

Pierluigi Fabbri*

Verso la costruzione di indicatori di inclusività nella classe e nella scuola

Premessa e scopo dell'articolo

Se si considerano con attenzione gli elementi in gioco nella realizzazione di un modello di inclusività per le istituzioni scolastiche ed il modo in cui si integrano andando a comporre il sistema educativo, il cambiamento che sarebbe necessario per produrlo sarebbe del tipo che P. Watzlawick¹ definisce come *cambiamento*₂, ovvero un cambiamento che quando si verifica cambia il sistema stesso, per distinguerlo dal *cambiamento*₁, che si verifica all'interno di un sistema che rimane in ogni caso immutato. È noto come il sistema scolastico mostri resistenza al cambiamento, al punto che M. Selvini Palazzoli notava nel 1976 come «il gruppo degli insegnanti, voglia cambiare solo quel tanto che gli permetta di recuperare la condizione di equilibrio precedente. In altre parole: che voglia cambiare quel tanto che gli permette di non cambiare»².

Partendo dalla consapevolezza di un profondo cambiamento nell'approccio scolastico all'inclusione, si propone di: a) analizzare analiticamente il “vecchio” paradigma e introdurre il nuovo paradigma, b) proporre alcuni semplici e ordinari indicatori per un'azione inclusiva al livello di classe, c) proporre alcuni semplici indicatori per un'azione inclusiva al livello intermedio di classe (revisione del curriculum), d) proporre alcuni semplici indicatori per un'azione inclusiva al livello di istituto.

Analisi critica del “vecchio” paradigma dell'integrazione scolastica e proposta del paradigma dell'inclusione

L'ostacolo principale alla realizzazione di un modello inclusivo nell'ambito delle istituzioni scolastiche, e anche quello più pervasivo, è costituito dal

* Nato a Roma nel 1965, docente della Scuola Secondaria di Primo grado presso l'ICS Dalla Chiesa di Roma, vicedirettore della rivista *Lavori in corso* per la casa editrice Pagine.

¹ WATZLAWICK P., *Change*, Astrolabio, Roma, 1974.

² SELVINI PALAZZOLI M., *Il mago smagato*, Feltrinelli, Milano, 1976, pag. 65.

³ BOOTH T. e AINSCOW M., *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento 2002, pag. 13.

ritenere aprioristicamente inclusive la condotta del docente e l'organizzazione del proprio istituto in quanto da anni hanno reso "normale" la presenza di alunni con disabilità. È indispensabile invece, come primo passo, accettare di essere coinvolti in un processo di cambiamento, di "riconoscere che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente"³.

Bisognerebbe innanzi tutto maturare la consapevolezza che l'inclusione non è una parola che possa corrispondere ad un'"ingenua" e spesso infondata percezione soggettiva di accoglienza nei confronti degli alunni portatori di diversità o ad un generico ed astratto rispetto dei "diritti fondamentali ed universali", che spesso si traduce in rispetto delle regole di civile convivenza, ci mancherebbe che la scuola non lo facesse. C'è bisogno oggi di sottoporre ad esame molte componenti del fare scuola: le pratiche d'aula, la ristrutturazione del curriculum, le abitudini connesse alla valutazione, l'organizzazione dell'intera istituzione ed il grado di coesione della stessa, il ruolo assegnato e svolto dagli insegnanti di sostegno, lo stile relazionale della scuola inteso come approccio comunicativo e riflessivo fra i docenti, con gli alunni, ed il grado di coinvolgimento e di collaborazione con le famiglie. La questione non può essere semplicisticamente riferita alla messa in atto di compensazioni e dispensazioni per gli alunni con o senza certificazione in ottemperanza alle direttive ministeriali, ma si sposa invece con un'attitudine di revisione retroattiva profonda dei modelli sottesi alle routine operative quotidiane, a tutti i livelli.

Si tratta di operare una transizione verso il nuovo paradigma di riferimento, originato anche dall'introduzione dell'ICF e dal costrutto di salute abbracciato dall'OMS, che fa riferimento ad una relazione fra fattori personali ed ambientali quale quadro eziologico e terapeutico dei disturbi degli alunni. L'ambiente scolastico non è esente dalla possibilità di fungere da barriera o da facilitatore ed in molti casi dunque può essere "disabilitante" per loro. Se finora ci si è accontentati di una supposta integrazione, oggi si opta per raggiungere l'"inclusione", ma ciò non può avvenire senza che nessun aspetto sia sottoposto a revisione. Esiste infatti un'integrazione non inclusiva ed anzi proprio il modello dell'integrazione è ormai considerato da fonti autorevolissime⁴, partner

⁴ «Il concetto stesso di normalizzazione implica una "negazione della differenza" e contribuisce a etichettare in modo negativo le persone che sono per qualche ragione diverse. Così, ad esempio, nell'idea di integrazione troviamo spesso sottinteso un particolare modello di *readiness*, secondo cui sono gli studenti con Bisogni Educativi Speciali a dover dar prova delle loro capacità a partecipare alle normali attività didattiche, mentre sarebbe opportuno chiedersi se le attività stesse sono strutturate in modo da accogliere e comprendere le diverse tipologie di allievi». (DOVIGO F., *Fare differenze*, Erickson, Trento, 2007, pag. 37). «Il procedimento dell'assimilazione si basa sull'identificazione di un insieme prestabilito di valori (...) che assurgono a modello (...) le esigenze di uniformità rispetto al collettivo tendono in tal modo a prevalere su quelle dei singoli soggetti (...) Nel caso specifico delle persone disabili, questo modello sembra favorire un orientamento verso la discriminazione positiva, ossia verso l'adozione di provvedimenti e azioni compensative promosse dall'amministrazione pubblica nei confronti delle persone in condizioni di svantaggio, al fine di garantire un'uguaglianza di fatto (...) Tuttavia la conseguenza immediata e paradossale (...) è proprio l'accentuazione di fenomeni quali la stigmatizzazione e l'isolamento». (DOVIGO F., *Fare differenze*, Erickson, Trento,

rilevante delle dinamiche sociali espulsive “normalizzanti” dell’approccio tradizionale.

Per quanto sia ancora estremamente articolato e composito lo scenario culturale rispetto al quale considerare con precisione che cosa si debba intendere per inclusione e soprattutto come realizzarla, l’impiego a tale scopo di indicatori progressivamente sempre più dettagliati dal punto di vista operativo è imprescindibile. Occorre però ricordare il carattere fortemente contestualizzato degli stessi, al punto che risulterebbe impossibile in molti casi applicare indicatori preconfezionati in relazione a situazioni ambientali differenti, senza una rielaborazione profonda degli stessi a livello locale. D’altronde la standardizzazione va in direzione opposta all’inclusione, poiché può impedire la considerazione dello “specifico” di ogni essere umano e delle condizioni contestuali della organizzazione in cui opera.

Tuttavia è necessario anche costruire una piattaforma comune di significati che consenta agli operatori di intendersi reciprocamente e di valutare le proprie azioni quando si ha un obiettivo in comune. L’altro limite degli indicatori consiste soprattutto nella pretesa di poter definire operativamente e quantitativamente tutte le dimensioni della relazione educativa, specialmente dei processi di insegnamento e dello stile relazionale, che chiaramente fanno riferimento ad aspetti qualitativi. In molti casi cercare un’operationalizzazione, quantitativamente esprimibile, degli indicatori, appare come una forzatura.

Per tale motivo è stata tentata un’ulteriore specificazione degli indicatori per quanto riguarda le pratiche d’aula ed il sistema organizzativo, per quanto quasi mai davvero quantitativa in senso stretto. Per il livello di inclusività intermedio (cioè quello dei curricula) sono stati piuttosto individuati dei compiti reali, funzionali alla realizzazione di una didattica per competenze di tipo inclusivo, limitatamente alle discipline letterarie, considerati capaci di intercettare i percorsi personali specifici dei singoli alunni. Si tratta evidentemente di suggerimenti per la ristrutturazione dei curricula in senso inclusivo, più che di indicatori. Ovviamente il lavoro non può essere considerato completo ed esaustivo, ma solo una piattaforma di partenza che necessita di specificazioni ulteriori.

Il tentativo qui compiuto aspira anche a suscitare nei docenti e negli operatori della scuola la consapevolezza che senza un’azione sinergica rivolta ad attuare un cambiamento significativo degli atteggiamenti, delle abitudini e delle pratiche spesso irriflessive, l’inclusione non potrà essere conseguita se non formalmente.

2007, pag. 60). «Una posizione (...) è quella dei critici radicali neomarxisti (Medeghini, D’Alessio, Vadalà, e in Inghilterra Oliver, Burton, Barnes, Armstrong), che (...) vedono l’integrazione degli alunni con disabilità ancora come un prodotto del vecchio paradigma teorico-culturale segregazionista individuale-medico, una rinnovata forma di oppressione e gestione sociale della diversità». (IANES D., *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno*, Erickson, Trento, 2014, pag. 33).

La griglia delle pratiche d'aula inclusive (livello micro)

A livello micro, ossia del lavoro di classe e del singolo insegnante o team di insegnanti, propongo uno schema a cinque dimensioni, che realizzano l'inclusività: mediazione didattica, partecipazione, cura delle relazioni, valutazione autocosciente, sviluppo di abilità sociali e civiche. Ciascuna dimensione si articola in due o più sotto dimensioni che, a loro volta, si possono osservare attraverso uno o più indicatori pratici.

PRATICHE D'AULA INCLUSIVE		
DIMENSIONI	SOTTO DIMENSIONI	INDICATORI
A) MEDIAZIONE DIDATTICA DI TIPO COOPERATIVO	1. Il gruppo cooperativo costituisce la modalità prevalente di lavoro, non un'eccezione applicata in modo estemporaneo ad una didattica quasi esclusivamente trasmissiva.	<ul style="list-style-type: none"> • La classe lavora in gruppo cooperativo per il 50% circa del tempo scuola complessivo.
	2. Si mira a realizzare l'interdipendenza positiva attraverso i lavori di gruppo cooperativo assicurandosi di fare il necessario affinché si realizzino.	<ul style="list-style-type: none"> • Le attività in fase di progetto esplicitano la tipologia di interdipendenza che si mira a conseguire (ad es.: di scopo, di compito, di ruolo, di informazioni, ecc.) • Le attività vengono monitorate dal docente con l'ausilio di schede di osservazione (<i>monitoring</i>) sul grado di efficacia della cooperazione
	3. Dopo le attività si effettuano riflessioni sistematiche su come il gruppo e il singolo hanno lavorato e sull'eventuale progresso dello stile cooperativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Si esplicitano le criticità e i comportamenti costruttivi esemplari in fase di revisione (<i>processing</i>).
	4. I lavori collettivi sono organizzati accuratamente affinché si produca effettivamente, nell'ambito di uno spazio altamente regolamentato, partecipazione attiva e autoregolazione progressiva attraverso il confronto sociale e l'assunzione di responsabilità.	<ul style="list-style-type: none"> • Nella progettazione delle attività cooperative sono selezionate il tipo di lezione e di struttura adeguata all'obiettivo da realizzare. • Si specificano accuratamente le fasi di lavoro e le strutture che permettono la partecipazione di ogni alunno al fine di sviluppare la responsabilità individuale, anche attraverso l'assegnazione di ruoli specifici. • Si definiscono per ogni attività obiettivi cognitivi ed obiettivi sociali.
	5. Si preferisce la personalizzazione all'individualizzazione.	<ul style="list-style-type: none"> • Si persegue la diversificazione dei metodi, dei contenuti, dei prodotti finali dell'apprendimento piuttosto che la diversificazione dei percorsi per raggiungere gli stessi obiettivi di base comuni a tutti mediante l'apprendimento dei medesimi contenuti.



DIMENSIONI	SOTTO DIMENSIONI	INDICATORI
B) ATTIVITÀ CHE INCREMENTANO LA PARTECIPAZIONE	1. Gli ambienti di apprendimento consentono e stimolano la partecipazione attiva da parte degli alunni.	La didattica affronta i contenuti incentivando significativamente: <ul style="list-style-type: none"> • la presentazione di ricerche alla classe da parte degli alunni, • il lavoro in gruppo cooperativo e l'approccio laboratoriale ai saperi, capace di favorire i processi induttivi mediante cui ricavare regole, • la possibilità di prendere decisioni rispetto al percorso di studio, anche per mezzo di indagini individuali o di gruppo, • la formulazione di domande in seguito allo studio autonomo di materiali di diversa tipologia, • la valutazione reciproca e l'autocorrezione, anche attraverso la costruzione guidata di strumenti di valutazione concordati, • la presentazione di contenuti contestualizzati.
	2. Si valorizza la disponibilità all'aiuto gratuito moltiplicando le occasioni di cura degli altri.	<ul style="list-style-type: none"> • Attribuzione di incarichi di volontariato e di responsabilità per conto del gruppo, • Attività di <i>peer tutoring</i>.
	3. Si negoziano attività, regolamenti, sistemi valoriali con gli studenti affinché aderiscano in modo convinto e consapevole alla proposta formativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Si coinvolgono gli alunni nella scrittura delle regole di classe, nella revisione periodica delle stesse e nella identificazione dei comportamenti funzionali al lavoro in gruppo e alla gestione cooperativa dello stesso.
	4. Si utilizza la discussione come strumento di confronto per la valorizzazione delle differenze.	<ul style="list-style-type: none"> • Si realizzano attività che prevedono l'elaborazione concettuale collettiva mediante brainstorming, classificazione delle idee, sintesi, riformulazione. • Si affrontano tematiche di varie tipo attraverso attività che prevedono il confronto argomentato di tesi contrapposte (controversia) e la ricerca di soluzioni di compromesso.
C) CURA DELLE RELAZIONI	1. Si effettuano attività mirate alla costruzione del gruppo e di un clima positivo e prosociale.	<ul style="list-style-type: none"> • Si svolgono UdA specificamente rivolte a realizzare attività di <i>team building</i>.
	2. Si effettuano attività mirate a sostenere, monitorare la rete delle relazioni e ad organizzare la vita sociale della classe.	<ul style="list-style-type: none"> • Somministrazione periodica di strumenti e scale per la misurazione del clima della classe (es.: sociogramma di Moreno), discussione dei risultati. • Periodica analisi della situazione di classe e definizione dei problemi specifici e delle dinamiche gruppalì.
	3. Si affrontano gli atteggiamenti non inclusivi e le situazioni segreganti, si leggono correttamente cogliendone lo sviluppo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ricerca di soluzioni mediante <i>problem solving</i> (scenario peggiorativo, scenario ideale, individuazione di obiettivi, definizione di soluzioni efficaci). • Applicazione delle soluzioni. • Verifica dell'efficacia.



DIMENSIONI	SOTTO DIMENSIONI	INDICATORI
D) VALUTAZIONE AUTOCOSCIENTE	1. La valutazione non ha intenti classificatori e sanzionatori, ma è sempre formativa, proattiva, implica autovalutazione consapevole e condivisa pubblicamente e si produce nel contesto di attività che costituiscono esse stesse occasioni di promozione di competenze.	<ul style="list-style-type: none"> • Riflettere su ciò che si è fatto e su come è stato fatto mediante la compilazione di un questionario sull'attività svolta o anche attraverso una narrazione autobiografica dettagliata capace di portare ad esplicitazione gli aspetti cognitivi, metacognitivi e sociali del lavoro svolto. • Raccogliere elementi dalle osservazioni per valutare i processi, inserendo un osservatore con scheda di rilevazione nelle attività di gruppo. • Al termine dell'attività confrontare i risultati delle sue osservazioni con quelle dei compagni per un feedback immediato, facendo giungere i gruppi a incrociare gli sguardi, focalizzando gli aspetti positivi e individuando le cause di quelli disfunzionali. • Abituare gli alunni a descrivere con precisione i diversi aspetti di una prestazione, mettendo in evidenza i punti di forza e prendendo coscienza dei punti critici per migliorarli. Gli alunni dovranno essere abituati ad utilizzare spesso le rubriche di valutazione e perfino a costruirle.
	2. La valutazione non si occupa esclusivamente degli aspetti cognitivi, ma anche di quelli sociali: non si tiene in considerazione solo il prodotto, ma anche il processo.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizzare attività di valutazione che implicino: una valutazione del processo, una valutazione del prodotto, e un fase di autovalutazione.
E) SVILUPPO DELLE ABILITÀ SOCIALI, CIVICHE E DI RISPETTO DELLE REGOLE	1. Si evita di rinforzare il comportamento eterodiretto con l'uso sistematico della sanzione.	<ul style="list-style-type: none"> • Alunni e insegnante negoziano il <i>contratto formativo</i> e le regole della classe, ma definiscono anche le possibili infrazioni e il tipo di sanzioni per chi non rispetta le norme. • Le sanzioni sono personalizzate e non rigide, concordate di volta in volta con la classe e hanno sempre carattere compensativo.
	2. Si preferisce intervenire in modo positivo sui comportamenti al fine di conseguire l'autoregolazione in seguito a effrazioni, trasgressioni, ammissioni di responsabilità.	<ul style="list-style-type: none"> • Si incentivano le azioni positive degli alunni ad esempio acquistando punti in un'ipotetica patente.
	3. Far assumere responsabilità.	<ul style="list-style-type: none"> • Si incentivano tutti gli alunni, a turno, a gestire compiti di responsabilità verso cose, persone o obiettivi della classe.

La griglia della revisione del curricolo in senso inclusivo (livello meso)

La didattica per competenze dovrebbe costituire per più di un motivo l'orientamento metodologico prevalente, per non dire esclusivo, all'interno della scuola. Secondo la costellazione formata dai recenti sviluppi normativi, *innovazione, inclusione e qualità* sono termini da considerare in intima correlazione. La didattica per competenze risponde a questi requisiti perché:

- 1) muove all'utilizzo di metodologie a mediazione sociale come il *cooperative learning* (inclusività),
- 2) invita a costruire ambienti di apprendimento caratterizzati dai compiti di realtà (innovazione),
- 3) porta a considerare le competenze sociali e relazionali degli alunni alla stessa stregua delle altre e necessariamente implicate alle altre (inclusività),
- 4) conduce gli alunni ad assumere una posizione attiva verso lo sviluppo del proprio apprendimento,
- 5) produce un significativo cambiamento nelle pratiche della valutazione, spesso condizionata eccessivamente da esigenze classificatorie e sanzionatorie che potremmo definire di routine.

Se si considera la competenza come un "sapere agito"⁵, risulta evidente che gli apprendimenti disciplinari sono da intendersi come semplici mezzi per promuovere le competenze chiave e che la competenza si manifesta e si mobilita in relazione alla gestione di situazioni problematiche reali in cui sia possibile il trasferimento dei saperi e la loro applicazione significativa in compiti complessi. Non è sufficiente cioè che il sapere venga riprodotto dagli alunni, è necessario che il compito di realtà proposto richieda creatività, rielaborazione, interpretazione, metacognizione, applicazione, adattamento, riconcettualizzazione e non puramente "restituzione" di ciò che si è letto o ascoltato. Risulta del pari evidente come la competenza abbia molte dimensioni, comportando l'integrazione di conoscenze e abilità di tipo cognitivo e metacognitivo, ma anche personale, sociale e relazionale.

Un curricolo "inclusivo" dunque è caratterizzato da una rielaborazione dei contenuti disciplinari coerente con le innovazioni metodologiche, tra cui spicca l'individuazione di una serie di compiti di realtà. Non si tratta quindi di rendere accessibile il curricolo apportando una riduzione facilitante per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, i quali finirebbero in questo modo per vedere confermata una condizione di separatezza, ma di concentrare la propria

⁵ «La competenza, quindi, viene intesa come la mobilitazione di conoscenze, abilità e risorse personali, per risolvere problemi, assumere e portare a termine compiti in contesti professionali, sociali, di studio, di lavoro, di sviluppo personale; in sintesi, cioè, un "sapere agito"». (FRANCA DA RE, *La didattica per competenze*, Pearson, 2013, Milano-Torino, pag. 10).

progettualità nel senso di una ridefinizione complessiva delle relazioni di insegnamento e di apprendimento che abbia come riferimento l'intera classe e auspicabilmente l'intera istituzione. Tali compiti di realtà rappresentano dei "punti di contatto" curricolare, come li definisce Dovigo⁶, capaci di intercettare i percorsi personali specifici dei singoli alunni, con quelli dell'intera classe. Il curricolo, quindi, va ristrutturato in funzione della proposta di compiti di realtà (autentici o simulati) finalizzati alla promozione delle competenze e alla loro valutazione, affinché consentano di integrare le risorse individuali in un clima di collaborazione e di sana competizione. Il punto di volta per progettare un curricolo inclusivo è spostare l'attenzione dal prodotto delle attività al processo attraverso cui si realizzano: il prodotto da realizzare è chiaramente importante, ma il fine dell'attività è proprio quello di esplicitare i processi di apprendimento che, dapprima sperimentati socialmente, diventeranno patrimonio dell'alunno mediante interiorizzazione progressiva, al punto da consentirgli il trasferimento in altri contesti delle procedure apprese.

GRIGLIA DI REVISIONE PER IL CURRICOLO		
COMPITO DI REALTÀ	COMPETENZA SPECIFICA	ELEMENTO DI INCLUSIVITÀ
Individuare in coppia o in piccolo gruppo le informazioni principali e le sequenze di un testo, per poi procedere individualmente alla stesura del riassunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Applicare durante la lettura varie tecniche di supporto alla comprensione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro in gruppo cooperativo. • Confronto e conflitto cognitivo. • Esplicitazione degli aspetti cognitivi sottesi all'attività.
Individuare in coppia o in piccolo gruppo le parole chiave di un testo, i legami e le parole legame che li esplicitano, per poi procedere alla realizzazione di mappe concettuali.	<ul style="list-style-type: none"> • Applicare strategie di lettura in funzione del riconoscimento di parole-chiave, informazioni principali e strutture logiche sottese all'organizzazione dei testi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro in gruppo cooperativo. • Confronto e conflitto cognitivo. • Esplicitazione degli aspetti cognitivi sottesi all'attività. • Rappresentazione visiva dei concetti in forma sintetica.
Pianificare la stesura di testi mediante categorizzazione di idee emerse nel corso di un brainstorming. Stesura individuale del testo.	<ul style="list-style-type: none"> • Produrre testi scritti come risultato di un'attività complessa caratterizzata da procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborazione del pensiero mediante il dibattito.
Schematizzare efficacemente il contenuto di testi di varia tipologia in vista di una presentazione alla classe o anche di una lezione da svolgere in attività di tutoraggio fra pari.	<ul style="list-style-type: none"> • Ricavare informazioni da testi continui, non continui e misti per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Peer tutoring</i>. • Presentazioni di indagini alla classe da parte degli alunni.

→

⁶ DOVIGO F., *Fare differenze*, Erickson, Trento, 2007, pag. 127.

COMPITO DI REALTÀ	COMPETENZA SPECIFICA	ELEMENTO DI INCLUSIVITÀ
<p>Confrontare in piccolo gruppo l'approfondimento effettuato individualmente di un sotto argomento di una tematica. Produrre un unico testo di gruppo e decidere in merito alle modalità di restituzione alla classe. Stesura di un testo espositivo individuale frutto dello studio di tutti i materiali provenienti dai vari gruppi (ciascun gruppo affronta un sotto argomento diverso della stessa tematica, ad es. per il tema "Mitologia" i seguenti sotto argomenti: teogonie, cosmogonie, divinità, eroi, miti di fondazione, mostri mitologici, ecc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selezionare le informazioni di testi di espositivi, ricavarne contenuti per documentarsi su un argomento specifico. • Riferire argomenti di studio esponendo le informazioni secondo un'organizzazione coerente frutto di pianificazione. Servirsi di materiali di supporto anche di tipo multimediale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indagine individuale e di gruppo su temi di interesse scelti autonomamente. • Confronto e conflitto cognitivo. • Visualizzazione dei concetti attraverso la grafica e l'immagine.
<p>Confrontarsi in piccolo gruppo con compagni che hanno analizzato gli stessi brani per procedere al trasferimento di tali conoscenze mediante produzione di altri testi anche per scopi pratici (ad es. rappresentare la morale di una favola, sviluppare gli stessi elementi narrativi secondo le caratteristiche di generi diversi, pubblicizzare un racconto o un prodotto mettendone in evidenza le qualità, realizzare una canzone o una poesia intorno ad un tema controverso di interesse civile o altro, intervistare un personaggio storico, scrivere una lettera immedesimandosi in un personaggio storico o letterario, ecc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenire in modo pertinente in una conversazione o in una discussione rispettando il turno di parola, argomentando le proprie affermazioni, fornendo un contributo personale costruttivo. • Utilizzare il risultato dell'analisi testuale per comprendere le principali intenzioni comunicative dell'autore. • Scrivere testi corretti dal punto di vista morfosintattico, ortografico, lessicale, selezionando il registro ed il lessico più adeguati in funzione dello scopo comunicativo e del destinatario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confronto e conflitto cognitivo. • Elaborazione del pensiero mediante il dibattito. • Scelta della tipologia testuale ed espressiva ritenuta più adeguata ad esprimere il proprio pensiero.
<p>Ricerca, a partire dall'esperienza di convivenza nella classe e nella scuola, la presenza di dinamiche relazionali e di sistemi valoriali. Analizzare i significati sottesi a tali esperienze e rintracciare elementi di confronto con la realtà storica e sociale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenire in modo pertinente in una conversazione o in una discussione fornendo un contributo personale costruttivo. • Fare ipotesi motivate su fatti e fenomeni di tipo storico-sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi della situazione della classe e cura delle relazioni. • Ricerca di soluzioni mediante <i>problem solving</i>.
<p>Effettuare giochi di ruolo o esperienze di teatro sociale con cui prendere coscienza delle proprie modalità comunicative sperimentando la possibilità di rappresentare il proprio vissuto e di esprimersi al di fuori degli schemi consueti, spesso fonti di labeling.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esplicitazione dei significati impliciti che si annidano nei processi di relazione sociale e che di solito assumono una dimensione di routine su cui non si riflette.

La griglia di osservazione di un'organizzazione inclusiva (livello macro)

La costruzione di un modello inclusivo riguarda anche l'organizzazione del sistema scolastico nel suo complesso. Spesso l'impostazione burocratica e gerarchica nella gestione dell'istituto produce standardizzazione, sub-addattamento dei membri e incapacità di adattare le decisioni e le pratiche singolari alla complessità delle specifiche situazioni. E così di fronte all'individuazione di problematiche nuove, si finisce paradossalmente col considerare come problemi solo quelli a cui si adattano le soluzioni già disponibili. La costruzione di un modello inclusivo richiede invece un sistema di azione flessibile tipico della *learning organization*, il modello biologico della comunità che apprende⁷. Dalla base si sviluppa la lettura dei bisogni a contatto con la complessità mutevole; i bisogni vengono tradotti in bisogni di formazione, di autoformazione, di innovazione metodologica. L'adattamento allo specifico implica da parte della dirigenza flessibilità e orizzontalità, non separazione di funzioni, ma valorizzazione delle risorse interne. I docenti sono coinvolti nella valutazione collegiale delle situazioni, definiscono piani di azione sostenibili, li implementano, li monitorano, li revisionano, confrontano i risultati con gli obiettivi iniziali e producono un nuovo piano di azione. Le acquisizioni sono messe a disposizione dell'intera organizzazione. Ogni aspetto della strategia organizzativa e del lavoro docente è inteso come una sfida cognitiva e *problem solving*, non una rigida applicazione di ricette standard. Il modello è quello di una trasformazione dell'istituzione dal basso: ci si aspetta, dopo vent'anni di autonomia, che le istituzioni scolastiche siano in grado di applicare modelli di *governance* partecipati.

Nel contesto di un'operazione rivolta al rinnovamento delle pratiche didattiche come quello qui descritto, la disarmonia fra gli stili di insegnamento dei docenti gioca un ruolo sostanziale. Infatti la frammentazione e la puntualizzazione dell'insegnamento in tanti diversi profili di docente, inficia profondamente anche i sinceri tentativi di innovazione da parte di alcuni, a causa delle dissonanze percepite dagli alunni. Talvolta gli alunni sono portati a non aderire pienamente alle richieste del docente inclusivo, pur intuendo la validità delle proposte, preferendo percorrere la via di adattarsi solo formalmente alle richieste del docente tradizionale, così facendo maturano velocemente l'abilità che molti riconoscono ai nostri studenti: quella di studiare molti modi per andare bene a scuola senza apprendere nulla.

⁷ Peter Senge, l'autore del celebre *The Fifth Discipline* (1994), considera come apprendimento organizzativo un tipo di organizzazione in cui la leadership decentralizzata possa essere un'utile strategia che assicura la crescita delle persone, la spinta verso obiettivi comuni e la produttività dell'organizzazione.

ORGANIZZAZIONE INCLUSIVA		
DIMENSIONI	SOTTO DIMENSIONI	INDICATORI
A) INSEGNAMENTO COOPERATIVO	1. Si attuano forme di codocenza e di collaborazione fra docenti sempre più estese, anche con figure professionali diverse (pedagogista), senza entrare in competizione o percepire una <i>diminutio</i> e cercando il confronto e l'integrazione fra competenze diverse.	<ul style="list-style-type: none"> • Presenza di uno psicopedagogista di riferimento, • numero di incontri con i docenti, • grado di disponibilità dei docenti a collaborare in funzione di una trasformazione autentica del sistema e della sua disfunzionalità, • presenza di un gruppo di lavoro per il sostegno al metodo cooperativo e all'innovazione metodologica
B) AUTOFORMAZIONE	1. Gli insegnanti si impegnano in un'attività di formazione continua ed essendo messe a disposizione le acquisizioni, è la comunità che apprende continuamente e muta sperimentando in funzione di ciò che ha appreso.	<ul style="list-style-type: none"> • Numero di docenti esperti, • numero di incontri effettuati fra i docenti del gruppo per il sostegno al metodo cooperativo, • rilevanza e pertinenza delle tematiche affrontate in funzione del cambiamento del sistema
C) COERENZA ED ADERENZA ALLA MISSION DELL'ISTITUTO	<p>1. Le azioni di tutti gli attori sono coerenti con la strategia organizzativa e le finalità del modello inclusivo, producendo una comunità scolastica coesa.</p> <p>2. Il dirigente si fa personalmente carico, in ragione della sua leadership educativa, di realizzare un modello inclusivo attraverso iniziative di formazione e chiari atti d'indirizzo che non si limitino al rispetto formale e burocratico degli adempimenti, ma che contribuiscano a sollecitare un <i>habitus</i> riflessivo all'interno dell'organizzazione, esplicitando la necessità di realizzare la transizione dal modello dell'integrazione a quello dell'inclusione.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il progetto pedagogico risulta realmente condiviso fra i docenti e non si segnalano incoerenze nella gestione della classe, • numero delle iniziative di formazione sul tema dell'inclusione • realizzazione di un modello di autovalutazione di istituto riguardo al livello di inclusività della scuola che sia basato su una riflessione approfondita sulla scorta di una rilevazione di dati attendibili che riguardino la soddisfazione di tutti gli utenti.
D) LA FUNZIONE DI SOSTEGNO E LA GESTIONE DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ	<p>1. Uso del tempo fuori dalla classe.</p> <p>2. Partecipazione al "clima culturale" della classe (ad esempio lavoro in coppia, lavoro in gruppo, ecc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il disabile trascorre al massimo il 20% del tempo scuola fuori della classe per esigenze improrogabili. • Il disabile partecipa al clima culturale della classe almeno per l'80% delle occasioni.



DIMENSIONI	SOTTO DIMENSIONI	INDICATORI
	3. Accompagnamento del disabile da parte dell'insegnante di sostegno.	<ul style="list-style-type: none"> • Il docente di sostegno si sofferma con discrezione presso il disabile lo stretto tempo necessario, ma lo fa anche con altri alunni proporzionalmente per lo stesso tempo.
	4. Rapporto esclusivo/inclusivo con il disabile.	<ul style="list-style-type: none"> • Il docente di sostegno si configura come un esperto dell'inclusione e investe gran parte delle sue risorse nella costruzione delle competenze inclusive del gruppo classe permettendo che i ragazzi effettuino il tutoring nei suoi confronti. • Aiuta i compagni ad aiutarlo e sposta il suo campo d'azione sulle competenze inclusive della classe. Il discorso cambia solo in caso di disabilità molto grave.
D) LA FUNZIONE DI SOSTEGNO E LA GESTIONE DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ	5. Legame tra l'intervento pedagogico e diagnosi clinica (possibilità legislativa di assumere misure dispensative e strumenti compensativi per l'alunno diversamente abile o DSA)	<ul style="list-style-type: none"> • Non ci si limita a recepire la diagnosi clinica come un dato di fatto, ma si contribuisce a costruire le condizioni affinché l'ambiente scolastico possa fornire un supporto potenzialmente senza limiti allo sviluppo delle risorse della persona, piuttosto che un ostacolo. • Si usa la <i>dispensazione</i> solo se la sua mancanza dovesse amplificare in modo insostenibile l'ansia prestazionale. • Si usa la <i>compensazione</i> quando richiesta e comunque integrata in un modello didattico che la generalizzi come strumento di supporto cognitivo valido per tutti gli alunni.

Per concludere

La proposta di indicatori che traducono nella pratica scolastica i principi dell'inclusività vuole facilitare la presa d'atto di docenti, dirigenti e famiglie, sulla strada da percorrere se si vuole davvero passare da un vecchio ad un nuovo paradigma educativo. Per ora, possiamo affermare con certezza che non può essere considerata inclusiva quella scuola nella quale:

- i docenti sono ridotti a funzionari la cui preoccupazione prevalente e talvolta unica è lo svolgimento del programma,
- la didattica è subordinata all'esigenza di raccogliere voti per giustificare il giudizio sulla scheda di valutazione,
- le attività seguono prevalentemente la routine spiegazione-studio-verifica,
- i ragazzi e le famiglie si riferiscono esclusivamente ai voti come unico indicatore del successo formativo,
- i docenti ed i genitori diffidano sistematicamente gli uni degli altri,
- non c'è l'abitudine a riflettere su ciò che si fa e su come lo si fa.