

Il contributo dei Disability Studies per una scuola più equa ed inclusiva

The help of Disability Studies for a more equitable and inclusive school

Giovanni Arduini*, Diletta Chiusaroli**

Riassunto

Inclusione ed equità dovrebbero essere i pilastri di una scuola aperta a tutti, che offre pari opportunità ad alunni e studenti. Nel presente lavoro viene mostrato come i Disability Studies possano rivelarsi uno strumento indispensabile per mettere a nudo le fragilità del sistema scolastico attuale e offrire soluzioni efficaci, promuovendo la valorizzazione della diversità, il superamento di pratiche scolastiche tradizionali ormai non più idonee e l'adozione di prassi innovative più eque ed inclusive. Tener conto delle potenzialità e delle esigenze di tutti significa anche essere capaci di individualizzare e personalizzare il percorso di apprendimento di alunni e studenti, al fine di garantire a tutti il raggiungimento della meta prefissata. La valutazione formativa assume un ruolo decisivo permettendo, in itinere, di capire quali sono le eventuali difficoltà incontrate e se quel determinato percorso di apprendimento si sta rivelando funzionale o deve essere modificato. Particolare attenzione è rivolta anche all'*autovalutazione*, che consente al discente di sviluppare maturità, senso di responsabilità e consapevolezza dei propri punti di forza e delle proprie debolezze.

Parole chiave: Inclusione, equità, Disability Studies, pratiche inclusive, valutazione formativa, autovalutazione.

Abstract

Inclusion and equity should be the pillars of a school that is open to everyone, and that offers equal opportunities to pupils and students. This work shows how Disability Studies can be an indispensable tool to expose the fragility of the current school system and offer effective solutions, promoting the enhancement of diversity, the overcoming of traditional school practices no longer suitable and the adoption of more equitable and inclusive innovative practices. Taking

* Ricercatore presso la Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Dipartimento delle Scienze Umane, Sociali e della Salute. E-mail: g.arduini@unicas.it.

** Docente a contratto esterno presso la Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Dipartimento delle Scienze Umane, Sociali e della Salute. E-mail: diletta.chiusaroli@unicas.it.

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12428

into account everyone's potential and needs also means being able to ensure that everyone can reach their goals. Formative evaluation assumes a decisive role allowing, in itinere, to understand what difficulties can be encountered and whether that particular learning path is proving to be functional or needs to be modified. Particular attention is also paid to self-assessment, which allows the learner to grow maturity, sense of responsibility and awareness of one's strengths and weaknesses.

Key words: Inclusion, equity, Disability Studies, inclusive practices, formative

Articolo sottomesso: 31/08/2021, accettato: 06/11/2021

Pubblicato online: 21/12/2021

1. Didattica inclusiva e Disability Studies

La necessità di una didattica a distanza imposta dalla critica situazione pandemica a cui il Covid ci ha costretti, ha messo ancora più in luce le difficoltà che la scuola deve affrontare, soprattutto in relazione all'inclusività. La didattica inclusiva, infatti, è stata fortemente compromessa dalle circostanze in cui si è sviluppata negli ultimi tempi: non a tutti è stato garantito un processo di apprendimento equo e conforme ai propri bisogni, diversi da individuo a individuo. Quella inclusiva, infatti, è un tipo di didattica che “valorizza tutte le differenze e si attiva contro le disuguaglianze, capace di guardare con attenzione a ciascuno, ma al contempo di prendersi cura del gruppo” (Ianes, Demo, 2020, p.14). Permette di potenziare le capacità, le passioni, i talenti di ognuno e metterli al servizio del gruppo classe, in un processo continuo di scambi costruttivi e formativi, attraverso scelte educative individualizzate e personalizzate mirate non solo ad implementare i punti di forza di studenti e studentesse, ma anche ad arginare le difficoltà che eventualmente possono manifestarsi nell'apprendimento. È fondamentale sottolineare che non solo alunni e studenti con disabilità e disturbi certificati rientrano nella categoria di coloro che hanno dei bisogni educativi speciali: una situazione familiare difficile, una condizione economica instabile, una sessualità non ancora ben definita sono tutti fattori che possono in un modo o nell'altro intaccare, rallentare o impedire, addirittura, il regolare e lineare processo di apprendimento dello studente, e la situazione pandemica non ha fatto altro che rendere ancora più evidente quella che ormai, a tutti gli effetti, è una verità condivisa.

Proprio alla luce di ciò, risulta essenziale stabilire percorsi educativi volti a individuare e valorizzare le singolarità di ognuno. Ma come può l'inclusività

non entrare in conflitto con un concetto apparentemente opposto come l'equità? Equità intesa come giustizia, ovvero "norma seguita costantemente nel governare, giudicare, trattare ognuno secondo i meriti o le colpe, con assoluta imparzialità", nella definizione della Treccani. Questa "imparzialità", però, non deve in alcun modo essere scambiata per disinteresse nei confronti di chi parte da una situazione di svantaggio rispetto agli altri, nichilismo verso chi manifesta difficoltà nelle attività svolte, noncuranza per chi necessita di più tempo o mezzi diversi per svolgere un proprio personale percorso di apprendimento. La giustizia, altrimenti, si fa ingiustizia, l'equità iniquità e la scuola tradisce la sua principale funzione: quella di garantire a tutti e tutte una crescita, prima ancora che intellettuale, etica e morale. È qui che entra in gioco una didattica inclusiva in grado di riconoscere e sviluppare le peculiarità di ciascuno senza però perdere di vista gli obiettivi comuni del gruppo classe, in una simbiosi, uno scambio reciproco fruttuoso per tutte le parti in campo. Nessuno viene lasciato indietro, ciascuno contribuisce ad un miglioramento generale, tutti arricchiscono e vengono a loro volta arricchiti. La scuola educa al domani, alla società del futuro, e in qualche modo la didattica inclusiva è "quella prospettiva indispensabile per consentire la progettazione, realizzazione e valutazione di percorsi educativi che promuovono una comunità pienamente democratica, che prende decisioni insieme, dove ogni voce conta e dove è possibile affrontare con scelte condivise sfide e problemi" (Ianes, Demo, 2020, p.14). Risulta allora indispensabile sottolineare che dove si riscontrano bassi livelli di equità (intesa non solo come possibilità di accesso e di frequenza ma come qualità della preparazione e dei livelli di competenza garantiti e forniti a tutti) c'è una forte concentrazione di comportamenti scorretti (Falzetti, Ricci, 2012). Se non si attua, dunque, una didattica equa ed inclusiva, riducendo le situazioni di svantaggio e promuovendo le eccellenze, ne risentiranno negativamente anche la democrazia e la società del futuro. L'educazione o è per tutti o non è educazione, e la didattica inclusiva mira a non escludere nessuno, superando le barriere alla partecipazione e all'apprendimento, potenziando le capacità di ciascuno e coinvolgendo tutti i bambini e i ragazzi che vivono l'esperienza scolastica. È così che la pedagogia speciale, nel suo incessante divenire, si avvia ad essere sempre di più pedagogia inclusiva (Bocci, 2021), evolvendo secondo una linea di continuità tra passato e presente sulla base delle circostanze contingenti, dei nuovi interrogativi che di giorno in giorno si pongono sempre più numerosi nell'ambito della scuola. I Disability studies, infatti, hanno dimostrato l'importanza di svincolarsi dalle pratiche scolastiche precedenti che fanno capo alla pedagogia speciale e di compiere un considerevole passo avanti, evolvendo, appunto, verso forme di educazione più conformi ai giorni nostri. Non solo le normative considerate inclusive in Italia sono ancora integrative, perché continuano ad intervenire sulla progettazione per gli alunni con disabilità e/o con Bisogni

Educativi Speciali senza coinvolgere l'intera classe né il sistema scuola, ma, addirittura, alcuni studiosi reputano infruttuoso, ai fini della realizzazione di un clima di classe inclusivo ed equo, l'uso della macrocategoria dei BES. Questo concetto, infatti, non solo riproduce «le stesse dinamiche dell'educazione speciale all'interno della scuola regolare» (D'Alessio, 2018, p. 124) ma impedisce anche all'istituzione di mettersi in discussione e di avviare un processo di cambiamento radicale (D'Alessio, 2014). Dal punto di vista dei Disability Studies, l'educazione inclusiva dovrebbe essere intesa come studio dell'apprendimento e dell'insegnamento e di come questi processi possano ostacolare la partecipazione attiva del bambino/ragazzo alla vita scolastica, per trovare soluzioni che permettano a tutti, inclusi gli alunni con BES e/o disabilità, di arrivare al traguardo. Non si tratta semplicemente di collocare in classi regolari gli alunni con disabilità o includere chi prima era escluso, se così fosse ci troveremmo ancora nell'ambito dell'integrazione scolastica, ma di imparare a gestire i processi educativi, gli spazi, le relazioni, l'organizzazione scolastica, il curriculum, la pedagogia e la valutazione come strumenti per facilitare a tutti l'apprendimento. Per fare ciò è indispensabile cambiare prospettiva e disancorarsi dalle pratiche tradizionali: alcuni studiosi reputano che «sostenere gli studi sull'educazione inclusiva da una prospettiva dei Disability Studies è un passo necessario per evitare che l'inclusione venga addomesticata come una nuova forma di educazione speciale» (D'Alessio, 2018, p. 127). I Disability Studies non si focalizzano sul deficit dell'alunno, non si esprimono in termini di patologia individuale e inferiorità rispetto ad una normativa (i bambini definiti "normali"), ma spostano l'attenzione sugli ostacoli che il bambino deve superare e in base a questi definiscono il percorso formativo e valutativo. In sostanza, si passa dal definire quali sono le difficoltà che non permettono all'alunno di seguire agevolmente le lezioni all'individuare le possibili condizioni che gli consentano, con determinate caratteristiche individuali, di partecipare attivamente alla vita di classe.

Tutti, indistintamente, hanno talenti e bisogni propri che vanno assecondati per il raggiungimento di obiettivi comuni. Strade diverse ma medesima meta. In quest'ottica, equità non vuol dire che gli studenti debbano essere trattati allo stesso modo perché uguali: non lo sono affatto. C'è una eterogeneità, una complessità, una molteplicità di fondo di cui si può e si deve tener conto. La consapevolezza delle differenze individuali tra alunni e studenti permette di vedere chiaramente l'inadeguatezza di una didattica standard, rigidamente uguale per tutti. Una scuola davvero inclusiva, infatti, cerca di superare questa didattica standard, uguale per tutti gli alunni, tranne che per quei pochi in una condizione di BES, ed è volta alla differenziazione, perché la diversità è un dato di fatto e un bene inestimabile che va valorizzato e compreso in tutte le sue sfaccettature.

2. Pratiche scolastiche più eque ed inclusive

I Disability Studies promuovono, come abbiamo già sottolineato, un superamento delle pratiche scolastiche tradizionali che sono alla base dell'educazione speciale e l'adozione di un tipo di didattica che offra pari opportunità a tutti gli studenti, valorizzando le eccellenze e sostenendo i più deboli in un percorso di apprendimento individualizzato. Ma quali sono le "buone prassi" (Ianes, Canevaro, 2015) che permettono di attuare un progetto così rivoluzionario e socialmente indispensabile? Innanzitutto, è bene precisare che l'espressione non indica un modello perfetto, da applicare così com'è nel proprio contesto. Si tratta, piuttosto, di una serie di indicazioni su come impostare l'insegnamento, ma non è detto che tutte siano applicabili oppure che lo siano allo stato attuale, potrebbero dover subire delle modifiche. Nonostante ciò, è indiscutibile l'efficacia di alcuni elementi di fondo: una forte collaborazione tra gli insegnanti è indispensabile per creare un clima di collegialità, corresponsabilizzazione e condivisione delle scelte; gli studenti devono essere i soggetti attivi, e non gli oggetti passivi, della costruzione della loro conoscenza: non attendere di essere riempiti di nozioni, come vasi vuoti, dai loro onniscienti insegnanti, ma attivamente e consapevolmente costruire le loro competenze e la loro conoscenza, sempre sotto la guida dei docenti; è fondamentale tessere una fitta rete di relazioni inclusive e solidali tra compagni di classe attraverso attività di gruppo o di tutoring in coppie; l'apprendimento in piccoli gruppi eterogenei sfrutta positivamente le risorse di ciascun partecipante; indispensabile è anche agevolare la crescita psicologica degli studenti, intesa sia in termini di autostima, autoconsapevolezza, autoregolazione, per garantirne il benessere psicologico, sia in termini di conoscenza dei deficit, che si possono riscontrare, per ridurli attraverso, ad esempio, processi di brainstorming, al fine di proporre e trovare, tutti insieme, soluzioni; il Piano Educativo Individualizzato deve essere tagliato su misura dei bisogni educativi speciali dell'alunno, ma al tempo stesso deve raccordarsi con la programmazione di classe, altrimenti, la mancata integrazione costituirà un'ulteriore spinta alla segregazione dell'allievo in attività fuori dal gruppo. La programmazione individualizzata dovrà quindi realizzarsi nelle attività di tutti e non bisogna dimenticare che l'esigenza di individualizzare è ormai espressa per moltissimi alunni (si potrebbe dire tutti), data l'eterogeneità delle classi e la varietà degli stili individuali; risulta necessario, inoltre, incentivare anche il coinvolgimento della famiglia, dal momento che l'educazione familiare è un punto di partenza imprescindibile. In definitiva, i Disability Studies dovrebbero costituire il punto di partenza per indirizzare pratiche scolastiche inclusive che, per essere tali, rispondano a determinati requisiti (D'Alessio, 2018): rivolgersi a tutti gli studenti e non soltanto a una categoria specifica (ad esempio gli studenti con disabilità), sviluppando così

progettazioni di tipo inclusivo e non soltanto integrativo; occuparsi di aspetti educativi, pedagogici, valutativi, curricolari e organizzativi, piuttosto che identificare le risorse supplementari per alcune categorie di studenti; formulare percorsi e processi che apportino, se necessario, cambiamenti sistemici alla scuola e che non si limitino soltanto ad adattare e/o aggiustare il sistema di istruzione esistente; non lasciare spazio alcuno a forme di segregazione per periodi anche solo limitati del percorso scolastico o per specifiche categorie di alunni, adducendo come giustificazione il bene degli studenti stessi; evidenziare le barriere del sistema (mancanza di personale, didattica tradizionale rigida, scarso uso dei piani individualizzati da parte dei docenti di classe); fare in modo che le persone a cui queste pratiche si rivolgono (alunni, persone con disabilità) siano coinvolte in fase di progettazione delle medesime, e soprattutto siano in grado di comprenderle e farne uso una volta promulgate.

3. Il contributo della valutazione nella prospettiva dei Disability Studies

Nella realizzazione di un clima di classe inclusivo, i Disability Studies, oltre a suggerire l'applicazione di queste buone pratiche, sottolineano anche l'importanza della valutazione, che rappresenta un momento decisamente critico. Innanzitutto, perché risulta troppo facile e poco educativo cadere nell'errore di confondere una valutazione equa con una che, dando per scontato che tutti gli alunni e gli studenti siano uguali, non tiene conto delle loro diversità. I rischi di una valutazione non autentica e discriminatoria sono numerosi e concreti: dall'effetto di alone, a quello di Pigmalione, a quello di contrasto ecc. ecc., bambini e ragazzi vengono messi a confronto, minimizzati, etichettati con un voto, senza tener conto delle capacità e delle difficoltà di ciascuno:

«Dopo un massiccio impiego dei voti come mezzo quotidianamente privilegiato nella comunicazione tra docente e allievi (e famiglie), la valutazione, da strumento insostituibile di produzione di informazioni facilmente decodificabili e perciò agevolmente e consapevolmente utilizzabili da tutti gli attori del processo formativo, in primis dall'allievo che apprende, soprattutto durante il processo medesimo, è via via diventata un mezzo opaco di comunicazione a prevalente contenuto sanzionatorio degli esiti registrati.» (Domenici, 2011, p.73)

Affinché questa pratica del valutare sia effettivamente efficace e non scada in una pratica del 'punire' (soprattutto chi, in una situazione di svantaggio, non riesce a raggiungere il livello standard della classe), deve promuovere l'autovalutazione da parte di alunni e studenti, sotto la guida degli insegnanti. La collaborazione fra più punti di vista non rappresenta, infatti, una delega delle responsabilità, al contrario, consente di maturare una consapevolezza dei propri

punti di forza, dei propri limiti, e, in ultima analisi, del proprio percorso di apprendimento. Strumento indispensabile per realizzare ciò è il dialogo: periodicamente sarebbe buona prassi effettuare delle discussioni collettive in aula, così da permettere a tutti di esprimere un parere riguardo ai propri progressi o ostacoli incontrati in quel determinato percorso e proporre idee e soluzioni ai problemi dei compagni per supportarli ed indirizzarli. L'obiettivo sarebbe quello di aiutare ed essere aiutati, in un continuo scambio reciproco. Inoltre, un feedback negativo è ben diverso da un giudizio negativo: mentre quest'ultimo si limita ad etichettare senza fornire indicazioni per il miglioramento, il primo, riferendosi all'azione e non a chi la compie, contiene già in sé gli elementi per superare gli ostacoli che si sono presentati durante il percorso.

Far emergere il punto di vista di alunni e studenti, però, può non essere semplice: a tal proposito, un'ottima soluzione potrebbe essere rappresentata dalla "autobiografia cognitiva", che mette nelle condizioni di esprimere preoccupazioni, impressioni, apprezzamenti riguardo all'attività svolta o ancora in via di svolgimento. È uno strumento che non richiede oggettività perché l'unico scopo è quello di portare alla luce l'interiorità dello studente, quella parte di sé che, di norma, resta nascosta all'insegnante e che risulta, invece, essenziale per agevolare il processo di apprendimento di bambini e ragazzi e dunque, eventualmente, modificarne il percorso. Ed è proprio quest'ultimo fattore che ci permette di distinguere la tradizionale valutazione sommativa da quella formativa. La prima, in sostanza, si concentra sui risultati e arriva solo alla fine di un percorso, etichettando lo studente e le sue prestazioni con un voto in decimi e facendo leva sul suo desiderio di primeggiare: non si studia più per apprendere ma per essere i migliori, chi non riesce con le proprie forze viene 'punito' e il voto diventa, in questa situazione, un deleterio strumento di manipolazione. La valutazione formativa, invece, mira a conoscere lo studente, con le sue difficoltà e i suoi punti di forza, al fine di aiutarlo nel corso del suo processo di apprendimento e, se necessario, reindirizzarlo, per non arrivare al termine del percorso con una insufficienza. È, in sostanza, un continuo monitorare ed escogitare soluzioni che accompagna progressivamente l'alunno verso l'autoregolazione piena e consapevole. Gli studi mostrano anche che questo tipo di valutazione è una delle strategie più efficaci per promuovere alti livelli nella preparazione degli studenti, per migliorare l'equità nei loro risultati e per sviluppare le loro capacità di "imparare ad imparare" (Medeghini, 2018, p. 225). Insomma, è uno strumento di cui la didattica, nella prospettiva dei Disability Studies, non può fare a meno per formulare ed implementare politiche scolastiche inclusive.

I limiti della valutazione sommativa, di contro, sono evidenti: non aiuta lo studente a comprendere i motivi degli insuccessi e ad individuare i punti critici e non fornisce possibili soluzioni per il miglioramento, cosicché, il discente, nonostante l'impegno e la buona volontà, si ritroverà a percorrere sempre la

medesima strada, reiterando l'errore, e perdendo progressivamente interesse verso lo studio e fiducia in sé stesso. Ma non solo. La valutazione sommativa arriva a demotivare i ragazzi spingendoli, spesso, a copiare. Quando la misurazione di una prova, infatti, va a coincidere con la valutazione di uno studente, gli errori non saranno più visti come punti di partenza per migliorarsi ma come marchi rossi di cui vergognarsi, e si farà di tutto per rimuoverli, persino sbirciare sul compito di un compagno. La sovraesposizione ai voti confonde le persone, «che vedono questi numeri non più come l'indicatore possibile di un livello di apprendimento, ma come il fine stesso dei propri sforzi, il motivo per cui imparano» (Tamagnini, 2020, p. 38). Non conta più quanto si è appreso, ma che voto l'insegnante assegnerà a quella prova.

È chiaro che questo approccio non ha nulla di costruttivo. Per cambiare la situazione, però, sono gli insegnanti stessi che per primi devono mettere in discussione le loro pratiche e uscire dallo schema che porta sempre, aridamente, a confrontare gli studenti tra loro, come se fossero continuamente in competizione per raggiungere la vetta a costo di ostacolare gli altri e lasciarli indietro. Se lo scopo principale della valutazione è il miglioramento degli apprendimenti, allora non può ridursi ad una mera classificazione. Bisogna liberarsi dal giogo dei voti, anche se il cammino potrebbe risultare lungo e faticoso: questa mentalità, infatti, è profondamente radicata nella nostra cultura e anche solo immaginare una scuola che non preveda la pratica dell'assegnare voti genera sdegno, preoccupazione e scetticismo nella maggior parte dei discenti.

Il salto però va fatto, perché «la valutazione è inscindibilmente legata alla didattica e alla sua possibilità di fare dell'apprendimento un'esperienza alienata oppure differenziata e inclusiva» (Tamagnini, 2020, p. 33). In sostanza, il processo valutativo può diventare una risorsa fondamentale per migliorare qualità e risultati della formazione oltre che rendere più equo il sistema educativo. Infatti, come abbiamo già constatato in precedenza, una valutazione formativa condotta durante un percorso, e non alla fine, aiuta a far emergere difficoltà e punti di forza di quello studente, così da permettere all'insegnante di regolare e adattare l'attività didattica all'allievo che ha di fronte. Può evitare, dunque, quella dissipazione di energie che si registra di norma quando l'azione procede casualmente o solo per tentativi ed errori. In tal modo, tutti vengono messi nelle condizioni di raggiungere la medesima meta, ma percorrendo strade differenziate ed individualizzate, coerenti con le caratteristiche di ciascuno. In una scuola abituata ad imporre a tutti le stesse attività, la modifica delle proposte didattiche da parte degli insegnanti non solo per alunni e studenti che presentano BES in senso tradizionale, ma per tutti coloro che mostrano difficoltà di qualsiasi tipo, è una rivoluzione non ancora pienamente attuata. Per essere davvero efficaci, quindi, la valutazione dovrebbe precedere la progettazione didattica, accompagnarla per modificarla ove necessario e seguirla per ottenere

un bilancio critico al termine di ogni attività svolta. I dati raccolti, però, devono essere affidabili e non cambiare di significato a seconda di chi li registri, inoltre è opportuno che i criteri di valutazione siano adattati alla classe che si ha di fronte, ai singoli membri, ai bisogni di ciascuno. L'equità sta anche, e soprattutto, in questo.

Relativamente alla comunicazione della valutazione, mentre la pratica tradizionale prevede un rapporto asimmetrico nel quale è la scuola ad informare unilateralmente la famiglia del singolo alunno o studente, sarebbe opportuno che il bambino o ragazzo stesso riportasse ai genitori i risultati raggiunti, in linea con il percorso di autovalutazione e responsabilizzazione seguito in aula. La valutazione formativa da parte dell'insegnante, poi, deve tradursi sempre in parole, in un "giudizio descrittivo" (Tamagnini, 2020), che in modo semplice, chiaro ed efficace spieghi allo studente il suo livello di preparazione, ne metta in luce i punti di forza e suggerisca soluzioni per superare gli ostacoli. I voti, infatti, non solo non sono funzionali, da questo punto di vista, a causa del loro essere estremamente ermetici, ma, essendo frutto di una media aritmetica, spesso non rispecchiano neppure voti che sono stati effettivamente presi dall'allievo in questione. In definitiva, proprio in quanto espressione di massima sintesi del risultato scolastico e scarsamente o per nulla del processo, non possono diventare proattivi, non possono, cioè, indicare la strada da percorrere, gli strumenti da utilizzare, le strategie da impiegare per raggiungere i traguardi formativi attesi.

Accantonare questa pratica paradossale e nient'affatto formativa sarebbe auspicabile e non impossibile. Uno strumento rivoluzionario potrebbe essere rappresentato, ad esempio, dal "semaforo" (Tamagnini, 2020). Rispetto alla tradizionale scheda di valutazione è più analitico e meno sintetico: invece di trovare solo la singola voce della materia, avremo l'elenco delle conoscenze e delle abilità che, in quella specifica disciplina, gli studenti dovrebbero aver acquisito al termine del percorso di apprendimento; inoltre, il "semaforo" non usa una scala di voti in decimi, ma tre indicatori, tre colori, a ciascuno dei quali corrisponde un significato ben preciso: "verde" vuol dire che l'obiettivo è stato raggiunto pienamente, "giallo" che ci si sta ancora lavorando ma si è sulla buona strada, "rosso" che le difficoltà incontrate dallo studente non sono poche e che è necessario modificare il suo percorso didattico. Non solo grazie alla precisione di tale strumento si mettono chiaramente in luce i punti deboli dello studente, ma si possono anche fornire consigli ed indicazioni mirate per il superamento di tali ostacoli. Inoltre, si tratta di un metodo che mette sullo stesso piano punti di vista diversi: insegnanti, studenti e genitori. Questo strumento di valutazione rende ancora più chiaro che bambini e ragazzi non sono uguali neppure nei processi di apprendimento, per cui è necessario cambiare anche le modalità di verifica che non potranno più essere le stesse per tutti e fondate solo sui

contenuti. In sostanza, sarebbe opportuno superare il concetto di prove standardizzate ed approdare ad un tipo di verifica individualizzata che non preveda l'arida ripetizione mnemonica di nozioni e che risponda alle esigenze, caratteristiche, capacità di ciascuno.

Tornando al "semaforo", i colori non esprimono il livello di apprendimento raggiunto, ma solo se l'obiettivo è stato centrato o meno, o se si è sulla buona strada per farlo. Per capire l'entità di quanto è stato imparato sarebbe opportuno comunicare con la famiglia dello studente durante l'anno scolastico e al termine di esso: ancora una volta, quindi, si rivelano essenziali le parole, al fine di esprimere un giudizio descrittivo, nella forma, ad esempio, della lettera (Tamagnini, 2020).

E sono proprio le parole a rendere, spesso, iniqua la valutazione. Diversi studi hanno dimostrato che gli insegnanti tendono ad utilizzare, per la strutturazione delle prove, un italiano fin troppo formale, sulla base di quello impiegato nella formulazione degli Esami di Stato, mentre, durante le lezioni, adottano un linguaggio di gran lunga semplificato, quasi colloquiale, illudendosi che questo possa facilitare la comprensione delle spiegazioni (Angelone, Boario, 2020). Il risultato è la notevole difficoltà da parte degli studenti di capire i quesiti e quindi di formulare risposte complete e coerenti, a causa dell'incuranza dei docenti che non si preoccupano dell'efficacia comunicativa e di scrivere in modo leggibile e accessibile a tutti. Alla luce di ciò, risulta chiaro che il processo valutativo rischia di essere duramente compromesso. Non si può, però, oggi più che mai, non tener conto dell'eterogeneità che popola la scuola: dalla presenza di studenti senza la cittadinanza italiana o di recente immigrazione a quella di studenti diversi per lingua, estrazione sociale, culturale, livello economico. Risulta necessaria, dunque, una duplice azione: da una parte, gli insegnanti devono semplificare lessico e morfo-sintassi, impiegare coerentemente il medesimo livello di italiano sia nelle spiegazioni che nelle prove e, soprattutto, adeguare l'uso del linguaggio durante le lezioni e nella stesura delle verifiche alla «biografia linguistica» (Angelone, Boario, 2020, p. 321) degli studenti che hanno di fronte; dall'altra, gli studenti devono impegnarsi ad arricchire, sotto la guida dei docenti, il proprio bagaglio lessicale, per essere in grado di comprendere e padroneggiare una varietà di italiano più formale, il cui uso non può essere relegato solo a contesti eccezionali quali le verifiche. Anche l'attenzione rivolta ad aspetti che, come questo, possono sembrare marginali, in realtà si rivela indispensabile per la creazione di un clima di classe inclusivo e rispettoso delle diversità degli studenti.

Conclusioni

L'inclusione, come è ormai chiaro, vuole superare sia il concetto legato all'adattamento dello studente con disabilità, visto quindi come problema della

minoranza, sia quello legato alla normalizzazione che mira ad escludere coloro che riescono a dare prova delle loro capacità. La strada è ancora lunga e gli ostacoli numerosi, perché «la linea che separa la disabilità dalla normalità è stata costruita socialmente, pur continuando ad apparire come una cosa naturale a causa dei discorsi delle diagnosi che trasformano le differenze in patologie» (Ferri, 2015, p. 41). I concetti di disabilità e normalità, fondati su presupposti del tutto fuorvianti, sono sfruttati per giustificare numerose pratiche che suddividono ed etichettano gli studenti, pratiche che sono alla base dell'educazione speciale e che non fanno altro che decretare la definitiva segregazione e stigmatizzazione degli studenti. Così facendo si crea una spaccatura nel gruppo classe, e non solo. Infatti, sia gli studenti con BES certificati che quelli ritenuti "normali" non vengono tenuti nella giusta considerazione: i primi, reputati svantaggiati e non in grado di seguire lo stesso percorso di studi degli altri, finiscono per essere esclusi con attività che li isolano dal gruppo; gli altri, che non presentano disturbi certificati, invece, sono considerati capaci di raggiungere da soli un livello almeno sufficiente di apprendimento, ed è questo che si pretende da loro, senza riflettere sul fatto che non solo un deficit evidente può ostacolare la capacità degli studenti di studiare, ma anche tutta una serie di fattori esterni. L'area dello svantaggio scolastico, infatti, è molto più ampia di quella circoscritta esclusivamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni e studenti che richiedono una speciale attenzione per una serie variegata di motivi: difficoltà sociali ed economiche, disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi evolutivi specifici, incapacità di inserirsi nel gruppo classe dovuta alla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché di origini diverse.

«Una scuola inclusiva per davvero è una scuola che riconosce e valorizza pienamente tutte le differenze, le infinite varietà delle diversità umane (dalle disabilità alle genialità, dalle differenze di pensiero e di apprendimento alle differenze di genere e orientamento sessuale, dalle differenze culturali e linguistiche a quelle familiari ed economiche, e così via) e non si limita a riservare un occhio di particolare sensibilità soltanto a chi ha qualche tipo di BES, implicitamente stabilendo che tutti gli altri alunni siano "uguali".» (Ianes, Canevaro, 2015, p. 8).

È necessario, dunque, un cambiamento radicale che ci consenta di superare il paradigma della didattica speciale e, anzi, di ricodificare la pedagogia speciale come pedagogia inclusiva, secondo il modello teorico dei Disability Studies. Per riuscire in questo e rendere la scuola davvero equa e democratica, capace di offrire a tutti pari opportunità senza discriminare nessuno, è possibile partire applicando efficacemente "buone prassi" a diversi livelli e comprendendo le enormi potenzialità di una pratica di valutazione condotta secondo i giusti criteri, ma, soprattutto, è indispensabile che gli insegnanti rivoluzionino il loro modo di pensare e di agire, le loro pratiche e l'idea, ormai radicata da

decenni, che si sono fatti del proprio ruolo e di quello degli studenti. Da questo punto di vista, i docenti hanno un potere enorme, perché sono in grado di dare avvio al cambiamento: se adeguatamente formati, possono diventare gli attori principali del processo inclusivo, prendendo decisioni significative nei consigli di classe, di istituto e in altre aree di loro competenza.

Riferimenti bibliografici

- Angelone L., Boario A. (2020). Equità e leggibilità nelle prove di valutazione. In: Sansò A., a cura di, *Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni*. Milano: Officinaventuno.
- Bocci F. (2021). Special Pedagogy as Inclusive Pedagogy. An instituting dialectic between risks and opportunities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX(1): 41-48. Doi: 10.7346/sipes-01-2021-06.
- D'Alessio S. (2014). Le normative sui Bisogni Educativi Speciali in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies. In: Gaspari P. a cura di, *Pedagogia speciale e "BES": spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- D'Alessio S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive: riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies, in Goodley D. et al (2018). *Disability studies e inclusione: per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Domenici G. (2011). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education Sciences & Society*, 2: 69-82.
- Falzetti P. e Ricci R. (2012). Buoni apprendimenti ed equità: una sfida per la scuola italiana. Paper for the Espanet Conference "Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa" Roma, 20 - 22 Settembre 2012.
- Ferri B. (2015). L'inclusione: un progetto non ancora realizzato. Perché abbiamo bisogno dei Disability Studies in Education. *L'integrazione scolastica e sociale* 14(2): 128-134.
- Ianes D. e Canevaro A., a cura di (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Ianes D. e Demo H., a cura di (2020), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In Goodley D. et al (2018). *Disability studies e inclusione: per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Pigliapoco E. e Sciapecconi I. (2020). Qui si sta proprio bene! Costruire un buon clima di classe. In: Ianes D. e Demo H., a cura di, *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Tamagnini D. (2020). Oltre i voti: che fare? In: Ianes D. e Demo H., a cura di, *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.