

## 2.1.2. Premessa alle proposte pratiche della “Guida docenti”: focus sulla scuola

### Il lavoro dell’insegnante come ricercatore

Daniele Bianchi<sup>1</sup>

Le linee guida qui proposte, da sole, attivano una serie di percorsi differenziati per livello scolastico, che portano verso una ricerca-azione.

I diritti delle persone disabili, riconosciuti dalla Convenzione, sono veramente applicati? Lo sono nel nostro contesto sociale? Nel nostro modo di fare scuola?

Il tema si offre a due possibili approcci: uno “compassionevole” e superficiale e uno, invece, problematizzante, che va a interrogare anche i docenti e il loro modo di vivere e pensare la scuola. Conseguentemente, ci si può avvicinare alle linee guida come all’ennesimo progetto che interferisce con il programma, ma che è doveroso fare per offrire a una minoranza “sofferente” uno spazio, oppure cogliere l’occasione di un’emancipazione collettiva, comprendente anche il proprio ruolo di docente.

La seconda è ovviamente la strada che vorremmo fosse percorsa e di conseguenza occorre tracciarne la direzione. E’ abbastanza auto-evidente che questo, come tutti i cambiamenti, richiede uno sforzo iniziale, ma offre in cambio la possibilità di vivere il proprio ruolo di insegnante ed educatore in un modo molto più coinvolgente e creativo.

Le pedagogie maggiormente inclusive, accompagnate dal loro corredo metodologico, sono quelle “attive”. Fra esse è possibile individuare differenze significative a seconda di dove pongano maggiormente l’accento: un’attenzione particolare all’organizzazione del gruppo classe sarà cruciale nel “*cooperative learning*”; i materiali saranno altrettanto decisivi nella “classe laboratorio” di tipo freinetiano<sup>ii</sup>, e così via. I tratti distintivi comuni sono però facilmente riconoscibili: tali metodologie pongono al centro i bambini e le bambine, attribuiscono loro un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento, li coinvolgono. Quest’approccio ha alcune significative conseguenze a partire dal fatto che ogni studente deve essere messo o messa nella condizione di dare il proprio contributo in modo che possa dispiegarsi interamente la forza del gruppo classe. Il significato inclusivo si

mostra subito: per “ogni studente” si intende qui anche lo o la studente con disabilità. Lo spazio di “potere” che viene ceduto al gruppo classe rispetto a un approccio trasmissivo di tipo tradizionale viene occupato dalla capacità del gruppo stesso di scoprire, sotto la guida del docente, l’argomento di studio e quindi di appropriarsene. Ecco quindi che il ruolo dell’insegnante diventa quello di osservare le singole persone che compongono il gruppo classe, di studiarne le interazioni, di conoscerne i centri di interesse e gli stili di apprendimento, per poter organizzare un percorso in cui tutte si sentano e siano protagoniste. Nella scuola della piena inclusione ciò significa un costante atteggiamento di “normalità speciale”, un’attenzione verso i bisogni (educativi e non) di tutti e tutte, che parte dall’edificio scolastico e arriva al Piano Educativo. Individualizzato, partendo dal riconoscimento del ruolo specifico del docente come esperto o esperta nel settore educativo che non ha, di conseguenza, la necessità di delegare ad altri la “diagnosi e cura” (educativa) del bambino o della bambina disabile. Questo o questa, infatti, è, a pieno titolo, una delle persone protagoniste del gruppo classe: non fuoriesce da questa categoria per via della sua disabilità.

Il servizio che la scuola - non la ASL - offre è per il bambino o la bambina con disabilità tanto quanto per il resto della classe, il suo contributo al lavoro della classe non è separabile (e marginalizzabile), magari con l’aiuto di un insegnante di sostegno che lo o la assiste in un luogo a parte. Inclusione piena ed educazione attiva non possono essere separate.

### **Fa quel che può, quel che non può non fa.**

La scuola è: 1. Un diritto (di tutti e tutte); 2. Un servizio (per tutti e tutte); 3. Un’istituzione. La terza componente è strumentale: occorre avere una struttura organizzativa. A volte sembra però la componente dominante. Nel quotidiano il registro elettronico, la valutazione numerica, le procedure amministrative per avere dei materiali, il programma, o per meglio dire il libro di testo adottato, finiscono per creare un trend che trasforma i docenti in funzionari pubblici incaricati di recitare un copione che i bambini e i ragazzi devono imparare, più o meno a memoria, in vista di un giudizio. I docenti migliori sono quelli che interpretano la parte con più coinvolgimento, che compilano i moduli nel modo più ordinato, che giudicano in modo più imparziale. Per compiere quest’ultima operazione in modo corretto, oltre che la calcolatrice, occorre anche uno standard predefinito (che il libro di testo

opportunamente riporta in forma di sintesi dell'unità didattica e di "domande di verifica").

Nell'approccio attivo il diritto e il servizio (in entrambi i casi per tutti) sono invece posti al centro: se la mia attenzione è volta alla crescita di ciascun bambino e di ciascuna bambina perché sia in grado di dare il suo autonomo contributo alla comunità (per ora il gruppo classe, più avanti la società in cui vive), quello che voglio raggiungere è il potenziamento massimo delle sue capacità. Il maestro Alberto Manzi<sup>iii</sup> scriveva come giudizio "fa quel che può; quel che non può non fa". Si può articolare questa valutazione e farla diventare "educativa": un monitoraggio, condiviso con ogni studente, sul punto in cui si è, nella prospettiva di migliorare il proprio modo di insegnare per il o la docente, di apprendere per ogni studente. Rispetto a questo obiettivo, giudicare è inutile e dannoso, alimenta solo la riduzione dell'autostima di chi è meno in sintonia con gli univoci metodi di insegnamento e gli altrettanto inderogabili standard che pretendono, creando risentimenti che distruggono ogni possibilità di alleanza educativa e rendendo la relazione docente-gruppo classe (almeno nella componente più in difficoltà a scuola) costantemente conflittuale.

Il senso di una scuola dell'inclusione piena è che non occorre un'altra scuola "speciale" per i bambini con disabilità, che una scuola per tutti deve servire a includere e far crescere tutti. Questo diventa criterio dirimente fra ciò che è veramente "buona scuola" e ciò che, al contrario, è magari utile, ma è e resta solo indicazione, strumento d'indirizzo o organizzativo.

## **Il senso di una proposta**

In queste linee guida proponiamo di lavorare sulla Convenzione Internazionale dei Diritti delle Persone con Disabilità e, di conseguenza, sulle iniziative di cooperazione internazionale che promuovono tali diritti. Sembra un vero e proprio dirottamento rispetto al percorso scolastico usuale. Occorre ritornare alle questioni fondamentali poste prima, per rendersi conto che si tratta della grande occasione per scoprire il vero significato di fare scuola.

Nel mondo globalizzato serve a noi, ai nostri ragazzi e alle nostre ragazze riconoscere i diritti universali come beni comuni, sapere che si può lavorare perché nel nostro come in altri paesi la scuola possa diventare un "*common ground*", un terreno comune in cui coltivarli, diffonderli e prendersene cura per vivere meglio tutti e tutte.

Quelle riportate in questa guida sono proposte operative “propedeutiche” per iniziare e/o rafforzare un lavoro di ricerca-azione inclusiva con il gruppo classe, magari da sviluppare con qualche “esperienza esterna” della rete RIDS<sup>iv</sup>, ma non esauriscono l’invito a indagare queste tematiche. Si tratta, infatti, di occasioni di ricerca per problematizzare, analizzare e mettere sotto una luce critica molti aspetti del quotidiano che diamo per scontati, perché “così va il mondo, ed è sempre stato così”.

Proviamo a immaginarci quindi le conseguenze di una vera presa in carico con un approccio attivo di questo percorso. Il nostro campo d’indagine è ovunque intorno a noi: può riguardare statistiche da trovare nei documenti sullo sviluppo umano delle Nazioni Unite (con una *web quest* - ricerca su internet), come anche la vita quotidiana di persone con disabilità nella nostra classe, nelle famiglie di riferimento o nel nostro quartiere (da scoprire consumando la suola delle scarpe). Possiamo partire leggendo testi, guardando immagini e video, e concludere producendo disegni, fumetti, testi in prosa o in poesia, giornali scolastici, interviste, immagini, video, blog. Organizzare la classe in gruppi, chiedere alle famiglie di accompagnare i bambini e le bambine alla scoperta dei problemi relativi alla piena attuazione dei diritti delle persone con disabilità nel proprio contesto, per poi confrontarli con ciò che si riesce a conoscere tramite chi opera nella cooperazione internazionale in altri paesi ma con il medesimo approccio inclusivo. In questo modo può diventare l’occasione per avviare un’alleanza educativa anche con i genitori.

Ovviamente occorre anche non dare tutte le risposte al gruppo classe e lasciarsi aperti a progetti di ricerca, a domande ed esiti non corrispondenti alle nostre aspettative di “giusto o sbagliato, significativo o insignificante”. Potremmo accorgerci che erano solo nostri pregiudizi, che le domande poste portavano a quesiti pesanti. Inutile sottolineare che le classi e i gruppi di lavoro che avranno al loro interno studenti con disabilità partiranno avvantaggiate in quest’opera.

Per quel che riguarda invece il nostro lavoro di docenti, saremo un po’ “ricercatori”, in due direzioni: da un lato nell’accompagnare i nostri ragazzi e le nostre ragazze, dall’altro nell’interrogarci rispetto al modo in cui l’insegnare inclusivo richieda una costante manutenzione della nostra didattica, perché si mantenga sempre coerente rispetto al senso di fare scuola come diritto e servizio per tutti e tutte. In questo senso lavorare in equipe con docenti,

educatori ed educatrici, personale di ONG e associazioni di persone con disabilità, può fare la differenza, per rendere il lavoro di manutenzione della didattica un'occasione piacevole di incontro, solidarietà e crescita umana e professionale.

## Bibliografia ragionata

La seguente bibliografia ha come fine quello di invitare i/le docenti a riflettere sul proprio lavoro, in particolare su tre aspetti: cosa implica una scuola della piena inclusione, l'importanza di aprire alla dimensione planetaria il mondo educativo, la messa in discussione di tutto ciò che, dentro al sistema istituzionale scolastico, appare come "dato di fatto" o "legge di natura", quando invece rappresenta un modo implicitamente escludente verso tutte le minoranze, ivi comprese le persone con disabilità, che pretende di stabilire una presunta "normalità" valida per tutti.

Dario Ianes, *La Speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali* (Trento, 2006, Erickson). Il testo offre un approccio abbastanza sistematico su tutto quello che è importante andare a cambiare nella scuola per operare una vera inclusione. Molti altri libri dello stesso autore possono essere d'aiuto nell'approfondimento di tematiche più specifiche, fra cui il costante aggiornamento del manuale sul Piano Educativo Individualizzato. Fra gli strumenti che considero essenziali per il lavoro di insegnante o formatore/trice c'è il testo scritto a quattro mani con Luigi Tuffanelli, *Formare una testa ben fatta* (Trento, 2003, Erickson): un combinato misto di *cooperative learning*, *problem solving* e ricerca-azione nella proposta di tecniche di insegnamento tramite i gruppi di lavoro.

Andrea Canevaro, la cui intera opera è rivolta all'inclusione delle persone disabili nella scuola e nella società, ha al suo attivo una produzione sterminata, ma che non finisce mai di stupire per la capacità di aprire lo sguardo a prospettive nuove, che da un lato riescono a de-istituire e de-costruire anche i pregiudizi più sedimentati del modo comune di guardare alla disabilità, dall'altro lato istituiscono e costruiscono un modo di fare scuola non soltanto inclusivo, ma migliore per tutti/e e praticabile da tutti/e. Per chi non lo

conosca già consiglio di partire da *La logica del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione per tutti (disabili inclusi)* (Trento, 2006, Erickson).

Edgar Morin ha di recente pubblicato *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione* (Milano, 2014, Raffaello Cortina Editore). Come dice il titolo stesso si tratta di un compendio del suo pensiero pedagogico che si va a sommare ai precedenti *La testa ben fatta* e *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* come libri con cui un/a insegnante dovrebbe confrontarsi. Le pagg. 64-66 mettono in rilievo come la quantificazione, tipica del sistema economico, stia modellando anche il sistema scolastico, umiliando tanto il ruolo dell'insegnante quanto quello dello/a studente. Il capitolo finale "Essere umano!" torna su uno dei temi principi del pensatore francese, l'insegnamento dell'*identità planetaria*, che nelle linee guida noi proponiamo seguendo la strada della Convenzione delle Nazioni Unite per i diritti delle persone con disabilità.

Jack Mezirow, *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, (Milano, 2003, Raffaello Cortina Editore) rappresenta una delle correnti di pensiero pedagogico per le persone adulte più diffuse negli Stati Uniti. Parte dal presupposto che una parte importante del pensiero che forma il nostro modo di guardare il mondo è stato accettato acriticamente nell'infanzia e nell'adolescenza e ora rappresenta un ostacolo alla capacità di cambiare perché va a formare anche le categorie con cui interpretiamo il mondo.

Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione* (Roma, 2003, Carocci editore), sottolinea il lavoro dell'insegnante come un lavoro pratico, non tecnico, in cui quindi non ci si può limitare a seguire pedissequamente delle procedure, ma occorre costantemente porre sotto la luce della riflessione il proprio agire. Della stessa autrice *La ricerca per i bambini* (Milano, 2009, Mondadori) propone un modo di fare studio non sui/lle bambini/e, ma *con e per* loro.

Mi permetto di suggerire due libri in inglese di un autore, Joe L. Kincheloe, che con il suo *Critical Constructivism* (New York, 2005, Peter Lang Publishing) va a delineare un approccio di riflessione critica sul sistema scolastico che porta come esito al *Teachers as Researchers* (2003, London, Falmer), cui il titolo di questa presentazione si ispira. L'attenzione di Kincheloe si rivolge in particolare alla critica agli standard, come un insieme di presunti dati oggettivi da inserire come base dei curricula scolastici. In

base a cosa vengono selezionati? Come contribuiscono alla costruzione di un sapere incontestabile? Come, invece, porli in discussione assumendo i punti di vista di quelle minoranze che spesso questi standard finiscono per escludere?

---

<sup>i</sup> Daniele Bianchi, formatore, è responsabile del settore educazione allo sviluppo e alla cittadinanza planetaria dell'ONG EducAid. Negli ultimi dieci anni ha realizzato numerosi percorsi laboratoriali nelle scuole. Svolge attività di formazione anche all'estero nell'ambito di progetti di cooperazione internazionale.

<sup>ii</sup> Celestin Freinet è stato un insegnante, pedagogista ed educatore francese che ha promosso modalità alternative di fare scuola, in particolare tramite il suo “metodo naturale” che consiste nel far riferimento alla vita reale nel processo di apprendimento. Grazie alla FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne), rappresentata in Italia dal MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), la proposta freinetiana è, ad oggi, uno dei filoni più vitali e diffusi di pedagogia dell'educazione attiva.

<sup>iii</sup> Alberto Manzi, pedagogista italiano famoso per la trasmissione televisiva “*Non è mai troppo tardi*” che nel corso degli anni '60 venne messa in onda allo scopo di combattere l'analfabetismo. Negli anni ottanta a seguito dell'introduzione della scheda di valutazione compì un atto di disobbedienza civile, rifiutandosi di compilarla poiché sosteneva che il bambino non va bloccato tramite un giudizio, essendo in continuo cambiamento. La scelta gli costò un anno di sospensione dall'insegnamento: l'anno seguente timbrò tutte le schede con la dicitura “fa quel che può, quel che non può non fa”. All'obiezione del Ministro, contrario al giudizio timbrato rispose: “non c'è problema, posso scriverlo anche a penna”.

<sup>iv</sup> RIDS: Rete Italiana Disabilità e Sviluppo.