più di settant'anni. Nel furore riformista non era stato colto ciò che era rimasto di buono (da Gentile). A completamento venne anche il disegno di decreto recante il regolamento con gli ordinamenti per la scuola di base cui era collegato il documento "Indirizzi per l'attuazione del curriculum" e infine la parità scolastica (L. 62/2001), qui *"si riconosce il principio del sostegno economico alle famiglie che decidono di mandare i loro figli in scuole private (il buono scuola)*.

Usando delle competenze attribuite alle regioni in materia scolastica, sarà l'Emilia Romagna la prima regione a muoversi su questa strada. Questo al fine di accreditare sempre più la sinistra come forza di governo. Questa è la legge sulla quale il nuovo governo (Berlusconi 2. Nota del Redattore) si appoggerà per poter ampliare a dismisura (forse il termine è davvero esagerato e improprio. Nota del R) il sostegno alla scuola privata". Nelle more dell'approvazione del disegno di decreto finì la legislatura e così anche gli indirizzi per l'attuazione del curriculum presto andarono al macero e il nuovo Ministro, appena poté, cancellò la legge 30/2000.

Ministro dal 2001 al 2005, L. Moratti appena insediata al ministero, come abbiamo detto, fece decadere il disegno di decreto per regolamento della scuola di base e istituì la Commissione del Gruppo Ristretto di Lavoro (costituita soltanto da sei saggi) con DM. 672/01, allo scopo di "svolgere una complessiva riflessione sull'intero sistema di istruzione e, nel contempo, di fornire concreti riscontri per un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici, ovvero per le eventuali modifiche da apportare alla legge 30 del 10 febbraio 2000".

Questa commissione in soli quattro mesi riuscì a produrre una proposta che il ministro poté presentare agli "Stati Generali della Scuola", manifestazione che voleva riprendere il senso della Conferenza del 1990 del ministro Mattarella. Contemporaneamente fu completato l'iter di modifica della Costituzione (iniziato molto prima sotto un governo di Centro-Sinistra) con la Legge Costituzionale 3/2001 (molto importante, perché, rovesciando il criterio di assegnazione delle competenze sulla scuola tra regioni e Stato, avrebbe permesso poi alle regioni, governate da coalizioni di segno contrario a quella del governo, di ottenere in vario modo la sospensione delle norme varate in seguito da quest'ultimo. La Regione Emilia-Romagna, infatti, arrivò ad incaricare l'ex direttore generale del suo Ufficio Scolastico Regionale E. Barbieri, sostituito dal Ministro Moratti nello "spoils system", proprio per produrre un ricorso contro la L. 53/2003 (Legge generale del nuovo sistema scolastico) e fermarne l'attuazione).

L'anno successivo cominciarono ad arrivare in bozza le nuove Indicazioni Nazionali, seguite a breve da varie versioni delle Raccomandazioni che approfondiscono le tematiche curriculari per ciascuna scuola; così dall'anno scolastico 2002/03 iniziò la proposta di sperimentazione dei nuovi curricula alle scuole, mentre si andavano definendo i testi ministeriali e il Governo incamerava la legge quadro sul sistema scolastico (Legge 53/2003); poi l'anno seguente il governo emanò il DL.vo 59/2004 concernente la

definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, ma intanto si era giunti quasi a fine legislatura.

Nel nuovo governo il Ministro Fioroni, sempre per il primo ciclo, dettò le Indicazioni nazionali del 2007, dopo che sono stati eliminati sia l'Obiettivo formativo, che il Profilo terminale e il Portafoglio delle competenze individuali, cassati i primi due e ridimensionato il terzo da sentenze, ma in definitiva reso ormai assente, assieme al docente prevalente e alla mobilità legata al ciclo (eliminati dall'accordo sindacale). Nel nuovo testo, poi, il ministro Fioroni, eliminate le Educazioni, ha di fatto differenziato gli OSA bertagnani negli Obiettivi di apprendimento e nei Traguardi per lo sviluppo delle competenze, dichiarandone la prescrittività. Ma la mancanza del profilo terminale e di un processo costruttivista come quello della costruzione degli obiettivi formativi, crea un grosso problema alla progettazione. Perciò col nuovo governo si va alle nuove Indicazioni (2012) tuttora vigenti.

Fortemente coerente col precedente è l'impianto pedagogico dell'introduzione (Cultura, scuola, persona) che analizza la scuola nel nuovo scenario della società postmoderna italiana, confermando la centralità della persona per una nuova cittadinanza mediante un nuovo umanesimo. Parimenti le finalità generali (Scuola, Costituzione, Europa) riprendono le prospettive dell'introduzione di Fioroni al testo del 2007, confermando, però, che *“l'azione della scuola si esplica attraverso la collaborazione con la famiglia (articolo 30 della C.), nel reciproco rispetto dei diversi ruoli e ambiti educativi nonché con le altre formazioni sociali ove si svolge la personalità di ciascuno (articolo 2)”*²⁷. A questo punto si reintroduce un profilo terminale (non più quello del ciclo primario di Bertagna), ma una nuova versione riferita alla proposta/imposta dell'UE (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio 18 dicembre 2006, recepita nel Regolamento relativo all'obbligo d'istruzione elevato a 10 anni dalla legge 27/12/06, n. 296, art. 1 comma 622) con gli Assi culturali e le competenze di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria (a 15 anni) per otto competenze-chiave.

§ 2) Le basi educative della scuola dell'autonomia

Con l'avvio della dimensione dell'autonomia funzionale delle scuole (Art. 21 della Legge 59/97 e DPR 275/99, Regolamento) il processo di programmazione, così avversato da Boselli, viene sostanzialmente (o forse meglio ancora soltanto nominalmente, seppur in un contesto diverso) modificato col concetto di progettazione, già proposto nel 1983 (M. Pellerrey, *Progettazione didattica*, SEI Torino 1983), perché *“la programmazione è espressione del modello lineare o del controllo ... la progettazione, invece, è espressione dell'autonomia e della complessità e assume il punto di vista reticolare”* (D. Cristanini, *Progettazione*, in *Voci della scuola* n. 1, Tecnodid Napoli 2002) e nella sostanza, cancellate le prospettive introdotte in prima applicazione con l'Obiettivo formativo nelle Indicazioni e nelle Raccomandazioni di Bertagna, (che di fatto superava la programmazione per obiettivi singoli) vengono introdotte le competenze al posto degli obiettivi educativi e didattici, denominate nei Traguardi.

Le competenze segnano, dunque il passaggio dalla scuola della programmazione a quella della progettazione. Cosa siano le competenze è un problema a cui si sono applicati molti, generando una grande confusione, tuttavia, pur nate come saper fare nella formazione professionale (con distinzione di competenze di base, trasversali e tecnico - professionali), nella scuola hanno assunto una dimensione più ampia e sono state definite

²⁷ Da *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, allegato al D.M. 254 del 16 novembre 2012

come l'atto di utilizzare e padroneggiare conoscenze, abilità e atteggiamenti in modo intenzionale al fine di affrontare e risolvere un compito anche (parzialmente) nuovo.

Le competenze si valutano in un modo un po' diverso dagli obiettivi, mediante rubriche e, posto che siano stati già fissati standard d'apprendimento (come si possono intendere i traguardi e gli obiettivi d'apprendimento delle Indicazioni nazionali), dopo aver declinati gli standard terminali del proprio ciclo di studi in standard della propria scuola (pubblicati nel PTOF e secondo la procedura descritta in § 2) La programmazione educativa e didattica del precedente capitolo, pur nell'ottica della progettazione), secondo Comoglio (M. Comoglio, *Valutazione autentica*, in Voci della scuola n. VI, Tecnodid Napoli 2007) il docente, per definire una rubrica, deve:

- *chiarificare standard e attese riguardo alla qualità, al valore o al pregio di una risposta, di un prodotto o di una prestazione*
- *predisporre una prestazione autentica che sia in grado di mostrare con evidenza se gli obiettivi e gli standard, dopo il processo di insegnamento/apprendimento, siano stati raggiunti*
- *preparare un sistema di criteri (le rubriche) che modulano la competenza manifestata dallo studente nella prestazione richiesta*
- *rendere pubblici i criteri di valutazione prima che la prestazione sia eseguita*
- *progettare un allineamento dell'istruzione agli standard desiderati.*

L'allineamento di cui parla Comoglio consiste nella ricerca di diversi compiti nell'intento di coprire tutte le sfaccettature della competenza in questione secondo una progressione gerarchica. Noi l'avevamo prevista nella progettazione d'istituto come definizione dei profili di competenza, cioè all'inizio della programmazione, ma nulla vieta che una volta definite in via di massima le competenze biennali, annuali e tri o quadri-mestrali, si possa poi passare a questa analisi per assicurare un vero apprendimento in profondità (autentico).

Ma Comoglio parla quando il profilo di competenza terminale di ciclo proposto da Bertagna era stato improvvidamente cancellato e al suo posto con le indicazioni per il ciclo primario di Fioroni del 2007 erano stati introdotti i traguardi di sviluppo delle competenze (*posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre a quattordici anni, rappresentano riferimenti obbligator per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno*) e gli obiettivi di apprendimento (*definiti in relazione al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria, sono passaggi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni*), sovvenendo così (ancora autoritariamente, a mio parere) al compito del docente (quindi l'autonomia vera, come dice Boselli, era quella che c'era prima dell'autonomia).

Intanto però la Legge 27 dicembre 2006, n. 296, all'articolo 1, comma 622 dice che: *“L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d'età”*. Dunque la separazione tra il campo dell'istruzione (titoli di studio) e formazione professionale (qualifiche professionali) è definitivamente caduta (come diceva la legge delega 28 marzo 2003, n. 53). E perciò con il D.M. 9 del 27 gennaio 2010 si afferma la necessità di certificare le competenze acquisite dagli studenti che completano il proprio ciclo decennale di studi. Questo fatto rappresenta una novità per la scuola italiana, che è chiamata a valutare non solo le conoscenze (sapere) e le abilità (saper fare e applicare regole) degli studenti, ma anche le loro competenze in contesti reali o verosimili anche nuovi.

Poi, o meglio intanto, sono, arrivate le competenze europee. Il Parlamento Europeo e il Consiglio d'Europa (2006/962/CE) hanno introdotto per la prima volta il concetto di competenze chiave nella Raccomandazione intitolata “Quadro comune europeo alle

competenze chiave per l'apprendimento permanente". Tale quadro definisce le competenze che sono necessarie ai cittadini per la propria realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, per promuovere la coesione sociale e anche l'occupabilità degli Stati Europei. Queste competenze chiave (chiamate anche, per comodità, "Competenze Europee") devono essere acquisite in ambienti di educazione formale e informale, soprattutto nella scuola. Sono state inizialmente suddivise in 8 macro-categorie:

- 1- comunicazione nella madrelingua,
- 2- comunicazione nelle lingue straniere,
- 3- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia,
- 4- competenza digitale,
- 5- "imparare a imparare" (competenza metacognitiva)
- 6- competenze sociali e civiche,
- 7- spirito di iniziativa,
- 8- consapevolezza ed espressione culturale.

A seguito della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, il Ministero della Pubblica Istruzione, con il decreto n. 139 del 22/08/2007, ha individuato le "competenze chiave di cittadinanza" che, di fatto, rappresentano la declinazione italiana delle competenze europee. Il loro raggiungimento, insieme alle competenze definite negli assi culturali, consente, secondo la normativa attuale, l'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Le otto competenze chiave di cittadinanza sono così definite dal DM 139/2007:

- imparare ad imparare: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro;
- progettare: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti;
- comunicare:
 - comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
 - rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
- collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri;
- agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità;
- risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline;
- individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti

diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica;

- acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

La valutazione delle competenze da certificare in esito all'obbligo di istruzione, «è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche» (articolo 1, comma 2, del D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122) ed è effettuata dai consigli di classe per tutte le competenze elencate nel modello di certificato, allo scopo di garantirne la confrontabilità. Il modello adottato costituisce una prima risposta alle esigenze di trasparenza e comparabilità dei risultati conseguiti dagli studenti, a seguito della valutazione condotta collegialmente dai consigli di classe sulla base delle proposte dei singoli insegnanti e dei risultati di misurazioni valide e affidabili. Nelle competenze sono coinvolte tutte le discipline: il processo che porta alla certificazione, d'altronde, è competenza del consiglio di classe e quindi frutto di una operazione e decisione di tipo collegiale.

Il modello di certificato, che è unico sul territorio nazionale, infatti, contiene la scheda riguardante competenze di base e relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione agli assi culturali che raggruppano le diverse discipline, con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza, di cui all'allegato 1 al Regolamento n. 139 del 22 agosto 2007. I consigli delle seconde classi della scuola secondaria superiore, al termine delle operazioni di scrutinio finale, compilano per ogni studente la suddetta scheda, che è conservata agli atti dell'istituzione scolastica.

Il modello prevede che si debba indicare il livello raggiunto per ciascuno dei seguenti assi:

- asse dei linguaggi (lingua italiana, lingua straniera, linguaggi non verbali)
- asse matematico
- asse scientifico-tecnologico
- asse storico-sociale

Per ciascuno di essi va specificato il livello raggiunto, distinto in:

- LIVELLO BASE
- LIVELLO INTERMEDIO
- LIVELLO AVANZATO

Nel caso non sia stato raggiunto il livello base, viene riportata la dicitura LIVELLO BASE NON RAGGIUNTO, con l'indicazione della relativa motivazione (di cui si fa menzione anche nel verbale della riunione di scrutinio). Per gli studenti disabili i livelli in tutti i tipi di certificazione sono relativi al bilancio delle potenzialità e delle difficoltà indicato nel nuovo PEI che presenta un apposito quadro esplicativo.

Ma poi le competenze europee sono state ulteriormente rivisitate il 22 maggio 2018 dal Consiglio dell'Unione Europea che, richiamandosi alla propria Raccomandazione del 2006, ha deciso di puntare l'accento su temi particolarmente importanti nella moderna società: lo sviluppo sostenibile e le competenze imprenditoriali, ritenute indispensabili per "assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti" (cfr. M. Caratù, *Quali sono le competenze chiave e quelle trasversali? La base della formazione europea*). Dall'ultima classificazione si ha dunque una lista definitiva delle competenze chiave da acquisire a scuola e da certificare al termine del ciclo primario secondo le Linee Guida e i modelli per

la certificazione delle competenze degli studenti al termine della scuola primaria²⁸ e della scuola secondaria di primo grado (DM 742/17):

- 1- competenza alfabetica funzionale
- 2- competenza multilinguistica
- 3- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria,
- 4- competenza digitale,
- 5- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare,
- 6- competenza in materia di cittadinanza,
- 7- competenza imprenditoriale,
- 8- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Da ultimo, infine, il DM 742/17 ha definito il modello della certificazione per il primo ciclo secondo la materia e le linee guida (del 9 gennaio 2018) come trattate dal DLvo 62/17, perciò oggi a distanza di due anni gli studenti si ritrovano a essere certificati la prima volta sui “traguardi di competenza” immersi nelle (nuove) competenze europee al termine della scuola secondaria di I grado e una seconda, al termine del biennio delle superiori, con riguardo alle competenze di cittadinanza immerse nei relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione agli assi culturali che raggruppano le diverse discipline.

Siamo in attesa poi che sia elaborato il modello certificativo delle competenze al termine dell’Esame di Stato del II ciclo, previsto dal DPR 323/98 (Regolamento sul Nuovo Esame di Stato ex Legge 425/97) e mai prodotto. Sempre che non lo sia il curriculum della studentessa e dello studente allegato al diploma finale (DLvo 62/2017). In questo curriculum, infatti, sono riportate le discipline ricomprese nel piano degli studi con l’indicazione del monte ore complessivo destinato a ciascuna di esse. In una specifica sezione sono indicati, in forma descrittiva, i livelli di apprendimento conseguiti nelle prove scritte a carattere nazionale dell’Invalsi, distintamente per ciascuna delle discipline oggetto di rilevazione e la certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese.

Sono altresì indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche e di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico nonché le attività di alternanza scuola-lavoro ed altre eventuali certificazioni conseguite, ai sensi di quanto previsto dall’articolo 1, comma 28, della legge 13 luglio 2015, n. 107, anche ai fini dell’orientamento e dell’accesso al mondo del lavoro.

²⁸ Recentemente è stata introdotta nella scuola primaria una nuova modalità di valutazione per giudizi mediante una scheda apposita. A decorrere dall’anno scolastico 2020/2021 la valutazione periodica e finale degli apprendimenti è espressa, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali, compreso l’insegnamento trasversale di educazione civica, attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione, nella prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti. I giudizi descrittivi sono riferiti agli obiettivi oggetto di valutazione definiti nel curriculum d’istituto e sono correlati a differenti livelli di apprendimento. Si ricorda che tale modalità (OM. 172/20) continua a prevedere che la valutazione dei disabili venga riferita al PEI e sono pertanto gli obiettivi didattici e disciplinari indicati nella sezione 8 del modello nuovo PEI - in particolare al punto 8.3 sulla progettazione disciplinare - che andranno riportati nella scheda, selezionando eventualmente i più significativi o riorganizzandoli, se ritenuto necessario, che costituiscono i parametri di riferimento. La scheda di valutazione è un documento - va sottolineato - che riguarda istituzione scolastica e famiglia; ed è un documento che, per essere utile, deve rappresentare la situazione reale. Tale modalità non modifica la certificazione di competenze da definire al termine della scuola primaria.

§ 3) La verifica e valutazione

Della programmazione rimane, anche in tempi di progettazione, il sistema della valutazione, cfr fig. 3. Struttura diacronica della valutazione scolastica. Nella scuola tradizionale il processo di verifica e valutazione era un atto finale, sia in itinere che in conclusione d'anno scolastico, arrivava dopo l'insegnamento a sanzionare il profitto che l'alunno aveva conseguito nell'apprendimento di quanto il docente aveva insegnato. Così si legava direttamente la classificazione dell'alunno al suo impegno, alle sue capacità, alla sua attitudine, al suo merito o demerito. Ora, invece, questa funzione ha assunto un ruolo strategico e sistemico nel processo d'insegnamento, tanto che si può dire che partendo dalla condizione di un elemento soltanto conclusivo della programmazione, la verifica e la valutazione sono divenute l'ambiente complessivo entro cui si sviluppa la progettazione e l'azione del docente.

E conseguentemente le valenze assunte dalla funzione sono diverse: la verifica e valutazione dell'apprendimento dell'alunno (che si caratterizza a seconda della scadenza temporale come iniziale o diagnostica, formativa in itinere e sommativa in conclusione), è collegata e immersa a sua volta in quello più ampio della definizione di massima degli obiettivi da conseguire al termine del percorso annuale o curricolare, ricavabili inizialmente con Bertagna dai profili di competenza terminali, oggi, invece, proposti direttamente con i Traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli Obiettivi d'apprendimento, dalle Indicazioni (pari pari come i vecchi programmi ministeriali), anche se sussiste il profilo terminale per la progettazione generale.

Questa prima operazione della programmazione educativa e didattica, ieri, della progettazione, oggi, si determina in due tempi: a) in senso generale e provvisorio mediante il confronto fra gli obiettivi generali indicati dal programma nazionale e l'apprezzamento che il docente compie della sua disciplina (la sua opzione epistemologica e pedagogica), prima di incontrare gli alunni all'inizio delle lezioni; b) nello specifico della classe e in senso definitorio (gli esiti e le intese vanno verbalizzati nel C. di Classe) nel confronto fra gli obiettivi prima pre-definiti e la valutazione iniziale degli alunni che individua i prerequisiti da loro posseduti.

Da questo momento parte il controllo dell'apprendimento dell'alunno per adattare sia lo sviluppo dell'itinerario didattico, sia i mezzi le strategie e i metodi utilizzati al conseguimento degli obiettivi definitivamente individuati. Questo processo valutativo è il vero controllo dell'insegnamento nel senso dell'efficienza in ordine alle mete già fissate e non si conclude che al termine del processo educativo, anche se può assumere una fisionomia più spiccata e caratterizzata al passaggio delle scadenze quadrimestrali. Assume tuttavia un significato ancor più decisivo in efficacia se, accanto al monitoraggio della programmazione, il docente l'utilizza come oggetto di presa di coscienza per l'alunno (valutazione formativa); ovvero mettendo l'alunno nella condizione di comprendere autonomamente l'errore, modificare conseguentemente il suo modo di operare e possibilmente conseguire il successo formativo. L'efficienza misura gli obiettivi conseguiti con i mezzi per conseguirli; l'efficacia gli obiettivi conseguiti con quelli programmati.

Al termine dell'insegnamento si determina, come già abbiamo visto, la valutazione sommativa dell'apprendimento dell'alunno, ma non sono concluse le operazioni valutatorie, perché a questo punto mettendo a confronto gli obiettivi realmente conseguiti con quelli progettati all'inizio si attua anche una salutare verifica della efficacia dell'insegnamento. Certo questa valutazione non può più far partire una azione di adeguamento dei provvedimenti didattici per gli alunni che hanno concluso il percorso, ma ha ancora una possibile azione migliorativa nei riguardi dei futuri allievi. In altre parole è proprio questo procedimento valutativo che può migliorare la qualità dell'educazione

scolastica permettendo al docente di rendersi pienamente conto del risultato del suo lavoro e dell'adeguatezza dei metodi utilizzati.

Cosa sia, poi, la verifica e la valutazione, è cosa ormai risaputa. Il primo concetto da tener presente quando si affronta quest'argomento è la distinzione di significato tra i due termini: verificare, infatti, vuol dire misurare una delle dimensioni coinvolte nel fenomeno dell'educazione scolastica, mentre valutare vuol dire attribuire un valore a quella misura. Il secondo concetto da considerare è che nell'ambito dell'educazione generalmente si possono (e si devono) valutare l'apprendimento dell'alunno, ma anche l'insegnamento del docente e, per voler solo accennare al problema, pure l'intervento della scuola nel suo complesso (il curriculum scolastico), come la Carta dei Servizi scolastici imponeva nella scuola prima dell'autonomia e la costruzione del Piano dell'Offerta formativa impone oggi nella scuola dell'autonomia. In tal senso, restando fermi all'apprendimento dell'alunno, ma con riferimento anche agli altri tipi di accertamento, la verifica è una questione di adeguatezza nella scelta dell'unità di misura e di correttezza nell'esecuzione della misurazione sulle differenti attività che caratterizzano l'educazione scolastica dell'allievo, mentre la valutazione è un problema di scelta dei criteri in base ai quali dare un significato compiuto a quei dati che sono stati già ricavati con la verifica.

Nella verifica, dunque, certamente la prima forma di accertamento è quella di misurare la prestazione finale, intendendo con tale termine, come generalmente si fa, la rilevazione oggettiva del risultato di un'azione dell'alunno espressa nel corso delle diverse attività e dei vari compiti (ad es. numero di errori grammaticali e sintattici nel componimento). Ma la rilevazione quantitativa del risultato (per il docente) non è sempre applicabile ad ogni compito e (per l'allievo) da sola dice ancora troppo poco a chi ha, invece, bisogno di conoscere il massimo possibile della propria azione per migliorarla (ad es. le idee espresse nel componimento).

E allora una seconda forma di verifica, più profonda, consiste nell'individuare la competenza, mediante l'osservazione di elementi che sono stati definiti preventivamente come sicuri indici del possesso di quell'abilità e descritti secondo la struttura dell'obiettivo operazionalizzato (indicatore o criterio, descrittore e livello), ieri, secondo rubriche con standard d'apprendimento, oggi. Quando poi, per la novità della situazione, il docente non fosse in grado di osservare strutturatamente il compito, rimane l'apprezzamento generico, da far confluire, col ripetersi della situazione, poi in un'osservazione strutturata.

In letteratura si trovano numerosi strumenti per la verifica della prestazione dell'alunno, La caratteristica dei test è di avere un compito descritto in modo non ambiguo e soprattutto valido ed affidabile nel misurare proprio ciò che si intende verificare anche in tempi diversi; inoltre i test sono corredati da una tabella o un grafico delle prestazioni e dei punteggi che permette di avere subito una prima valutazione di merito. Accanto ai test, però, la pratica scolastica ha da sempre utilizzato le prove di verifica, strumenti di misurazione della prestazione finale e insieme di osservazione della competenza che risultano ampiamente adattati alle concrete realtà culturali dalla scuola e, soprattutto, adeguabili al tipo e al livello d'apprendimento effettivamente realizzato da quel gruppo di allievi, perché direttamente ideati dal docente medesimo che ha condotto l'insegnamento.

In tal senso le caratteristiche positive delle prove sono proprio il contrario delle caratteristiche positive dei test: da un lato oggettività assoluta, ma talvolta non rappresentativa dell'apprendimento. Dall'altro lato, invece, si ha una significatività completa (incorporata, si potrebbe dire) per l'apprendimento realizzato, ma non oggettiva o condivisa da tutti. La valutazione, allora, è attribuzione di un significato ai dati raccolti con la verifica principalmente secondo tre differenti criteri: mettendo a confronto i dati dell'ultima verifica con quelli delle precedenti (principio ipsativo o omologico); mettendo a confronto i dati della verifica di un soggetto con i dati relativi alla medesima verifica di altri soggetti di riferimento, come i compagni di classe o delle classi parallele (principio

normativo o nomotetico); mettendo a confronto i dati della verifica con un parametro (standard) di riuscita relativo al compito definito in precedenza (principio criteriale o prestazionale).

Per il primo principio c'è da mettere in evidenza come la valutazione sia sempre riferita ad un processo diacronico che deve rilevare la situazione di partenza, per poter poi definire, al termine dell'insegnamento, l'apprendimento effettuato come progresso da tale posizione iniziale. Per il secondo, invece, s'impone un confronto con le acquisizioni degli altri alunni. In questo secondo modo, però, le caratteristiche dello strumento statistico mi daranno comunque una distribuzione dove ci saranno sempre quelli meno capaci e quelli più capaci. Può darsi che il docente non voglia utilizzare, un tale strumento, almeno nella resa all'alunno, per evitare effetti psicologici individuali non positivi. E allora può essere utile una distribuzione per tre o più fasce di livello, dove si avranno raggruppamenti di alunni e perciò anche il meno abile potrà condividere con altri la sua condizione.

Con il terzo principio, poi, si introduce un criterio di riuscita che dovrebbe corrispondere al criterio di verifica nella descrizione dell'obiettivo operazionalizzato. Tale elemento discriminativo dell'avvenuto apprendimento (secondo la regola del Mastery learning) va desunto, come dice Calonghi, "*specificando almeno il livello minimo*" della prestazione oppure "*indicando quale debba essere una esecuzione accettabile*" per la rilevazione della competenza (cfr. bib. n. 1) nel corso della programmazione e della progettazione anche individualizzata. In questo caso è possibile conseguire il risultato che tutti gli alunni superino il criterio di riuscita (pur restando alcuni più modesti rispetto ad altri) godendo degli indubbi benefici del successo anche per il prosieguo dell'attività

Biblio ed emerografia

- 1) L. Calonghi, *Valutare*, Rispes Salerno 1983, a pag. 65
- 2) B. Vertecchi, *Valutazione formativa*, Loescher Torino 1976
- 3) A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori Milano 1978
- 4) M. Gattullo e M. L. Giovannini, *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Mondadori Milano 1989

§ 4) Nuove indicazioni sull'inclusione

Le prime avvisaglie del nuovo concetto d'Inclusione in Italia arrivano con la Direttiva 9 agosto 2009, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* che parte da un nuovo scenario normativo dove, al culmine del percorso dell'integrazione, emerge la *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità* ratificata dal parlamento italiano con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009. Tale ratifica vincolava l'Italia ad emanare norme ispirate ai principi, ivi espressi, dei livelli di tutela dei diritti delle persone con disabilità. Per taluni A. A. si ritiene che la scuola italiana fosse già in una visione inclusiva²⁹, almeno per i disabili, tuttavia da tempo si sapeva che accanto ai disabili la scuola accoglieva altri soggetti in difficoltà scolastica e di vita, perciò il concetto d'inclusione si realizzerà poi pienamente gli anni successivi con la personalizzazione per i soggetti con DSA e poi per i soggetti in BES.

Nell'arco di quattro anni (dal 2010 al 2013) la platea si allarga, dunque, agli allievi con Disturbo specifico dell'Apprendimento (Legge 170/2010 e Linee guida DSA, 12 luglio 2011) e agli allievi in situazione di Bisogno educativo speciale (Dir. 27/12/2012 e CCmm.

²⁹ L. De Anna, *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci, 2014, pag. 54

06/03/2013 e 22/11/2013), in definitiva a tutti gli alunni, almeno potenzialmente, se, esaminati alla luce dell'ICF, presentano elementi che fanno barriera alla loro partecipazione sociale. I principali soggetti BES, ovviamente, sono coloro che si trovano in condizione di svantaggio socio-economico, o linguistico, o culturale. Ma poi la Direttiva sui BES amplia anche la categoria dei Disturbi evolutivi specifici, indicando oltre *“ai disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettuale limite (con QI da 85 a 70, n. del R.) può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico”*³⁰.

Per DSA e BES l'azione individualizzatrice e personalizzatrice della scuola deve assicurare misure e strumenti dispensatori (*interventi che consentono di non svolgere alcune prestazioni che risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento*) e compensatori (*strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria*³¹), più una valutazione e una certificazione di competenza coerenti con tali interventi. L'individualizzazione era già stata esplicitata dalla L. 517/77, che all'art. 7 per la scuola media dice: *“Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, e iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni”*.

La personalizzazione, invece, compare nel punto l) dell'art. 2 della L. 53/2003, dove si dice: *“l) i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali”*. Rispetto alla scuola tradizionale, dove il modello didattico era impostato sulla comunicazione dei contenuti in modo univoco per tutti gli allievi (la *“lectio ex cathedra”*), con l'Attivismo si è posto il problema di una comunicazione diversificata a seconda dei bisogni formativi dei soggetti. Questa nuova strada (Individualizzazione) è stata percorsa da principio con attenzione a due differenti fattori, il primo è la motivazione ad apprendere che il docente poteva stimolare con l'animazione dell'insegnamento attraverso il raccordo alla vita quotidiana (J. Dewey) e favorendo con il laboratorio un apprendimento attivo, pratico, produttivo (W. H. Kilpatrick, G. Kerschensteiner, M. Montessori e O. Decroly).

Il secondo fattore è l'adeguamento dei passi nella conoscenza dei contenuti alle capacità di comprensione e di operatività mentale degli alunni (A. Binet e M. Montessori) che da un lato, nel Mastery learning di I generazione, per i curricoli delle materie più formalizzate si sviluppa attraverso una frammentazione (non troppo minuta) dei percorsi (C. W. Washburne e H. Parkhurst), e dall'altro per i curricoli delle materie meno formalizzate con attività globali, anche di gruppo, dove nelle diverse interazioni ciascun alunno sviluppa liberamente un proprio apprendimento a seconda delle sue possibilità (W. H. Kilpatrick, R. Cousinet e C. Freinet).

Con la Teoria dell'Istruzione bruneriana (le strutture generative della conoscenza, l'unità didattica, le tre forme della rappresentazione, il significato della valutazione ecc.) e gli studi connessi sul curricolo, sulle tassonomie, gli obiettivi, i prerequisiti e il Mastery learning di II generazione (R. Mager, B. Bloom e J. P. Guilford), sulle condizioni dell'apprendimento (R. Gagné) e dell'insegnamento (A. Claisse) ecc. al posto dei concetti

³⁰ Dalla Direttiva 27/12/2012

³¹ Dalle Linee guida per DSA

psicopedagogici proposti come riferimento dell'azione educativa dall'Attivismo (esperienza, bisogno, transazione, osservazione, riflessione, ricerca ecc.), si offrono ai docenti alcuni sistemi concettuali che costituiscono anche dei potenti meccanismi d'uso professionale (K. Richmond) per l'adeguamento dei percorsi didattici alle caratteristiche del lavoro degli esperti (comporre come scrive uno scrittore, affrontare il problema come fa il matematico ecc.).

Tutto ciò alla fine costituisce il massimo sviluppo dell'Individualizzazione, quale massimo sforzo per offrire forme diversificate e comunque flessibili dei percorsi d'insegnamento al fine di portare tutti al conseguimento dei livelli essenziali, ma spesso non ha riscosso il risultato adeguato come giusto premio per tutta l'iniziativa posta in essere dal docente. In realtà la società postmoderna ha posto delle problematiche all'educazione che la proposta strutturalista bruneriana non riesce ancora a risolvere.

Ecco, dunque, la Personalizzazione: raggiunto il massimo possibile di diversificazione dei percorsi, ci si è resi conto che si stava inseguendo un'idea limite e comunque irraggiungibile in una scuola dove ora convivono soggetti molto capaci, poco capaci, portatori di disabilità, di DSA e di BES, espressione di culture e valori diversi, svantaggiati sociali e, soprattutto e sempre più, con comprensione (almeno) normale ma con profondi problemi emotivo-affettivi. È, perciò, nata una nuova prospettiva educativa, seppur da antiche radici pedagogiche oggi rivitalizzate dal Neo Attivismo Scientifico (cfr. P. Crispiani, *Didattica cognitivista*, Armando Roma 2004), che per sviluppare un pieno rispetto delle caratteristiche individuali, anziché moltiplicare le esperienze e i percorsi, si pone direttamente ad un livello superiore (apprendere ad apprendere, sviluppare la metacognizione), insegnando all'alunno a conoscere, controllare, gestire e valutare le tecniche e i meccanismi dell'apprendimento e, dunque, a rendersene protagonisti per la personalizzazione effettiva delle proprie scelte educative e didattiche.

Questa prospettiva, pienamente debitrice del Primo Cognitivismo (J. Piaget e L. S. Vygotskij) e del Neo Cognitivismo (Neuroscienze, J. S. Bruner culturalista, J. H. Flavell, D. P. Ausubel, R. Sternberg, H. Gardner, J. C. Borkovski ecc.) utilizza Mappe concettuali e altri strumenti euristici all'interno della Didattica per Concetti (E. Damiano), sviluppa consapevolezza degli Stili cognitivi e della Teoria della Mente (C. Cornoldi e R. De Beni), educa la Metacognizione delle procedure e dell'autoregolazione, applicandosi a nuove visioni dell'Apprendimento collaborativo (M. Comoglio), della Narrazione (D. Demetrio) e dei Potenziali Individuali d'Apprendimento (A. Canevaro, P. Peticari ecc.), ma parte semplicemente dall'offerta di esperienze formative diversificate (anche integrative e di libere attività complementari già indicate dalla L. 517/77) al fine di permettere a ciascun allievo di individuare effettivamente le proprie attitudini e, sulla base di queste, scegliere autonomamente i percorsi formativi (orientamento).

§ 5) La Legge sulla Buona scuola e i Decreti delegati

Due recenti decreti legislativi 66/17 e 96/19, emessi in compimento della legge sulla Buona scuola (L. 117/15 che avvia un ampio ventaglio di nuove impostazioni su vari temi), hanno apportato molte novità al processo d'integrazione dei disabili, facendo emergere chiaramente una diversa prospettiva a quanto indicato dalla legge 104, è perciò interessante vederne prospetticamente le più importanti conseguenze a cui legare poi le adatte azioni operative e didattiche (e in particolare le eventuali contraddizioni interne ed esterne) proposte con il nuovo modello di PEI in attuazione delle indicazioni dell'ICF.

La prima contraddizione palese di rilevanza esterna riguarda il riferimento più volte citato nel decreto 96 al cosiddetto "*principio di accomodamento ragionevole così come*

definito dall'articolo 2 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, ratificata ai sensi della legge italiana 3 marzo 2009, n. 18“, quando tutta la legislazione ordinaria e i riferimenti interpretativi alla Costituzione propongono uno stato di diritto soggettivo in capo al soggetto disabile. In altre parole con questo riferimento si propone una visione di diritto affievolito proprio nella specificità più precipua della via all'integrazione scolastica italiana.

Più e più volte ribadita dalle sentenze della giurisdizione ordinaria e amministrativa, la condizione di soggetto disabile configura un “diritto soggettivo” cui la scuola, in quanto parte della Pubblica amministrazione, è tenuta a corrispondere totalmente secondo le specificazioni della norma (primaria e secondaria, fino alla circolare amministrativa, pur per una scuola che gode di autonomia funzionale). Una via all'integrazione del disabile che, se ha sicuramente apportato alla formazione di un allievo o di uno studente disabili una dimensione individualizzata e personalizzata, con evidenti motivi di miglioramento nel “trattamento” educativo e didattico, non ugualmente si è positivamente riverberata sul sistema scolastico d'istruzione e formazione nel suo complesso, checché ne dicano i benpensanti, attesi i risultati delle indagini OCSE PISA.

Ma arriviamo al problema più importante di rilevanza interna ed esterna: mentre il III comma dell'articolo 12 della legge 104 dice che l'integrazione scolastica nelle classi comuni ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione, da cui si deduce che ancora andare a scuola per un tale soggetto ha come scopo anche l'apprendimento specifico del suo livello scolastico (che un tempo era l'oggetto principale dell'istruzione), ora al punto c) del II comma dell'articolo 7 del decreto 96 che modifica esplicitamente la legge 104, si specifica che il PEI “c) individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie ...”, tralasciando, dunque, l'apprendimento. E il PEI costituisce la materializzazione di tutto il processo inclusivo.

Dunque la scuola ha l'obbligo di costruire percorsi per quelle funzioni dettagliatamente indicate al punto c), considerando “opzionali”, o meglio strumentali, in altre parole solo per quanto si prestano a tale uso, i traguardi e gli obiettivi d'apprendimento delle discipline che per gli altri studenti sono invece da perseguire obbligatoriamente, anche se sappiamo, poi, che tra gli altri ci sono i BES con ampia facoltà di riconsiderazione di traguardi e obiettivi medesimi secondo le decisioni del Consiglio di classe. Allora potremmo chiederci come mai è stato definito un così potente ridimensionamento delle finalità istituzionali della scuola, ma troveremmo subito la risposta ripensando all'intero processo di riforma della scuola gentiliana nella nostra società democratica che, almeno per una parte politica, si è sempre realizzato verso questa tendenza finalmente oggi razionalizzata.

In attuazione dell'articolo 7, comma II bis, del DLvo 66/17, poi, come codificato dal DLvo 96/19, che dice: “*Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, da adottare entro sessanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente disposizione, sono definite le modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui al presente articolo e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche*”, alla fine del 2020 e all'inizio del 2021 sono arrivate le Linee guida, accompagnate dai diversi modelli e presentate da una nota e da un decreto che dà anche altre disposizioni.

La sentenza n. 9795 del 14 settembre 2021, il Tar del Lazio, tuttavia, ha bocciato il Decreto Interministeriale 182/2020 recante l'adozione del modello nazionale di PEI e delle

correlate linee guida, nonché le modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità. Alla base dell'annullamento sembrano esserci le seguenti motivazioni:

- sono state dettate norme generali nuove in materia di inclusione utilizzando lo strumento del Decreto anziché, come sarebbe dovuto avvenire secondo quanto normato dal D.Lgs 66/2017, un regolamento;
- è stata prevista una composizione del GLO diversa da quella contemplata dalla normativa primaria;
- è stato previsto l'esonero di discipline per alcune categorie di studenti con disabilità.

Con la sentenza vengono annullate anche tutte le nuove modalità di determinazione del sostegno didattico in base a tabelle predeterminate (allegato C – Debito di funzionamento e allegato C 1 - Tabella per l'individuazione dei fabbisogni di risorse professionali per il sostegno e l'assistenza) che dovevano tener conto del Profilo di Funzionamento (peraltro ancora indefinito).

Ma poi il Consiglio di Stato, tramite la Sentenza 3196/22, ha annullato la precedente Sentenza del TAR del Lazio 9795/21, sulla base semplicemente della forma: *“Il decreto impugnato, infatti, disciplina l'assegnazione delle misure di sostegno ed il modello di PEI da adottare da parte delle istituzioni scolastiche. Si tratta di aspetti evidentemente attuativi, di natura tecnica, che chiariscono i criteri di composizione e il modo di operare dei gruppi di lavoro l'inclusione e che mirano ad uniformare a livello nazionale le modalità di redazione dei P.E.I.”*.

Il ministero del resto aveva subito comunicato, dopo la sentenza del Tar, con la nota 2044/21, che le scuole nell'anno in corso (anno '21/22) non erano tenute a usare i modelli di PEI del DM 182/20, e quindi potevano continuare la progettazione con i modelli in uso anche dopo la sentenza del Consiglio di Stato. Anche le operazioni previste a fine anno dal DL 66/17, in particolare la verifica del PEI e la proposta di quantificazione delle risorse, sarebbero state formalizzate sui modelli in uso, adattandoli o inserendo degli allegati se non offrissero spazi appositi adeguati. Quanto al PEI redatto *“in via provvisoria entro il 30 giugno”*, invece, era scritto nel Decreto Legge 66/17 ed era, quindi, un obbligo rimasto valido anche dopo la sentenza del TAR che non lo aveva neppure nominato.

Perciò a conclusione dell'iter, dall'anno '22/23 i nuovi modelli sono pienamente operativi, anche se non conseguenti al Profilo di Funzionamento che, a sua volta, non essendo ancora definito dalla Sanità (doveva entrare in vigore sostituendo effettivamente la diagnosi funzionale e il profilo dinamico a decorrere dal 1° gennaio 2019), non è conseguente alla nuova modalità di certificazione, non essendo stati ancora definiti i relativi documenti, proprio il contrario di ciò che dicono i decreti legislativi delegati.

- § 6) Uno sguardo (molto) sintetico sul nuovo processo educativo da attivare per l'integrazione e inclusione dei disabili

I decreti delegati hanno introdotto vari elementi di novità nel processo educativo da attivare per l'integrazione e inclusione dei disabili; tenendo presente solo il versante scolastico, hanno definito nuovi nomi e nuove competenze dei gruppi di lavoro (GLO per il vecchio GLHO, GLI per il vecchio GLHI) e hanno previsto nuovi gruppi con nuove competenze (GLIR, GIT e CTS). Il nuovo PEI, dunque, è solo la punta finale di un cambiamento complessivo in nome dell'inclusione secondo l'ICF, per cui l'origine della mancata partecipazione dei disabili va riferita esclusivamente alle condizioni ambientali (di strutture e di persone).

Molto in breve, possiamo dire che il **GLO** è nominato dal Dirigente di ogni scuola “*Al fine della definizione dei PEI e della verifica del processo di inclusione, compresa la proposta di quantificazione di ore di sostegno e delle altre misure di sostegno, tenuto conto del profilo di funzionamento, presso ogni Istituzione scolastica*”³², va distinto dal Consiglio di classe che rimane responsabile della valutazione dell’alunno, anche se il GLO è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, ivi compreso l’insegnante specializzato e dal dirigente scolastico o da un suo delegato (che lo presiede).

Partecipano al GLO i genitori dell’alunno con disabilità, o chi esercita la responsabilità genitoriale, e altre persone definite “*figure professionali specifiche, interne ed esterne all’istituzione scolastica (come gli specialisti dell’UVM dell’ASL. Nota del R.) che interagiscono con la classe e con il soggetto con disabilità*”³³, autorizzate formalmente dal Dirigente scolastico. Come affermato al comma 11 dell’articolo 15 della Legge 104 del 1992, nelle scuole secondarie di secondo grado è assicurata la partecipazione attiva degli studenti con disabilità al gruppo di lavoro che li riguarda, nel rispetto del principio di auto-determinazione, sancito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità.

Sussistono poi delle indicazioni sul calendario degli incontri, la verbalizzazione e l’accesso ai documenti.

Il **PEI**, così come disposto dal D. I. 182/20 e dall’allegato B “Linee Guida”, è composto da vari quadri che si succedono l’uni all’altro a partire dall’instestazione:

1. *Quadro informativo*
2. *Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento*
3. *Raccordo con il Progetto Individuale*
4. *Osservazioni sull’alunno per progettare gli interventi di sostegno didattico*
5. *Interventi sull’alunno: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità*
6. *Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori*
7. *Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo*
8. *Interventi sul percorso curricolare*
 - 8.1 *Percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento (PCTO)*
9. *Il percorso di studi dello studente con disabilità e la validità del titolo*
10. *Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse*
11. *Certificazione delle competenze con eventuali note esplicative*
12. *Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari*
12. *PEI redatto in via provvisoria per l’anno scolastico successivo*

Al punto 4) del PEI si afferma che: “*al fine di individuare i punti di forza sui quali costruire gli interventi educativi e didattici, la progettazione è preceduta da attività di osservazione sistematica sull’alunno, compito affidato a tutti i docenti della sezione e della classe. Osservazione e conseguente elaborazione degli interventi per l’alunno tengono conto e si articolano nelle dimensioni:*

- a. *della relazione, dell’interazione e della socializzazione*
- b. *la dimensione della comunicazione e del linguaggio*
- c. *la dimensione dell’autonomia e dell’orientamento*
- d. *la dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell’apprendimento*

dove individuare obiettivi ed esiti attesi; interventi didattici e metodologici, articolati in attività e strategie e strumenti”.

Queste osservazioni “*sono condotte dai docenti nel contesto scolastico con indicazione delle barriere e dei facilitatori a seguito dell’osservazione sistematica dell’alunno con disabilità e della classe, avendo cura, nella scuola secondaria di secondo*

³² Comma 10 dell’art. 15 della L. 104/92 così come modificata dai DD.Lgs. 66/17 e 96/19

³³ Ivi

grado, di tener conto delle indicazioni fornite dallo studente, e sono conseguentemente indicati obiettivi didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati e di indicazioni dello studente con disabilità. Particolare cura è rivolta allo sviluppo di "processi decisionali supportati", ai sensi della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità³⁴".

In fase finale dopo la valutazione globale dei risultati raggiunti, il GLO propone, nell'ambito di quanto previsto dal decreto 182/20, il fabbisogno di ore di sostegno per l'anno scolastico successivo, avendo cura di motivare adeguatamente la richiesta e utilizzando la scheda C sul Debito di funzionamento. Ugualmente per indicare il fabbisogno di risorse da destinare agli interventi di assistenza igienica e di base e il fabbisogno di risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione, nell'ambito di quanto previsto dall'Accordo da sancire in sede di Conferenza Unificata, per l'anno scolastico successivo utilizza la tabella C1 dei Fabbisogni.

Il **PI**. I citati DD. Lgs., poi, riprendendo una norma sviluppata nel quadro della legislazione specifica dei BES, affermano che ciascuna istituzione scolastica, nell'ambito della definizione del PTOF, predispone il Piano per l'inclusione che definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compreso l'utilizzo complessivo delle misure di sostegno sulla base dei singoli PEI di ogni bambina e bambino, alunna o alunno, studentessa o studente, e, nel rispetto del principio di accomodamento ragionevole, per il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica. A tal fine Presso ciascuna istituzione scolastica è istituito il Gruppo di lavoro per l'inclusione (**GLI**).

Il GLI è composto da docenti curricolari, docenti di sostegno e, eventualmente da personale ATA, nonché da specialisti della Azienda sanitaria locale e del territorio di riferimento dell'istituzione scolastica. Il gruppo è nominato e presieduto dal dirigente scolastico ed ha il compito di supportare il collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'inclusione nonché i docenti contitolari e i consigli di classe nell'attuazione dei PEI.

Per l'inclusione dei disabili, poi, in ciascun ambito territoriale provinciale, ovvero a livello delle città metropolitane, è costituito il Gruppo per l'Inclusione Territoriale (**GIT**). Il GIT è composto da personale docente esperto nell'ambito dell'inclusione, anche con riferimento alla prospettiva bio-psico-sociale, e nelle metodologie didattiche inclusive e innovative, col compito di confermare la richiesta inviata dal dirigente scolastico all'ufficio scolastico regionale relativa al fabbisogno delle misure di sostegno, ovvero di esprimere su tale richiesta un parere difforme. Infine per realizzare il Piano di inclusione e il PEI, il GLI collabora con il GIT e con le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio.

Il MIUR (aa. 2017 – 2019) indica modalità di riconoscimento di scuole polo che svolgono azioni di supporto e consulenza con le reti del territorio per la promozione di ricerca, sperimentazione e sviluppo di metodologie ed uso di strumenti didattici per l'inclusione. Con decreto del Ministro sono individuate, quali Centri territoriali di supporto (**CTS**), istituzioni scolastiche di riferimento per la consulenza, formazione, collegamento e monitoraggio a supporto dei processi di inclusione, per lo sviluppo, la diffusione e il miglior utilizzo di ausili, sussidi didattici e di nuove tecnologie per la

³⁴ Dal testo del D. Interministeriale 182/20

disabilità. I CTS, al fine di ottimizzare l'erogazione del servizio, attivano modalità di collaborazione con i GIT per il supporto alle scuole del territorio per i processi di inclusione.

Per completare il quadro, si deve ricordare anche l'istituzione dei **GLIR** presso ogni Ufficio scolastico regionale (USR) col compito di) consulenza e proposta all'USR per la definizione, l'attuazione e la verifica degli accordi di programma di cui agli articoli 13, 39 e 40 della L. 104/92 e supporto ai Gruppi per l'inclusione territoriale (GIT).