

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

8

APRILE
2021

**L'ELETTRONICA
PER LA VITA O LA VITA
PER L'ELETTRONICA?**

DENTRO E FUORI LA SCUOLA INCLUSIVA

**QUINTILIANO E LA FORMAZIONE
DEL PERFETTO ORATORE**

LE IPOTESI DELL'UCRONIA

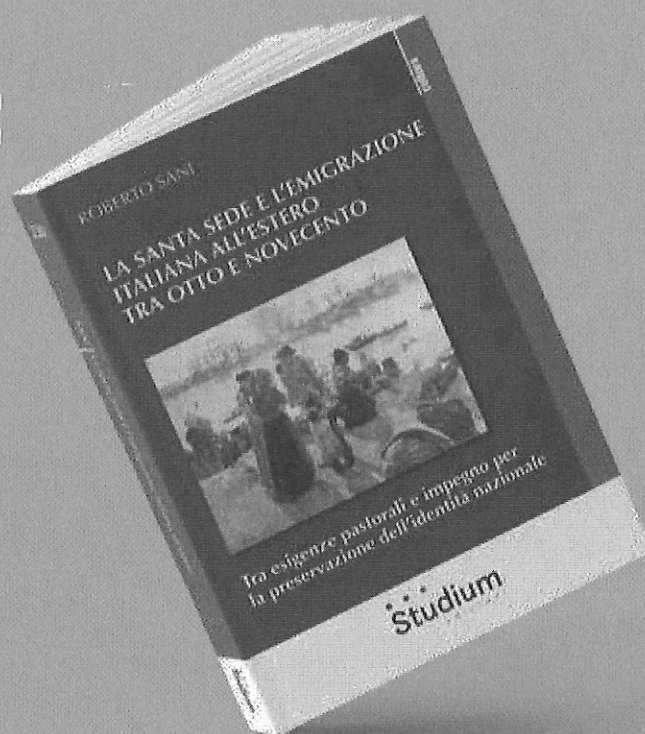
**COMPNDERE I CAMBIAMENTI
CLIMATICI**

Studium EDITRICE
edizioni **LA SCUOLA**

LA SANTA SEDE E L'EMIGRAZIONE ITALIANA ALL'ESTERO TRA OTTO E NOVECENTO

Roberto Sani

pp. 224 - € 25,00



Sulla scorta di una pluralità di fonti archivistiche e a stampa, l'Autore approfondisce il ruolo esercitato dalla Santa Sede in materia di assistenza e cura pastorale dell'emigrazione italiana all'estero nel periodo che, dalla seconda metà dell'Ottocento, giunge fino al Concilio Ecumenico Vaticano II e alla stagione postconciliare. L'Autore documenta come, almeno fino alla seconda metà degli anni Ottanta dell'Ottocento, gli interventi promossi dalla Chiesa italiana per la tutela degli emigranti furono assai limitati e rivestirono, nel complesso, un carattere episodico e marginale. La situazione mutò sensibilmente nel corso dei pontificati di Leone XIII e di Pio X. Quest'ultimo, in particolare, s'impegnò tanto sul fronte dell'intensificazione delle iniziative ed opere di assistenza e nella centralizzazione delle politiche a sostegno della cura pastorale dei migranti, quanto su quello – altrettanto decisivo – del reclutamento e della formazione culturale e spirituale del clero destinato ad animare la vita religiosa delle comunità di emigrati italiani all'estero.

Studium
edizioni

www.edizionistudium.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite



CARTA
del DOCENTE

EDITORIALE

Claudio Citrini, La libertà 4

FATTI E OPINIONI

La lanterna di Diogene

Fabio Minazzi, L'ignoranza non è un argomento 6

Percorsi della conoscenza

Matteo Negro, Eguaglianza nella fragilità 8

Le culture nel digitale

Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano, Oltre i problemi amministrativi 9

Stefano Penge, Le parole della Costituzione 11

Bioetica: questioni di confine

Francesco D'Agostino, La crisi dei paradigmi bioetici 15

Parole «comuni»

Giovanni Gobber, Corona e varianti 16

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Franco Cambi, La scuola italiana e il suo identikit per il futuro. Riflettendo su due emergenze attuali 19

Tomaso Invernizzi, Il catechismo laico e debole dell'educazione civica 23

Paola Damiani, Dentro e fuori la scuola inclusiva. Sfide normative, nodi organizzativi, bisogni formativi 28

Enrico Ripamonti, Scelta curricolare e professionale: percorsi di orientamento per l'università 32

STUDI

a cura di Alberto Aloisio, L'elettronica per la vita o la vita per l'elettronica? Problemi e risposte 36

Francesco Maria Puglisi, Ciàula scopre le macchine 38

Roberto Menozzi, A est di Eden: l'elettronica e il Santo Graal della sostenibilità 41

Pier Giuseppe Rossi, L'automa miope e l'analogico "aumentato" 44

Alberto Aloisio, La logica dell'organico 47

Gino Giusi, Il rumore elettronico: un disturbo o un'opportunità? 50

PERSCORSI DIDATTICI

Luigi Esposito, Il cavallo, il pollice opponibile e la tastiera 53

Alice Locatelli, Crescere il perfetto oratore. Genitori, nutrici e pedagoghi nell'*Institutio oratoria* di Quintiliano 56

Massimo Rossi, Malinconia e depressione in Orazio e Seneca 61

Mario Carini, Le ipotesi dell'ucronia 64

Paolo Di Sia, Sul rapporto tra luce e coscienza. Messaggio religioso e recenti approfondimenti della fisica contemporanea 71

Paolo Musso, Le grandi svolte del pensiero scientifico. Una teoria molto "attraente" 75

Marina Minoli, Comprendere i cambiamenti climatici. Tra storia naturale e ricerca scientifica 79

LINGUE

Maurizia Calusio, Il grasso e il magro: una proposta di lettura del racconto di Čechov attraverso le varianti 86

James Rock, Optimising the dictionary use of Italian EFL students 91

LIBRI

96

Dentro e fuori la scuola inclusiva

Sfide normative, nodi organizzativi, bisogni formativi

Paola Damiani

CON QUESTO NUMERO PRENDE AVVIO UNA SERIE DI CONTRIBUTI SUL TEMA DELL'INCLUSIONE. A TEMA IN QUESTA PRIMA PUNTATA I SOGGETTI DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA. A QUALI ALLIEVI È DEDICATA L'INCLUSIONE? CHI SONO GLI ALLIEVI CON BISOGNI SPECIALI? CHE COSA SONO I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI?

Il tema dell'inclusione, un tema mai compiutamente risolto, necessita di spazi di dibattito e attualizzazione; la sua complessità intrinseca a livello culturale, politico e applicativo, le sue ambivalenze e la sua relazione con le nuove emergenze¹ richiedono un'attenzione costante alla qualità dei sistemi educativi e scolastici e dei professionisti, nei singoli paesi².

La rubrica, senza alcuna pretesa di esaustività, lo affronterà a piccoli passi, con piccoli e differenti focus su alcune questioni essenziali.

Il primo focus della rubrica è dedicato ai «soggetti dell'inclusione scolastica»; in particolare, a partire dalla domanda-chiave «*Inclusione di chi? (A quali allievi è dedicata l'inclusione?)*», si cercherà di riflettere sui fattori che hanno condotto alla loro identificazione e descrizione, in riferimento ai modelli culturali e ai dispositivi normativi, e sugli aspetti di rischio e potenzialità per la concretizzazione di un modello inclusivo «maturo». La sfida consiste nel porre e sostenere le condizioni per realizzare il passaggio valoriale e strategico dai «BES come problema» ai «BES come occasione e risorsa» per il cambiamento in termini di co-sviluppo personale e collettivo, equo e sostenibile, coerentemente con gli obiettivi dell'Agenda Unesco 2030.

Modelli e concetti per identificare gli allievi «diversi»

La riflessione su chi sono gli allievi con bisogni speciali e su che cosa sono i bisogni educativi speciali rappresenta un primo fondamentale passo da non sottovalutare anche in ambito accademico e professionale, da parte di tutte le persone che a diverso titolo entrano nei circuiti della presa in carico e cura.

«Capirsi e capire ciò di cui si sta parlando risulta prioritario rispetto a ogni altro tipo di intervento quando si tratta di far lavorare insieme, su un unico obiettivo, persone che hanno competenze disciplinari e finalità diverse [...]. In effetti, il bisogno di chiarire e chiarirsi sul significato di termini quali “disabilità”, “bisogni speciali” e “bisogni educativi speciali” risulta necessario anche a fronte del fatto che si tratta di terminologie che non sono affatto scontate, sia perché di recente ridefinizione (come nel caso del termine disabilità), sia perché mutate nel corso del tempo (come nel caso del concetto di bisogni speciali) oppure perché interpretate in modi differenti nei diversi paesi (come nel caso dell'espressione bisogni educativi speciali)³.

L'evoluzione della normativa scolastica ci permette di analizzare il lungo percorso che ha condotto all'assunzione dell'idea di inclusione per gli allievi con bisogni educativi speciali nelle nostre scuole.

Come rileva Bocci⁴, negli anni successivi all'introduzione della Legge 517 del 1977 si assiste a una profonda trasformazione della scuola e l'integrazione degli allievi con disabilità si intreccia sinergicamente con altre innovazioni e sperimentazioni. Tuttavia, nel corso di

1. F. Bocci, Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'*Index for Inclusion*, in S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, pp. 1069-1081. P. Mulè, *Formazione, scuola, emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità*, Armando, Roma 2020.

2. R. Trincherò et al., *The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario?* «Italian Journal of Educational Research», 25 (2020), pp. 22-34.

3. A. Lascioli et al., *Tutti Diversi Tutti Uguali. Progetto per la prevenzione delle disabilità nei servizi educativi per l'infanzia*, Passoni, Milano 2016.

4. F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze 2011.

quei decenni nei quali lo sviluppo della cultura dell'integrazione non si arresta e la pedagogia speciale italiana conosce una crescente affermazione, tanto da sfociare dopo il Duemila nell'assunzione del «nuovo paradigma inclusivo»⁵, si sono verificati scollamenti tra quanto affermato dalla letteratura e dai documenti istituzionali e le pratiche quotidiane delle scuole, sia per quanto concerne l'inclusione degli allievi con disabilità, sia in riferimento alla figura del docente di sostegno e al suo ruolo di contitolarità e corresponsabilità con i colleghi⁶.

Complessità e dinamicità dei costrutti: disabilità e BES

L'introduzione del costrutto di SEN – *Special Educational Needs*⁷ – e l'impulso al superamento del modello medico e alla diffusione del paradigma biopsicosociale⁸ determinato dalla pubblicazione dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health*⁹ (ICF) hanno rappresentato un elemento di rottura nei confronti della visione dualistica semplicistica *disabilità vs normalità* e del paradigma integrativo. L'elemento di grande interesse per la comprensione dei problemi e delle *funzionalità*¹⁰ delle persone è rappresentato dal dato che salute e disabilità vanno lette all'interno di un *continuum*: il passaggio da una condizione di salute a una di disabilità non è il semplice prodotto di una menomazione o di una malattia, ma è l'effetto della perdita di qualità nel funzionamento del soggetto, dovuta all'interazione negativa tra condizioni di salute e fattori ambientali. Viene così favorita la prospettiva della pedagogia speciale, la quale promuove la valorizzazione dell'unicità-diversità di ogni individuo, rivolgendosi al «chi è» il soggetto con bisogni educativi speciali e ponendo attenzione alle storie reali, contingenti, singolari¹¹.

La logica ICF, fondata sull'analisi del funzionamento bio-psico-sociale, e la logica della convenzione dell'ONU¹², fondata sui diritti, trovano significativi punti di contatto nei diritti fondamentali delle persone e nel riconoscimento del fatto che per favorire l'inclusione occorre lavorare con la persona, ma anche e soprattutto sul contesto. Ciononostante, secondo Lucilla Frattura¹³ siamo di fronte a un fraintendimento del significato di disabilità in quanto nella Convenzione ONU si parla di «persone con disabilità» e la definizione di tali persone è «in negativo», mentre l'OMS definisce i concetti interrelati di disabilità e funzionamento e le due concettualizzazioni non si equivalgono. Una valutazione fondata sui principi della convenzione ONU identifica le persone con disabilità come persone con menomazioni durature che non partecipano come tutte le altre alla vita socio-istituzionale a causa di barriere, men-



Wassily Kandinsky (1866-1944), *Impression III (Concert)*, 1911, Lenbachhaus, Munich, Germany.

tre nella valutazione secondo ICF la descrizione delle «menomazioni» è parte della descrizione della disabilità e non ne è un presupposto. La disabilità perde la connotazione tradizionale di «attributo della persona» e diventa esito di un'interazione negativa tra persona e contesto, a partire dalle categorie della partecipazione¹⁴. Si delinea così un'epistemologia sostanzialmente diversa e complessa che, oltre a introdurre nuovi criteri identificativi delle persone con disabilità, apre nuovi modi di operare scelte e di progettare interventi nei contesti di vita (e non solo di cura).

Soltanto nel corso dell'ultimo decennio, con la legge 170 del 2010 sui DSA e con l'introduzione del concetto di BES nel 2012, anche nel nostro paese è stata defini-

5. Id.

6. A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2017.

7. OECD/CERI, *Special Needs Education: Statistics and Indicators*, OECD, Paris 2000.

8. G. Engel, *The need for a new medical model: a challenge for biomedical science*, «Science», 196, (1977), pp. 126-129.

9. World Health Organization, *The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Geneva 2001.

10. L. Cottini, *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento 2016.

11. P. Gaspari, *Una cornice epistemologica per i Bisogni Educativi Speciali*, «L'integrazione scolastica e sociale», (4), (2013), pp. 344-354.

12. Convenzione Onu per i diritti delle persone con disabilità, 13 dicembre 2006.

13. Responsabile «Centro collaboratore italiano dell'OMS per la famiglia delle classificazioni internazionali»

14. J. Hollenweger, *Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland*, «BMC Public Health» 11 (Suppl 4):S7 (2011).

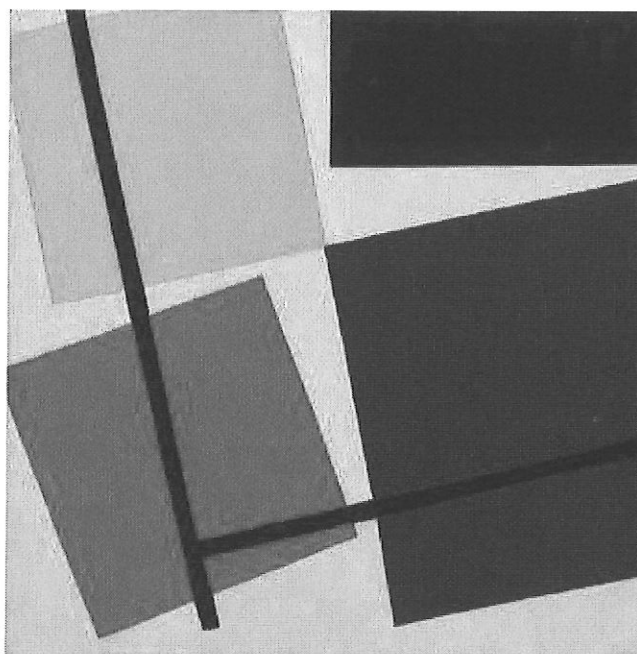
tivamente superata, almeno dal punto di vista concettuale e normativo, l'idea di una scuola composta da una popolazione corrispondente a una supposta omogeneità (normalità) che si adopera per integrare una minoranza, anch'essa omogenea nelle sue differenze, che da tale norma diverge (disabilità) (modello diadico).

Tale passaggio non poteva essere neutro e indolore e in effetti sono emersi vari elementi di criticità sia dal punto di vista culturale, sia dal punto di vista della vita concreta delle scuole, delle famiglie e dei professionisti dei processi educativi e di cura. La persistenza del «vecchio» paradigma e la sua coesistenza con gli avanzamenti culturali e metodologici del nuovo modello inclusivo non trovano una facile risoluzione e favoriscono l'emergenza di aspetti di confusività che ostacolano la realizzazione di una scuola effettivamente inclusiva, ma anche la piena realizzazione dei potenziali pedagogici del *framework* dei BES.

Studi recenti¹⁵ hanno confermato la presenza di derive anti-inclusive nelle scuole a seguito dell'applicazione dei dispositivi sui BES nel nostro paese. Tra le criticità di tipo «tecnico», la distinzione tra difficoltà e disturbo posta alla base della legge 170 per il riconoscimento degli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) costituisce una questione molto complessa anche dal punto di vista scientifico e clinico¹⁶.

Ulteriori difficoltà per l'individuazione degli allievi con BES si sono verificate in quelle situazioni non accompagnate da una diagnosi clinica, il cui riconoscimento è delegato ai consigli di classe secondo criteri non del tutto chiari e uniformemente applicati. Anche per questa ragione, come vedremo in seguito, si è verificato un considerevole aumento del numero di richieste, da parte di scuole e famiglie, per ottenere una diagnosi che garantisca un accesso «legittimato e sicuro» alla categoria dei BES. Tale incremento ha creato una situazione di sovraccarico dei servizi che si sta cercando di fronteggiare attraverso ulteriori disposizioni a livello centrale e locale. Ancora una volta il modello medico pare prevalente rispetto al modello pedagogico inclusivo e al modello biopsicosociale dell'ICF, anche se, come evidenziato anche nei documenti del MIUR, è possibile individuare i bisogni educativi speciali dell'allievo soltanto attraverso un approccio che si fondi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, al fine di evitare etichettature diagnostiche.

L'identificazione di un BES non deve infatti corrispondere all'assegnazione di un'etichetta che delimita la conoscenza dell'allievo entro un'idea/categoria chiusa e predefinita, ma, al contrario, deve rappresentare un «vantaggio inclusivo». Ed è proprio su questo aspetto



Wassily Kandinsky (1866-1944), *Untitled (First abstract watercolor)*, 1910, Georges Pompidou Center, Paris, France.

che si sono verificate – e si verificano – le principali derive e iniquità.

Oltre i BES?

In effetti, anche se, come affermato dalla letteratura (e riconosciuto da molti insegnanti e dirigenti), il costrutto di BES è superato dal modello inclusivo e dal concetto di *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti*¹⁷, l'idea di BES, le normative, le pratiche e le problematiche correlate non sono superate e permeano ancora la vita della scuola e delle persone, generando barriere materiali e immateriali, ma anche spazi potenziali e risorse, che non possono in entrambi i casi non essere considerati se si vogliono avviare processi di cambiamento autentici e fondati (che vadano oltre gli slogan e i molti provvedimenti miopi o addirittura ciechi).

In questo senso, si evidenziano due linee di azione che paiono percorribili nell'ambito di un contesto di transizione quale quello dei BES – pur se «imperfetto» – a vantaggio del singolo allievo, in termini di prevenzione primaria e secondaria di future disabilità e/o disa-

15. D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative*, Erickson, Trento 2018. F. Dovigo, F. Pedone (a cura di), *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*, Carocci, Roma 2019.

16. C. Termine, L. Ventriglia, A. Staffolani, *Didattica inclusiva e disturbi del neurosviluppo*, Carocci, Roma 2020.

17. T. Booth, M. Ainscow *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol 2011.

gi, grazie a un riconoscimento precoce e adeguato dei peculiari bisogni e talenti, e a vantaggio della comunità tutta, attraverso l'implementazione delle politiche e delle pratiche per l'apprendimento, la partecipazione e il benessere, di ciascuno e di tutti.

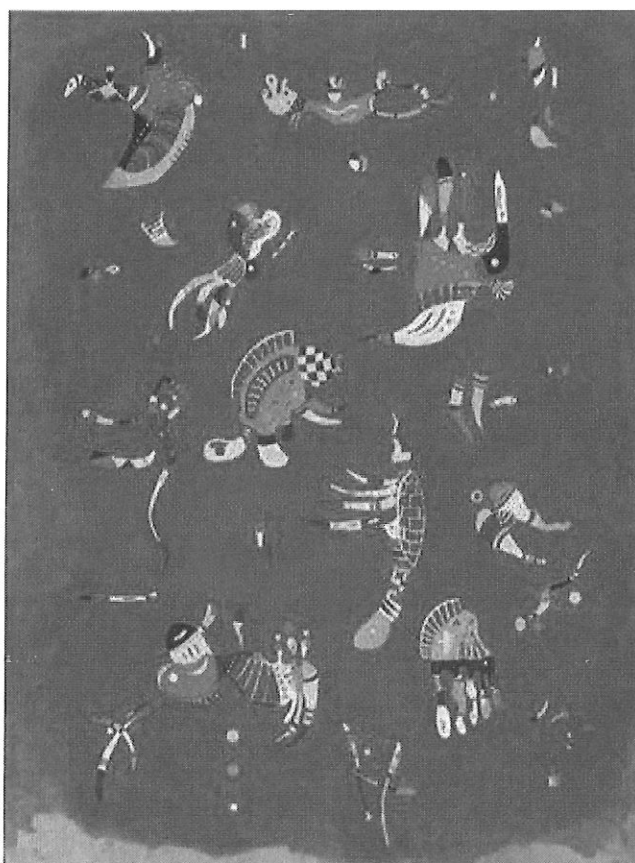
Tali piste non sono semplici da percorrere. Occorre pertanto che tutti i dirigenti e gli insegnanti siano, *in primis*, consapevoli della problematicità e della natura situata di parole e modelli utilizzati per descrivere persone/allievi che necessitano di attenzioni e azioni peculiari o «speciali».

Nella nota Miur del 3 aprile 2019, viene dedicato un paragrafo agli allievi «con elevato potenziale intellettuale», per segnalare alle scuole la possibilità di considerarli allievi con BES; viene così tracciato il superamento di una visione deterministica di bisogno come deficit. Stiamo infatti assistendo ad un rafforzamento dell'estensione concettuale dall'idea di *diversità di pochi* all'idea di *diversità di molti allievi*. Il paradigma alla base mantiene un'idea di normalità alla quale gli allievi devono essere in qualche modo ricondotti, anche se, come evidente dalla figura sotto riportata (Fig. 1), lo «spazio concettuale della normalità» è andato via via riducendosi e, al contempo, gli spazi della diversità si sono connotati di una minore criticità, in termini di percezione di gravità di condizione e di stigma sociale. Ultimamente, lo strumento dei BES è stato talvolta, correttamente, utilizzato per riconoscere e agire in situazioni non normate e non previste, che richiedono un'attenzione particolare da parte del contesto, come nel caso del ritiro sociale o *Hikikomori*.

Il punto chiave, sul quale la pedagogia si interroga da tempo e che deve necessariamente essere recepito a livello amministrativo, organizzativo e didattico, riguarda la (non) sostenibilità e la tenuta di un paradigma del «rattoppo», a fronte dei mutamenti e della complessificazione dei concetti e dei fenomeni in atto. Se i funzionamenti (e/o le *funzionalità*) non possono che essere compresi alla luce della relazione con i contesti, i cambiamenti radicali dei contesti di apprendimento in atto (DaD; DDI), ma anche lo spazio *on/off* caratterizzante l'infosfera¹⁸, ridefiniscono radicalmente i profili di tutti gli allievi.

| | | | | |
|---------------|----------------|--------------|---------------|----------|
| "NORMODOTATI" | | | DISABILITÀ | |
| "NORMODOTATI" | | | DISABILITÀ | DSA |
| NON BES | BES DISABILITÀ | BES DISTURBI | BES SVANTAGGI | |
| NON BES | BES DISABILITÀ | BES DISTURBI | BES SVANTAGGI | BES PLUS |

Fig. 1 - L'allargamento della concettualizzazione delle «categorie» di allievi dal 1977 al 2020, in riferimento alle normative ministeriali.



Wassily Kandinsky (1866-1944), *Sky Blue*, 1940, Georges Pompidou Center, Paris, France.

«Il digitale, come sappiamo, rovescia la logica del fordismo scolastico. È pervasivo. Non ha canone. Non ha separazioni. Mobilita insieme mente e mani, ragione e tutti i sensi, emozioni e immaginazione, individualità e socialità. Non tollera gerarchie e autorità precostituite, al punto che scambia con facilità l'apparenza per realtà, l'inattendibile per attendibile, il falso per vero»¹⁹.

Tutti gli alunni e gli studenti si devono pertanto confrontare con *neoapprendimenti* (memorie, codici diversi, procedure logiche e analogiche) e con nuove e dinamiche forme di *Literacy*²⁰ che possono generare nuovi e molteplici «bisogni educativi speciali».

Paola Damiani
Università di Torino

18. L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

19. G. Bertagna, *Per una «forma diversa di scuola». Il Recovery fund come ultima occasione. per un Governo che governi la scuola senza esserne governato*, «Nuova Secondaria», 2 (2020), pp. 8-34.

20. P.C. Rivoltella, www.iprase.tn.it, 2019