

## RELAZIONE

*Com'è organizzata l'inclusione nella scuola: snodi critici, problematicità, elementi rilevanti a partire dalla propria esperienza attuale e pregressa di docente.*

Nella scuola il rispetto ineludibile dei diritti fondamentali all'istruzione, partecipazione, benessere psico-fisico e ad imparare deve essere garantito a tutti i ragazzi, ancor più a quella vasta gamma di alunni con difficoltà nel portare a termine il proprio percorso formativo, secondo le medesime prassi seguite dai restanti compagni. In ogni classe sono presenti alunni che vivono situazioni particolari di malessere legate a diverse ragioni: svantaggio socio-culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua, ecc... Tali alunni sono portatori dei medesimi bisogni dei compagni e, anzi, in virtù della loro situazione, permanente o transitoria, di difficoltà, richiedono un'attenzione ulteriormente "speciale" da parte del corpo docente. La normale complessità caratterizzante ogni singola classe porta ad individuare al suo interno dei gruppi di alunni per i quali risulta più complesso e articolato il percorso di soddisfacimento dei relativi bisogni, ma, in merito, la normativa scolastica italiana verte a loro favore nel prevedere misure specifiche e strumenti didattici dedicati per tutelarne diritti, troppo spesso preclusi.

La valorizzazione di ogni singolo alunno è infatti la reale finalità della scuola d'oggi, intesa quale ambiente di apprendimento in una comunità di professionisti, alunni e famiglie, specie nell'attuale scuola sempre più rivolta ad una maggiore inclusione, basata sull'azione, la relazione educativa, l'innovazione didattica con cui ogni alunno può apprendere al meglio, sviluppando le proprie capacità e competenze, secondo il proprio stile di apprendimento con una partecipazione attiva.

In quest'ottica diventa inevitabile per noi docenti allargare la prospettiva della didattica inclusiva non solo agli alunni portatori di BES, ma all'intero gruppo classe. Nell'eterogeneità scolastica l'inclusione si traduce concretamente in un processo di costruzione di dinamiche di insegnamento-apprendimento reciproco e costante fra insegnante e alunno.

Nella mia precedente esperienza da docente specializzata e nell'attuale da docente di Tecnologia, ho potuto riscontrare che, al pari delle differenze esistenti tra docenti con le proprie metodologie didattiche e gestionali della classe a cui gli alunni si avvicinano, esistono diversi gruppi-classe con relative dinamiche interpersonali variegiate all'interno delle quali valorizzare differenze individuali e collettive. Perché ciò accada, l'inclusione deve vertere sul principio dell'equità e giustizia sociale, in base al quale le misure educative da mettere in atto devono essere contestualizzate per riuscire a valorizzare le singole capacità e poter imparare in funzione dei diversi modi di espressione ed elaborazione, secondo le reali necessità.

Nella realtà scolastica, infatti, l'inclusione consente di facilitare la differenziazione della didattica: dallo svolgimento della lezione, ai materiali, alle modalità di lavoro, alle verifiche, così da eliminare eventuali ostacoli nell'apprendimento e partecipazione degli alunni, spesso causa di demotivazione ed abbassamento di autostima da parte di coloro che vivono l'errore come un fallimento. Il proporre attività educative progettate in funzione delle esigenze dei singoli alunni costituisce anche un incentivo a modificare la percezione dell'insuccesso da catastrofico fallimento ad opportunità di crescita globale, delle life skills, delle competenze trasversali, utili in ogni contesto di vita e di quelle più specifiche disciplinari.

Questo si verifica, seppur non da parte di tutti i docenti, quando noi insegnanti adattiamo costantemente obiettivi, contesti, materiali, strategie d'insegnamento ed apprendimento per rispondere all'eterogeneità della classe.

Nel corso dei due anni svolti sul sostegno mi sono ritrovata in contitolarità di alcuni colleghi il cui solo obiettivo era di trasmettere la disciplina indipendentemente dalla platea che avesse di fronte; altri che demandavano l'effettiva inclusione ad esclusivo compito del docente di sostegno, come se gli alunni con BES fossero totalmente invisibili per loro o al pari livello degli allievi diversabili cognitivamente e fisicamente; o, ancora, colleghi che non riuscivano a monitorare singoli progressi e comportamenti positivi con opportuni rinforzi o semplici elogi soltanto perché non conformi alle loro aspettative rivolte al resto della classe; altri ancora non in grado di coinvolgere attivamente tali alunni con frequenti domande-stimolo o mediante il peer tutoring, con l'impiego di mappe concettuali o formando all'inizio della spiegazione delle linee-guida della lezione da svolgere, ma finendo con l'incentivare inconsapevolmente il disimpegno degli stessi.

Sicuramente è stata, invece, più agevole la mia collaborazione con quei colleghi che, consapevoli dei propri limiti, cercavano un confronto costruttivo con la sottoscritta per tentare di ricalibrare il tiro della propria lezione, o con coloro che, almeno, si preoccupavano di creare insieme all'insegnante di sostegno un ambiente di lavoro positivo e stimolante per tutti, più consono sia all'apprendimento del singolo sia alla didattica generale di cui finiva col beneficiare l'intera classe nel comportamento, impegno e rendimento scolastico.

Purtroppo all'interno del consiglio di classe, comportamenti professionali non prettamente indicati, finiscono col remare contro quei tentativi d'impegno di tanti altri colleghi che si mettono quotidianamente in gioco a favore dei propri ragazzi con piccoli accorgimenti o grandi iniziative.

Dal riscontro diretto di queste incongruenze nell'agire dei colleghi, ho tratto grande beneficio, perché quest'anno, in qualità di docente titolare sulla disciplina, ho iniziato da subito a mettere in atto tutto ciò che fosse nelle mie possibilità e con il grande aiuto dei colleghi che conoscevano i miei attuali alunni da almeno un anno, per consentire ad ognuno di loro di sentirsi il vero protagonista del proprio apprendimento.

Indubbiamente, dato il mio essere alle prime armi, mi ha comportato un lavoro domestico di studio, ricerca, approfondimento e cernita non indifferente, poiché essendo assegnate a Tecnologia due sole ore settimanali (ripartite in teoria tecnica e grafica), la ricerca del materiale da calibrare ad ognuno, fornire schemi, mappe concettuali e l'inventarmi per ogni lezione un incipit con cui stimolare da subito l'attenzione e la curiosità dei ragazzi, unito ad un'articolazione della lezione tale da coinvolgere tutti dall'alunna ipoacusica all'allievo autistico sino a quello straniero, non è certo impresa facile, ma neppure mi è risultata impossibile! Se poi tutto ciò lo si considera da progettare per le cinque ore del giorno successivo, in minimo tre livelli diversi di classi con una platea diversamente variegata, il lavoro risulta molto più articolato ed impegnativo. Di qui probabilmente l'atteggiamento a volte restio di tanti di quei colleghi (specialmente con numerose classi), ancora rigidamente convinti dell'efficacia della lezione frontale e che, magari, in prossimità della pensione si rifiutano categoricamente di riprogettare la propria didattica in una veste inclusiva tale da garantire il successo formativo di ciascuno, anche con il supporto delle tecnologie.

La scuola italiana, seppur dotata di una normativa avanzata rispetto a tanti altri Paesi, relativa agli alunni con BES, stenta a raggiungere un pari livello di concreta inclusione, poiché porta il docente ad imbattersi in mentalità ancora circoscritte, in farraginose prassi e indicazioni operative cui spesso si associa l'incapacità dei familiari dell'alunno a prendere coscienza e, ancor più, ad accettare la situazione permanente del proprio figlio o la segnalazione di una sua difficoltà di apprendimento.

Sarebbero sicuramente d'aiuto, in funzione dei diversi livelli di scolarità, indicazioni più mirate alle "buone pratiche", così da agevolare anche quei colleghi meno formati in merito o quelli più restii ad un approccio inclusivo, nel cercare procedure migliori per l'individuazione dei bisogni educativi speciali o l'identificazione precoce delle difficoltà degli alunni; il ricorso reale all'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative, di frequente lasciati solo un freddo elenco fortuitamente scritto durante la stesura del PDP; una maggiore consapevolezza e vigilanza con opportuni monitoraggi sull'applicazione dello stesso PDP; un incremento della progettazione individualizzata o personalizzata per coloro che lo necessitano; una rete più appropriata di relazioni con Sanità, territorio, famiglia e scuola.

Alle volte è capitato di scontrarmi con colleghi che vedono nella richiesta di individuare Bes una indebita assegnazione di un ruolo avvertito come non di loro competenza o, ancora, altri pigri pure nel discutere in Consiglio di classe della possibilità di elaborare, redigere e realizzare un percorso personalizzato per garantire all'alunno il suo apprendimento, confronto, invece, inevitabile per la formalizzazione e attivazione del PDP. Tale pigrizia è legata alla loro visione del PDP come mero adempimento burocratico cartaceo piuttosto che come strumento di intervento didattico, in collaborazione con la famiglia, a favore dell'alunno con Bes, che rende possibile formalizzare gli obiettivi attesi, le strategie didattiche attivate per il loro raggiungimento, gli eventuali strumenti compensativi e misure dispensative, le modalità di documentazione e verifica dei relativi progressi effettuati. Solo in quest'ottica di strumento di lavoro in itinere, verifica periodica degli obiettivi ed eventuale loro modifica, il PDP riveste quell'utilità per l'alunno di realizzare con profitto le stesse performance dei compagni, seppur ricorrendo a percorsi differenti.

La creazione di un contesto sempre più valorizzante delle differenze, dell'equità e della molteplicità delle intelligenze continua ad avere le sue radici proprio in noi docenti, nella flessibilità del nostro atteggiamento con e verso gli alunni, ma soprattutto nella fiducia che riponiamo dapprima in noi e poi nei nostri ragazzi, avendo aspettative di apprendimento e partecipazione alte, ma non uguali per tutti e, anzi, calibrate alle differenze individuali, così come lo deve essere l'insegnamento di ognuno nel centralizzare l'azione educativo-didattica sul singolo. L'alunno, a sua volta, ricevendo tale fiducia, sarà stimolato a dimostrare di meritarsela, lungo tutto il suo processo di crescita.