**Costruire la scuola inclusiva**

All’interno degli Istituti scolastici la Funzione Strumentale denominata fino a poco tempo fa Intercultura, è diventata Funzione Strumentale Inclusione. Se volessimo provare a declinare intercultura alla parola inclusione avremmo interidentità, Intergenere, interbiografia, interpersonalità, interdimensione: più si riesce ad allungare lo sguardo osservativo, più si riesce a delineare un orizzonte diversificato, sfumato e flessibile, più si ha possibilità di creare una scuola inclusiva.

Cosa significa Includere?

Tra le definizioni presenti sul dizionario della lingua italiana, soprattutto due sembrano esprimere con la giusta intensità ed efficacia il significato della parola: *avere in sé* e *accompagnare ad altro.*

*Avere in Sé* qualcuno presuppone la capacità, ma, ancora prima, il desiderio e l’intenzione di accogliere e custodire, come elemento unico e prezioso, qualcosa dell’altro in sé. Significa farsi contenitore e custode dell’esperienza altrui; significa imparare a guardare agli eventi con uno sguardo doppio, triplo, plurimo, rispettoso di tutte i diversi bisogni che si è stati in grado di ospitare a fare propri nella direzione della crescita comunitaria.

*Accompagnare ad altro* presuppone invece la condivisione del viaggio, l’immagine del prendere l’altro per mano, simbolo di affidamento e partecipazione emotiva, prima che pragmatica, senza che vi sia nessuna volontà di separarsi da quello che è stato nel passato, ma solo quella di aggiungervi altro, in un'ottica di accrescimento dei valori e delle competenze, in un cammino evolutivo scelto con cura e vissuto con passione.

La parola che più frequentemente troviamo associata ad Inclusione e sicuramente Accoglienza, laddove includere implica la capacità di accogliere, di creare un luogo-spazio, nel nostro animo, ma anche nell’ambiente educativo, ogni singola diversità, dove, per diversità, si intende quella dimensione soggettiva storico-definita che rappresenta ognuno di noi e diventa, per la collettività, una ricchissima ed imprescindibile opportunità evolutiva.

Il termine Inclusione ha preso il posto di integrazione e, se solo ci poniamo la domanda *"integrarsi a chi, a cosa?",* capiamo subito che c'era qualcosa da rivedere nella concezione e nell'utilizzo di questa parola. Integrarsi a qualcosa impica la necessita di adattarsi ad un contesto, una modalità, un'attività, provvisti di un'adeguatezza e un valore, se non di una "normalità" auspicabili per chiunque.

Sorgono allora altri interrogativi: chi decide cosa è valorialmente adeguato e cosa non lo è? Qual' è da ritenersi un obiettivo funzionale e quale no? E funzionale a cosa, a chi? Quali sono i criteri valutativi che stabiliscono cosa sia auspicabile e cosa meno? Quali, e definiti in base a quali indicatori, i parametri osservativi e di ricerca?

Finchè ci sarà un contesto che integra ed un soggetto integrato, esisteranno livelli defferenti di valore e priorità, ma, soprattutto esisteranno le categorie e le categorizzazioni, inevitabilmente affiancate a stereotipi e pregiudizi e approcciate con metodi didattici statici e predefiniti.

L'inclusione prevede un luogo d'incontro, e, all'interno di questo spazio-confluenza, una molteplicità di identità che si conoscono, si confrontano e, in un'otticà di circolarità e reciprocità formativa, procedono insieme verso l'accrescimento formativo, ma, ancor prima, verso la realizzazione del benessere attraverso la costruzione di relazioni partecipate, intense e gratificanti, capaci di riconoscere ad ogni membro della scuola, alunni e adulti, la stessa uguaglianza nei diritti e nella dignità, nel rispetto delle capacità e delle inclinazioni soggettive.

Basterebbe allora togliere la G dalla parola integrazione e avremmo raggiunto l'obiettivo auspicato*: Interazione*.

Interazione tra tutte le parti che concorrono a creare della scuola un mondo ricco e articolato, capaci di dialogare con consapevolezza e fiducia e di sostare, in modo quieto e costruttivo, sulle fragilità e sulle forze di ogni personalità coinvolta nel progetto educativo.

**Le categorie della diversità**

All'interno do ogni Piano di Gestione delle Diversità (delibera della Regione Toscana 530 del 2008: si propone di diffondere in tutte le scuole lo strumento del PGD come strumento e dispositivo di gestione efficace per la valorizzazione di tutte le diversità presenti a scuola) ogni Istituto Scolastico - ammesso che vi siano stati la volontà, le possibilità o l'indicazione ad elaborarne uno - si possono trovare le sezioni - o categorie - degli alunni portatori di caratteristiche, appunto, *diverse*: Disabilità, DSA, Adozione, BES, intercultura, Disagio economico-sociale, differenza di genere.

Se è innegabile l'importanza di potersi riferire a categorie specifiche in grado di fornire, agli addetti ai lavori, indicazioni progettuali, modelli e strumentalità - oltre a percorsi formativi mirati - utili nell'approccio e nella gestione delle singole diversità, è anche vero che un'organizzazione e una codificazione eccessivamente rigide e statiche possono rischiare di creare non pochi problemi dal punto di vista della applicazione delle proceduralità educativo-didattiche inclusive, ma, ancor prima, nel riconoscimento e l'accoglienza di elementi caratterizzanti l'alunno in maniera ben più significativa e determinante di quanto non lo faccia una definizione che lo colloca in una determinata, o più di una, categoria.

Elemento d'analisi assolutamente imprescindibile la proposta didattica rivolta all'alunno, per esempio, con bisogni educativi speciali ( e già la categoria BES potrebbe portare a credere che ognuno di noi, per sue specifiche caratteristiche, è un BES, fortunatamente) risiede nell'interazione amicale, di identificazione e reciprocità, che egli ha stabilito con il gruppo classe e, dal quale, per ovvi motivi, egli non desidera, nè trarrebbe alcun vantaggio, sentirsi diverso o destinatario di un trattamento personalizzato da parte del docente, dal quale ha certamente bisogno di sentirsi accolto e valorizzato come tutti i suoi coetanei.

Viene quindi da affermare che il PGD è un documento di fondamentale importanza nella misura in cui consente al team educativo di operare riflessioni condivise su alunni portatori di diversità a seguito di periodi di osservazione e di certificazione dell'esperienza collegialmente e sistematicamente osservata, il quale deve però necessariamente prevedere strategie e strumenti applicabili globalmente al gruppo classe, atti a valorizzare le differenze senza che questo processo di significazione e rinforzo del singolo bisogno appaia come isolante o settoriale, ma che vada a creare quel clima espressivo e relazionale di condivisione e circolarità che è alla base della didattica inclusiva , il quale va a porsi in aiuto nel processo evolutivo di ogni singolo alunno presente a scuola.

Se è vero che l'inserimento di un alunno in una categoria diventa la via di accesso ad alcuni aspetti della sua personalità, e quindi al recupero degli strumenti d'ausilio per le sue eventuali difficoltà, è anche vero che una definizione non può rappresentare e descrivere in maniera completa gli aspetti storico-familiari e identitari, socio-relazionali ed adattivi, comprensivi delle dimensioni cognitive, affettive ed emotive necessariamente interrelate tra loro, ma che, anzi, proprio in funzione della sua diversità, vige un obbligo di approfondimento di tutte quelle dimensioni parallele alla diversità stessa che ne, fanno, inevitabilmente, un diverso tra i diversi.

Non possiamo non fare riferimento, in questa sede, al valore che dobbiamo accordare all'analisi dei pre-requisiti d'ingresso alla scuola: quale significativa importanza riveste lo scarto tra le acquisizioni pregresse l'ambientamento nel contesto scolastico e le competenze acquisite al momento di congedarsi da esso?

Questa riflessione pùò tornarci particolarmente utile in sede di osservazione e valutazione: nella misura in cui la valutazione viene utilizzata nella predisposizione di percorsi didattici e formativi personalizzati, siamo obbligati, come docenti, a mettere l'attenzione più sulla progressione dell'apprendimento che sul preciso livello raggiunto.

Il tema in italiano di un alunno straniero, non potrà mai prevedere una valutazione come quella di un alunno italiano: a parità di errori verrà valutato molto più positivamente; criterio, questo, da utilizzare non solo nella decodifica del compito prettamente didattico, ma, forse, con ancora più forza ed attenzione, nella lettura di tutti gli aspetti inerenti l'espressione, la comunicazione e la relazione coinvolgenti tutti gli abitanti del contesto scuola i quali non possono che essere costantemente interpellati ai fini di una valutazione complessiva.

Probabilmente, se riuscissimo a focalizzare la nostra attenzione sull'evoluzione del singolo alunno partendo dal suo (e quando scrivo *Suo*, rendo implicita una conoscenza profonda del suo mondo personale da parte del docente) bagaglio originario, ci renderemmo subito conto di quanto sia inutile operare una comparazione tra tutti i livelli scolastici raggiunti dagli alunni, portatori di storie e corredi didattici differenti, e che sarebbe sicuramente più utile e prospettico, nonchè più corretto, soffermarsi su quel, piccolo o grande, pezzo di strada che l'alunno ha compiuto.

Certo, è innegabile che un tale lavoro di osservazione, riconoscimento e accoglienza dei singoli bisogni e delle aree fragili ad essi connesse, includa la necessità, da parte del docente, di operare una riflessione circa la propria storia – personale e professionale – nonché rivedere in chiave analitica e critica aspetti della propria personalità ed eventi auto-biografici che potrebbero – e quasi sempre lo fanno – influenzare il suo approccio nei confronti di una, o più di una, o sfaccettature di una, tra le diversità presenti a scuola. Effettuare un percorso che lo conduca a rintracciare in tutti gli alunni – in modo chiaro e differenziato, un valore aggiunto, un ineluttabile elemento formativo nella costruzione dell’impalcatura didattica.

Questo non significa, come spesso si sente dire, (“io insegno, non faccio terapia”) che al docente venga chiesto di *fare lo psicologo* –– significa, semplicemente, che un’opera di introspezione continua unitamente a quella di recezione e decodifica degli atteggiamenti e degli stati emozionali affidati dagli alunni alla scuola, rappresenti un imprescindibile momento educativo, assolutamente indivisibile dall’attività didattica vera e propria.

E’ d’altra parte pur innegabilmente vero che, ogni docente, all’interno della propria sezione, nel momento in cui si trovi a dipanare il gomitolo della relazione evolutiva – pluralmente connotata -con i propri alunni, diventa necessariamente, oltre a pedagogo, un po’ psicologo e un po’ sociologo, e un po’ filosofo e, spesso, anche un po’ poeta.

**Verso una didattica plurale**

Se ogni alunno ha bisogno di essere accuratamente ascoltato e letto, con tutte le sue specificità da utilizzarsi come risorse aggiuntive nel processo educativo, è ancor più fortemente vero che, le sue stesse diversità, non devono e non possono venir evidenziate come necessitanti speciali cure nella strutturazione di un percorso differenziato dal gruppo classe, il quale rischierebbe di trasformare le differenza da elemento di forza ad elemento di fragilità destinato a produrre una distanza e un’ esclusione dal percorso dei coetanei,

Come si pongono, allora, le misure dispensative e compensative all’interno di una riflessione di questo tipo?

E come aiutare gli alunni bisognosi di particolari attenzioni didattico-linguistiche senza che questo emerga come descrittore sociale della loro difficoltà, rischiando di ricadere sulla loro autostima e sul loro senso di appartenenza valoriale al gruppo-classe di conseguenza al continuo e naturale processo di confronto che egli opera tra sé e i suoi coetanei?

Sostengo che questo, in un’epoca di storica e massiccia confluenza multi-culturale all’interno delle scuole e in un momento in cui si redigono PGD (Piani di Gestione delle Diversità), sia un interrogativo che ogni docente è portato a farsi.

E’ maggiore il guadagno, in termini di apprendimento, separando l’alunno in difficoltà dagli altri ed operando su di lui un rinforzo mirato, o lasciandolo all’interno del suo gruppo-classe, rinforzando il senso di appartenenza al contesto e costringendolo così a reperire risorse e strumenti per guadagnarsi lo spazio-ruolo al quale ambisce? Così la risposta sembrerebbe piuttosto facile, tutti i docenti sarebbero pronti a raccontare di decine di episodi in cui si è avuta prova dell’impossibilità ,da parte di taluni alunni, di allinearsi ai risultati degli altri, senza che questo implicasse un intervento formativo personalizzato, che, prevedesse sessioni didattiche separate.

Volendo accettare come valide queste osservazioni, siamo già costretti ad uscire dalla visione inclusiva, la quale ci porta a credere che ogni alunno, in quanto portatore di un bagaglio cognitivo personale, avrebbe bisogno di quello “sguardo speciale” e quindi di un’attenzione speciale, che al docente diverrebbe a quel punto impossibile accordare.

Ma la domanda a questo punto è un’altra: a cosa serve il gruppo classe se, per trasmettere all’alunno in difficoltà qualsiasi contenuto, dobbiamo condurlo fuori da essa?

Quali soluzioni possiamo trovare affinché sia possibile attuare una didattica inclusiva all’interno della sezione che non preveda la separazione di nessun membro dal suo gruppo formativo?

E con la definizione di *gruppo formativo*, si può ben intuire il valore che accordo agli alunni nel loro stesso processo di apprendimento: nessun contenuto didattico, nessuna competenza evolutiva ed adattiva ha maggior di essere trasmessa in modo efficace di quanto non accada quando viene trasmessa da un coetaneo, un pari.

Questo perché i linguaggi degli alunni sono tra loro simili, perché gli elementi di semplificazione e concettualizzazione in possesso dei ragazzi raggiungono livelli di completezza e sintesi che gli adulti fanno fatica ad ottenere; perché il bisogno di essere INSIEME nel processo di crescita ed identificazione funge da stimolo continuo, promuove condivisione e co-riflessione degli obiettivi, mette a disposizione quella sommativa di risorse e codici che un solo docente farebbe fatica a reperire.

E’ per questo che si sente sempre più parlare di cooperative learning e tutoring tra gli alunni: proprio in forza di quell’istinto di mutuo-aiuto che caratterizza le età dell’infanzia e dell’adolescenza e per quel bisogno di comporsi come rete – salda e sovrapposta – dove l’obiettivo di uno diventa, in modo implicito ed automatico, l’obiettivo di tutti.

Ad una riflessione attenta, si potrebbe affermare che si ritorna all’assunto gestaltiano per cui “L’insieme è qualcosa di più della somma delle sue parti”.

**L'insegnante inclusivo**

Quanto viene chiesto all'insegnante, allora, nella scuola inclusiva?

La risposta è: tanto.

Ma se quel *tanto* viene letto dal docente non solo in termini di impegni e fatiche sommati, ma anche e soprattutto in una riqualificazione del suo ruolo, che lo mette al centro del sistema formativo come nucleo generativo di contributi molteplici ed imprescindibili il progetto evolutivo, ecco che le parole responsabilità, adesione e condivisione possono diventare il motore di tutto il processo d'insegnamento.

Come già precedentemente accennato, al docente viene chiesto di operare un continuo rapporto tra la personalità dell'alunno - con la sua storia e i suoi bisogni - e il livello prestazionale scolastico, lettore di aspetti cognitivi, adattivi, recettivi e rielaborativi; di guardare all'alunno in un'ottica globale, onnicomprensiva di tutti quegli elementi, talvolta da intuire, che ne fanno una persona unica, tra le tante diversità confluenti nel complesso mondo scolastico.

Un lavoro grande, innegabilmente molto impegnativo, viene quindi svolto dal docente in classe, nel compito quotidiano di proporre percorsi formativi che riescano a farsi abbastanza spaziosi e comodi da poter accogliere la molteplicità di biografie e contenuti presenti, necessitanti di sfumature, adattamenti, motivazioni, obiettivi, sempre più specifici e di volta in volta differenti, verso l'attuazione di un altro principio cardine del nuovo sistema scolastico: la flessibilità.

Attraverso una visione flessibile e dinamica l'insegnante individua le finalità, progetta, condivide, raccorda e verifica in vista di sempre nuovi intenti programmatici, senza paura di leggere in modo critico e prospettico gli insuccessi e trarre da essi preziose risorse auto-formative, verso la costruzione di quell'abilità di autodiscussione ed autovalutazione che sono alla base di ogni lavoro socialmente connotato.

Insegnanti come Colossi, allora? Direi piuttosto insegnanti desiderosi di sfogliare, con delicatezza e rispetto, le dimensioni umane, di accogliere le proprie ed altrui peculiarità con attenzione e cura, senza paura di sostare sulle proprie fragilità, disposti a confrontarsi con i vuoti e con le ombre che abitano ogni contesto plurale, ma anche vogliosi di utilizzare energie e forze, personali e collettive, distanziandosi da categorie e categorizzazioni, riflettendo coraggiosamente su pregiudizi e stereotipi che albergano in lui, per elaborare progettualità verso la costruzione di una scuola che sia sempre più inclusiva.

Ad un impegno di ricerca personale, va necessariamente affiancato un impegno di ricerca professionale, laddove solo attraverso una formazione ed un aggiornamento continui, selezionati in base ad obiettivi e bisogni, di volta in volta emersi e tarati sulle specifiche esigenze progettuali e didattiche, l'insegnante può reperire quelle risorse e quegli strumenti che, dall'approccio finalizzato, lo conducano all'attuazione di un intervento globale competente ed efficace.