

Loredana Dell'Isola*

Dall'integrazione all'inclusione

L'evoluzione lessicale e le realizzazioni
didattiche nella scuola italiana

«Il vero viaggio di scoperta non consiste nel trovare nuovi territori,
ma nel possedere altri occhi,
vedere l'universo attraverso gli occhi di un altro,
di centinaia d'altri:
di osservare il centinaio di universi che ciascuno di loro osserva,
che ciascuno di loro è.»
(MARCEL PROUST)

Premessa

Accettando l'invito del filosofo J. Austin a guardare al linguaggio non più, o non solo, come ad uno strumento per descrivere in modo vero o falso uno stato di cose, bensì come ad un agire, ad un fare delle cose, è possibile analizzare attraverso questa lente i termini integrazione ed inclusione.

L'idea del linguaggio come azione costituisce il tema centrale nel pensiero di Austin che fa, a questo proposito, un'interessante considerazione: «... *il linguaggio si sviluppa in armonia con la società di cui è il linguaggio. I costumi sociali della società possono avere effetti notevoli sulla questione di quali verbi performativi espliciti si sviluppino e quali no...*»¹.

Secondo il filosofo oxoniense sono quindi le usanze, le pratiche, l'ethos di un popolo o di una società a condizionare lo sviluppo di alcune forme linguistiche a scapito di altre.

Analizzando il ruolo del linguaggio nelle dinamiche di interazione sociale, egli parla di “enunciati performativi” o operativi, che compiono azioni e, in tal modo, tendono a realizzare modifiche nella situazione esistente².

Per l'importante cambiamento avvenuto nell'ultimo decennio, è opportuno

* Architetto, docente di Arte e Immagine nella S.S.di 1°grado, formatrice FADI-OPPI.

¹ AUSTIN J.L., *Performatives Utterances*. In “Philosophical Papers”, Oxford, Clarendon Press, 1961, 1970, p. 231, tr. it. di Letizia Gianformaggio: “Enunciati performativi”.

² SACCO A., *L'ideale filosofico* di J.L. Austin, “Il Dodecaedro”, Quaderni, luglio 2006

richiamare questo valore performativo del linguaggio, per guidare l'analisi dei termini *integrazione* ed *inclusione* dal punto di vista lessicale e semantico.

Si riportano di seguito le definizioni di alcuni dizionari.

Integrazione

Vocabolario Treccani:

s. f. [dal lat. *integratio -onis*, con influenza, nel sign. 3, dell'ingl. *integration*]. 3. Inserzione, incorporazione, assimilazione di un individuo, di una categoria, di un gruppo etnico in un ambiente sociale, in un'organizzazione, in una comunità etnica, in una società costituita (contrapp. a *segregazione*)

Vocabolario Zingarelli:

1. L'integrare | Completamento di qlco. mediante l'aggiunta di nuovi elementi

Dizionario Sabatini Coletti:

2. Assimilazione, inserimento di individui o gruppi in un ambiente sociale, in una comunità ...

Dizionario La Repubblica:

7 sociol. Inserimento di un individuo, di una categoria, di un gruppo etnico in una comunità con gli stessi diritti e doveri degli altri membri: l'i. sociale degli emarginati

Inclusione

Vocabolario Treccani:

[dal lat. *inclusio -onis*]. – 1. a. L'atto, il fatto di includere, cioè di inserire, di comprendere in una serie, in un tutto (spesso contrapp. a *esclusione*)

Vocabolario Zingarelli:

3 (mat.) Relazione intercorrente fra due insiemi, allorché tutti gli elementi del primo fanno parte del secondo | Relazione soddisfacente le proprietà formali dell'inclusione.

Dizionario Sabatini Coletti:

2 mat. relazione d'i., quella che si verifica tra due insiemi quando uno è incluso nell'altro

Dizionario La Repubblica:

2 mat. Relazione che intercorre fra due insiemi quando tutti gli elementi di un insieme fanno parte dell'altro

Riflessioni sugli usi dei termini e sull'impiego nella normativa

Secondo i fondamenti della teoria di F. de Saussure³, alla *langue* intesa come un sistema semiologico, ossia un sistema di segni atti ad esprimere un messaggio, corrisponde il *linguaggio* (parole) inteso come capacità d'uso e facoltà degli esseri umani, di comunicare pensieri ed esprimere sentimenti. Il linguaggio attiva quindi la rappresentazione simbolica della realtà.

L'idea di integrazione rimanda soprattutto all'individuo che deve modificare i propri comportamenti e le proprie credenze per aderire al sistema della cul-

³ Saussure Ferdinand de "Corso di linguistica generale", Laterza, 1972, tr. it. di T. De Mauro.

tura dominante, quindi assume un significato più vicino ad “assimilazione” in cui mancherebbe l’idea dello scambio reciproco. Mentre una parola come “inclusione” contiene in sé il concetto di un rapporto più equo fra la persona e l’ambiente, di reciproca influenza, poiché l’ambiente è più sintonico rispetto all’elemento che si inserisce. Non si tratta quindi di sinonimi, perché veicolano significati differenti e vengono usati da prospettive differenti.

Pertanto, vi è una sfumatura semantica sottile, tra l’uso di integrazione scolastica e quello di inclusione che sembra aver avuto un forte valore performativo ad esempio nell’evoluzione della normativa, di seguito sinteticamente riportata, dove si abbandona progressivamente il termine di integrazione, per sostituirlo con quello dell’inclusione.

- L’integrazione delle persone con disabilità nella scuola di tutti ha inizio nei primi anni Settanta, quando viene promulgata la legge 118/71. Comunque, è con la legge 517/77 che ebbe ufficialmente inizio il processo di inserimento delle persone con disabilità nelle scuole del nostro Paese, sempre all’insegna dell’obiettivo di integrarle.
- La legge 104/92 rappresenta poi una tappa fondamentale perché colloca il diritto all’integrazione scolastica tra i diritti fondamentali della persona e del cittadino.
- A seguire vi è il DPCM n. 185/06 (“Regolamento recante modalità e criteri per l’individuazione dell’alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell’articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289”) che presenta elementi innovativi soprattutto rispetto alla certificazione della disabilità, che per la prima volta viene scorporata dalla classificazione della persona (soggetto con disabilità e non più soggetto disabile).
- Nel Decreto n. 5669 del 12 luglio 2011, emanato in attuazione della legge 170/2010, i DSA rappresentano una questione distinta dalle problematiche dell’handicap. Il Decreto, con l’Allegato: “Linee guida”, illustra in modo puntuale e articolato i percorsi didattici da privilegiare con gli alunni affetti da DSA e apre un canale di tutela del diritto allo studio diverso da quello previsto dalla L. 104/92 perché focalizzato sulla didattica individualizzata e personalizzata, sugli strumenti compensativi, sulle misure dispensative e su adeguate forme di verifica e di valutazione.
- L’espressione “Bisogni Educativi Speciali” (BES) entra in uso in Italia con l’emanazione della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 “Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” e successiva C.M. n° 8 del 6 marzo 2013, che riprende le indicazioni UNESCO del 1977: *Il concetto di Bisogno Educativo Speciale si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (failing) per una varietà di altre ragioni che sono note nel*

loro impedire un progresso ottimale.⁴... Se questo gruppo di bambini, più o meno ampiamente definito, avrà bisogno di un sostegno aggiuntivo, dipenderà da quanto la scuola avrà bisogno di adattare il curriculum, l'insegnamento, l'organizzazione o le risorse aggiuntive umane e/o materiali per stimolare un apprendimento efficace ed efficiente.

Analizzando in dettaglio il valore performativo della normativa su delineata, sembra che l'*integrazione* sia sottintesa all'offerta formativa individualizzata⁵, che è rivolta ai soli alunni con disabilità certificata; come garanzia del diritto ad apprendere degli studenti con DSA viene poi introdotto il concetto di didattica personalizzata⁶, che si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno; l'*inclusione* invece consente di coinvolgere tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Quindi nell'integrazione esiste una distinzione tra la persona con disabilità e la persona senza disabilità, nell'inclusione invece, tutti sono considerati persone, ognuno con i propri bisogni.

Il termine inclusione, sempre nella DM del 2012, viene inteso come processo attraverso il quale il *contesto* scuola, attraverso i suoi diversi protagonisti (organizzazione scolastica, alunni, docenti, famiglia, territorio) assume le caratteristiche di un ambiente che risponde ai bisogni di tutti, ed in particolare a quelli di alunni con Bisogni Educativi Speciali. È infatti attraverso il lavoro sui contesti, e non soltanto sui singoli individui, che si promuove la partecipazione sociale e il coinvolgimento delle persone in difficoltà, nonostante i loro specifici problemi, come viene specificato anche dall'I.C.F. (Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità)⁷, proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2000).

⁴ UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education (ISCED)*, approvata dalla Conferenza Generale dell'UNESCO, 29a sessione, Parigi.

⁵ «La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente».

⁶ «La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue "preferenze" e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo».

⁷ OMS, ICF, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2002.

Dunque l'inclusione è un passo avanti rispetto all'integrazione, perché non solo garantisce un'offerta formativa individualizzata a tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, ma definisce anche che ciò debba avvenire in un contesto favorevole.

Nel 2001, dalla ricerca condotta da Tony Booth e Mel Ainscow⁸ nasce in Inghilterra l'Index, uno strumento che raccoglie materiali e metodologie che consentono ad alunni, docenti, genitori e dirigenti di valutare l'inclusione nella propria comunità scolastica e di progettare azioni che la rendano un ambiente sempre più inclusivo.

Gli autori dell'Index sostengono che una *scuola inclusiva* favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni, con e senza Bisogni Educativi Speciali. In questa prospettiva, la mancanza di inclusione e/o di successo scolastico di un alunno non dipenderebbe da un deficit a lui interno, ma da un difetto nell'organizzazione della scuola e delle sue pratiche didattiche, definibile come "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione".

Associata al concetto di Bisogno Educativo Speciale e di inclusione vi è dunque l'idea di **didattica inclusiva**, che non è più speciale (cioè diretta solo a chi ne ha bisogno) ma ordinaria, cioè per tutti. La Direttiva 27/12/12 del Ministro Profumo parte proprio da: *«l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale (...) ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione (...) Un approccio educativo, non meramente clinico – secondo quanto si è accennato in premessa – dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente, senza bisogno di ulteriori precisazioni di carattere normativo. (...) È sempre più urgente adottare una didattica che sia 'denominatore comune' per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale.»*

Dario Ianes sostiene la tesi che «il soggetto di cui si occupa l'inclusione è qualunque alunno con Bisogni Educativi Speciali (*Special Educational Needs*), dove il concetto di Bisogni Educativi Speciali è fondato sul modello ICF di Human Functioning e ricomprende anche quello di disabilità (...) I soggetti con Bisogni Educativi Speciali dunque sono tutte (ma proprio tutte) quelle persone in età evolutiva in cui i normali bisogni educativi incontrano maggiore complessità nel trovare risposte a motivo di qualche difficoltà nel loro *human functioning*

⁸ BOOTH T., AINSCOW M., *Index for Inclusion* Erickson, Trento, 2008. Cfr. anche il saggio di P. Fabbri in questo Dossier.

(...) Il concetto di Bisogno Educativo Speciale ha il suo fondamento pedagogico in una visione globale del funzionamento umano, (...) questo approccio parla di salute e di funzionamento globale, non di disabilità o di varie patologie»⁹.

L'attenzione al contesto, piuttosto che al soggetto, è in linea con l'uso della ICF (2002) dell'OMS, che ci fornisce un'ottima base concettuale di funzionamento globale del soggetto: il funzionamento educativo-apprenditivo scaturisce dalla stretta relazione tra condizioni fisiche e fattori legati al *contesto* che inevitabilmente lo condizionano. È infatti attraverso il lavoro sui contesti, e non soltanto sui singoli individui, che si promuove la partecipazione sociale e il coinvolgimento delle persone in difficoltà, nonostante i loro specifici problemi. Quindi una **scuola** davvero **inclusiva** deve eliminare eventuali barriere relazionali o didattiche che potrebbero determinare o influire negativamente su forme di Bisogno Educativo Speciale, mettendo in atto strategie in grado di stimolare un apprendimento efficiente ed efficace.

La didattica inclusiva: cos'è?

H. Gardner, il principale rappresentante della teoria delle intelligenze multiple, afferma che *«La didattica diventa sempre più speciale e inclusiva se riesce a differenziarsi in funzione dei diversi stili cognitivi e di apprendimento degli alunni e in funzione delle diverse qualità dell'intelligenza di chi apprende»*¹⁰.

Pertanto una prima accezione di inclusività implicherebbe una didattica rivolta a stili cognitivi diversi. Ciò contrasta con il lavoro quotidiano del docente che deve unire, uniformare la classe. A questo proposito Dario Ianes, facendo riferimento al concetto di “dialogica” di E. Morin¹¹: *«In una dialogica si realizza un'unità complessa tra due logiche, entità o istanze complementari, concorrenti e antagoniste che si nutrono l'una dell'altra, si completano, ma anche si oppongono nella loro diversità»*. Si definisce così la strategia dialogica della **speciale normalità** che dà priorità a ciò che si fa normalmente per tutti gli alunni: molti aspetti della specialità sono inclusi nella normalità di cui tutta la classe ha fondamentalmente bisogno per il raggiungimento del successo scolastico. Inoltre risulta necessario attivare una **didattica innovativa** che, rispetto all'approccio della didattica tradizionale, utilizza **metodologie didattiche** attive in grado di promuovere da una parte l'apprendimento degli alunni e, dall'altra, il loro benessere emotivo-motivazionale nello stare insieme a scuola, quindi centrate sul gruppo, come ad esempio:

- **Brainstorming**: una tecnica che porta lo studente a sviluppare l'ambito creativo, per trovare soluzioni alternative a problematiche di vario genere attraverso una ricognizione alogica dei concetti spontanei che il

⁹ IANES D., *La Speciale normalità*, Erickson, Trento, 2006.

¹⁰ GARDNER H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson Trento, 2005.

¹¹ MORIN E., *Etica*, Raffaello Cortina Milano, 2005.

mediatore didattico deve trasformare in concetti sistematici, una forma semplice di didattica costruttivista¹².

- Role playing: il gioco di ruolo fa emergere non solo il ruolo e le norme comportamentali, ma la persona con la sua creatività.
- Problem solving: una metodologia che tende a sviluppare un forte senso critico, portando gli studenti a ragionare sulla molteplicità di soluzioni che scaturiscono da un problema.
- Apprendimento cooperativo e Tutoring: non solo funzionale alla promozione di abilità sociali, ma efficace metodo di apprendimento. Attraverso la negoziazione e condivisione di significati aumenta le occasioni di “zone di sviluppo prossimale”¹³; attiva processi di co-costruzione della conoscenza; migliora le prestazioni di tutti i membri del gruppo, anche appartenenti a livelli diversi¹⁴.
- Studio di caso: attraverso una descrizione dettagliata di una situazione reale e complessa di cui sono fornite tutte le indicazioni fondamentali (articoli, documenti, tabelle, schemi, immagini), consente di apprendere procedure (selezionare, classificare documenti, gerarchizzare informazioni, connettere, confrontare, formalizzare opinioni...)
- Flipped learning (insegnamento capovolto): si basa sul ripensare la scuola come luogo di incontro per imparare a lavorare in gruppo, partecipare ad attività pratiche e laboratoriali, confrontarsi con i docenti su quanto appreso autonomamente a casa¹⁵.
- Didattica per compiti di realtà: prevede un prodotto visibile e concreto che richieda di risolvere problemi con attività e competenze complesse, all'interno di un progetto pianificato.

Le metodologie didattiche elencate sono tutte caratterizzate da un *approccio pedagogico metacognitivo*, ossia centrato sull'apprendimento, anziché sull'insegnamento, sul discente e non sul docente, o meglio sulla reciproca men-

¹² La didattica costruttivista considera gli alunni soggetti direttamente responsabili dell'apprendimento, protagonisti di una scuola nella quale poter raccontare le proprie esperienze, emozioni, valori, che costituiscono la base autentica dell'imparare. È una didattica che promuove atteggiamenti metacognitivi e autovolutativi e spinge a riflettere sui propri comportamenti e le proprie competenze. CARLETTI A., VARANI A., *Didattica costruttivista Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento, 2005.

¹³ VYGOTSKIJ L., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 2008 (a cura di Mecacci L.): «Ogni individuo possiede potenzialità cognitive latenti che solo nell'interazione con altri si possono esprimere (zone di sviluppo prossimale)».

¹⁴ «L'apprendimento cooperativo determina un più elevato livello di ragionamento, un più frequente sviluppo di nuove idee e di soluzioni (...) e un maggiore trasferimento di ciò che si è appreso da un contesto ad un altro (...) rispetto all'apprendimento competitivo e a quello individualistico». Cfr. JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J., *Apprendimento cooperativo in classe Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento, 2015.

¹⁵ Il flipped learning, consiste nell'invertire il luogo dove si segue la lezione (a casa propria anziché a scuola) con quello in cui si studia e si fanno i compiti (a scuola anziché a casa). MAGLIONI M., BISCARO F., *La classe capovolta Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento, 2014.

talizzazione tra docente e discente. Esse promuovono la consapevolezza del proprio apprendimento sia nell'uno che nell'altro. Cesare Cornoldi definisce la metacognizione come «*l'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo, e più specificatamente distingue tra conoscenza metacognitiva (le idee che un individuo possiede sul proprio funzionamento mentale e che includono le impressioni, le intuizioni, le autopercezioni) e i processi metacognitivi di controllo (tutte le attività cognitive che presiedono a qualsiasi funzionamento cognitivo e che includono la previsione, la valutazione, la pianificazione, il monitoraggio)*».¹⁶

La scoperta del valore pedagogico della metacognizione risale agli anni '70 con Flavell, e negli anni '80 la metacognizione ha iniziato ad essere utilizzata come strategia di intervento specifica nei casi di difficoltà di apprendimento. Ben presto ne è stato apprezzato il valore di potenziamento cognitivo anche nei casi cosiddetti "normodotati" e si è cominciata a delineare quella che oggi chiamiamo prospettiva metacognitiva, ossia la capacità di un individuo di saper osservare e riflettere su ambiti specifici del proprio funzionamento psicologico, per cui non si fa più riferimento soltanto ai processi cognitivi, ma si spazia dalla sfera affettiva a quella sociale.

Rientrano tra le strategie didattiche metacognitive anche la **didattica per competenze** e la **didattica laboratoriale**, cioè attività di apprendimento in cui gli alunni sono spinti a ricercare, scoprire, organizzare, raccogliere, ordinare, produrre dati in prima persona. L'abilità di chi comunica, in questo caso degli insegnanti, non consiste più soltanto nel fornire nozioni o disposizioni, regole da rispettare, ma soprattutto nel mettere i soggetti in situazione di apprendimento, in condizione di interpretare attivamente la comunicazione e rispondere in modo adeguato e contingente ai problemi posti dalle scoperte fatte o dai materiali "toccati".

Didattica inclusiva e "incarnata": mente, corpo, percezioni

Nel corso degli ultimi anni, all'interno delle *scienze cognitive* ha preso piede l'idea di *Embodied Cognition*, in italiano tradotta con "cognizione incarnata", che ha messo in rilievo l'importanza giocata dal corpo fisico nei processi cognitivi. La cognizione umana dipende cioè *anche* da caratteristiche di tipo corporeo: in particolare dai nostri sistemi percettivo e motorio. Partendo da tale presupposto F. Gomez Paloma¹⁷ invita a ripensare la didattica tradizionale, che pone al centro la mente e non il corpo, in favore di una didattica "corporea", che parta dall'esperienza più significativa per un bambino: l'esperienza corporea del mondo.

¹⁶ CORNOLDI C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.

¹⁷ GOMEZ PALOMA F. (2013), *Embodied Cognition Science. Atti incarnati nella didattica*, Roma, Edizioni Nuova Cultura.

Secondo questa visione l'attività cognitiva è sempre "situata", cioè che noi facciamo fisicamente e/o percepiamo emotivamente; la struttura e le dinamiche dell'ambiente sono tutti aspetti che condizionano fortemente l'apprendimento.

Recentemente la neurofisiologia e la neuropsicologia hanno apportato un fondamento biologico ad alcune teorie della psicologia, evidenziando alcuni processi che sono alla base dei meccanismi di apprendimento e memoria. Questi studi hanno dimostrato l'importanza fondamentale dei sistemi percettivi e motori nella formazione di strutture da cui scaturiscono le "funzioni globali", cioè, quelle "[...] attività che danno origine alla categorizzazione, alla memoria, all'apprendimento"¹⁸.

Gomez Paloma ci invita in proposito a "*comprendere come il corpo, il movimento e lo sport – quali forme riconosciute di espressione naturale e sociale della persona – possano assumere una valenza formativa e pedagogicamente significativa, sia per la costruzione dei saperi e delle abilità, sia per qualificare ulteriormente i processi inclusivi nell'ambito della didattica ordinaria*"¹⁹.

Il suo studio ha evidenziato che l'introduzione della didattica sperimentale contribuisce ad un miglioramento delle prestazioni scolastiche degli alunni e che esso è maggiore nelle verifiche effettuate a lungo termine. In particolare la didattica laboratoriale, messa in atto nella presente sperimentazione, ha creato le occasioni per esprimere le potenzialità conoscitive ed espressive del corpo. Partendo dall'azione e dall'esperienza, coinvolgendo tutti i canali sensoriali, gli alunni hanno avuto l'opportunità di esprimersi, muoversi, agire e interagire in ambienti di apprendimento liberi da confini nozionistici e stereotipie didattiche.

Tali ambienti di apprendimento sono divenuti più collaborativi, interattivi, motivanti, partecipativi, personalizzati, pragmatici. "*Le esplorazioni sensoriali motorie hanno creato le occasioni per vivere esperienze condivise di rappresentazione e simbolizzazione, un continuo fluire dalla sensazione alla coscienza, alla consapevolezza dell'emozione percepita, substrato ideale per facilitare e amplificare la memorizzazione degli apprendimenti*"²⁰.

In conclusione, dopo aver testimoniato come l'uso del termine "inclusione" abbia determinato atti performativi significativi nella scuola italiana, siamo oggi al punto in cui ogni insegnante (a prescindere dal numero di alunni BES in aula) è chiamato a rafforzare l'efficacia delle sue metodologie didattiche ponendo l'innovatività nella "speciale normalità" della didattica comune, che Ianes definisce "universale"²¹. Gli insegnanti sono pronti a raccogliere la sfida della speciale normalità?

¹⁸ FRAUENFELDER E., SANTOIANNI F. (2002), (a cura di), *Le scienze bioeducative: prospettive di ricerca*. Napoli. Liguori.

¹⁹ GOMEZ PALOMA F. (2009), *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove neuroscienze dell'educazione*, Salerno, Edisud.

²⁰ GOMEZ PALOMA F., *Scuola in movimento. La didattica tra scienza e coscienza*. Edizioni Nuova Cultura, Roma 2014.

²¹ IANES D., *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*, Erickson, Trento, 2016.