

*Scuola internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e
Mercato del Lavoro (XXVIII Ciclo)*

Francesco Milito

**Educazione alla cittadinanza e Bisogni
Educativi Speciali: un incontro
necessario**

**Supervisore
Chiar.mo Prof. Claudio De Luca**

Indice

Introduzione	3
CAPITOLO I	
Educazione ai diritti umani	
1.1 I fondamenti pedagogici della Convenzione sui diritti dell'infanzia	7
1.2 Educazione ai diritti umani: gli orientamenti degli organismi internazionali, europei e nazionali	16
1.3 Educare ai diritti umani e alla cittadinanza dentro, fuori e oltre la scuola	34
1.4 Diritti umani ed educazione interculturale	36
CAPITOLO II	
I diritti a scuola	
2.1 Finalità educative e diritti per l'infanzia	47
2.2 Processi cognitivi, apprendimenti e diritti del bambino	55
2.3 Educazione ai diritti umani e tecniche didattiche	58
2.4 L'insegnamento-apprendimento dei diritti umani nella scuola primaria	64
CAPITOLO III	
BES e identità inclusiva della scuola	
3.1 Quadro giuridico internazionale e BES	80
3.2 La normativa nazionale sui BES	84
3.3 Inquadramento teorico	90
3.4 Identità della scuola inclusiva	99
CAPITOLO IV	
I bisogni educativi speciali nei DSA	
4.1 I riferimenti normativi sui DSA	107
4.2 I DSA e la Consensus conference	117
4.3 Un'organizzazione funzionale per i DSA	125
4.4 Aspetti scientifico-teorici e applicativi nelle Linee guida per i DSA	128
CAPITOLO V	
Progettare gli interventi educativo-didattici per gli alunni con BES	
5.1 I percorsi curricolari personalizzati e individualizzati	133
5.2 Il Piano Annuale per l'inclusione e il GLI	137
5.3 Strategie e tecniche per l'inclusione	139

Introduzione

Durante il percorso relativo al Dottorato di ricerca, il mio impegno è stato declinato prevalentemente in tre fasi riflettenti altrettanti periodi di tempo dedicati alle attività precipue come qui di seguito esplicitato.

Durante la prima fase, di durata annuale, si è proceduto all'individuazione e all'approfondimento della complessa area tematica (quella dell'educazione alla cittadinanza raccordata con le questioni afferenti al successo formativo degli alunni con Bisogni Educativi Speciali) nei risvolti di matrice pedagogico-giuridica.

L'attività è stata profusa, prevalentemente, nella ricognizione di fonti bibliografiche per rilevare quanto in letteratura risultava prodotto in materia e delle fonti giuridiche internazionali e nazionali di primo e secondo grado.

Nella seconda fase è stata focalizzata meglio l'ipotesi di ricerca consistente nel volere accertare "se, come" venissero adottate strategie metodologico-didattiche e svolte attività finalizzate a favorire l'educazione alla cittadinanza e il successo formativo degli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Non di meno, è risultato ancor più palese l'assunto originario orientato a verificare se nelle scuole, attraverso la cultura dell'inclusione, vengano a determinarsi condizioni che permettano di presupporre ragionevolmente che tra l'educazione alla cittadinanza e le questioni connesse con il successo formativo degli alunni con bisogni educativi speciali (BES) sussiste un rapporto osmotico, tanto da costituire gli elementi contraddistintivi di un unico nucleo tematico pedagogico-giuridico e didattico da leggere in maniera unitaria, organica e complessiva.

Nella stessa fase, in contemporanea, sono state contattate cinque Istituzioni scolastiche, in area territoriale di Cosenza e nell'hinterland, articolate in Istituti Comprensivi, a cui è stata presentata e illustrata l'ipotesi progettuale.

Si è trattato di una proficua occasione di interscambio interpretata, a livello di situazione iniziale, come ottimale anche ai fini dell'espletamento di una ricerca improntata alla metodologia della ricerca-azione.

Attraverso contatti mirati, si è potuta instaurare, così, una rete fra le scuole che ha favorito lo svolgimento di un lavoro congiunto culminato nella programmazione di interventi finalizzati da un lato a fornire le necessarie informazioni riguardanti la ricerca e dall'altro a sensibilizzare le figure di sistema e i docenti che poi avrebbero dovuto collaborare, così come hanno collaborato, alla realizzazione della ricerca-azione.

Non di poco conto sono risultati gli interventi effettuati presso gli organi collegiali per riflettere insieme sulle importanti questioni inerenti l'educazione alla cittadinanza attiva e il soddisfacimento dei Bisogni Educativi Speciali.

In virtù di un'adeguata formazione in campo giuridico, è stato possibile illustrare i contenuti delle fonti normative di riferimento con proficui momenti di riflessione sulla loro impronta pedagogico-didattica e sulle effettive modalità operative.

Particolarmente utili sono risultati gli incontri programmati, coordinati dai docenti assegnatari di quelle funzioni strumentali relative all'area a rischio e al settore della formazione in servizio dei docenti.

In molte di tali riunioni è stata adottata la metodologia del *focus group*, mentre nelle riunioni degli organismi le cui composizioni e attribuzioni sono fissate dalla normativa (Consigli di classe e GLI) si è provveduto a esplicitare concretamente strategie e modalità ritenute effettivamente esperibili rispetto all'obiettivo di raccordare gli aspetti teorici e normativi con quelli operativi.

Alquanto fecondi si sono rivelati i momenti di elaborazione degli strumenti progettuali inclusi nell'offerta formativa di respiro generale come il PAI e quelli di respiro individualizzati e personalizzati come il PEI e il PDP. In totale sono stati coinvolti quarantasette insegnanti titolari in cinque istituti comprensivi distribuiti in dieci plessi con una popolazione scolastica di seicentocinquanta alunni, fra cui diciotto con disabilità certificata e altri cinquanta individuati come portatori di BES, cinque dei quali con certificazione di DSA (disturbi specifici di apprendimento).

Particolarmente efficaci sono risultate le metodologie e le tecniche d'intervento per l'educazione alla cittadinanza attiva e all'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali illustrate nel Capitolo II, in particolare nel paragrafo 3.

Momenti salienti della ricerca-azione hanno riguardato la scelta dei materiali didattici e la realizzazione delle attività e dei giochi illustrati nel Capitolo II.

E' risultato interessante rilevare che i momenti progettuali e quelli realizzativi si sono venuti a configurare sinergicamente: per quanto ha riguardato gli aspetti connessi con la verifica e la valutazione si è fatto ricorso all'osservazione intenzionale e sistematica. Elemento principe adottato è stato quello dell'osservazione intenzionale e sistematica. Il raccordo tra le cinque istituzioni scolastiche è stato garantito anche attraverso il mio diretto coinvolgimento, apprezzato dal gruppo dei dirigenti scolastici con cui ho potuto confrontarmi a più riprese sull'andamento della ricerca-azione e sui risultati gradualmente raggiunti.

In particolare come risultato significativo è stato possibile constatare, in un clima di condivisione con i docenti e i dirigenti coinvolti, una più diffusa sensibilizzazione sulle problematiche poste al centro della ricerca-azione e la tendenza all'implementazione della cultura inclusiva, ritenuta fondamentale tanto per l'educazione alla cittadinanza attiva quanto per fronteggiare e risolvere le questioni connesse con i Bisogni Educativi Speciali.

In effetti, l'ipotesi di fondo ha trovato pieno riscontro: la conoscenza delle scelte nel campo dei diritti umani e della cittadinanza attiva effettuate dagli organismi

internazionali, europei e nazionali ha posto il personale docente nelle condizioni di percepire meglio la portata educativa di alcune finalità che integrano e compendiano quanto prefigurato dagli obiettivi formativi enucleati nelle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo d'istruzione.

Più che parlare di “punto d'incontro” fra cittadinanza attiva e soddisfacimento dei BES è stato possibile acclarare l'importanza dello sviluppo di una cultura inclusiva, all'interno di una realtà, quella istituzionale delle scuole, che è necessario configurare concretamente come comunità educante dove ogni alunno-persona, valorizzato nelle sue peculiarità, tendenze, attitudini e vocazioni, viene posto nelle condizioni di realizzarsi con gli altri, rendendosi conto dei propri diritti, rapportati anche a particolari condizioni, per sviluppare , tra l'altro, il senso di responsabilità verso di sé e verso i compagni e le persone di diversa età, facendo proprio il principio di solidarietà e di altruismo che stanno alla base dei valori fondanti di una società democratica impegnata a riconoscere nelle diversità soggettive e delle culture i baluardi per la difesa e la valorizzazione della condizione umana.

CAPITOLO I

EDUCAZIONE AI DIRITTI UMANI

1.1 I fondamenti pedagogici della Convenzione sui diritti dell'infanzia

Affrontare il problema dell'educazione alla cittadinanza raccordato con i complessi risvolti relativi al soddisfacimento dei bisogni educativi speciali, ricorrendo anche a spunti desumibili dalla ricerca empirica, implica prioritariamente rivolgere l'attenzione al più ampio scenario dei diritti dell'infanzia e a quanto finora è stato prefigurato sul versante dell'educazione ai diritti umani.

La base di partenza è data dall'interpretazione pedagogica e giuridica dei pronunciamenti dell'ONU, dei più importanti organismi internazionali come l'UNESCO e dell'Unione Europea.

Il riferimento agli aspetti pedagogici con riguardo ai contenuti di una delle Carte Internazionali ritenuta fra le più importanti in materia di diritti umani, come quella concernente i diritti dell'infanzia emanata dall'ONU, pone la necessità di inquadrare il lemma educazione da un duplice punto di vista: da un lato quello afferente le ragioni che determinano la sua configurazione come diritto fondamentale e dall'altro come carico di significato pedagogico, giacché richiama un ineludibile processo mirato a far sì che il soggetto in chiave autoformativa sia posto nelle migliori condizioni per sviluppare la consapevolezza della sua titolarità di uno dei diritti fondamentali per l'emancipazione umana, sociale, civile e culturale di ogni persona.

Sul versante del diritto, la Convenzione, nell'evolvere il concetto di bisogno, fino a quel momento affiancato a quello di infanzia, ci consegna una concezione dell'infanzia e dell'adolescenza basata sulla loro titolarità di diritti a tutto campo: diritti civili, politici, economici, sociali e culturali.

Molti dei temi riguardanti il bambino sono di natura giuridica, come quelli riguardanti l'adozione, l'uguaglianza, la difesa dall'abuso della violenza e dallo sfruttamento fino ad arrivare alla tutela dei minori in tempo di guerra¹.

Si tratta, quindi, di una nuova visione, capace di influenzare e modificare profondamente il rapporto intergenerazionale, fino ad allora e fino ad oggi ancora in larga misura esistente, fondato soprattutto sulla passività e vulnerabilità di bambini e adolescenti, portatori di bisogni che gli adulti possono soddisfare a loro piacimento.

Un approccio centrato sui diritti presuppone che tutte le persone, quindi tutti i bambini e gli adolescenti, siano prima di tutto titolari di diritti umani e che la promozione, il rispetto e la tutela di tali diritti non siano azioni da intraprendere su base volontaria o come opzione, ma come dovere individuale e collettivo.

¹ M. Laeng in Unicef - Comitato italiano, *I diritti del bambino. Riflessioni educative e proposte didattiche*, Anicia, Roma, 1990, pag. 10

La Convenzione tutela e promuove i diritti di tutti gli esseri umani in età compresa fra 0 e 18 anni in qualsiasi parte del mondo essi vivano e qualsiasi siano le loro condizioni sociali ed economiche.

Stabilisce che bambini e adolescenti, a livello individuale e collettivo, sono persone titolari di diritti e che gli adulti, a partire dalla famiglia fino ad arrivare alla comunità internazionale, devono rispondere della tutela e della promozione di tali diritti.

“La Convenzione, come tutti i trattati sui diritti umani, a partire dalla Dichiarazione Universale sui Diritti Umani del 1948, pone al centro la persona come *titolare di diritti* (*rightholder*) nella sua relazione con chi ha (porta) il dovere di rispettarli e promuoverli (*duty bearer*). I *duty bearer* (governi, istituzioni, famiglia e individui) sono vincolati a rispettare, proteggere e promuovere i diritti umani. I *rightholder* hanno il diritto di reclamare i propri diritti dai *duty bearer*, ma devono anche rispettare i diritti degli altri.

L'essere titolare di diritti comporta infatti delle responsabilità prima di tutto verso se stessi e di conseguenza verso gli altri”².

La Convenzione dei Diritti dell'infanzia, oltre a richiamare gli Stati sulla necessità del rispetto e della protezione dei minori da ogni forma di sfruttamento, stabilisce che qualunque decisione sia riferita al fanciullo deve sempre essere ispirata all'interesse superiore del fanciullo stesso; tutti gli Stati che hanno sottoscritto la Convenzione, inoltre, devono riconoscere “il diritto di ogni fanciullo a un livello di vita sufficiente per consentire il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale” (art. 27/1).

La pedagogia dei diritti richiede atteggiamenti e approcci adeguati che modificano in modo sostanziale il rapporto intergenerazionale, attivato non più per soddisfare i bisogni dei bambini e degli adolescenti, bensì fondati sul riconoscimento dei loro diritti che bisogna tutelare e proteggere.

Operare in questa prospettiva significa essere guidati sempre dal “superiore interesse dei bambini” e dar conto del proprio operato. In questa prospettiva, inoltre, la Convenzione diventa non solo un corpus giuridico, di cui denunciare le violazioni, ma “uno strumento pedagogico ed educativo nella sua dimensione culturale”³.

In quanto strumento culturale, la Convenzione può diventare riferimento significativo per gli educatori dei minori in tutti gli ambienti (non soltanto nella scuola) e in tutto il mondo, soprattutto tenendo conto che il centro della sua attenzione è il minore. Gli aspetti pedagogici promanano dai quattro principi sui quali i diritti dell'infanzia si fondano⁴:

² I. Biemmi, N. Scognamiglio, *Verso una pedagogia dei diritti. Guida per insegnanti*, Save the Children, Roma, 2007, pag. 14

³ *Ivi*, pag. 11

⁴ *Ivi*, pagg. 15-19

a) Il principio della non discriminazione (art.2)

Un approccio che si basa sui diritti deve superare qualsiasi forma di discriminazione riferita a qualunque minore e consentire l'accesso di ognuno ai rispettivi diritti.

Le autorità pubbliche, le formazioni sociali e gli individui, tenendo conto delle rispettive condizioni sociali e personali di partenza, devono costruire un ambiente in cui tutti i bambini abbiano eguali opportunità, compresi le bambine, i portatori di handicap, i bambini rifugiati o di origine straniera, i membri di minoranze o gruppi autoctoni, i più poveri e i più svantaggiati.

La scuola in base a quanto prefigurato nella Convenzione, prima di tutto, dovrebbe individuare chi, all'interno della scuola e delle classi, possa diventare oggetto di discriminazione e poi sviluppare politiche e pratiche educative che combattono la discriminazione, i pregiudizi e gli stereotipi, per esempio attraverso la revisione del curriculum e la realizzazione di attività didattiche di tipo inclusivo.

Emerge con chiarezza che il principio alla non discriminazione è da leggere come fondamento giuridico e pedagogico per quanto concerne tutti gli interventi successivi rivolti a garantire il successo formativo degli alunni con bisogni educativi speciali.

La Convenzione sui diritti dell'infanzia con l'elencazione dei soggetti a rischio anticipa quanto in considerazione della macrocategoria dei BES è stato poi formalizzato in materia, soprattutto a seguito dell'entrata in vigore della successiva Convenzione ONU sui diritti delle persone disabili (13 dicembre 2006), della Legge di ratifica emanata dal nostro Paese (Legge n. 18 del 3 marzo 2009) e dalle conseguenti altre leggi (Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 sui DSA) e normative secondarie poste in essere dal Miur (Linee guida sull'integrazione scolastica, Linee guida sui DSA, Direttiva 27 dicembre 2013 sui BES) su cui si disquisirà nel prosieguo del presente lavoro.

b) Il principio riferito al diritto del "superiore interesse del bambino" (art.3)

Questo principio sottolinea la necessità di una conoscenza adeguata di ogni situazione e di ogni aspetto della vita del fanciullo e di saper valorizzare le stesse opinioni dei minori per scegliere e orientare gli interventi in grado di conseguire il loro vero bene (secondo i loro bisogni, le loro stesse capacità e il tempo specifico della vita che stanno vivendo).

Nella scuola tener conto del principio del superiore interesse significa soprattutto:

- ricercare e ascoltare l'opinione degli allievi e delle allieve nel prendere decisioni che li riguardano, per esempio nell'indicare il futuro percorso scolastico;
- verificare che i programmi o le attività didattiche previste non abbiano un impatto negativo su di loro e sui loro diritti;
- mettere sempre in relazione le decisioni che riguardano singoli studenti o gruppi di studenti con una valutazione approfondita sia dei bisogni inerenti il loro sviluppo sia

delle loro capacità evolutive, per esempio considerando i benefici del loro coinvolgimento negli organi decisionali della scuola.

c) Il principio del diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo (art. 6)

Si tratta del diritto innato che ogni Stato dovrebbe rispettare per rendere gli stessi bambini artefici del proprio sviluppo.

Uno sviluppo che, nella visione olistica della Convenzione, comprende vari aspetti: “fisico, mentale, culturale, spirituale, morale e sociale”.

Questo significa che non basterà una logica di semplice assistenza, ma bisogna riconoscere a bambini e adolescenti le condizioni necessarie per un adeguato sviluppo in un mondo che sta cambiando; bisogna considerare l’impatto che i cambiamenti hanno nella vita dei minori e garantire loro un ambiente adatto perché li protegga, li curi e li stimoli.

d) Il diritto ad essere ascoltati e il principio di partecipazione (art. 12)

Si tratta di essere ascoltati, promuovere attitudini, valori, comportamenti e abilità essenziali per raggiungere quel benessere necessario per poter diventare un soggetto attivo della società per tutto il resto della vita. Ascoltare, coinvolgere, rendere partecipi, incentivare la partecipazione dei minori nelle questioni che riguardano la loro vita è la via per responsabilizzare i minori come membri della società in cui vivono, per potenziare le loro abilità sociali. Così come l’ascolto, anche la partecipazione è un diritto umano fondamentale: non è un privilegio, né una concessione.

Ogni bambino, ogni ragazzo ha il diritto di partecipare a tutte le questioni che li riguardano; ha il diritto di accedere e di ricevere informazioni rilevanti e sicure, di esprimere i propri punti di vista, di essere coinvolto nelle decisioni che lo riguardano, e di formare o di aderire ad associazioni. La negazione del diritto alla partecipazione ha effetti negativi sul diritto all’istruzione/educazione.

Nello specifico, i diritti del bambino enunciati dalla suddetta Convenzione possono essere raggruppati in quattro grandi categorie: diritti alla salute, alla personalità, alla libertà e diritti sociali. Tali diritti trovano riscontro nel modello bio-psico-sociale su cui si fonda il sistema di classificazione ICF, riconosciuto dall’O.M.S., destinato ad assumere, nel corso degli anni, una particolare validità sul versante pedagogico-didattico, tanto che la raccomandazione del suo uso nella scuola per affrontare i problemi degli alunni con BES è stata ufficializzata dal Miur nella specifica normativa secondaria.

Diritto alla salute

Il bene della vita e con esso quello della salute sono beni essenziali per ogni essere umano, per questo l’ordinamento giuridico di molti paesi ha ormai riconosciuto il diritto alla salute come fondamentale diritto sociale e come quel diritto su cui insistere ai fini dell’affermazione di tutti gli altri diritti.

Considerando il diritto alla vita e alla salute in generale, vi è da sottolineare la necessità del forte impegno collettivo per ridurre il triste fenomeno della mortalità infantile e per la promozione della consapevolezza che la salute del bambino non è un bene solo per il soggetto interessato, ma per l'intera comunità.

In particolare, secondo la definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità la salute è ormai intesa come “uno stato di benessere fisico, mentale e sociale; come una condizione di armonico equilibrio funzionale, fisico e psichico dell'individuo, dinamicamente integrato nel suo ambiente naturale e sociale”⁵ e non più come concetto correlato con l'assenza di malattia. Gli studiosi sottolineano che tutto ciò “impone da una parte una particolare valutazione della globalità di bisogni dell'essere umano e dall'altra una più ampia tutela del bene che implichi anche l'eliminazione di tutte quelle condizioni negative che possono influire sullo sviluppo equilibrato e armonico del soggetto. Impone uno sforzo intenso e continuativo in molteplici settori e un forte aggancio permanente tra azione sanitaria e interventi organizzati per la protezione più ampia della persona”⁶.

Diritti di personalità

L'analisi dei diritti riconosciuti al soggetto in età evolutiva muove da quei diritti che attingono particolarmente alla costruzione della personalità e che hanno una storia recente perché si è cominciato a riconoscerli solo a partire dalla seconda guerra mondiale grazie ai nuovi interessi legati al patrimonio morale, e non solo materiale, dell'uomo come meritevole di protezione tramite il diritto; “ci si rende sempre più conto che i diritti di personalità sono strettamente connessi ai diritti alla personalità, specie per quanto riguarda il soggetto in formazione. Le solenni dichiarazioni dei diritti dell'uomo, elaborate sul piano internazionale, hanno sviluppato in molti paesi questa nuova attenzione al tema dei diritti di personalità”⁷.

- a) *Diritto all'identità personale* (art. 8): implica il riconoscimento non solo del nome e degli altri segni distintivi, ma anche, e soprattutto, “di tutte quelle caratteristiche proprie della personalità individuale che ne fanno un *unicum* e distinguono un essere umano da un altro. Un'identità che va garantita nella sua formazione ma anche nella sua espressione esterna”⁸. Si riconosce che il soggetto in età evolutiva è portatore di specifiche caratteristiche personali che l'adulto, e la famiglia in particolare, non solo deve rispettare ma anche potenziare.

Va preso atto, comunque, che la famiglia oggi non è più l'unica fonte formativa del ragazzo e in questa società sempre più complessa ed eterogenea l'identità soggettiva rischia sempre di più di divenire impersonale, stereotipata, antitetica ad un'identità reale;

⁵ Organizzazione Mondiale della Sanità (O.M.S.), Definizione di salute

⁶ A. C. Moro, *Il bambino è un cittadino*, Mursia, Milano, 1991, pag. 158

⁷ *Ivi*, pag. 164

⁸ *Ivi*, pag. 166

non solo, anche la scuola deve esorcizzare il rischio di non rispettare l'identità dei ragazzi ad essa affidati.

b) *Diritto al nome* (artt. 7 e 8): “il nome, inteso come insieme di prenome e di cognome, costituisce uno degli elementi che maggiormente consentono non solo l'individuazione ma anche l'identità della persona”⁹. Anche questa è una conquista recente, valida per sottolineare che l'attribuzione del nome non è funzionale a interessi collettivi, ma è espressione della personalità individuale e, per tale motivo, merita una particolare tutela costituzionale; grazie all'attribuzione del nome è possibile esprimere all'esterno la propria individualità e identità.

c) *Diritto all'appartenenza a un gruppo familiare* (artt. 7, 8, 9)

“L'identità si costruisce e si mantiene anche sulla base di un'appartenenza, perché si può essere autenticamente se stessi solo se si è anche parte di un gruppo, di una lingua, di una cultura”¹⁰.

La famiglia è il primo gruppo di appartenenza essenziale per la costruzione dell'identità individuale; di conseguenza, è sorto il diritto di ogni nuovo nato di appartenere ad un nucleo familiare.

Il tema del diritto all'appartenenza ha poi implicato il diritto all'educazione nella propria famiglia (art. 18) e il conseguente impegno della comunità nell'aiutare la famiglia a essere in condizione di adempiere ai propri compiti.

Nel caso in cui le carenze non siano eliminabili il diritto alla permanenza nella propria famiglia si tramuta allora nel diritto del bambino a una famiglia sostitutiva che possa svolgere in modo ottimale tali funzioni.

d) *Diritto alla cittadinanza* (artt. 7, 8, 10): fondamentale per l'identità è anche l'appartenenza a una comunità sociale e politica e, quindi, l'impossessarsi di uno status di cittadino.

Alcuni problemi sono sorti per i figli di genitori appartenenti a nazionalità diverse, situazione oggi frequente; altri nei casi in cui i genitori non abbiano comune cittadinanza; resta comunque la necessità di evitare ogni omologazione che cancelli un'identità linguistica e culturale proprio nel rispetto del principio enunciato all'art. 6 di rispetto e tutela dello sviluppo e dell'identità.

Diritti di libertà

I diritti di libertà appartengono ai diritti di prima generazione; in particolare, sussiste una distinzione all'interno di tali diritti tra libertà positiva, intesa come libero arbitrio, come autonomia del soggetto nei confronti dello Stato, e libertà negativa, interpretata come assenza di sottomissione, di costrizione allo Stato.

⁹ *Ivi*, pag. 171

¹⁰ *Ivi*, pag. 173

Bisogna considerare che “i diritti di libertà negativa, i primi diritti riconosciuti e protetti, valgono per l’uomo astratto. Non a caso sono stati presentati al loro apparire come diritti dell’Uomo. I diritti di libertà procedono di pari passo col principio dell’egual trattamento. Nello stato di natura di Locke, che è stato il grande ispiratore delle Dichiarazioni dei diritti dell’uomo, gli uomini sono tutti eguali, dove per “eguaglianza” s’intende che sono eguali nel godimento della libertà, nel senso che nessun individuo può avere più libertà di un altro¹¹”.

Mentre la Dichiarazione del 1959 ha trascurato ogni accenno a questo aspetto dei diritti di cui il soggetto in età evolutiva è portatore, la Convenzione del 1989 dedica ai diritti civili e di libertà particolare attenzione, “esplicitando che tali diritti debbono essere goduti anche dal soggetto che non ha ancora acquistato, con la maggiore età, la pienezza della capacità giuridica”¹².

Diritti sociali

“La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del bambino ha espressamente riconosciuto al ragazzo una serie di diritti che possono esser fatti valere non tanto nei confronti dei singoli componenti la comunità umana in cui il ragazzo è inserito quanto principalmente nei confronti della Comunità organizzata in Stato e delle sue diverse componenti territoriali.

Il diritto all’istruzione, al lavoro, all’assistenza, allo svago, alla protezione da ogni sfruttamento costituiscono un corpus di diritti di non minore rilevanza dei tradizionali diritti di libertà: anzi è proprio il loro appagamento che consente al singolo soggetto di sviluppare adeguatamente la propria personalità e quindi di poter concretamente usufruire dei diritti di libertà”¹³.

a) *Diritto a una informazione corretta e comprensibile* (artt. 13,17)

Non si tratta solo di una tutela da manipolazioni che tendano a dargli un’informazione deformata e di parte; si tratta principalmente di consentire al fanciullo una reale comprensione del vero significato delle notizie che gli vengono fornite.

Se si pensa la comunicazione come un processo diffuso e centralizzato, occorre prendere in considerazione le caratteristiche connesse con le posizioni di chi emette o riceve informazioni, il modo in cui l’informazione viene trasmessa, il contenuto dei messaggi. Nel campo dei media, sarebbe importante passare dai diritti passivi a quelli attivi per sostenere il diritto dei bambini a partecipare alla creazione del panorama mediale che li circonda, tramite il potente mezzo dell’educazione, fondamentale chiave di volta per poter esercitare i propri diritti, non sono nel campo dei media ma in tutti gli altri.

¹¹ N. Bobbio, *L’età dei diritti*, Einaudi, Torino, 2015, pagg.70-71

¹² A.C. Moro, *Il bambino è un cittadino*, op. cit., pag. 191

¹³ *Ivi*, pag. 215

Bisognerebbe promuovere iniziative di intervento di vario tipo che mirino a: *potenziare* la produzione italiana ed europea per la valorizzazione della cultura e del patrimonio letterario della società cui appartiene il minore; *sviluppare* un rapporto di reciprocità tra scuola ed emittenti televisive, per il passaggio da forme di fruizione passiva ad atteggiamenti attivi, per esempio nella produzione di programmi destinati a loro; *ampliare* lo spazio riservato ai programmi educativi; verificare preventivamente la frequenza dei messaggi pubblicitari, i contenuti e le tecniche persuasive del messaggio stesso; *individuare* fasce orarie destinate ai minori; *introdurre* nello stile di produzione televisiva per i minori il criterio della sperimentazione e della verifica dei risultati¹⁴.

b) *Diritto a un aiuto per superare gli svantaggi e le difficoltà* (art.26)

Il diritto all'assistenza ha affrontato un percorso tale che ha permesso di approdare ad un "compiuto e potenzialmente organico sistema di sicurezza sociale, dovendosi porre lo Stato l'obiettivo prioritario di correggere gli squilibri nella distribuzione delle ricchezze, di creare le condizioni migliori perché la personalità umana possa svilupparsi, di sostenere non solo con certi interventi di tipo economico le persone in difficoltà, di facilitare il pieno recupero delle persone, eliminando alla radice le situazioni causative di problemi"¹⁵.

Tutto ciò perché il cittadino è titolare di un preciso diritto soggettivo e, di conseguenza, anche di una pretesa all'adempimento di quanto prescritto.

Al fine di una totale promozione di tale diritto, è necessario arrivare alla concezione secondo cui i servizi socio-assistenziali sono un investimento che la società fa nei confronti del suo futuro e non un mero servizio rivolto ai singoli cittadini bisognosi.

c) *Diritto a un ambiente vivibile e usufruito* (art. 27)

In questi ultimi anni è emerso come diritto sociale fondamentale che il soggetto deve essere tutelato per essere in grado di partecipare all'ambiente circostante, di fruire degli spazi offerti dalla città in modo libero e senza barriere.

Ciò rappresenta il "primo passo per costruirsi un sentimento di appartenenza a un luogo e un'idea di cittadino partecipe"¹⁶ e, conseguentemente, riflette "un bene non solo per il singolo individuo ma, come il diritto alla salute, per l'intera comunità".

Siamo consapevoli di quanto sia essenziale l'ambiente per la crescita umana del fanciullo, sia quello sociale che quello fisico in cui è immerso e con cui interagisce, però il vivere del bambino è sempre di più limitato in spazi strettissimi; egli è sottoposto a continui divieti per i pericoli che lo circondano e che lo rendono incapace di cogliere il senso di una vita che germoglia e si sviluppa.

¹⁴ D. Felini, *Media e diritti dei bambini*, in A. Bobbio (a cura di), *I diritti sottili dei bambini*, Armando Editore, Roma, 2007, pag. 184

¹⁵ A.C. Moro, *Il bambino è un cittadino*, op. cit., pag. 234

¹⁶ S. Besio, *I diritti dei bambini disabili*, in A. Bobbio (a cura di), *I diritti sottili del bambino*, Armando, Roma, 2007, pag. 184

È necessario, pertanto, trovare strumenti e spazi adeguati che gli consentano di usufruire a pieno dell'ambiente che lo circonda (villeggiatura, colonie montane e marine, o altro); è fondamentale, però, un'educazione all'ambiente che non sia puramente conoscitiva, ma che risulti inserita in un processo di educazione globale della personalità.

Queste considerazioni portano il discorso anche sul piano dei bisogni educativi speciali, poiché con difficoltà e disturbi di sviluppo e di apprendimento hanno minori possibilità di spostamento sul territorio, "subiscono la maggiore complessità e pericolosità dell'habitat urbano e risentono di conseguenza, della riduzione di occasioni di scambio relazionale, rimanendo così costrette a una maggiore emarginazione e reclusione domestica"¹⁷.

Con riferimento ad ogni città in cui viviamo vi è da tenere presente che le scelte architettoniche e di manutenzione costituiscono il suo biglietto da visita, identificano e insieme definiscono l'idea di vita comunitaria che si vuole sostenere e perseguire. Le scelte effettuate per i cittadini più piccoli, e in particolare per quelli che fra loro hanno qualche bisogno speciale, svelano il valore e la concretezza che si è inteso dare ai concetti di solidarietà e di civiltà. Progettare e realizzare spazi dedicati ai bambini che includano e agevolino anche la possibile frequentazione da parte di quelli disabili e in difficoltà significa avere cura e rispetto delle differenze, significa anche facilitare il naturale dispiegarsi di un tessuto di rapporti accoglienti, nonché la costruzione di una società inclusiva¹⁸.

d) *Diritto all'istruzione* (art. 28)

Il diritto all'istruzione è un diritto che non può ridursi alla sola possibilità di frequentare una scuola: esso deve trovare pieno appagamento nel contesto sociale in cui la persona si trova a vivere, accedendo a tutte le opportunità che si presentano a livello formale, non formale e informale lungo un percorso che duri per tutta la vita.

Per quanto concerne l'educazione e l'istruzione a livello formale, vi è da considerare che la scuola, come istituzione chiamata a intervenire con intenzionalità e sistematicità, deve dimostrare di essere capace di esprimere pienamente il diritto all'educazione, indispensabile per l'evoluzione della cultura e della democrazia.

La scuola deve riuscire a tradursi nel luogo in cui si impara a usare la cultura per risolvere problemi e interrogativi, perché il dubitare, l'interrogarsi, l'indagare, sono valori necessari più che mai oggi in una società in cui si vive di pensiero forse esageratamente unico e di consenso troppo generalizzato¹⁹.

¹⁷ *Ivi*, pag. 203

¹⁸ *Ivi*, pag. 205

¹⁹ A. Nuzzaci, *Il diritto dei bambini alla fruizione del patrimonio culturale*, in A. Bobbio (a cura di), *I diritti sottili del bambino*, op. cit., pagg. 138-139

Al di là della previsione di una scuola fruibile da tutti gli esseri umani in ogni latitudine del pianeta, risulta indispensabile anche il superamento di quegli ostacoli sociali e culturali che generano selezione, evasione e dispersione.

Andare a scuola e sentirsi bene nel frequentarla sono condizioni necessarie per uscire dalla marginalità soprattutto allorché ci si trova in situazioni di svantaggio e di precarietà.

e) *Diritto al tempo libero* (art. 31)

Anche questo diritto è stato considerato un fondamentale diritto sociale di cui deve essere assicurato il pieno godimento.

Si tratta di un uso gratuito del proprio tempo libero per attività liberamente scelte, per un recupero della dimensione ludica dell'esistenza, per poter ritrovare la soggettività e l'individualità umana. Vi è da considerare che fra i cosiddetti "diritti culturali" riferiti all'infanzia, sanciti dalle Dichiarazioni internazionali e dalla coscienza pedagogica dell'odierna "comunità educante rientra il diritto al gioco"²⁰.

Esso compare per la prima volta nella Dichiarazione del 1959 e da quel momento è stato richiamato in tutti i documenti successivi fino alla Convenzione. Ne consegue che postulare un originario e pedagogicamente costitutivo "diritto al gioco" rappresenta il principale e più significativo tentativo di istituire un nesso tra diritti materiali e aspetti immateriali della vita dell'infanzia²¹.

1.2 Educazione ai diritti umani: gli orientamenti degli organismi internazionali, europei e nazionali

Le recenti vicende che a livello planetario stanno scuotendo il genere umano e che, sovente, rasentano il limite della barbarie hanno indotto i vari organismi internazionali, europei e nazionali a intraprendere iniziative finalizzate ad assumere decisioni riguardanti l'informazione e la formazione dei cittadini in direzione dello sviluppo della cultura dei diritti umani.

Il movente è stato determinato dal considerare l'istruzione come un processo funzionale all'umanizzazione su cui investire, sperando in un'inversione di tendenza da registrare nel medio e nel lungo periodo.

Di certo, l'interesse verso i processi educativi ritenuti fondamentali per la prevenzione di ogni fenomeno degenerativo non costituisce elemento di novità.

²⁰ A. Bobbio (a cura di), *I diritti sottili del bambino*, op. cit., pag. 87

²¹ *Ivi*, pag. 88

Infatti, l'attenzione verso il problema è sorta già nella fase di ripresa civile successiva al secondo conflitto mondiale, in clima di Guerra Fredda, fino ad assumere i connotati di una vera e propria emergenza a causa dell'estendersi dei focolai di guerre locali presenti in diversi continenti, del terrorismo e del fenomeno migratorio di massa sotto la spinta della fame e dei conflitti con il conseguente dilagare di nuove forme di violenza e di sfruttamento della persona umana.

Nella fase post-bellica, com'è noto, avevano visto la luce documenti di un certo spessore emanati dall'UNESCO, come la Raccomandazione del 23 novembre 1974 sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali e il Piano mondiale di azione per l'educazione ai diritti umani e alla democrazia risalente al marzo 1993²².

Si tratta di documenti importanti che, a loro volta, affondano le radici in testi considerati ormai di portata storica, elaborati man mano che le nazioni andavano sviluppando la strategia politica del confronto costruttivo e della condivisione delle decisioni funzionali alla pace fra i popoli e all'instaurazione di assetti organizzativi interni ispirati ai valori della democrazia, dell'uguaglianza, della libertà e della valorizzazione della persona umana nel suo contesto socio-culturale di vita.

Proprio per questo nella Raccomandazione UNESCO del 23 novembre 1974 è stato sottolineato che i diritti umani e le libertà fondamentali a cui viene fatto richiamo risultano essere quelli enunciati nella Carta delle Nazioni Unite, nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e nei Patti internazionali sui diritti economici e culturali e sui diritti civili e politici.

Con lo sguardo rivolto esplicitamente al processo formativo, nella citata Raccomandazione si affida agli Stati membri dell'UNESCO il compito di "incitare gli educatori a realizzare, in collaborazione con gli alunni, i loro genitori, le organizzazioni e la comunità, programmi formativi, facendo ricorso a metodi i quali, ricorrendo all'immaginazione creativa dei bambini e degli adolescenti e alle loro attività sociali, li preparino a esercitare i loro diritti e le loro libertà, nel riconoscimento e nel rispetto dei diritti altrui e ad adempiere alle loro funzioni nella società"²³.

E' interessante notare che l'educazione viene vista come fonte da cui far scaturire la formazione civica, attribuendo ad essa anche una vocazione internazionale.

La dimensione operativa dell'impresa educativa pone in risalto la diretta partecipazione degli allievi nell'organizzazione dei percorsi formativi, sviluppando attraverso una didattica cooperativa il senso della titolarità dei diritti propri nel rispetto di quelli altrui.

²² Congresso Internazionale sull'Educazione e la Democrazia, *Piano mondiale di azione per l'educazione ai Diritti Umani e alla Democrazia*, Montreal (Canada), 8 marzo 1993

²³ Raccomandazione Unesco del 19.11.1974 sull'*Educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai Diritti Umani e alle Libertà Fondamentali*

In tale ottica la Raccomandazione dell'UNESCO sostiene che “tutti i programmi di educazione scolastica dovrebbero, quanto più possibile, avvalersi di un approccio mondiale e contenere adeguati elementi morali, civici, culturali e scientifici dell'educazione a vocazione internazionale”.

La Raccomandazione, inoltre, pone in risalto l'importanza di “sviluppare presso gli educatori le motivazioni della loro ulteriore azione: adesione all'etica dei diritti umani e all'obiettivo di cambiare la società allo scopo di realizzare i diritti umani, di inculcare la percezione della ricchezza che la diversità delle culture apporta ad ogni persona, gruppo o popolo”.

Proprio sulla base del pronunciamento dell'UNESCO, l'Unione Europea, negli anni '80 del secolo scorso, ha inteso affrontare nell'ambito delle sue politiche formative, in maniera mirata, la questione relativa all'educazione ai diritti umani.

In tale direzione il Comitato dei Ministri dell'Istruzione del Consiglio d'Europa, il 14 maggio 1985, ha espresso la Raccomandazione n. 7 contenente i “Suggerimenti per l'insegnamento e l'apprendimento dei diritti dell'uomo nelle scuole”.

Nell'Allegato alla Raccomandazione vengono espresse constatazioni di matrice pedagogica, compresa quella in base alla quale la comprensione e l'esperienza vissuta dei diritti dell'uomo sono, per le nuove generazioni, un elemento importante di preparazione alla vita in una società democratica e pluralista e che il compenetrare i diritti umani costituisce parte integrante dell'educazione sociale e politica, inglobante la comprensione internazionale e interculturale.

Viene sottolineato il carattere interdisciplinare dell'educazione ai diritti umani con particolare riguardo alla storia, alla geografia, agli studi sociali, all'educazione morale e religiosa, alle lingue, alla letteratura, ai problemi di attualità e alle scienze economiche, soprattutto ai fini della comprensione di concetti filosofici, politici e giuridici nel livello secondario dei sistemi formativi.

L'accesso alle fonti (e quindi agli accordi e ai patti internazionali) viene suggerito per svuotare il rischio da parte degli insegnanti di imporre convenzioni personali agli alunni e di coinvolgerli in lotte ideologiche.

Gli spazi di operatività dell'educazione ai diritti umani diventano quelli della sezione e della classe nella scuola dell'infanzia e primaria dov'è possibile vivere l'esperienza di un regolamento non violento dei conflitti e del rispetto dell'altro da sé e dei suoi diritti.

Ai fini dell'educazione ai diritti umani il clima della scuola è ritenuto determinante sulla base della presupposizione che la democrazia si apprende meglio in un contesto democratico dove la partecipazione è incoraggiante, dove ci si può esprimere naturalmente e si possono discutere le opinioni, dove la libertà di un'espressione è garantita agli alunni e agli insegnanti e dove regnano l'equità e la giustizia.

Un clima favorevole è considerato, quindi, indispensabile per un apprendimento efficace dei diritti dell'uomo.

In termini operativi, la scuola dovrebbe promuovere la partecipazione dei genitori e degli altri membri della collettività alle attività promosse.

Nel Documento si auspica che le scuole lavorino in collegamento con le organizzazioni non governative, riconoscendo a queste ultime la possibilità di fornire informazioni, studi di casi ed esperienze sulle campagne risultate efficaci a favore dei diritti e della dignità dell'uomo.

Scuole e insegnanti dovrebbero sforzarsi di assumere un atteggiamento costruttivo nei riguardi di tutti gli alunni e a riconoscere l'importanza di tutte le loro acquisizioni sia in materia di conoscenze intellettuali che nel campo dell'arte, della musica, dello sport e delle attività pratiche.

La Raccomandazione non si esime dal soffermarsi sulle attitudini intellettuali e sociali e sulle conoscenze da acquisire e sviluppare durante il processo di insegnamento/apprendimento dei diritti umani.

E' così che le attitudini intellettuali dovrebbero riguardare quelle:

- legate all'espressione orale e scritta, compresa la capacità di discutere e ascoltare e di difendere le proprie opinioni;
- che stimolino il giudizio come:
 - a) riunire e catalogare materiale proveniente da differenti fonti, compresi i media, e saperlo analizzare per ricavarne conclusioni oggettive ed equilibrate;
 - b) saper riconoscere i pregiudizi, gli stereotipi, le discriminazioni e le prese di posizione particolari.

Tra le attitudini sociali il documento europeo individua:

- saper riconoscere e accettare le differenze;
- stabilire con gli altri relazioni costruttive e non oppressive;
- risolvere i conflitti in maniera non violenta;
- assumere responsabilità;
- partecipare alle decisioni;
- comprendere l'utilizzazione dei meccanismi di protezione dei diritti dell'uomo a livello locale, regionale, europeo e mondiale.

Per quanto concerne le conoscenze da fare acquisire agli alunni, dando per scontate le differenziazioni riguardanti le diverse età e particolarità degli alunni, nonché le diverse tipologie di scuola, il Documento evidenzia fra gli elementi riguardanti l'apprendimento dei diritti umani quelli qui di seguito riportati:

- le principali categorie di diritti, doveri, obblighi e responsabilità dell'uomo;
- le diverse forme d'ingiustizia, d'ineguaglianza e di discriminazione, comprese quella sessuale e razziale;

- le personalità, i movimenti e i grandi avvenimenti che, nella storia, hanno segnato, con successo o no, la lotta costante in favore dei diritti dell'Uomo;
- le principali Dichiarazioni e Convenzioni internazionali riguardanti i diritti dell'uomo, per esempio la Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo e la Convenzione di salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle Libertà fondamentali.

Tra i suggerimenti vi è anche quello di improntare la didattica agli aspetti positivi della problematica trattata, muovendo dal presupposto che numerosi esempi di violazione e di negazione dei diritti dell'uomo rischiano di generare negli alunni un sentimento d'impotenza e di scoraggiamento.

Altra avvertenza riguarda la sfera emotivo-motivazionale connessa con l'educazione ai diritti umani.

Ciò porta a considerare che, se l'obiettivo è quello di portare gli allievi a comprendere e ad accettare i concetti di giustizia, di uguaglianza, di libertà, di pace, di dignità, di diritto e di democrazia, esso non può essere supportato che da una comprensione contestualmente basata tanto sui fattori intellettuali e affettivi, quanto sulle esperienze vissute.

Da qui il considerare come efficaci il teatro, l'arte, la musica, la creatività e i mezzi audiovisivi, che permettono di estrinsecare gli affetti e di esprimere i sentimenti connessi con la dimensione umana e con i diritti che dovrebbero connotarla.

Il Comitato dei Ministri dell'Istruzione ha rilevato anche l'importanza che riveste la formazione degli insegnanti sul versante dell'educazione ai diritti umani, cimentandosi in alcune considerazioni che rivestono ancora oggi il carattere di attualità.

Ci si riferisce, per esempio, alla formazione iniziale degli insegnanti che dovrebbe prepararli all'insegnamento dei diritti dell'uomo.

I futuri insegnanti dovrebbero, così, essere stimolati a interessarsi agli affari interni e internazionali; avere occasioni di studio e di lavoro all'estero o in un ambiente diverso rispetto a quello in cui risiedono abitualmente; imparare a distinguere e a combattere tutte le forme di discriminazione nelle scuole e nella società ed essere incoraggiati ad affrontare e a vincere i propri pregiudizi.

I futuri insegnanti e gli insegnanti in servizio dovrebbero essere sollecitati, poi, ad approfondire le proprie conoscenze e competenze sui contenuti delle principali Dichiarazioni e Convenzioni internazionali dei diritti umani e sul funzionamento e le realizzazioni delle organizzazioni internazionali che si occupano della salvaguardia e dello sviluppo dei diritti umani, avvalendosi di specifiche opportunità tra cui le visite e viaggi di studio.

Tra le indicazioni operative suggerite rientrano l'acquisizione di nuovi metodi attraverso una formazione continua e lo studio di buone pratiche pedagogiche in materia d'insegnamento dei diritti umani, nonché la messa a punto di metodi e di materiali funzionali ed efficaci.

In apertura al presente paragrafo si è fatto riferimento a un secondo Documento emanato dall'UNESCO, scaturito a conclusione del Congresso internazionale sull'educazione per ai diritti umani e alla democrazia, svoltosi a Montreal (Canada) dall'8 all'11 marzo 1993: si tratta del "Piano mondiale di azione per l'educazione ai diritti umani e alla democrazia".

Il Documento, a parere degli studiosi, risulta contraddistinto da una nota di particolare valore, giacché in esso veniva stabilita "una strategia di mobilitazione educativa da attuarsi su scala planetaria".

Il progetto, dal punto di vista pedagogico, assume una particolare rilevanza in quanto risultano richiamati principi fondamentali, come quello riguardante la salvaguardia e il miglioramento della qualità della vita.

Infatti, nel Piano si riscontra che "il processo educativo deve esso stesso essere un processo democratico e partecipativo, che metta in grado la gente e la società civile di migliorare la qualità della vita"²⁴.

E' interessante notare come traguardi di matrice pedagogica, ritenuti ormai universalmente condivisi, risultino dall'aver capitalizzato idee emerse nell'ambito dei filoni scientificamente più accreditati del pensiero pedagogico occidentale, certamente non ultimo quello deweyano.

E' sufficiente richiamare il concetto di democrazia che, in base al paradigma di Dewey, assume respiro universale e si concentra sulla necessità di favorire nei cittadini, attraverso la scuola, lo sviluppo della cultura dei diritti umani.

E' importante rilevare che Dewey perviene a tale considerazione attraverso la convergenza dei suoi filoni di ricerca: la riflessione sulla democrazia non è certamente disgiunta dalle speculazioni filosofiche e pedagogiche.

Infatti, "se si analizza con attenzione l'edizione critica dell'opera deweyana, non solo nei lavori centrali e più conosciuti, ma anche in numerosissimi interventi cosiddetti minori, si comprende come queste tre direzioni di ricerca si siano sviluppate in modo contestuale durante la complessiva attività del filosofo americano"²⁵.

Il concetto stesso di democrazia nel pensiero di Dewey riflette una società aderente all'etica dei Diritti umani con un richiamo esplicito alla necessità di fondare una società democratica in grado di realizzare concretamente il soddisfacimento dei Diritti umani.

Tale concetto è stato analizzato da Hook nei quattro elementi fondanti della democrazia presenti nel testo deweyano *Democracy and Education*: uguaglianza morale,

²⁴ Congresso Internazionale sull'Educazione e la Democrazia, *Piano mondiale di azione per l'educazione ai Diritti Umani e alla Democrazia*, cit.

²⁵ G. Spadafora, *La relazione filosofia-educazione-politica: il nodo cruciale della filosofia deweyana* in G. Spadafora (a cura di) *John Dewey – Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003, pag. 69

valorizzazione delle differenze individuali, partecipazione dei cittadini ed educazione alla scelte future²⁶.

L'obiettivo dell'Unesco di cambiare la società allo scopo di realizzare i diritti umani, di inculcare la percezione della ricchezza che la diversità delle culture apporta ad ogni persona, gruppo o popolo, riflette l'interpretazione deweyana che offre, in un certo senso, il supporto teorico-epistemologico, in quanto la democrazia è interpretata attraverso un modo di ragionare filosofico, non utopistico e gli ideali vengono considerati come una costruzione dell'attività umana in grado di esprimere una continuità tra i mezzi e i fini.

Si tratta, soprattutto, di una concezione che ammette le differenze individuali come una risorsa fondamentale per la democrazia, mentre la democrazia è concepita come la realizzazione delle individualità all'interno di un processo di costruzione sociale.

Dall'elaborazione filosofica e pedagogica di Dewey appaiono in maniera chiara i seguenti obiettivi connessi con l'educazione ai diritti umani:

- far prendere coscienza che la sovranità appartiene al popolo, in virtù del fatto che ogni suo componente possiede eguali diritti innati preesistenti rispetto alla formalizzazione attraverso la legge scritta e, quindi, da ritenere inviolabili e inalienabili;
- motivare a realizzare tutta la democrazia, intesa, quest'ultima come rappresentanza elettiva e come partecipazione e autogestione della sovranità popolare, come democrazia politica ed economica, come democrazia nazionale e internazionale.

Il Documento di Montreal ha visto la luce a soli quattro anni dalla caduta del muro di Berlino ed è per tale motivo che esso assume un'ottica, per alcuni aspetti, diversa rispetto al passato.

Dal cessare della Guerra Fredda, del resto, si era venuto a determinare un nuovo assetto della geo-politica: effetti dello sgretolamento del vecchio impero sovietico sono stati la regionalizzazione e il contestuale inasprimento dei conflitti, mentre nuove sigle terroristiche internazionali hanno trovato spazio in territori segnati dalla crudeltà e dalla ferocia con conseguenze inusitate.

All'interno dello scacchiere planetario ora si svelano come precarie e fragili le barriere e le misure erette a protezione di singole realtà, rendendo ogni latitudine esposta ad efferate forme di violenza per motivi imperscrutabili agli occhi della più vasta opinione pubblica, che registra un diffuso senso di disorientamento.

Anche questo nuovo scenario ha certamente contribuito a far maturare nell'Organizzazione delle Nazioni Unite la volontà di organizzare la Conferenza mondiale sui diritti umani, svolta a Vienna nel periodo compreso fra il 14 e il 25 giugno 1993.

²⁶ Ivi, pag. 70

La Dichiarazione finale, sottoscritta da 171 Stati membri, contiene indicazioni che, dal nostro punto di vista, sono degne di particolare considerazione.

Nello specifico i Diritti Umani vengono focalizzati nei seguenti termini:

- tutti i diritti umani derivano dalla dignità e dal valore inerente alla persona umana, soggetto centrale dei diritti umani e delle libertà fondamentali;
- i diritti umani e le libertà fondamentali sono un diritto di nascita di tutti gli esseri umani; la loro difesa e promozione sono le maggiori responsabilità dei governi;
- tutti i diritti umani sono universali, indivisibili, interdipendenti e correlati. La comunità internazionale deve trattare i diritti umani globalmente in modo onesto e leale, sullo stesso piano e con la stessa importanza;
- i diritti umani delle donne e delle bambine sono parte inalienabile, integrante e indivisibile dei diritti universali. La piena ed eguale partecipazione delle donne alla vita politica, civile, economica, sociale e culturale a livello nazionale, regionale e internazionale e lo sradicamento di ogni forma di discriminazione fondata sul sesso sono obiettivi primari della comunità internazionale.

Nota di rilievo è data dal fatto che la Conferenza mondiale dell'ONU ha riaffermato l'obbligo per gli Stati di assicurare che l'istruzione sia indirizzata al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

Di conseguenza, la stessa Conferenza ha segnalato agli Stati la necessità d'includere nei programmi scolastici l'Educazione ai diritti umani.

Il documento scaturito dalla Conferenza mondiale, in termini di dettato normativo, stabilisce perentoriamente che "l'istruzione deve promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia tra le nazioni e tra i gruppi razziali e religiosi e incoraggiare lo sviluppo delle attività delle Nazioni Unite nel perseguire questi obiettivi".

Per effetto di ciò, la Conferenza mondiale ha assegnato all'insegnamento dei diritti umani e alla diffusione di un'adeguata informazione, sia teorica che pratica, un ruolo determinante per la promozione e il rispetto dei Diritti Umani in riferimento ad ogni persona, senza distinzioni per motivi di razza, sesso, lingua o religione.

Si tratta di un principio a cui devono necessariamente ispirarsi le politiche educative a livello nazionale e internazionale.

In chiave operativa la Conferenza Internazionale ha rivolto un appello agli Stati affinché includano il tema dei Diritti Umani, della democrazia e dello stato di diritto nei curricula di tutte le istituzioni di educazione formale e non formale.

In Italia, nel corso del 1993 (anno in cui è stato adottato dall'UNESCO il "Piano mondiale di azione per l'educazione ai diritti umani e alla democrazia"), già nel mese di febbraio, il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI), massimo organo elettivo dotato di potere consultivo, presieduto dal Ministro, sorto con il famoso Decreto Delegato n. 416 del 1974, aveva provveduto a emanare un pronunciamento

intitolato *Delineare una paideia per il terzo millennio*²⁷ rivolto alle scuole e alle forze sociali con l'intento di promuovere un' incisiva fase di sensibilizzazione su "Educazione civica, democrazia e diritti umani".

Il punto di partenza, da un' angolatura sociologica, veniva offerto da un' analisi del quadro storico-contemporaneo caratterizzato contestualmente da un processo di sgretolamento (localismo) e dal sorgere di nuove aggregazioni (transnazionalità).

In tale scenario l'educazione veniva vista come assegnataria di una funzione connessa con la rifondazione del senso e del significato delle regole della convivenza civile a livello locale, regionale, nazionale, europeo e mondiale.

Sin da allora veniva ad emergere la necessità di adottare una chiave di lettura di matrice interculturale, in considerazione anche del fenomeno immigratorio che andava delineandosi anche in Italia come inedito e relativamente al quale si aveva la chiara sensazione che si trattasse di un processo destinato alla graduale ma inarrestabile espansione.

Con un forte richiamo alla nostra tradizione culturale il CNPI avvertiva che "educare ad una cittadinanza responsabile, in una società libera e giusta, costituisce insieme un bisogno sociale, un imperativo etico, un impegno pedagogico. In questa cittadinanza il diritto positivo e i diritti umani, la lealtà allo Stato e la tensione ad una statualità più vasta, tendenzialmente mondiale, si incontrano e si scontrano in modo talora sterile e distruttivo, talora fecondo e creativo. In particolare, vi si incontrano le categorie del civico e del politico in un costante confronto con l'etico e con l'economico".

Il massimo organo consultivo continuava sostenendo che "per contrastare ogni forma di individualismo, di intolleranza, di razzismo, di massificazione la scuola deve saper costruire percorsi di educazione alla conoscenza e al rispetto dei diritti di ogni uomo, al dialogo, alla collaborazione, alla giustizia, alla legalità e alla pace, ossia ai valori che danno consistenza agli ideali e alle forme storiche della democrazia. La dignità di ogni persona, la conquista della propria autonomia, la capacità di decidere secondo un proprio personale progetto di pensiero e di vita, tutto questo dovrebbe costituire il nucleo centrale della progettazione educativa ad ogni livello".

Una nuova paideia fondata sulla cultura dei diritti umani veniva a profilarsi, quindi, per dare risposta all'emergere di bisogni formativi inediti, connessi con i problemi della complessità.

Per rispondere a tali problemi appariva già allora indispensabile fare appello a fattori quali il civismo, la partecipazione responsabile, la legalità, la convivenza democratica, il senso del bene comune.

²⁷ Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI), *Delineare una paideia per il terzo millennio*, Roma, Adunanza del 10 febbraio 1993

Si evidenziava che i valori dell'educazione civica sono da considerare trasversali a tutte le discipline scolastiche e a tutte le attività della scuola.

Si prendeva atto, tra l'altro, che il monopolio della responsabilità in tale campo non può essere addebitato all'istituzione scolastica, in quanto esso risulta talmente rilevante da dover richiedere il coinvolgimento dell'intera società.

Nel contempo la cultura dei diritti umani, considerata a fondamento dell'educazione civica, non può essere considerata marginale, bensì come fondamentale e centrale nel contesto dell'offerta formativa della scuola.

La fase seguita a livello internazionale dopo l'emanazione del documento del CNPI ha registrato un particolare dibattito, che ha visto come punto centrale la questione riferita, all'importanza dell'educazione ai diritti umani.

Proprio su tale versante, vi è da considerare che gli Stati membri dell'ONU sono ritenuti responsabili dell'organizzazione e del contenuto dei loro sistemi educativi, mentre il Consiglio d'Europa è partner regionale in Europa all'interno dell'Assemblea Generale dell'ONU.

Un passaggio particolarmente significativo in materia di Diritto internazionale, con riguardo all'importanza degli aspetti educativi, è stato registrato con l'emanazione del Programma Mondiale per l'Educazione ai Diritti Umani da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2004 (Risoluzione n. 59/113 del 10 dicembre 2004)²⁸. Il Programma riflette un documento configurato come piano programmatico (che nella seconda fase avrebbe poi configurato l'arco di tempo compreso fra il 2010 e il 2014).

Lo scopo del Programma è quello concernente l'insegnamento dei diritti umani per l'istruzione superiore e la realizzazione di percorsi di formazione in servizio riservati agli insegnanti, agli educatori e ai funzionari pubblici.

Dal canto suo, l'Unione Europea in quel periodo è pervenuta alla proclamazione del 2005 come anno europeo per la "Cittadinanza democratica attraverso l'educazione".

Per tale circostanza gli Stati e le organizzazioni non governative hanno realizzato numerosi esempi di buona pratica nell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai Diritti umani.

A distanza di cinque anni, nel 2010 l'Unione Europea, attraverso il Comitato dei Ministri, ha emanato una Raccomandazione di vitale importanza sull'educazione per la Cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani rivolta agli Stati membri²⁹, giacché con essa si è provveduto a diffondere, contestualmente, la famosa Carta del

²⁸ ONU, Assemblea Generale, *Programma Mondiale per l'Educazione ai Diritti Umani*, Risoluzione n. 59/113 del 10 dicembre 2004

²⁹ U.E., Comitato dei Ministri, *Raccomandazione agli Stati per l'Educazione alla cittadinanza democratica e all'educazione ai diritti umani*, Sessione CXX, 11 maggio 2010

Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani³⁰.

In particolare, la Raccomandazione è stata adottata dal Comitato dei Ministri nell'ambito della sua centoventesima Sessione svolta l'11 maggio 2010.

In effetti, essa invita gli Stati membri ad attuare misure basate sulle disposizioni della Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani, allegata alla Raccomandazione stessa, con l'esortazione a disseminare il suddetto Documento fra le autorità responsabili per l'educazione e la gioventù.

La Carta si articola in tre sezioni.

Nella prima, dopo aver stabilito che lo scopo è quello dell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani, viene precisato che le aree tematiche collegate (quali l'educazione interculturale, l'educazione all'eguaglianza, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e l'educazione alla pace) non vengono trattate esplicitamente se non quando esse si sovrappongono e interagiscono con l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani.

Fra le definizioni, poi, risultano esplicitate quelle riguardanti le seguenti tipologie di educazione: Educazione per la Cittadinanza Democratica, Educazione ai Diritti Umani, Educazione formale, non formale e informale.

Per quanto concerne l'educazione per la cittadinanza democratica, vi è da considerare che essa significa educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione pratiche e attività che mirano a rendere capaci i discendenti di esercitare e difendere i loro diritti e le loro responsabilità democratiche nella società, di apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto.

L'educazione ai diritti umani, con significati analoghi a quelli precedenti, tende a rendere capaci gli alunni di contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

Alle tre tipologie di educazione (formale, non formale e informale) vengono dati significati ormai rientranti a pieno titolo nel lessico pedagogico universale.

Cosicché con l'espressione educazione formale si indica il sistema strutturato di educazione e formazione che opera dalle scuole pre-primarie alle secondarie e all'università.

L'educazione formale, che si impartisce in via ordinaria, all'interno delle istituzioni educative generali e vocazionali, è certificata.

³⁰ U.E., Consiglio d'Europa, *Carta sull'Educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*, 2010

Con l'espressione educazione non formale si indica, invece, qualsiasi prestabilito programma di educazione mirante a sviluppare un ventaglio di abilità e competenze al di fuori del contesto educativo formale.

Essa riflette il processo continuativo nel quale ogni individuo acquisisce attitudini, valori, abilità e conoscenze dagli apporti e dalle risorse educative presenti nel proprio ambiente e dall'esperienza quotidiana (famiglia, gruppi di coetanei, vicini, occasioni di incontro, biblioteche, mass-media, lavoro, gioco, etc.).

Nella prima sezione della Carta vengono anche chiariti i termini riferiti alle due tipologie di educazione che contraddistinguono il titolo della Carta stessa: l'educazione per una cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani sono strettamente interrelate e si supportano reciprocamente.

Esse si distinguono per focus e ambito più che per obiettivi e pratiche.

L'educazione per la cittadinanza democratica verte primariamente sui diritti e le responsabilità democratiche e sulla partecipazione attiva, in relazione alle sfere civiche, politiche, sociali, economiche, legali e culturali.

L'educazione dei diritti umani, invece, si occupa del più ampio spettro dei diritti umani e delle libertà democratiche in ogni aspetto della vita delle persone.

Nella seconda sezione risaltano gli obiettivi e i principi che devono guidare gli Stati membri nel modellare le loro politiche, le legislazioni e le pratiche.

Indispensabile è fornire ad ogni persona nel proprio territorio, l'opportunità dell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani.

L'apprendimento in tale ambito è considerato frutto di un processo di formazione continua, processo nel quale sono coinvolti i soggetti aventi interesse, compresi i decisori politici, i professionisti dell'educazione, i discenti, i genitori, le istituzioni e le autorità educative, i funzionari pubblici, le organizzazioni non governative, le organizzazioni giovanili, i media e il pubblico in generale.

Con riferimento alle istituzioni educative viene precisato che la loro *governance* deve riflettere e promuovere i valori dei diritti umani e facilitare l'acquisizione di capacità e la partecipazione attiva dei discenti, degli *staff* educativi e degli aventi interesse, compresi i genitori.

La promozione della coesione sociale e del dialogo interculturale, nonché l'apprezzamento della diversità e dell'eguaglianza, compresa quella di genere, sono ritenuti fattori indispensabili di qualsiasi educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani.

In termini operativi è ritenuto essenziale sviluppare la conoscenza, le abilità personali e sociali e la comprensione che riducono i conflitti, aumentano la stima e la comprensione delle differenze tra i gruppi di credenti ed etnici, costruiscono il reciproco rispetto per la dignità umana e i valori comuni, incoraggiano il dialogo e promuovono la non violenza nella risoluzione dei problemi e delle controversie.

Le conoscenze, le consapevolezza e le abilità connesse con l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani sono considerati su una corsia preferenziale, cioè come quelli in grado di rendere gli individui capaci e pronti ad agire nella società nella difesa e nella promozione dei diritti umani, della democrazia e dello stato di diritto.

La formazione continua degli educatori professionali e dei leader giovanili in materia di principi e pratiche dell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani sono ritenuti parte vitale dell'offerta e della sostenibilità di un'efficace educazione in tale area.

Per la realizzazione di quanto previsto nella Carta sono auspicate forme di partenariato e di collaborazione fra i numerosi soggetti aventi interesse, nonché la cooperazione internazionale e regionale.

Nella terza sezione della Carta risultano fissati gli indirizzi politici che gli stati membri dovrebbero seguire.

Si suggerisce, così, di includere l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani nei curricula per l'educazione formale nelle scuole pre-primarie, primarie e secondarie, come pure nell'educazione nella formazione generale e professionale.

Vengono caldeggiati strumenti funzionali a rendere effettiva la gestione democratica delle istituzioni educative.

Gli Stati membri vengono esortati a porre in essere iniziative funzionali alla sensibilizzazione verso l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani di quanti possano venire configurati come futuri professionisti dell'educazione, facendo in modo di promuovere, per chi già opera nelle istituzioni educative, tanto un'accurata conoscenza degli obiettivi e dei temi delle suddette educazioni quanto dei metodi di insegnamento e di apprendimento ritenuti appropriati.

È proprio sui metodi di insegnamento e sullo sviluppo dei sistemi di valutazione che viene rivolta l'attenzione allorché si parla di ricerca sulle due tipologie di educazione trattate nella Carta.

I decisori politici, le istituzioni scolastiche, gli insegnanti, i discenti, le organizzazioni non governative e le organizzazioni giovanili dovrebbero acquisire un'informazione di carattere comparativo e rendersi capaci di misurare e accrescere la loro efficacia ed efficienza con tendenza a perfezionare le pratiche adottate, adottando sistematicamente la ricerca.

La terza sezione chiude assegnando agli Stati il compito di perseguire gli obiettivi e i principi della Carta impegnarsi a trattare i temi identificati come pertinenti, di comune interesse e prioritari; facilitando le attività multilaterali e transfrontaliere; scambiando, sviluppando, codificando e assicurando la disseminazione delle buone pratiche; effettuando un'adeguata e puntuale azione di informazione ai soggetti

interessati circa gli scopi e l'implementazione della Carta; sostenendo le reti europee delle organizzazioni non governative, delle organizzazioni giovanili e degli educatori professionisti. La chiave di volta è intravista nella cooperazione internazionale.

Il 2011 è intervenuta l'importante Dichiarazione dell'ONU sull'Educazione e la formazione dei diritti umani, adottata il 23 marzo 2011 dal Consiglio Diritti Umani, con Risoluzione n. 16/1³¹.

La Dichiarazione ha richiamato in premessa i documenti ritenuti più importanti emanati in precedenza come la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali, l'appello della Conferenza mondiale sui diritti umani, svoltasi a Vienna nel 1993, il Documento conclusivo del World summit 2005, riaffermando che ogni individuo e ogni organo della società devono lottare con l'insegnamento per promuovere il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali e che l'educazione deve essere diretta al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità, nonché promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia tra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici e religiosi.

Nell'articolato si specifica che l'educazione e la formazione ai diritti umani sono da intendere orientate sui diritti umani, attraverso i diritti umani, per i diritti umani, giacché esse comprendono l'acquisizione della conoscenza e della comprensione delle norme e dei principi dei diritti umani, i valori che li sostengono e i meccanismi per la loro protezione; comprendono un apprendimento e un insegnamento tali da rispettare i diritti sia degli educatori sia dei discenti; comprendono la messa in grado effettiva delle persone di godere ed esercitare i loro diritti e di rispettare e sostenere i diritti degli altri.

La Dichiarazione conferisce all'educazione e alla formazione ai diritti umani peculiarità specifiche tra cui quelle dell'essere universali e permanenti.

Si prende atto che esse devono basarsi sui principi di eguaglianza, dignità umana, inclusione e non discriminazione e, in particolare, sul principio di eguaglianza tra ragazze e ragazzi e tra donne e uomini.

Elemento di particolare rilevanza è contenuto nell'art. 5 quando, si sostiene che, l'educazione e la formazione ai diritti umani devono essere accessibili e disponibili a tutte le persone e devono tener conto, oltre che dei bisogni e delle aspettative, anche delle particolari sfide e barriere affrontate dalle persone in situazioni e gruppi vulnerabili e svantaggiati, comprese le persone con disabilità, al fine di promuovere l'*empowerment* e lo sviluppo umano e di contribuire all'eliminazione delle cause dell'inclusione e dell'emarginazione, nonché mettere in grado ognuno di esercitare tutti i propri diritti.

L'universalità dei diritti umani è considerata riflessa nella diversità delle civiltà, delle religioni, delle culture e delle tradizioni dei diversi paesi.

³¹ ONU, *Dichiarazione sull'Educazione e la formazione dei diritti umani*, Risoluzione n. 16/1 del Consiglio dei Diritti Umani, 23 marzo 2011

È proprio da tale diversità che l'educazione e la formazione ai diritti umani devono trarre ispirazione, includendo e arricchendo tali diversità attraverso una visione prospettica che è quella dell'universalità.

Importante avvertenza è che vengano usati linguaggio e metodi appropriati per i gruppi di riferimento, tenendo conto dei loro specifici bisogni e condizioni.

Come nei precedenti documenti vengono assegnati agli Stati specifici adempimenti, mentre fulcro operativo resta quello della cooperazione internazionale.

Cittadinanza democratica ed educazione ai diritti umani nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo

Ai fini del nostro lavoro, è ritenuto utile riferirsi anche a quanto le Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del 2012 prefigurano in ordine alla cittadinanza democratica e all'educazione ai diritti umani³².

Per quanto riguarda la cittadinanza democratica il testo programmatico evidenzia che “insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato, perché sono molti i casi nei quali le famiglie incontrano difficoltà più o meno grandi nello svolgere il loro ruolo educativo.

La scuola non può interpretare questo compito come semplice risposta a un'emergenza. L'obiettivo non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive. La scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito “dell'insegnare ad apprendere” quello “dell'insegnare a essere”.

L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone:

³² D.M. n. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*

ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme.

Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale.

Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea.

Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza e alla cittadinanza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è, pertanto, una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato³³.

Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche.

A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi. La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo.

Ecco perché essa si configura come il luogo privilegiato in cui deve realizzarsi l'educazione del cittadino; nella scuola si incontrano mondi diversi e culture i cui presupposti valoriali sono talvolta contrapposti. Proprio in questo incontro complesso e problematico però si realizza l'universalità della presenza umana nel mondo e tra confronto, dialogo e partecipazione può concretizzarsi l'incontro e la convivenza democratica³⁴. In tale direzione, i problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità.

³³ Cfr.: M. Santerini, *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011

³⁴ C. De Luca, *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma, 2008, pag. 123

“La scuola è luogo in cui il presente è elaborato nell’intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto”³⁵.

È in tale prospettiva che si auspica che sin dalla scuola dell’infanzia si possano “vivere le prime esperienze di cittadinanza; ciò significa scoprire l’altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell’ascolto, l’attenzione al punto di vista dell’altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell’ambiente e della natura”.

Tali finalità sono perseguite attraverso l’organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori e dal dialogo sociale ed educativo con le famiglie e con la comunità, che contraddistingue ogni ordine e grado di scuola, a partire dalla scuola dell’infanzia.

È appena il caso di evidenziare che l’educazione alla cittadinanza viene promossa, in particolare, nel primo ciclo d’istruzione attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell’ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà.

Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un’adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile.

Obiettivi irrinunciabili dell’educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un’etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l’impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, la custodia dei sussidi, la documentazione, le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni, le piccole riparazioni, l’organizzazione del lavoro comune, etc.. Accanto ai valori e alle competenze inerenti la cittadinanza, la scuola del primo ciclo include nel proprio curriculum la prima conoscenza della Costituzione della Repubblica italiana.

Gli allievi imparano così a riconoscere e a rispettare i valori sanciti e tutelati nella Costituzione³⁶, in particolare i diritti inviolabili di ogni essere umano (art. 2), il riconoscimento della pari dignità sociale (art. 3), il dovere di contribuire in modo

³⁵ D.M. n. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013, cit.

³⁶ Costituzione della Repubblica Italiana approvata dall’Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947 ed entrata in vigore l’1 gennaio 1948

concreto alla qualità della vita della società (art. 4), la libertà di religione (art. 8), le varie forme di libertà (artt. 13-21). Imparano, altresì, l'importanza delle procedure nell'esercizio della cittadinanza e la distinzione tra diversi compiti, ruoli e poteri.

Questo favorisce una prima conoscenza di come sono organizzate la nostra società (articoli 35-54) e le nostre istituzioni politiche (artt. 55-96). Al tempo stesso contribuisce a dare un valore più largo e consapevole alla partecipazione alla vita della scuola intesa come comunità che funziona sulla base di regole condivise.

Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (art. 21) il cui esercizio dovrà essere prioritariamente tutelato e incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta. È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti.

La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità.

È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico³⁷.

Le suddette Indicazioni Nazionali rivolgono l'attenzione anche all'educazione ai diritti umani, suggerendo, in tal senso, di promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento.

L'attenzione, inoltre, è rivolta a diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture.

Del resto, il pensiero diffuso che caratterizza questo nostro tempo storico non può che essere quello del pluralismo, inteso come apertura, modo di essere e di pensare, flessibilità verso le altre visioni del mondo, le altre identità, gli altri valori³⁸.

³⁷ D.M. n. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013, cit.

³⁸ C. De Luca, *Il volontariato per la formazione dell'uomo solidale*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ), 2004, pag. 37

1.3 Educare ai diritti umani e alla cittadinanza dentro, fuori e oltre la scuola

Il richiamo ai complessi normativi di matrice internazionale che contribuiscono a dare fondamento giuridico ai diritti umani si integra, così come si è avuto modo di constatare, con gli aspetti pedagogici.

Infatti, la normativa e la giurisprudenza in tale campo offrono i presupposti per una più facile comprensione, anche di matrice assiologica e valoriale, da cui scaturiscono, dotando di senso e di significato, tutti i diritti, compresi quelli diffusamente definiti con l'accezione "diritti umani".

La pedagogia, dal canto suo, offre le chiavi interpretative per intraprendere una via che guidi gli alunni, attraverso l'educazione, a compenetrare il senso dei valori nei quali tali diritti trovano il proprio fondamento.

Interrogarsi sull'educazione ai diritti umani, del resto, è fondamentale per porre l'istituzione scolastica e formativa nelle condizioni di sviluppare una cultura ispirata a principi e valori che, del resto, dovrebbero sostanziare la sua stessa ragion d'essere e il servizio da essa erogato.

"Educare ai Diritti Umani è un compito vasto, composto da molti fattori e caratterizzato da tanti aspetti variegati e complessi. E' anche porre le basi per l'analisi critica della quotidianità: pensare, informarsi, relativizzare le informazioni dei mass media, riconoscere le parole, saper leggere tra le righe dei messaggi apparenti.

L'Educazione ai Diritti Umani è una formazione dell'individuo, che, attraverso lo sviluppo dell'empatia e del senso di responsabilità, lo porta a modificarsi nei confronti di se stesso e nelle relazioni con gli altri e lo spinge ad agire in prima persona ad assumere atteggiamenti e opinioni rispettose dei diritti di tutti, nonché a sostenere, proteggere e promuovere i diritti umani"³⁹.

Importante riflessione da fare, comunque, è quella che riguarda le circostanze e i momenti in cui si viene a determinare la formazione nella persona umana.

E' acclarato che essa assume i caratteri della formalità nel momento in cui investe le prime fasi esistenziali e chiama in causa l'istituzione appositamente incaricata della formazione che noi chiamiamo scuola.

Il suo intervento si declina in maniera mirata dal compimento dei due anni e mezzo di vita fino al raggiungimento della maggiore età; quindi, investe un arco di tempo alquanto consistente che copre parte della prima infanzia, la seconda infanzia, la pubertà e l'adolescenza.

³⁹ AA.VV. (UCODEP - CDD Città di Arezzo), *Diritti umani. Riflessioni ed esperienze di educazione ai diritti umani in ambito scolastico*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna, 2004, pagg. 26-28

In parallelo, intervengono agenzie educative, come la famiglia, che espletano in maniera non formale (ma non per questo con minore incisività) un'azione educativa destinata ad incidere notevolmente sul credere e sul carattere della persona coinvolta.

Gli studi più recenti in materia di formazione, inoltre, attestano che il processo formativo dura per tutta la vita e che il percorso con cui si entra in possesso delle conoscenze è eterogeneo e complesso, in quanto intervengono fattori informali, veicolati anche, se non soprattutto, attraverso la pervasività dei canali e del linguaggio multimediale e telematico.

In buona sostanza, l'apprendimento avviene in termini formali e informali senza soluzione di continuità anche al di fuori dei contesti formali d'istruzione, come le scuole⁴⁰.

Va da sé che anche l'educazione ai diritti umani riflette un processo che si sviluppa lungo l'intero arco della vita (*comprehensive lifelong process*), un processo permanente, posto a fondamento della crescita culturale e sociale di ogni essere umano; pur avendo nella scuola uno spazio tempo privilegiato, questo tipo di educazione deve svolgersi anche in altri contesti. Ciò perché riflettere sull'educazione, nell'attuale società complessa, implica il riferimento ai fenomeni che la contraddistinguono, quali la globalizzazione e la multiculturalità/interculturalità, oltre che ai nuovi contesti della formazione, formali e informali, e non meno importante, ai nuovi soggetti dell'educazione (persone con disabilità, anziani, stranieri, adolescenti a rischio psico-sociale, etc.)⁴¹.

A questo punto, però, è importante effettuare una riflessione che scaturisce dal fatto di non dover dare nulla per scontato: non si può parlare di istruzione-informazione sui Diritti Umani, bensì, fondamentalmente, di Educazione ai Diritti Umani.

La differenza non è solo di natura terminologica, giacché le due espressioni presuppongono concettualizzazioni diverse per esplicitarne i significati sottesi.

Infatti, educare ai Diritti vuol dire non limitarsi a trasmettere una serie di nozioni, seppure utili, ma anche e soprattutto favorire l'interiorizzazione di un certo tipo di valori destinati a guidare il comportamento quotidiano individuale.

La sola conoscenza, infatti, non è sufficiente a modificare atteggiamenti e comportamenti. La strategia da adottare deve risultare coerente rispetto a un processo che coinvolga la totalità degli aspetti della persona, sulla base di una concezione olistica suffragata dalla consapevolezza e dal rispetto della dignità e della libertà di cui ogni persona è detentrica.

⁴⁰ M. P. Cavalieri (a cura di), *Sviluppo delle risorse umane e Life Long Learning*, Anicia, Roma, 2006, pag. 25

⁴¹ P. Mulé, *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Edizioni Periferia, Cosenza, 2010, pag. 198

L'obiettivo verso cui tendere, allora, è più ambizioso: si tratta di promuovere la consapevolezza che tutti gli esseri umani sono soggetti portatori di diritti incontrovertibili e, nel contempo, fautori e protagonisti della loro difesa.

Non va sottovalutato che una corretta educazione ai diritti umani deve favorire nell'individuo un processo di riflessione critica: di analisi, di ricerca sui propri comportamenti, atteggiamenti, modelli, sui propri diritti e su quelli degli altri, su se stesso e sul mondo circostante. Si tratta, comunque, di un processo educativo orientato all'azione affinché la riflessione critica possa tramutarsi in capacità ben motivata di intervenire prodigandosi per la protezione e la promozione dei Diritti Umani.

A tal proposito, si condividono le asserzioni contenute in un'opera alla quale si è già fatto riferimento: "Il ruolo fondamentale dell'educazione ai Diritti Umani è rendere gli individui in grado di difendere i propri diritti e quelli degli altri. Significa partire dall'idea che i Diritti Umani non sono dei valori da contemplare, non sono un decalogo che è bello proclamare, sono delle urgenze esistenziali. Si dice Diritti Umani quando si ha veramente bisogno, quando si è nella sofferenza, quando si è sotto il torchio di un potere prevaricatore, quando si è in condizione di vita indigente.

Allora i Diritti Umani sono soprattutto ciò che essi implicano in termini di impegno per la loro promozione e la loro protezione.

Quindi, quando ci si forma ai Diritti Umani, quando ci si impegna in programmi educativi per i Diritti Umani, significa che bisogna subito chiedersi cosa posso e devo fare io in questo momento, cosa devono fare le istituzioni, cosa possiamo fare come associazioni, come gruppi"⁴².

1.4 Diritti umani ed educazione interculturale

I minori stranieri, come quelli italiani, sono innanzitutto "persone" e, in quanto tali, titolari di diritti e doveri che prescindono dalla loro origine nazionale.

La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948)⁴³ all'art. 2 afferma che: "ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione". Segue la proclamazione di una serie di diritti: diritto alla vita, alla libertà e alla sicurezza personale, all'integrità personale, al riconoscimento della propria soggettività giuridica, all'uguale tutela dinanzi alla legge, alla vita privata,

⁴² F. Lotti, N. Giandomenico (a cura di), *Insegnare i diritti umani*, Gruppo Abele, Torino, 1999, pag. 7

⁴³ ONU, Assemblea Generale, *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo*, 10 dicembre 1948

alla libertà di movimento e di residenza, all'asilo politico, alla cittadinanza, alla proprietà, alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione, alla libertà di opinione e di espressione, alla libera associazione, alla partecipazione alla vita pubblica, alla sicurezza sociale, al lavoro, al riposo, alla qualità della vita, alla cultura e al rispetto dei diritti. Il diritto all'istruzione viene enunciato all'art. 26, che, recita: ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere ugualmente accessibile a tutti sulla base del merito. Viene sancito, altresì, che i genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli.

Nello specifico dei diritti umani proprio all'art. 26, comma 2, viene precisato che l'istruzione "deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace"⁴⁴.

La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo ha corrisposto alla coscienza storica dei valori fondamentali dell'umanità a metà del secolo scorso. La progressiva maturazione dei problemi e il divenire della società umana hanno poi richiesto un lavoro incessante di integrazione, perfezionamento e aggiornamento, che si è tradotto in ulteriori dichiarazioni, accordi e piani di azioni⁴⁵.

I principi enunciati nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo sono confermati dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989 (ratificata dall'Italia nel 1991), la quale all'art. 2 ribadisce: "Gli Stati Parti si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione ed a garantirli ad ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione pubblica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza".

In particolare l'art. 29 recita: "Gli Stati convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità di favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità; di inculcare al fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla

⁴⁴ ONU, Assemblea Generale, *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo*, cit.

⁴⁵ A. Augenti, L. Amatucci, *Le organizzazioni internazionali e le politiche educative*, Anicia, Roma, 1998, pag. 39

sua; di preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi, con le persone di origine autoctona.

Non vi è alcun dubbio che tra diritti umani e interculturalità esiste un legame molto stretto dal momento che convergono entrambi sul valore della convivenza democratica.

In una società come quella attuale, in cui prevalgono le categorie del cambiamento, della mobilità (di uomini, mezzi, denaro), del virtuale (cinema, televisione, internet), lo scambio, la mescolanza, la contaminazione sono caratteristiche trasversali a tutte le dimensioni sociali ed umane.

I recenti studi a livello storico, linguistico e genetico hanno evidenziato una mescolanza anche del patrimonio genetico (nonché un'origine unica di tutti gli uomini) che porta a negare l'esistenza di razze diverse e a teorizzare la presenza di un'unica razza: quella umana.

Il risultato del nuovo corso delle scienze biologiche e umane porta essenzialmente a due considerazioni: la molteplicità irriducibile delle identità individuali e a sostanziale unità della specie umana.

“Dal primo punto di vista, quello della molteplicità individuale, le scienze del vivente e le scienze dell'uomo hanno contribuito, in questi anni, a evidenziare come la diversità umana, a tutti i livelli, da quello biologico a quello psicologico, si realizzi soprattutto sul piano strettamente individuale, e non tanto sul piano dei gruppi sociali, delle etnie o, ancora meno, su quello di presunte “razze” umane. Per esempio le differenze genetiche fra singoli individui all'interno di una determinata popolazione sono quasi altrettanto rilevanti delle differenze che intercorrono tra i gruppi e le popolazioni umane nelle varie regioni del globo”⁴⁶.

“Ormai, ogni individuo è una cultura unica e il problema delle regole comuni per consentire la comunicazione e la formazione reciproche diventa immediatamente evidente (e talvolta drammatico) quando sono in gioco nazioni, religioni, o civiltà altre ed eterogenee. Ma emerge una situazione di criticità anche quando si ha a che fare con individui a prima vista ingannevolmente simili, perché appartenenti alla medesima civiltà, alla medesima religione, alla medesima nazione o addirittura alla medesima città e alla medesima condizione socio-economica”⁴⁷.

La risposta pedagogica più idonea alle esigenze di una società multiculturale, prodotta dalla globalizzazione politica, economica e dai flussi migratori, è rappresentata dai concetti di pedagogia interculturale ed educazione interculturale.

⁴⁶ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004, pag. 15

⁴⁷ *Ivi*, pag. 56

L'interculturale, nel suo significato di "reciprocità" deve sviluppare un confronto e dialogo costruttivo e creativo e rappresentare la risposta educativa alla società multiculturale e multietnica.

Infatti, l'atteggiamento multiculturale è proprio di chi accetta di vivere con persone di altre culture, dimostrando tolleranza, ma senza promuovere forme di scambio e di convivenza democratica.

L'organizzazione di vita sociale che ne consegue è quella del modello *melting pot* che favorisce i ghetti o le *Little Italy* e le *China Town*.

L'impostazione interculturale è invece propria di chi all'accettazione, all'ascolto e alla tolleranza fa seguire un atteggiamento rivolto alla reciprocità, senza la paura di essere "contaminato", ma nella ricerca costante di una mediazione fra diversi punti di vista e differenti storie di vita⁴⁸.

In questo scenario il problema pedagogico fondamentale non è semplicemente quello di far convivere in modo parallelo le diverse culture, quanto quello di promuovere uno scambio reciproco fra di esse come forma di arricchimento: ed è proprio in questo che si traduce l'obiettivo dell'educazione interculturale.

Alla base di tutto sta la consapevolezza che l'attività educativa è sempre "culturalmente condizionata", nel senso che rispecchia e trasmetta valori della cultura di appartenenza dell'educatore. Da ciò scaturisce il rischio di un'educazione monoculturale che rallenta o sviluppo delle capacità critiche e alimenta il pensare per stereotipi e l'intolleranza. Nonostante esista un legame originario tra l'immigrazione e l'educazione interculturale, quest'ultima ha assunto una valenza educativa propria; essa è quindi una necessità, indipendentemente dalla presenza di alunni di altre comunità etniche⁴⁹.

L'educatore è visto come portatore di una prospettiva culturale determinata e senza pretese di una falsa neutralità. E', quindi, possibile edificare un'educazione all'alterità, in cui non ci si limiti a illustrare le culture altrui, cercando di penetrare nei codici che le caratterizzano in un'ottica di rispetto.

Al di là dell'intolleranza è prevalso all'interno dei sistemi educativi del mondo un atteggiamento di assimilazione, che presuppone di frequente percorsi per l'adattamento dei bambini migranti alla cultura dominante pur nel riconoscimento formale del diritto di mantenere la propria identità culturale.

Il superamento di questo atteggiamento si ha nell'integrazione; le agenzie educative assumono la responsabilità dell'effettiva attuazione del diritto alla differenza dei migranti, valorizzando e promuovendo il bilinguismo e il biculturalismo.

⁴⁸ Cfr. F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Bari, 2008

⁴⁹ F. Susi, *Come si è stretto il mondo. L'educazione Interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 2008, pag. 31

L'educazione interculturale si pone, tuttavia, anche oltre questo atteggiamento, coinvolgendo tutti gli educandi in percorsi globali in cui acquisire una cultura della differenza e la capacità di scambio e di dialogo, sulla base della conoscenza e della comprensione. L'espressione interculturale è indicativa delle situazioni in cui un gruppo dotato dei propri codici entra volontariamente in contatto con un nuovo gruppo per la conoscenza e l'apprezzamento reciproci.

Interculturale è anche il rispetto reciproco per le differenze: un approccio interculturale implica il riconoscimento della diversità come ricchezza, piuttosto che il rivolgersi alla cultura altrui carente in determinati aspetti che invece a noi stanno a cuore. Le persone provenienti da culture minoritarie vanno aiutate, pertanto, a costruirsi una propria identità più ricca, a rispettarla, mentre agli esponenti della cultura maggioritaria fornisce una maggiore consapevolezza della propria attraverso il confronto con quelle altrui. La popolazione immigrata viene molto spesso percepita dalle istituzioni (e dall'opinione pubblica) come portatrice unicamente di esigenze e di bisogni di tipo primario (vitto, alloggio, etc.). Ciò rischia di proiettare o consolidare un'immagine fuorviata del soggetto migrante, trascurando quasi completamente quelli che sono stati definiti come "i bisogni formativi e culturali".

Questi ultimi non sono un di più, un lusso da riservare agli immigrati di cui si siano soddisfatti i bisogni primari, ma sono presenti in ogni fase dell'esperienza migratoria e ne condizionano lo sviluppo e gli esiti, a seconda delle risposte che ricevono⁵⁰.

Attraverso rilevazioni mirate sono stati evidenziati ed esaminati i bisogni formativi e culturali degli immigrati residenti in Italia, che vengono qui di seguito sintetizzati: bisogno d'inserimento e superamento delle "barriere culturali", di conservare la propria cultura, farla conoscere, trasformarla in una risorsa superando la "mentalità del colonizzato" che spinge ad assimilare la propria identità; di conoscere la lingua italiana nei suoi diversi aspetti; di sentirsi soggetti attivi della vita economica e sociale del Paese ospite; di conoscere la lingua italiana a differenti livelli di complessità, a seconda del grado di istruzione e delle necessità dei richiedenti; di accesso ai servizi e di sostegno per poterli utilizzare; di informazione su tutto: sull'Italia e sulle possibilità e modalità dell'eventuale rientro nei Paesi di origine⁵¹.

Sono stati individuati con precisione, inoltre, i bisogni concernenti l'istruzione e la formazione come quello di vedere riconosciuti i propri titoli di studio e la propria professionalità; di accesso a corsi di istruzione e formazione professionale che tengano

⁵⁰ F. Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Franco Angeli, Milano, 1991, pag. 105

⁵¹ *Ibidem*

conto delle caratteristiche e dei vincoli della domanda degli stranieri e dei loro progetti di stabilizzazione e di rientro⁵².

Le esigenze della popolazione immigrata sono, quindi, relative al bisogno di inserimento sociale e professionale. Ciò significa che le politiche di integrazione, senza trascurare i bisogni primari (lavoro, vitto, alloggio) devono superare quell'approccio emergenziale che le ha caratterizzate per anni considerando l'immigrazione non come fenomeno strutturale ma come fenomeno contingente.

La formazione in questo modo può diventare una via preferenziale per integrare i soggetti immigrati nel tessuto economico, sociale e culturale dei Paesi ospitanti.

Il rischio da evitare è quello di predisporre per gli immigrati una formazione di serie B⁵³.

Gli studiosi affermano che bisogna imparare a riconoscere in ogni straniero una persona che reca con sé una storia e una memoria, che ha una cultura e una patria, un progetto di vita, competenze da valorizzare e cose da dire; che incontra problemi diversi in base al gruppo etnico, al fatto se è uomo o donna, ragazzo, giovane o anziano, a seconda del percorso migratorio, se dispone o meno del sostegno di una comunità; che non ha solo bisogno di vitto o alloggio, ma anche di comunicazione, socialità, affetto e cultura. Si tratta di farsene una nuova rappresentazione, una ristrutturazione cognitiva, indispensabile se si vuole rinviare agli stranieri l'immagine nuova e diversa che si deve avere di loro⁵⁴. Per far fronte ai problemi posti dalla presenza di persone provenienti da Paesi diversi inserite in contesti socio-culturali differenti, vi è bisogno, pertanto, di una risposta educativa.

La scuola è il “primo e più importante strumento di modifica”⁵⁵ proprio perché consente la socializzazione dei membri della comunità e la trasmissione dell'eredità culturale accumulata dall'uomo. La nostra cultura ha per molto tempo affrontato il tema della differenza più attraverso la sua cancellazione che attraverso la sua valorizzazione.

Nel momento in cui ci si è posti il problema di compensare le carenze delle minoranze etniche, dovute molto spesso a ragioni di carattere socio-economico, si è partiti dal presupposto che tali carenze fossero dovute alla debolezza o all'arretratezza di una cultura che bisognava portare al livello della nostra.

I fallimenti di questa e di altre strategie, basate su presupposti di tipo gerarchico-evoluzionista, devono far riflettere sulla necessità di predisporre programmi di intervento educativo che respingano qualsiasi classificazione gerarchica delle culture.

⁵² *Ibidem*

⁵³ M. Fiorucci, *Una scuola per tutti, idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag. 19

⁵⁴ F. Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, op.cit., pag. 20

⁵⁵ F. Susi, *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma, 1995, pag. 19

Ciò è possibile solo se si introduce nelle pratiche educative il concetto di alterità che si esprime nel diritto riconosciuto ad ogni individuo di essere nella sua diversità uguale agli altri e di svilupparsi a partire da ciò che è.

La scuola diventa, per conseguenza, il luogo privilegiato dell'incontro tra sistemi culturali e valoriali diversi dove, in sostanza, l'educazione interculturale è il risultato di un negoziato tra famiglia immigrata, scuola e società di accoglienza.

La scuola diventa essa stessa luogo privilegiato della mediazione culturale.

L'educazione interculturale, in tale ottica, non può rivolgersi solamente a gruppi sociali specifici, ma si pone l'obiettivo di coinvolgere tutti i soggetti in una relazione dinamica, indispensabile alla formazione dell'identità individuale e collettiva.

Proprio per questo l'educazione interculturale si fonda sia sull'esigenza di facilitare l'inserimento dell'immigrato attraverso la sua integrazione culturale, pur salvaguardandone i tratti specifici dell'identità, sia su quella di promuovere negli autoctoni l'accettazione, la comprensione e il rispetto per coloro che provengono da sistemi sociali, culturali e valoriali differenti⁵⁶.

È necessario considerare la pedagogia interculturale come "pedagogia di frontiera" in cui si innestano non solo i saperi pedagogici, ma anche i saperi psicologici, antropologici, storici, geografici, economici, sociologici, letterari, linguistici.

Essa riflette un progetto educativo-intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui ci rappresentiamo gli stranieri⁵⁷.

Si rende necessario, pertanto, rivedere i curricoli formativi e gli stili comunicativi che caratterizzano l'incontro come occasione di scoperta reciproca, superando concezioni interpretative della realtà di taglio monoculturale⁵⁸.

In chiave operativa sarebbe ottimale se le scuole elaborassero un progetto improntato all'educazione interculturale, da considerare rilevante, tanto che, per garantirne la qualità, sono stati ipotizzati percorsi che dovrebbero tendere a fare acquisire un'apposita formazione ai docenti. Questi, a loro volta, dovrebbero operare da esperti in tale settore. Tra l'altro, l'approfondimento del discorso su una pedagogia interculturale richiede il contributo del complesso panorama delle scienze della formazione⁵⁹. Come già detto prima, l'educazione interculturale non ha un compito facile né di breve periodo, poiché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché l'educazione interculturale non è una nuova materia che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare alle discipline attualmente

⁵⁶ M. Fiorucci, *Una scuola per tutti, idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, op. cit., pagg. 27-28

⁵⁷ F. Susi, *Come si è stretto il mondo, l'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, op. cit., pagg. 9-11

⁵⁸ F. Susi, *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, op. cit., pag. 61

⁵⁹ Cfr.: G. Wallnöfer, *Pedagogia interculturale*, Mondadori, Milano, 2000

insegnate. Anche se l'origine dell'educazione interculturale va rintracciata nello sviluppo dei fenomeni migratori, essa ha tuttavia lentamente abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta a un gruppo sociale specifico diventando un approccio pedagogico innovatore per la revisione del curriculum in generale.

La ricerca educativa interculturale si muove lungo due direttrici⁶⁰:

La prima direttrice di marcia muove verso l'individuazione di strategie didattiche per favorire un positivo inserimento degli allievi stranieri nella scuola, predisponendo le condizioni per garantire a tutti (autoctoni e immigrati) la possibilità di ottenere gli stessi tassi di successo scolastico. Gli ambiti di lavoro sono i seguenti:

- *accoglienza* (accoglienza scolastica insieme all'accoglienza sociale): significa acquisire informazioni e conoscenze sui sistemi scolastici di provenienza e sulla scolarizzazione pregressa, dare informazioni sul nostro sistema scolastico, tracciare un profilo linguistico e cognitivo degli allievi, acquisire informazioni sul progetto migratorio della famiglia. L'accoglienza si compone di diversi aspetti: burocratici, organizzativi, affettivo-relazionali, educativo-didattici e cognitivi;
- *insegnamento dell'italiano come L2*: è necessario, ovviamente, insegnare l'italiano in modo diverso a chi è alfabetizzato in un'altra lingua;
- *valorizzazione della lingua e cultura d'origine*: il mantenimento e il rafforzamento della cultura d'origine potenziano le capacità comunicative generali degli alunni immigrati contribuendo all'innalzamento del livello di autostima; in questo campo ci deve essere la massima libertà salvaguardando il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è;
- *attività interculturali comuni*: vanno favorite tutte quelle attività che contribuiscono al dialogo e alla conoscenza reciproca. Tali attività (espressive, musicali, teatrali, ecc.) dovrebbero favorire sia le relazioni tra allievi stranieri e italiani in classe, sia le relazioni con i pari nel tempo extrascolastico, in modo da favorire l'integrazione;

La seconda direttrice di marcia, muovendo dal presupposto che l'educazione interculturale si rivolge a tutti e in particolare agli autoctoni, reputa necessario concentrarsi anche sull'obiettivo di favorire abiti di accoglienza negli italiani. Ciò si traduce nella revisione e nella rifondazione dell'asse formativo della scuola che deve mirare alla formazione del cittadino italiano, ma anche alla formazione di un cittadino del mondo, che vive e agisce in un mondo interdipendente.

Tutto ciò implica:

- una rilettura in chiave interculturale dei saperi insegnati nella scuola e, quindi, il passaggio alla didattica interculturale delle discipline, revisionandone i nuclei fondanti;
- un'analisi critica dei libri di testo spesso portatori di stereotipi e fautori di una rappresentazione euro ed etnocentrica;

⁶⁰ M. Fiorucci, *Una scuola per tutti, idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, op. cit., pag. 39

- forti investimenti nella formazione interculturale degli insegnanti per dotarli di competenze e di conoscenze oggi sempre più imprescindibili (conoscenze di tipo antropologico, sociologico, pedagogico, linguistico, psicologico...).

L'educazione interculturale si connota nella prassi quotidiana con strategie operative caratterizzate dai seguenti elementi fondamentali⁶¹:

- selezione di tematiche interculturali nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare, con una successiva revisione e integrazione dei curricula;
- svolgimento di interventi integrativi alle attività curricolari, anche con il contributo di istituzioni e organizzazioni varie impegnate in attività interculturali;
- attenzione a un clima di apertura e di dialogo, nonché a una riflessione sullo stile di insegnamento;
- adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri con particolari necessità.

Negli ultimi anni gli insegnanti hanno adottato strategie differenti per orientare la didattica in senso interculturale, secondo linee offerte dalla teoria pedagogica e da approcci empirici e sperimentali, sulla base dell'iniziativa autonoma, della creatività individuale e del ricco patrimonio di esperienze accumulato dalle scuole.

Sono stati individuati i seguenti filoni entro cui ordinare le esperienze più conosciute e formalizzate di approccio interculturale⁶²:

- didattica di accoglienza;
- didattica per la conoscenza, la promozione e il confronto delle culture;
- didattica sul tema delle migrazioni;
- didattica per il decentramento dei punti di vista;
- didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi e del razzismo;
- educazione alla gestione creativa e non violenta dei conflitti;
- educazione democratica, alla cittadinanza attiva, ai diritti umani e allo sviluppo;
- la didattica per il cambiamento delle discipline;
- la didattica dell'italiano come lingua seconda.

Da questo apparato tendenzialmente teorico emerge l'importanza di considerare i saperi nella loro validità formativa, valorizzandone la portata educativa per garantire da un lato a tutti gli alunni il successo formativo e dall'altro a far cambiare mentalità a quanti si ostinano ancora a pensare che nel mondo nulla sia cambiato e che la scuola possa reiterare quelle modalità di intervento consolidate che, invece, alla prova dei fatti, si svelano come profondamente inadeguate.

A ben guardare il problema è di rilevante portata, giacché, gli alunni immigrati non costituiscono un fenomeno né isolato, né localizzato, né marginale.

⁶¹ D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano, 2002, pagg. 46-47

⁶² M. Catarci, *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Anicia, Roma, 2004, pagg. 87-94

Le poche riflessioni fin qui espresse lasciano intendere che la loro integrazione non comporta soltanto l'impegno a soddisfare determinati bisogni educativi speciali come quelli connessi con la necessaria padronanza della lingua ospitante.

Si tratta, invece, di un capovolgimento di ottica finalizzato a modificare la mentalità tanto degli autoctoni quanto degli immigrati nel considerare che ogni cultura è basata nella sua diversità, su principi e valori da considerare con rispetto in un contesto contrassegnato dalla convivenza civile e democratica.

Si è di fronte ad un ineludibile traguardo formativo che esclusivamente l'educazione interculturale, nei termini prima declinati, può assicurare.

CAPITOLO II

I DIRITTI A SCUOLA

2.1 Finalità educative e diritti per l'infanzia

Disquisire sull'educazione ai diritti umani in termini pedagogici, avendo come punto di riferimento l'età infantile, implica interrogarsi, sebbene fuggacemente, su quando, come e se l'infanzia sia stata conosciuta e valorizzata senza sottovalutare realtà e momenti storici in cui essa è risultata (e per certi versi risulta) più esposta a rischi e pericoli rispetto ad altre fasi esistenziali.

Che l'infanzia rappresenti una particolare età della vita è una consapevolezza maturata solo nell'epoca moderna in virtù dell'evoluzione della ricerca scientifica nei settori della biologia, della psicologia e di tutte le altre scienze interessate allo studio dello sviluppo umano.

Alcune conquiste, però, non sono risultate sufficienti a collocare l'infanzia nella sua giusta dimensione, giacché a causa di fenomeni culturali, politici ed economici essa è stata a volte ignorata, bistrattata, se non sfruttata.

Nei paesi sviluppati le organizzazioni internazionali sono state indotte a esprimersi in termini perentori sui diritti dell'infanzia.

Basti pensare alle diverse convenzioni ONU che si sono interessate della complessa materia fino all'emanazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989.

Parlare di educazione ai diritti umani con riguardo allo specifico compito assegnato ai sistemi formativi dei diversi Stati implica interrogarsi in ordine a quanto il problema sia correlato con l'effettivo soddisfacimento del diritto all'educazione.

Nelle realtà dove le istituzioni formative esistono e operano è facile considerare che i due aspetti (educazione ai diritti umani e diritto all'educazione) costituiscono le facce della stessa medaglia.

In effetti, in un ambiente educativo fondato sulla socialità e sulla relazionalità, almeno in teoria, sussistono le migliori condizioni per educarsi alla consapevolezza dei diritti degli altri e del rispetto delle regole abituandosi a concepire la diversità come valore fondativo dell'uguaglianza.

Certamente i paesi più progrediti, fra quelli appartenenti all'Organizzazione delle Nazioni Unite, all'OCSE e all'UNESCO, hanno aderito al dettato normativo contenuto nei pronunciamenti di indirizzo politico riguardanti l'educazione ai diritti umani laddove risulta stabilito che gli Stati membri devono includere nei curricula dei propri sistemi formativi l'educazione ai diritti umani, come pure risulta quasi scontato che le scuole sono chiamate a interpretarsi come comunità che possono e devono dare l'esempio del rispetto per la dignità di ogni persona umana e per le differenze e ad essere anche un esempio per la tolleranza e per l'uguaglianza delle opportunità.

Del resto, la Raccomandazione CM/Rec (2010) 7 del Comitato dei Ministri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e

l'educazione ai diritti umani impone agli Stati membri di includere l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani nei curricula per l'educazione pre-formale nelle scuole pre-primarie, primarie e secondarie come pure nell'educazione e nella formazione generale e professionale⁶³.

Coerentemente con la consegna del Consiglio d'Europa, le Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, sin dalla loro prima edizione (D.P.R. n. 59/2004), hanno prefigurato quanto necessario per la costruzione di identità, autonomia e competenza intese come finalità fondamentali della scuola dell'infanzia funzionali al soddisfacimento dei diritti fondamentali degli alunni.

L'edizione del 2012 risulta integrata da una quarta finalità, quella relativa alla cittadinanza attiva, ancor più coerente rispetto agli indirizzi delle politiche formative degli organismi internazionali orientati all'educazione per la cittadinanza democratica e all'educazione ai diritti umani. Proprio con riferimento a tali premesse si intende qui esplicitare alcuni punti di vista riguardanti la migliore comprensione e attuazione dei diritti specifici dell'infanzia. Si reputa necessario, però, comprendere prima alcuni aspetti ritenuti importanti dell'itinerario formativo del soggetto in età evolutiva e, soprattutto, capire che il bambino "ha bisogno che il suo processo di integrazione si svolga non solo attraverso il suo personale impegno di crescita, ma anche attraverso il continuo, anche se discreto e rispettoso, stimolo, sostegno, guida delle persone che, a diverse ragioni, hanno cura di lui"⁶⁴.

Infatti, nel complesso, faticoso e, talvolta, traumatico sviluppo da bambino prima, fanciullo poi e adolescente infine, non è detto che l'esito positivo sia scontato, dal momento che questo processo sarà costantemente e fortemente influenzato dalle situazioni ambientali in cui si svilupperà, dagli apporti positivi o negativi che riceverà.

Per un'evoluzione positiva dell'atteggiamento individuale è necessario che il bambino faccia esperienze positive rilevanti nei suoi rapporti con le istituzioni sociali con cui viene in contatto⁶⁵.

In realtà, proprio oggi che la difesa dell'infanzia da ogni violenza è divenuta richiesta collettiva, con conseguenti riconoscimenti sul piano giuridico, viene sempre più generalizzato il disimpegno formativo, accompagnato da ripetuti silenzi e abbandoni di diversa natura. Diventa necessario, allora, comprendere a fondo che è indispensabile porsi accanto ai soggetti in via di sviluppo, con molta accortezza e rispetto, capacità di ascolto ed empatia, infondendogli senso di sicurezza e di fiducia, per favorirgli un'effettiva crescita personale, umana e sociale.

⁶³ Comitato dei Ministri del Consiglio D'Europa, *Raccomandazione N.R. (85) 7 agli Stati membri sull'insegnamento per l'apprendimento dei diritti dell'uomo nella scuola*

⁶⁴ A.C. Moro, *il bambino è un cittadino*, op. cit., pag. 66

⁶⁵ Cfr.: A. Palmonari, *Gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna, 2001

Lo Sviluppo dell'identità personale

Com'è noto, alla costruzione dell'identità contribuiscono diversi fattori; “esiste un patrimonio nativo, ereditario e congenito, di dotazioni, attitudini e disposizioni, individualmente connotate, sul quale si inseriscono via via le influenze dell'esperienza, le sollecitazioni (o la mancanza di sollecitazioni) che da esse il bambino ricava. Non esiste, e non può esistere, una secca contrapposizione tra “natura” da una parte e “cultura” dall'altra: vi sono reciprocità e profonde interferenze tra natura e cultura⁶⁶.

Anche a fronte di un patrimonio e di un portato genetico individuale, l'identità di ogni persona si costruisce, pertanto, nella storia, nelle esperienze e nelle relazioni umane instaurate nell'ambiente di vita. Proprio i rapporti relazionali, per essere significativi, dovrebbero basarsi su una profonda comunione umana. Assumono particolare rilevanza, nel lento progredire della crescita del bambino le dimensioni costitutive della persona, individuate in quella affettiva ed emotiva, cognitiva e sociale, morale e religiosa.⁶⁷

Per sostenere il bambino nella crescita positiva e autentica della propria identità è importante sostenerlo nello sviluppo di tre importanti fattori: la volontà, la capacità di ascolto, l'esperienza della gioia⁶⁸.

Sviluppare adeguatamente la *volontà*, ossia la propria esperienza del saper volere, significa permettere al soggetto in crescita di imparare ad essere padrone delle proprie azioni, a saper gestire la propria libertà. Educare alla volontà è un compito a cui ogni educatore non può sottrarsi: significa “stimolare l'impegno anche nelle piccole cose, abituare a saper superare l'emotività del momento e i deliri di onnipotenza propri dell'età infantile, educare a saper accettare le piccole sconfitte della vita quotidiana”⁶⁹.

Educare alla volontà non significa educare all'obbedienza conformistica, poiché è necessario riconoscere i limiti entro cui ci si deve muovere per non regredire; è importante educare ad un'obbedienza autentica, che è innanzitutto fedeltà verso se stessi e capacità di mettersi in ascolto nei riguardi di chi parla.

Per assumere tale comportamento il bambino ha bisogno di maturare fiducia nelle sue capacità di autodeterminarsi e di saper effettuare scelte.

In seconda istanza vi è lo sviluppo della capacità di ascolto, un ascolto non solo dell'altro che parla, ma un ascolto anche di sé, delle proprie esigenze e caratteristiche, poiché per riuscire ad ascoltare gli altri è necessario prima essere capaci di ascoltare se stessi.

Per fare ciò il bambino ha bisogno di vivere momenti di silenzio e di riflessione.

⁶⁶ A.C. Moro, *il bambino è un cittadino*, op. cit., pag. 68

⁶⁷ V. Burza, S. Chistolini, G. Sandrone, *Pedagogia generale*, Editrice La Scuola, Brescia, 2014, pag. 209

⁶⁸ A.C. Moro, *il bambino è un cittadino*, op. cit., pag. 68

⁶⁹ *Ivi*, pagg. 71-72

Purtroppo, oggi viene enfatizzata la dimensione dell'esteriorità a discapito della dimensione interiore: il soggetto si preoccupa di rimanere solo con se stesso e cerca di stordirsi nel rumore; i genitori si affannano nel riempire la giornata dei loro figli senza possibilità di pause, sviando anche la possibilità di fruire del racconto di una fiaba, perché, purtroppo, subentra l'abitudine a "incantarsi" davanti alla televisione o, peggio, a giocherellare meccanicamente con le tecnologie di ultima generazione attraverso cui spesso vengono propinati giochi diseducativi.

"La famiglia è lasciata sola a gestire la propria incomunicabilità, così come *l'uomo tecnologicus* si fa gestire da una tecnica che non lo esalta, ma lo deprime al servizio della macchina"⁷⁰.

Sovente viene elusa la portata educativa della famiglia che, attraverso la comunicazione, è chiamata a svolgere una funzione educativa particolarmente efficace in virtù degli aspetti intrinsecamente affettivi ed emotivi che subentrano nel contesto parentale e che caratterizzano la relazione interpersonale fra adulti e bambini.

Gli studiosi sostengono l'importanza del legame tra conversazione, ascolto e famiglia. A parer loro il modello che nasce e si sviluppa a partire dalle conversazioni familiari può sostenere il progetto di vita familiare e sociale che ciascuna famiglia dovrebbe essere messa in grado di scegliere, dove l'ascolto di sé e dell'altro e il dialogo fra il sé e gli altri preludono alla creazione di comunità che, con impegno e responsabilità personale e collettiva, scambiano e ricambiano parole, frasi, soluzioni di problemi, condivisione di situazioni esistenziali, in una circolazione continua e perenne, che è sostegno reciproco e reciproca comprensione⁷¹.

La nostra epoca si trova, allora, davanti alla necessità di scoprire nuovi strumenti di comunicazione e di sviluppare autentiche capacità di ascolto di sé e degli altri, proprio a partire dalle relazioni fondamentali che si instaurano all'interno del nucleo familiare. L'importanza di saper ascoltare il bambino durante il suo processo formativo è di fondamentale importanza. Ciò perché "essere ascoltati significa essere presi sul serio, essere degni di attenzione e di riconoscimento o più semplicemente essere accettati e accolti.

Il senso di autostima, che svolge una funzione così importante nella regolazione e modulazione "degli stati affettivi (depressione, euforia, rilassamento, angoscia, agitazione, ecc.) si misura in rapporto al bisogno di essere ascoltati. Chi non viene ascoltato (o ha la sensazione di non esserlo o di non esserlo abbastanza) vive una situazione caratterizzata da un senso doloroso di solitudine"⁷².

⁷⁰ V. Boffo, *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*, ETS, Pisa, 2007, pagg. 230- 232

⁷¹ *Ivi*, pag. 233

⁷² F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma, 2008, pag. 73

Se il bambino vive questa esperienza di ascolto, in primis, in famiglia, potrà sviluppare più facilmente la capacità di ascoltare se stesso e gli altri. Imprescindibile, poi, è l'aiuto che bisogna dare al soggetto in età evolutiva a *vivere la gioia* e non solo ad avere esperienza del piacere.

E' un aspetto importante soprattutto nell'epoca in cui viviamo, poiché il bambino è continuamente sollecitato a ricercare la soddisfazione di ogni effimero piacere, a possedere molte cose, e sempre nuove, ma non a godere pienamente di qualcosa veramente voluto e conquistato. La gioia consente un arricchimento interiore e un'esperienza di pienezza funzionali alla costruzione dell'autostima e, conseguentemente, alla crescita umana. La contentezza interiore contribuisce ad avvertire quel senso di compiutezza personale che attesta la propria valenza e, nel contempo, la possibilità di un rapporto veramente gratificante, anche perché gratuito, con l'altro. Per costruire in noi e nei nostri figli il senso e il gusto di un'autentica esperienza gioiosa dobbiamo essere capaci di non attaccarci a piaceri effimeri e saper ridimensionare noi stessi e le situazioni che viviamo tramite il gusto dell'umorismo e dell'autonomia.

Lo sviluppo della personalità sociale

Nel difficile e complesso itinerario di progressiva crescita il bambino presenta anche il bisogno di strutturare la sua personalità sociale per vivere con il mondo circostante.

Un adeguato processo di socializzazione esige di stabilire un autentico e ricco rapporto con altri esseri umani; con i propri simili si instaurano le molte relazioni che caratterizzano l'esistenza; ciò, però, non comporta soltanto dover conoscere bene le norme di comportamento che regolano la vita di relazione: significa, soprattutto, comprenderne i motivi di fondo, cioè i principi, su cui tali regole si fondano.

Fare proprie le ragioni di fondo che legittimano le regole della vita associativa, a volte, rischia di cozzare con il senso di autonomia e di libertà che caratterizza lo sviluppo del bambino. Si pensi al suo egocentrismo che sovente si trascina ben oltre il secondo anno di vita.

Il difficile della socializzazione, quindi, sta proprio nel "realizzare un inserimento effettivo e adeguato del soggetto nella vita sociale e nel complesso delle norme che la regolano, senza che ciò venga percepito come un impoverimento della personalità del singolo. Il processo di socializzazione, invece, deve essere vissuto come opportunità che permette a ognuno di affermare il proprio "io" attraverso il graduale sviluppo del senso di appartenenza a un determinato gruppo che, a seconda delle circostanze, può configurarsi come gruppo familiare, gruppo di pari, gruppo sociale.

In questo difficile itinerario l'adulto educatore deve cercare di puntare su alcuni obiettivi formativi della persona sociale; tra i molti sono da annoverare: educare

al pensiero critico, alla libertà, a saper gestire il conflitto, al senso del diritto ed al rispetto della legalità, al senso e all'impegno politico⁷³.

La necessità di educare il bambino al *pensiero critico* è legata alla capacità di riflettere e di vagliare le varie proposte prima di accettarle, di saper anche controllare il proprio pensiero sottoponendolo a verifica, di saper riconoscere che si può avere o non avere ragione.

Educare al pensiero critico permette al bambino in crescita di accettare il dubbio come momento costruttivo del pensiero autenticamente ibero, di rinunciare alla semplificazione di problemi complessi per facili assicurazioni sostanzialmente illusorie.

Rientra nell'educazione al pensiero critico il superamento del pregiudizio nei confronti di categorie di persone mai viste nella loro dimensione umana ma interpretate sulla base di stereotipi generalizzate.

Questo avviene perché “la percezione di qualcuno come straniero altro e contrapposto rispetto al proprio gruppo di appartenenza, è frutto di un processo di categorizzazione sociale. Il pregiudizio si acquisisce e si struttura nei luoghi informali e formali della socializzazione e della formazione, a partire dalla famiglia e trova spesso nella scuola ulteriori occasioni di stabilizzazione”.

Allora è legittimo proporre dal punto di vista pedagogico una lotta al pregiudizio da condurre su più livelli: il livello della promozione di una conoscenza articolata e approfondita sulla straordinaria varietà delle culture; il livello della formazione cognitiva e affettiva ricca e flessibile, disponibile al decentramento e all'incontro con la pluralità dei mondi vitali e delle culture; il livello di un sistema formativo integrato, ove sia possibile realizzare la moltiplicazione dei luoghi dell'incontro, dello scambio, dei prestiti, della conoscenza, della comunicazione e della collaborazione⁷⁴.

Attualmente ci troviamo a convivere con una massa imponente di pregiudizi che provoca pesanti effetti negativi sia sulla vita di comunità sia sugli stessi portatori del pregiudizio. Il superamento dei pregiudizi è condizione indispensabile non solo per diventare interiormente più liberi, bensì per contribuire a realizzare una convivenza pacifica e non conflittuale, soprattutto perché, a causa dei molteplici cambiamenti globali, la persona umana nella società contemporanea è più che mai obbligata alla convivenza multiculturale, per quanto essa possa risultare difficile e faticosa.

Da qui l'indispensabile impegno a ridurre gli aspetti negativi e a valorizzarne le potenzialità. L'incontro con l'alterità rappresenta, pertanto, simultaneamente un problema di emergenza posto dall'incombere di possibili conflitti planetari e dall'espandersi e dal consolidarsi della migrazione diffusa, nonché una preziosa

⁷³ A.C. Moro, *Il bambino è un cittadino*, op. cit., pag. 79

⁷⁴ F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, op.cit., pagg. 8-11

occasione per la ricostruzione di un dialogo e di un confronto che oggi appaiono fortemente compromessi.

Da tali cambiamenti, non solo planetari ma anche locali, emerge la necessità di un'educazione al pensiero critico che permetta al soggetto in crescita di leggersi come parte della società in perenne cambiamento e, inoltre, di leggere, capire e contestualizzare ciò che si muove attorno a sé.

Durante il processo di costruzione di una personalità sociale bisogna tendere anche a educare il bambino alla *libertà*; si tratta di offrirgli concrete occasioni per fare esperienza di libertà, rispettando gli spazi e le occasioni possibilmente fruibili, ma anche stimolando la capacità del bambino di intraprendere iniziative autonome; aiutandolo a comprendere che accanto alla propria libertà da proteggere e incrementare vi è anche l'altrui libertà da rispettare.

Educare il bambino alla libertà significa fargli capire che prima bisogna affrontare un importante processo di liberazione da condizionamenti esterni e interni, da suggestioni, manipolazioni e pregiudizi. Per realizzare un'autentica educazione alla libertà sarà necessario abituare il bambino a *gestire il conflitto*, al fine di promuovere una cultura della pace e della nonviolenza, che non significa negare l'aggressività umana e il conflitto, bensì impedire che essi degenerino.

L'aggressività, quella sana, è da ritenere una "componente necessaria dello sviluppo umano, per acquisire autonomia e per imporre i propri interessi, per conquistare indispensabili spazi di libertà, per superare dipendenze manipolative"⁷⁵; questa naturale aggressività nel bambino non deve essere negata e soppressa, ma controllata e incanalata perché non si traduca in onnipotenza. Nella complessa e caotica vita di oggi, aiutare a costruire una personalità sociale nelle nuove generazioni implica la rivalutazione delle virtù umane della forza e della tolleranza, la prima radicata sulla pazienza e sulla perseveranza a perseguire il proprio scopo senza farsi abbattere dalle difficoltà, la seconda concentrata sullo sforzo di capire gli altri, ma anche aiutarli a capire ciò che si vuole comunicare, fino a sapere "se sappiano coniugare forti convinzioni e grande fedeltà ad esse con la capacità di accettare la diversità senza stemperarsi in essa e restando sempre aperti a un dialogo costruttivo"⁷⁶.

In una comunità organizzata il bambino deve anche essere educato al *senso del diritto* e al *rispetto della legalità*: due aspetti che nella caotica vita di oggi sembra non siano perseguiti con sufficiente determinazione e che, anzi, trasmettano al cittadino un messaggio antitetico.

⁷⁵ A.C. Moro, *Il bambino è un cittadino*, op. cit., pag. 83

⁷⁶ Ivi, pag. 85

Il diritto, nel duplice aspetto della determinazione di regole generali e della concreta attuazione delle regole che devono essere rispettate da tutti, è lo strumento principale per consentire un ordinato e giusto svolgimento della vita sociale.

“Dal rispetto delle norme tradotte in regole nasce anche quell’etica della responsabilità di cui, da parte di tutti, proprio la società contemporanea ha bisogno.

Allora in una società sana o giusta il principio-valore della legalità va posto consapevolmente ed esplicitamente al centro: su di esso cresce la cittadinanza, nasce l’etica pubblica e privata, fondata sulla responsabilità”⁷⁷.

Educare al senso del diritto e della legalità, però, non può ridursi al tema dell’educazione civica nella scuola, che rischia di essere declamatoria e astratta: è necessario far comprendere al bambino che le regole di vita, come del gioco, non sono un’imposizione immotivata, bensì sono state costruite in modo da renderle funzionali al raggiungimento degli scopi per cui ci si associa e si sta insieme.

E’ importante intuire e condividere che le regole, come le leggi, nascono dall’esperienza comune e ci consentono di essere autenticamente liberi.

All’interno della scuola è possibile attivare un processo di rilancio di valori e di sviluppo delle coscienze in molti modi. In particolare, tenendo ferma una distinzione di base tra situazioni compromesse o a rischio e situazioni normali o quasi normali.

Nel primo caso bisogna riaccendere un senso della legalità e mostrarne la funzione positiva; nel secondo caso, per rilanciare il senso della legalità, può essere utile capire il perché, il come e le conseguenze dei comportamenti illegali, negli individui, nella società civile e nello Stato⁷⁸.

La politica è il momento dell’incontro disinteressato degli uomini. Per questo motivo essa è da intendere come la sfera dell’esistenza autentica, il luogo esclusivo e privilegiato dove alla persona umana è dato di realizzarsi. E’ necessario, pertanto, educare il bambino al *sensu e all’impegno politico* in quanto una comunità non cresce se tutti i suoi membri non si sentono impegnati nella costruzione comune⁷⁹.

Appare evidente la necessità di riaffermare fortemente il primato della politica come costruzione di progetti per il bene comune e il riappropriarsi di questa da parte della società civile. Non si può prescindere dal considerare l’importanza del fare politica nella società. E’ necessario, allora, aiutare le nuove generazioni a riscoprire il gusto per la politica e l’impegno civico, partendo dall’educazione all’apertura comunitaria.

Il punto di partenza è dato da un modello di famiglia che deve tendere al superamento dello schema chiuso. Ciò contribuisce a rendere disponibile il bambino all’apertura sociale con l’integrazione in gruppi capaci di realizzare una rete

⁷⁷ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2006, pag. 120

⁷⁸ *Ivi*, pag. 124

⁷⁹ A.C. Moro, *Il bambino è un cittadino*, op. cit., pag. 87

significativa di relazioni interpersonali e rendendosi protagonista in concrete esperienze di partecipazione.

La scuola aperta e partecipata risulta, pertanto, determinante ai fini dello sviluppo di una mentalità democratica e del senso di responsabilità sociale in ogni allievo.

2.2 Processi cognitivi, apprendimenti e diritti del bambino

Occuparsi di educazione ai diritti umani nella scuola comporta, dal punto di vista psicopedagogico e didattico, lavorare su diversi piani.

L'attenzione del docente, infatti, non soltanto deve essere rivolta allo sviluppo delle capacità cognitive, metacognitive e linguistiche degli allievi, ma più complessivamente alla loro socializzazione e alla formazione di personalità aperte, critiche, autonome, creative e responsabili.

La base di partenza, come si è già avuto modo di sostenere, è data dai contesti di vita in cui il soggetto svolge la sua attività e si rende partecipe.

Il riferimento è alla famiglia, alla scuola, al gruppo dei pari, alla società; fattore non secondario, quindi, è quello di considerare che lo sviluppo personale e il comportamento sono determinati dall'ambiente. Il problema, però, è che esso non sempre è rapportato a quanto necessiterebbe per il declinarsi dell'educazione ai diritti umani e al loro rispetto.

Nella scuola più che nella famiglia si può fare molto. In effetti, dai documenti delle organizzazioni internazionali e dell'Unione Europea afferenti all'educazione ai diritti umani emergono chiare indicazioni operative orientate a far sì che l'ambiente di apprendimento risulti strutturato in maniera tale che l'intera organizzazione scolastica nel suo funzionamento rifletta i principi fondamentali su cui si regge l'educazione ai diritti umani. Quindi, la partecipazione, la cooperazione, il coinvolgimento delle famiglie, degli allievi, degli esponenti delle diverse realtà territoriali, nonché di tutti gli altri portatori d'interesse (*stakeholder*) nell'assunzione delle scelte e nella gestione delle risorse rappresentano la chiave di volta per dare vita a un contesto vivo e partecipato in cui sia possibile l'esercizio effettivo dei diritti umani, dei diritti di ciascuno, tendendo all'educazione ai diritti umani.

L'ambiente e l'inclusione in esso sono, allora, i presupposti per la formazione di una personalità ispirata ai principi e ai valori su cui si regge la cultura dei diritti umani. Le teorie sulla formazione della personalità possono venire incontro a una didattica efficace nelle loro indicazioni in ordine a come le persone si comportano al fine di ottenere dall'ambiente la soddisfazione dei propri bisogni fisici e psicologici.

Tali teorie ci insegnano che se tali bisogni non vengono soddisfatti si possono verificare conflitti interiori, capaci anche di provocare disturbi nello sviluppo.

La formazione della personalità, quindi, è da considerare come il processo attraverso cui i bambini e gli adolescenti imparano ad evitare e gestire i conflitti⁸⁰.

E' possibile collegare i diritti umani con le teorie della personalità in quanto essi mirano proprio alla realizzazione dei bisogni fondamentali della persona⁸¹.

Per quanto riguarda il linguaggio, che è lo strumento dell'apprendimento e del pensiero, esso riflette le concezioni dell'apprendente e si evolve insieme ad esse, soprattutto se queste vengono modificate dall'assimilazione di nuove conoscenze.

Il linguaggio verbale nasce e si sviluppa insieme ad altre capacità non-linguistiche, in parte già presenti prima della comparsa del linguaggio stesso, cioè le capacità cognitive, sociali e comunicative. L'idea generale, pertanto, è che i bambini devono sviluppare una sufficiente conoscenza del mondo prima di cominciare a parlare⁸².

Dal momento che nulla è più distante dai diritti umani del linguaggio dei bambini, l'uso da parte loro di termini, frasi e concetti propri del discorso sui diritti umani favorirebbe l'assimilazione di tali contenuti; l'assimilazione è da considerare possibile solo se mossa da interesse, attenzione, motivazione, partecipazione e disponibilità interiore. A questo punto viene da chiedersi se, in quanto bisogni fondamentali della persona, i diritti umani e la loro conoscenza siano innati e connaturati nella persona stessa. Secondo Piaget, fin dalla nascita, gli esseri umani sono in grado di ricorrere ad un apprendimento attivo, senza bisogno di incentivi esterni; la scuola e l'attività educativa possono, pertanto, solo accelerare lo sviluppo mentale senza tuttavia incidere significativamente su di esso⁸³.

Lo sviluppo morale avviene, nell'ottica di Piaget, attraverso due fasi essenziali: l'una dominata dall'ambiente dell'adulto, dalla "costruzione morale dell'adulto" che conduce ad una morale eteronoma, l'altra in cui acquistano particolare importanza la cooperazione con gli altri bambini e, quindi, il rispetto reciproco e la solidarietà.

Tale dinamica conduce ad una *morale autonoma* nel senso proprio del termine, fondata sulle personali capacità di giudizio e di valutazione dei contesti relazionali e situazionali. Nella prima fase, che dura fino ai 7-8 anni, anche se il bambino è in grado di riconoscere come ingiusti alcuni aspetti del suo rapporto con gli adulti, il "giusto" e l'"ingiusto" si identificano con le "nozioni di dovere e di disobbedienza".

⁸⁰ Cfr.: A. Fonzi (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, Firenze, 2001

⁸¹ Cfr.: G. Petrillo, *Per una psicologia dei diritti dei minori. Costruzioni sociali, responsabilità e ruoli educativi*, Franco Angeli, Milano, 2005

⁸² Cfr.: L. Camaioni (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, 1993, pagg. 251-252

⁸³ Cfr.: J. Piaget, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze, 1972, pag. 143

In questa “morale del dovere” gli obblighi che il bambino sente (dire la verità, non rubare, etc.) sono delle disposizioni dovute all’adulto e accettate dal bambino.

La “morale del bene” nasce da un ideale più profondo della coscienza: l’educazione può contribuire a sviluppare tale ideale, ma non a produrlo.

Una reale dimensione morale autonoma inizia a svilupparsi dopo i dieci anni grazie alla contemporanea maturazione cognitiva e al rapporto di cooperazione con gli altri. E’ in questa fase d’età che nasce il sentimento di equità come sviluppo di un senso di uguaglianza non astratto⁸⁴.

Quindi, per Piaget, le conoscenze sociali e, tra esse, i diritti umani seguono le stesse tappe evolutive dello sviluppo cognitivo. Solo quando la mente raggiunge lo stadio del pensiero formale astratto è in grado di pensare la società come sistema di relazioni e ruoli.

Per Kohlberg, invece, l’apprendimento dei diritti umani è strettamente connesso al processo di socializzazione del bambino. Lo psicologo americano sostiene che il pensiero morale passa attraverso tre livelli⁸⁵.

Il primo è quello più basso, cosiddetto della socializzazione pre-convenzionale, caratteristico dei bambini molto piccoli, in cui si obbedisce alla regola per evitare la punizione. La prospettiva socio-cognitiva è quella egocentrica, in cui non si considera il punto di vista altrui in quanto diverso dal proprio.

Il livello intermedio della socializzazione convenzionale riguarda la fase in cui ci sia adegua alle regole per uniformarsi alle norme sociali; in questa fase assume importanza il rispetto delle norme in modo da rispondere alle aspettative positive della comunità della quale si condividono i valori in modo da poter essere giudicato un buon compagno, un bravo figlio, un amico leale e fidato.

Il livello più alto, quello della socializzazione post-convenzionale, evidenzia che la persona comprende i principi morali universali necessari per la sopravvivenza nella società. Proprio quest’ultimo livello di socializzazione è coinvolto nelle dinamiche riguardanti la comprensione dei diritti umani. In questa fase l’allievo è in grado di capire che le regole non sono fisse e immutabili, ma in quanto create sono modificabili in modo da consentire il rispetto dei diritti di tutti.

Anche Vigotskji ha dato un sostanziale contributo all’educazione ai diritti umani: egli ha considerato la socializzazione inscindibile dal linguaggio, precisamente dal linguaggio cosiddetto egocentrico.

Il bambino, per lo psicologo russo, è fin dall’inizio protagonista di relazioni sociali; in principio il linguaggio assolve solo a una funzione sociale, poi

⁸⁴ Cfr.: L. Camaioni (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, op.cit., pagg. 422-423

⁸⁵ Cfr.: L. Kohlberg, *The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. Vita Humana*, 6 (1-2), 1963

progressivamente viene a svilupparsi anche la funzione intrapersonale: il bambino parla a se stesso, ad alta voce, della proprie esperienza del mondo, esperienza *in primis* mediata dagli altri e solo in un secondo momento interiorizzata.

Il linguaggio è, quindi, il mezzo per trasformare il collettivo in individuale.

Schematizzando, il percorso è il seguente: linguaggio sociale > linguaggio egocentrico > linguaggio interno⁸⁶.

Nel processo di interiorizzazione il linguaggio diventa sempre meno dipendente dall'azione in corso, perde il carattere di commento dell'attività pratica e acquisisce, invece, la funzione di guida e di anticipazione del comportamento; precede l'azione e sorregge un piano che deve essere ancora realizzato. Così il linguaggio segue una doppia evoluzione: da un lato serve alla comunicazione e all'interazione sociale e dall'altro, in quanto strumento di controllo del proprio agire, viene interiorizzato e diventa strumento interno che guida il comportamento e il pensiero.

“Quando il bambino parla a se stesso ad alta voce di diritti umani, significa che uno o più di essi sono stati coinvolti in un'esperienza totalmente o parzialmente realizzativa o negatoria dei principi morali sottesi ai diritti umani che ricorrono nel discorso del bambino”. Il linguaggio egocentrico è allora il mezzo per trasformare in individuali le esperienze positive o negative in materia di diritti umani, seguendo le fasi della sperimentazione, della riflessione e dell'assimilazione: i diritti umani realizzati e/o violati richiamano l'attenzione del bambino che inizia a parlarne per ottenere attenzione e, inseguito, ne interiorizza le realizzazioni e/o le violazioni e ne fissa la loro assimilazione⁸⁷.

Secondo Bruner la mente è pluridimensionale⁸⁸ e risulta dalla strutturazione delle diverse esperienze sia di vita, sia professionali, sia nei saperi disciplinari, i quali costituiscono l'aspetto intellettuale della cultura sociale.

Essendo la scuola parte del processo di costruzione del mondo e della cultura, l'educazione scolastica ai diritti umani contribuisce alla pluridimensionalità della nostra mente.

2.3 Educazione ai diritti umani e tecniche didattiche

Per l'Educazione ai diritti umani sono da considerate efficaci le metodologie che implicano le pratiche partecipative e l'apprendimento attivo.

⁸⁶ Cfr.: L. S. Vigotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze, 1954

⁸⁷ A. Fonzi (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, op. cit., pag. 89

⁸⁸ Cfr.: J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, 1986. Trad. it. *La mente a più dimensioni*, Roma - Bari, Laterza, 1993

In effetti, nelle scuole coinvolte nel progetto di ricerca, nell'ambito delle riunioni degli organi collegiali, ci si è soffermati sulla presentazione di metodologie e tecniche considerate efficaci per favorire, nella scuola primaria, l'educazione ai diritti umani.

Si è partiti dal presupposto che per dare senso e significato all'attività didattica, rapportata alla finalità perseguita, cioè quella di educare ai diritti umani e alla cittadinanza attiva, non si può che adoperarsi per favorire lo sviluppo del pensiero flessibile, valorizzare la creatività della persona e, in buona sostanza, incoraggiare il passaggio dell'idea astratta di cittadinanza e di libertà al disegno progettuale⁸⁹.

Acquisita la condivisione da parte dei docenti, si è potuto constatare oggettivamente, attraverso gli scambi periodici rivolti a verificare i momenti applicativi e i risultati raggiunti, che le metodologie e le tecniche risultavano complessivamente adottate in un più ampio quadro strategico finalizzato ad innovare le pratiche didattiche.

E' stato possibile registrare ricadute positive tanto sul versante dell'educazione alla cittadinanza, quanto su quello dell'inclusione degli alunni con BES.

Qui di seguito vengono richiamati il *brainstorming*, il *circle time*, il *problem finding* e il *problem solving*, il *metaplan*, il *focus group*, la *mappa concettuale* e le *storie di vita*.

Si reputa opportuno descrivere qui di seguito tali metodologie soffermandosi, per ognuna di esse, non tanto sugli aspetti teorici, quanto su quelle modalità operative poste in essere da chi le ha concretamente utilizzate tendendo a favorire negli alunni coinvolti l'educazione ai diritti umani⁹⁰.

Brainstorming

La tecnica del *brainstorming* è stata utilizzata come strumento valido per condurre il bambino a una definizione condivisa del concetto di diritto.

Il *brainstorming*, termine inglese che letteralmente significa "tempesta cerebrale", indica una tecnica di confronto di idee basata sul principio dell'associazione (un'idea chiama l'altra), attuata in gruppi ristretti di persone per selezionare opzioni, definire problemi e ipotizzare soluzioni. Può essere considerato, a tutti gli effetti, lo stimolo iniziale di un percorso, cioè quello che in gergo viene definito un "*icebreaker*".

Come rompighiaccio, ha lo scopo di avviare la discussione iniziale, di rilevare le opinioni, i saperi comuni, in altre parole di restituire quelle che sono le immagini

⁸⁹ Cfr.: S. Chistolini, *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero. Studiare all'Università per insegnare nella scuola*, Edizioni Kappa, Roma, 2008

⁹⁰ I. Biemmi, N. Scognamiglio, *Verso una pedagogia dei diritti. Guida per insegnanti*, op. cit., pagg. 36-42

mentali, gli stereotipi e le preconoscenze che il gruppo classe possiede su un determinato argomento. Il *brainstorming* consente anche di stimolare la creatività⁹¹.

Tutti i partecipanti sono invitati a esprimersi liberamente rassicurati dal fatto che ogni loro affermazione non sarà soggetta né a censura, né ad alcun tipo di valutazione. La finalità del *brainstorming* consiste nel riuscire a raccogliere e utilizzare, collettivamente e individualmente, il potenziale immaginario di ogni membro del gruppo di lavoro, garantendo l'assenza di qualsiasi atteggiamento di ordine censorio e critico.

Un siffatto atteggiamento potrebbe diventare inibitorio per quei partecipanti più restii a esporsi nella normale discussione. Durante il *brainstorming*, allora, l'insegnante non interviene nel merito dei contenuti e si limita a riportare sulla lavagna quanto proposto dagli allievi; questi ultimi sono invitati a esprimersi liberamente e il docente incoraggia i più titubanti, ricordando loro che questa tecnica non prevede alcun intervento censorio da parte sua e nessun giudizio di valore su quanto man mano va emergendo. Un clima particolarmente sereno favorisce la partecipazione di tutti, anche di coloro che normalmente sono più restii a intervenire o perché riservati e timidi o perché meno dotati di competenze linguistico-espositive.

Circle time

Il *circle time* è una pratica didattica che si va diffondendo in molte scuole⁹². Tale pratica didattica aiuta gli studenti a percepire di essere trattati senza differenze e di essere considerati tutti ugualmente importanti; rafforza il senso di appartenenza al gruppo e tra i suoi obiettivi principali vi è quello di aiutare gli studenti a concentrarsi su un determinato tema, su un'idea o su un problema precedentemente individuato. Nel corso del suo svolgimento i ragazzi si abituanano ad ascoltare gli altri, a riflettere su ciò che hanno ascoltato, danno contributi personali esprimendosi in prima persona, condividono, rifiutano o confutano i punti di vista degli altri, argomentando le proprie opinioni personali. Il *circle time* predilige, come metodo di lavoro, la discussione collettiva che generalmente si sviluppa attraverso una prima fase, nella quale gli allievi si siedono in circolo consapevoli che stanno per discutere un tema preciso. La seconda fase precede l'inizio della seduta dove gli alunni hanno a disposizione il tempo necessario (stabilito dal docente) per mettere a fuoco i pensieri e i commenti personali sul tema da discutere. Vi sono, poi, alcune regole di base suggerite per la buona riuscita delle discussioni che il gruppo deve condividere a partire dall'elaborazione delle stesse: rispetto dei turni di intervento; si può essere in disaccordo con idee espresse, ma non si deve essere aggressivi con le persone; fare riferimento a esperienze personali o citare

⁹¹ Cfr.: A. F. Osborn, *Applied Imagination: principles and procedures of creative thinking*, Charles Scribner's sons, New York, 1953

⁹² Cfr.: J. Mosley, *More quality circle time*, Cambridge, LDA, 1999

sempre le fonti di informazione (esempio: TV, internet, testi, genitori, etc.); ricordarsi che ci può essere più di una risposta giusta; fare proposte per migliorare le regole di base della discussione; raggiungere accordi sulle regole di base e rispettarli; esporre le regole.

Problem finding e problem solving

Il *problem finding* e il *problem solving* sono procedimenti che consentono al docente di sviluppare nei suoi allievi le capacità e le competenze per individuare e poi analizzare un problema⁹³. Spesso viene utilizzato per rendere espliciti i conflitti e i problemi interni alla classe nel tentativo di trovare soluzione agli stessi, come, per esempio, nei casi di violazione di diritti come quello all'ascolto o come quello di libertà di espressione. Normalmente queste tecniche procedono attraverso una prima fase in cui avviene la discussione collaborativa e una fase successiva dove si intraprendono alcune attività individuali o di gruppo. Il docente distribuisce ai suoi allievi alcuni *post-it* grandi oppure foglietti di carta con nastro adesivo; prosegue poi attraverso i seguenti passaggi: un primo *brainstorming* con il quale la classe mette a fuoco il problema; una sintesi con la quale l'insegnante esplicita che con questo lavoro si cerca di trovare soluzioni ai problemi individuati con il *brainstorming*; la distribuzione dei *post-it* agli studenti, ai quali si chiede di scrivere su ciascun foglietto una proposta di soluzione a un problema di comportamento, utilizzando il numero di *post-it* che si desidera (anche questa volta le risposte sono confidenziali, quindi anonime); una lettura delle risposte ad alta voce e, con l'aiuto degli studenti, la suddivisione per associazione delle risposte stesse; la realizzazione di un cerchio attorno a ciascun grappolo di soluzioni nel tentativo di trovare un titolo; la richiesta agli studenti di suggerire nuove soluzioni da inserire nei grappoli e di riflettere; la richiesta agli studenti di individuare quale potrebbe essere il problema più importante e significativo da affrontare mettendo in pratica le soluzioni; vengono annotate le risposte degli allievi; si decide su quale soluzione la classe tenterà di impegnarsi; si chiede agli allievi di trovare un titolo definitivo.

E' possibile, a questo punto, una serie di approfondimenti da realizzare sotto forma di attività di scrittura da svolgere o in classe o a casa. Per un primo approfondimento si chiede all'alunno interpellato di scrivere alcune frasi al fine di spiegare in che modo concorda con le soluzioni trovate e quali reazioni/sensazioni ha provocato in lui ciascuna di esse. In un secondo approfondimento, pensato per sviluppare la dimensione della responsabilità individuale, si può chiedere all'allievo di comunicare una decisione in relazione al suo comportamento che aiuterà a realizzare un cambiamento in classe. Infine, per sviluppare la dimensione della responsabilità

⁹³ Cfr.: J. W. Getzels, *Problem Finding and research in educational administration*, in G. Immegart e W. L. Boyd, *Problem-finding in educational administration: trends in research and theory*, CD Health & Co, Canada, 1979

collettiva, si invita l'allievo a scrivere le sue speranze e le sue aspettative per il futuro della classe da confrontare con quelle dei compagni.

Metaplan

E' un *icebreaker*, un rompighiaccio iniziale, molto semplice e facile da realizzare, che consente di avvicinare le conoscenze pregresse dei bambini a un argomento che potrebbe sembrare distante dalle loro esperienze.

Si chiede agli allievi di scrivere su un *post-it* una loro idea circa un argomento preciso; ad esempio, in una sessione dedicata ai diritti dell'allievo si esordisce così: "scrivete quello che ritenete essere un vostro diritto a scuola".

Si raccolgono tutti i *post-it*, che vengono ricomposti su un muro della classe e poi letti ad alta voce. A questo punto il *metaplan*⁹⁴ prevede che gli allievi raggruppino i diversi *post-it* per somiglianza, per contiguità o anche per differenza. In questo modo si permette alla classe di discutere dell'argomento scelto e i docenti hanno modo di individuare le aree più deboli nella conoscenza dell'argomento stesso da parte degli alunni, ottenendo, così, un'indicazione precisa sulle direttrici future di sviluppo della ricerca.

Focus group

La tecnica del *focus group* si fonda sull'organizzazione di una particolare intervista di gruppo che consente un ampio dibattito e una discussione approfondita intorno a un tema specifico. Un osservatore o più osservatori hanno il compito di raccogliere, attraverso registrazioni audio o video o grazie a degli appunti sistematici, la discussione, gli scambi di opinione, i contributi di coloro che intervengono.

L'obiettivo principale del *focus group* è quello di raccogliere il maggior numero di informazioni possibili e di dati o di opinioni arricchite dall'interazione tra i membri del gruppo⁹⁵. Per condurre un *focus group* è necessario seguire alcune fasi: per prima cosa bisogna definire l'oggetto della ricerca; in seconda battuta sarà indispensabile individuare una sequenza di domande significative, dirette, chiare, concise e aperte, per analizzare il tema; bisogna poi scegliere i partecipanti da intervistare; quindi, coordinare l'intervista registrando tutto ciò che viene detto. Infine, sarà necessario rielaborare il materiale, interpretando e schematizzando i dati raccolti.

La mappa concettuale

Una mappa, grazie alla sua rappresentazione grafico-visiva, permette di individuare le articolazioni di ciascun concetto, le relazioni e/o le associazioni fra i

⁹⁴ W. Schnell, *A discursive approach to organizational and strategy consulting*, BOD, Germania, 1975

⁹⁵ P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2011, pag. 2013

concetti e le concatenazioni logiche⁹⁶. Si tratta di un modello utile a rendere esplicito ed evidente un concetto così come lo si immagina rappresentato nella mente del bambino.

Le mappe concettuali sono solo delle rappresentazioni, più o meno condivise, della realtà; esprimono uno specifico punto di vista e non possono avere la pretesa di essere oggettive e definitive. In tal senso sono continuamente modificabili e perfezionabili. L'uso delle mappe nella didattica permette una verifica immediata dei livelli di comprensione e di rielaborazione raggiunti dagli alunni e ne favorisce l'apprendimento. Le mappe si configurano come un potente strumento di strutturazione del pensiero, di focalizzazione dei suoi meccanismi, di ambiente utile per affrontare la comprensione e sviluppare i nuclei concettuali delle discipline; un artefatto che, se utilizzato come elemento qualificante di un ambiente didattico costruttivista, rende più agevoli il confronto e l'analisi tra strutture concettuali appartenenti a persone diverse e la loro più alta sintesi.

Si tratta, quindi, di realizzare insieme agli studenti, il *sistema dei concetti* che fanno parte di un determinato argomento e di elaborare collettivamente uno schema visivo delle relazioni che esistono tra i concetti stessi. Il modo più semplice per realizzare una mappa concettuale è quello di cominciare con un *brainstorming* focalizzato intorno alla tematica scelta: si dovranno poi selezionare i concetti più interessanti che emergono e disporli in modo gerarchico intorno al tema oggetto della mappa in modo tale da creare una sorta di costellazione interrelata che stabilisca le relazioni tra i concetti e chiarisca la natura della relazione tra gli stessi.

Storie di vita

Le “storie di vita” sono uno strumento di lavoro particolarmente efficace in quanto consentono al docente di presentare situazioni reali dove, in modo emblematico, bambini e bambine subiscono la violazione di un diritto. Il fine è quello di conoscere e di prevenire le discriminazioni acquisendo consapevolezza delle differenze e acquistando coscienza della necessità di garantire a tutti i diritti previsti dalla CRC. Molto utile si rivela l'ascolto di interviste fatte a bambini vittime della tratta o *baby* soldato. La classe potrà in questo modo sfiorare temi di una certa portata come il lavoro minorile e la guerra, realtà che purtroppo in alcune aree geografiche del pianeta riguardano anche i bambini.

⁹⁶ Cfr.: J. Novak, D. B. Gowin, *Imparando a imparare*, SEI, Torino, 1989

2.4 L'insegnamento-apprendimento dei diritti umani nella scuola primaria

Nel presente paragrafo vengono illustrate a titolo meramente esemplificativo alcune attività educativo-didattiche a cui si è potuto assistere, visitando scuole dotate di un POF (Piano dell'Offerta Formativa) dove espressamente figurava fra le finalità educative, quella ai diritti umani. Molte scuole dell'infanzia e primarie rivolgono una particolare attenzione all'educazione ai diritti umani, muovendo dal presupposto che essa mira a favorire i sentimenti di fiducia e di tolleranza sociale, che sono alla base dell'intera cultura dei diritti umani.

Nelle istituzioni scolastiche in cui si persegue tale tipo di educazione il "temperamento educativo" dell'insegnante assume un'importanza fondamentale.

Un approccio di incoraggiamento e di sostegno rende sempre efficace qualsiasi attività, anche quelle non strettamente legate all'insegnamento dei diritti umani.

Sul piano didattico vengono raccomandate storie, narrazioni, filastrocche, attività di drammatizzazione, ma anche attività ludiche, grafico-pittoriche e manuali.

Le storie per i bambini hanno un valore notevole.

I piccoli riescono a imparare lezioni e principi morali e a ricordarli vividamente se li associano a un personaggio molto amato di una storia raccontata bene.

I testi narrativi solitamente sono scelti all'interno dei libri per bambini, ritenuti particolarmente interessanti, oppure, fra i raccontati dai genitori e nonni. Altre volte si fa ricorso a storie inventate. Dove possibile, si ricorre alla costituzione di una biblioteca di classe. Nel selezionare i libri vengono scelti volumi attraenti con personaggi femminili e maschili, appartenenti a culture diverse ma non stereotipate. Se nascono disaccordi rispetto alle attività si rende necessario stabilire regole funzionali ad equilibrare la situazione e ad interrompere eventuali comportamenti discriminatori.

Viene considerata anche la disposizione logistica della classe: si fanno sedere i bambini in cerchio o collocarli in fila: si tratta di due modi comuni di organizzare gli alunni, che permettono di evitare l'emergere delle differenze più ovvie, cercando di facilitare la nascita di amicizie e la consapevolezza che le differenze sono accettabili e naturali. Di solito si inizia con un gioco che aiuta l'alunno a riconoscere le differenze e le somiglianze all'interno del gruppo classe:

I bambini sono disposti in circolo. Una persona sta in mezzo e deve indicare una specifica caratteristica. Per esempio: "quelli che portano la cintura". Le persone che possiedono questa caratteristica devono scambiarsi di posto. Anche la persona in mezzo deve trovare una sedia libera. Chi rimane senza posto a sedere starà in mezzo al prossimo giro e dovrà scegliere un'altra caratteristica. I bambini si accorgeranno presto che possono essere simili e diversi in vari modi. Può essere interessante concludere con la scelta di una caratteristica più intangibile, del tipo "le persone felici/buone". Di solito il gioco a questo punto s'interrompe perché diventa più difficile identificare tali caratteristiche con uno

sguardo. Gli insegnanti possono decidere di discutere sui modi utilizzati di solito per l'identificazione di queste caratteristiche.⁹⁷

Solitamente l'insegnante è sempre pronto a lavorare sugli ostacoli e addirittura sui conflitti e metta in risalto l'idea che per ogni problema è possibile trovare una soluzione.

Nel caso di comportamenti discriminatori, le soluzioni non sono così facili da trovare, perché entrambe le parti (il bambino che discrimina e quello discriminato) non hanno una chiara comprensione di che cosa sia la discriminazione. Gli atti dell'insegnante in questa situazione sono importanti. Viene biasimato con forza il comportamento razzista, mettendo in chiaro che si tratta di un comportamento del tutto inaccettabile.

Ci si impegna per incoraggiare la classe ad avere cura dei bambini parzialmente o totalmente disabili. In questo senso si rivelano utili i giochi di ruolo ad esempio: guidare un compagno bendato e poi scambiarsi i ruoli aiuta a sensibilizzare il bambino circa le difficoltà di un compagno non vedente). Avere contezza della propria identità a parere di alcuni docenti intervistati in merito, rappresenta il punto di partenza di un qualsiasi intervento di educazione ai diritti.

Qui di seguito vengono riportate alcune attività utilizzate per far sì che i bambini venissero posti nelle condizioni di esprimere la propria identità:

- “Io chi sono e come sono” costruendo un libro. I bambini sono coinvolti nella produzione di un libro che parli di loro stessi, con un autoritratto in copertina e con una raccolta dei propri disegni, scritti e poesie. Man mano che imparano a scrivere, potranno inserirvi dettagli personali e domande e risposte su se stessi.

- “Un cerchio per confrontarmi”.
I bambini si siedono in un circolo che comprende anche l'insegnante ed eventuali visitatori. L'insegnante introduce le seguenti affermazioni:
Quello che più mi piace di me stesso è ...
Mi piacerebbe essere ...
Il mio gioco preferito è ...
Penso che il mio nome significhi ...
Mi piacerebbe imparare ...
Mi sento felice quando ...
Mi sento triste quando ...
Voglio diventare più ...
Un giorno spero ...
Ad ogni affermazione segue un giro di risposte in cui il tempo a disposizione viene diviso equamente tra i bambini. Successivamente, le risposte possono essere inserite nel libro “Chi sono io”.

⁹⁷ Cfr.: F. Lotti, N. Giandomenico, *Insegnare i diritti umani*, op. cit.

- “La vita appesa ad un filo”
Ogni bambino espone un filo di lana che rappresenta la propria vita. Successivamente vengono appesi a questo filo le storie e i disegni che raffigurano le cose più importanti che gli sono accadute, in ordine cronologico oppure in qualsiasi altro ordine scelto dal bambino. Questa attività può anche essere proiettata nel futuro.
- “Io sul muro”
Tracciare il contorno di ogni bambino su un grande foglio di carta (meglio se il bambino si stende a terra). Far dipingere ai bambini i propri dettagli fisici e invitarli a scrivere su un cartello da attaccare al foglio le proprie caratteristiche personali e fisiche (nome; altezza; peso; “che cosa mi piacerebbe imparare a scuola”). Appendere tutti i fogli al muro: gli alunni impareranno così qualcosa non solo sugli altri ma anche su se stessi.
- “Io e i miei cinque sensi”
I bambini seduti in circolo vengono posti nelle condizioni di discutere sulle seguenti affermazioni:
Sentire serve a ...
Vedere serve a ...
Toccare serve a ...
Sentire i sapori serve a ...
Se necessario, riformulare le domande, per adeguarle ai bisogni dei bambini disabili (per esempio, “Anche se non riesco a vedere molto bene/per niente, io sono sempre io e posso ...”).
Lo stesso argomento può essere utilizzato per un gioco di ruolo.
- “Il pozzo dei desideri”
Gli alunni vengono sistemati in circolo e invitati a immaginare di trovarsi sul bordo di un “pozzo dei desideri”. Ogni bambino a turno esprime i seguenti desideri:
Se potessi essere un animale, sarei ... perché ... Se potessi essere un fiore, sarei ... perché ...
Se potessi essere un albero, sarei ... perché ...
Se potessi essere uno strumento musicale, sarei ... perché ...
Se potessi essere una strada, sarei ... perché ...
Se potessi essere un paese straniero, sarei ... perché ...
Se potessi essere un gioco, sarei ... perché ...
Se potessi essere un film, sarei ... perché ...
Se potessi essere un cibo, sarei ... perché ...
Se potessi essere un animale, sarei ... perché ...
Se potessi essere un colore, sarei ... perché ...

Una volta acquisita la consapevolezza della propria identità e di quella altrui, l’insegnante avvia il bambino ad attività ludiche più complesse mirate alla conoscenza e all’interiorizzazione dei diritti umani, al riconoscimento della loro importanza nella società globale e alla necessità di tutelarli, impedendo qualsiasi forma di violazione.

E’ risultato interessante rilevare che in molte scuole vengono utilizzati proficuamente giochi che sono stati ipotizzati in adesione al dettato normativo contenuto nei documenti internazionali ed europei sull’educazione ai diritti umani. I docenti più

avveduti hanno adottato giochi selezionati a seguito di una ricognizione di natura bibliografica, scegliendoli fra quelli ritenuti più coerenti rispetto alle classi frequentate dai bambini e alla realtà riconducibile a loro vissuto quotidiano.

Qui di seguito vengono riportati alcuni dei giochi di cui in narrativa, indicando la derivazione bibliografica.

Elenco dei giochi:

- 1 - Gioco “dei diritti o tutti i diritti?”
- 2 - L’asta dei valori
- 3 - Inventiamo le regole del mondo
- 4 - L’albero genealogico dei diritti umani

Vengono, poi, riportate alcune attività per abituare gli alunni a mettersi nei panni dell’altro. In chiusura, viene presentata un’attività in adesione ad una delle consegne dei documenti internazionali sull’educazione ai diritti umani, cioè quella di procedere nella scuola all’analisi dei documenti specificamente posti in essere per l’educazione ai diritti umani. L’attività richiamata è quella proposta dall’Associazione Telefono Azzurro. Di particolare interesse, inoltre, è risultata la mappa concettuale intitolata “Diritti umani e campi formativi”.

Tali campi sono stati individuati in: corpo, comunicazione, logica, ambiente, educazione etico-sociale ed affettivo a cui corrispondono alcuni indicatori riconducibili a come fare educazione ai diritti umani.

La mappa viene riportata in calce al presente paragrafo.

1) Gioco “dei diritti o tutti i diritti?”⁹⁸

I bambini hanno dei diritti ma non hanno tutti i diritti. Non bisogna soprattutto confondere un capriccio con un diritto.

Quando dici: “Ho il diritto di...”, sai veramente che cosa significa?

Delle 13 affermazioni seguenti, 8 sono dei veri diritti da difendere e 5 sono soltanto capricci. Individuali, segnandoli con una crocetta.

Successivamente, riprendendo soltanto i numeri posti davanti ai diritti essenziali e decifrandoli con l’aiuto del codice, potrai formare una parola molto preziosa che tutti i bambini del mondo dovrebbero poter concretizzare.

	Codice
1. Ho il diritto di guardare quel che voglio alla televisione.	M
2. Ho il diritto di mangiare per saziare la mia fame.	F

⁹⁸ Cfr.: Amnesty International, *Il grande libro dei diritti dei bambini*, Sonda, Torino, 1999.

3. Ho il diritto di essere curato quando sono ammalato.	E
4. Ho il diritto di parlare quando voglio.	B
5. Ho il diritto di essere difeso contro la violenza.	L
6. Ho il diritto di rifiutare il pasto che mi è stato preparato.	B
7. Ho il diritto di non andare in prigione.	I
8. Ho il diritto di praticare la mia religione.	C
9. Ho il diritto di non andare a scuola.	S
10. Ho il diritto di lavorare per guadagnarmi da vivere.	I
11. Ho il diritto di imparare a leggere e a scrivere.	T
12. Ho il diritto di non aiutare i miei genitori in casa.	U
13. Ho il diritto di avere una famiglia.	A

2) L'asta dei valori⁹⁹

Finalità dell'attività

Presa di coscienza del concetto di valore e delle diverse percezioni che di esso si possono avere, problema della scarsità di risorse in relazione all'appropriazione di certi valori e quindi alla realizzazione dei corrispondenti diritti.

Materiale necessario

- Un cartellone che riproduca, con immagini o parole, i “valori” estrapolati dalla Convenzione e scelti ai fini del gioco
- Una serie di banconote finte, il numero varierà al variare dei bambini che parteciperanno al gioco ma anche del numero di “valori”

Svolgimento del gioco

Il gioco consiste nel simulare un'asta in cui non si comprano oggetti, come avviene normalmente, ma valori. I valori in questo caso sono rappresentati da una serie di parole chiave (come per esempio libertà, uguaglianza, dignità, etc.) estrapolate dal testo della Dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo (o eventualmente anche da altri documenti fondamentali come per esempio la Dichiarazione dei diritti dei bambini).

Una volta preparato il materiale e distribuite le banconote ai bambini si darà il via all'asta e i giocatori si contenderanno l'acquisto dei valori in funzione delle risorse in loro possesso. Alla fine dell'asta si farà una verifica sul numero di valori che ciascun giocatore si è aggiudicato e sulle risorse impiegate. In tal modo sarà anche possibile aprire un confronto sulle singole scelte e sulle percezioni individuali. Le banconote

⁹⁹ Cfr.: P. D'Andretta, *Il gioco nella didattica interculturale*, Emi, Bologna, 1999

rimaste e i cartelloni con la riproduzione dei valori potranno essere lasciate ai ragazzi come testimonianza dell'attività per i genitori.

3) Inventiamo le regole per il mondo¹⁰⁰

Finalità del gioco

Presenza di coscienza della difficoltà e della necessità di creare delle regole a tutela dei diritti umani fondamentali di tutti gli uomini a prescindere dalla razza, dalla nazionalità dal colore della pelle, dal sesso etc.. Potrebbe essere utile un confronto con il testo della Dichiarazione universale per confrontare i risultati raggiunti dai bambini con il testo ufficiale

Materiale necessario

- Cartelloni e pennarelli per ciascun gruppo formato

Svolgimento del gioco

Il gioco consiste nell'immaginare di dover scrivere una serie di regole fondamentali per il buon funzionamento del mondo (si può anche dare una limitazione numerica, magari nel numero di una decina).

Si dovrà tuttavia fare presente ai bambini che queste regole devono essere il più neutrali possibile, dal momento che devono valere proprio per tutti a prescindere dal colore della pelle, dalla religione, dalla lingua, etc.. I bambini verranno divisi in piccoli gruppi che scriveranno il loro documento ufficiale. Quando tutti avranno finito si procederà ad un confronto con tutta la classe finalizzato ad individuare quegli elementi che sono comuni per redigere un unico documento finale che potrà essere appeso all'interno della classe o nei corridoi della scuola come testimonianza dell'attività.

4) L'albero genealogico dei diritti umani

Finalità del gioco

Comprensione dei diversi tipi di diritti umani e della loro collocazione da un punto di vista storico. L'albero genealogico dà l'idea di evoluzione e non di gerarchizzazione dei diritti.

Materiale necessario, tutto in duplice copia

- Due cartelloni con il disegno della struttura di un albero genealogico

¹⁰⁰ Cft.: F. Lotti, N. Giandomenico, *Insegnare i Diritti Umani*, op.cit.

- Dei foglietti o cartoncini con la riproduzione dei diversi diritti umani citati nelle più importanti convenzioni (post-it)

Svolgimento

Il gioco può essere fatto dopo una breve introduzione alle quattro generazioni dei diritti umani, in modo che bambini abbiano già chiari sia i contenuti che l'evoluzione storica dei diritti. Si divide il gruppo in due squadre, lo scopo del gioco è collocare correttamente i singoli diritti nel corrispondente ramo dell'albero genealogico, che potrà anche semplicemente essere disegnato in verticale con quattro soli spazi da riempire in corrispondenza delle diverse generazioni. Per esempio:

- diritti di prima generazione: diritto alla vita, diritto alla libertà di religione, diritto al voto, diritto alla libertà di associazione;
- diritti di seconda generazione: diritto all'istruzione, diritto al lavoro, diritto al riposo e allo svago;
- diritti di terza generazione: diritto alla pace, diritto allo sviluppo, diritto all'equilibrio ecologico;
- diritti di quarta generazione: diritto alla protezione dei bambini dalle insidie di internet, diritto ad avere cibi non geneticamente modificati, diritto al genoma umano.

Sarà opportuno che l'insegnante rappresenti in maniera attraente i singoli diritti con disegni che rimangano impressi nella mente dei bambini. Una volta spiegato il significato dei bigliettini si darà il via al gioco chiedendo a ciascun gruppo di completare il proprio cartellone collocando correttamente i bigliettini nei riquadri:

vincerà che nel più breve tempo sarà riuscito a completare il cartellone.

Variante

Una variante interessante potrebbe consistere nel chiedere ai bambini, questa volta magari senza dividerli in gruppi, di ordinare i diversi diritti in modo tale da individuare quei diritti umani che secondo loro sono essenziali alla realizzazione degli altri. Per esempio: per realizzare effettivamente il diritto al voto occorrerà prima che sia garantita la libertà di espressione. Questa attività in realtà non può essere verificata, è un po' come chiedersi se sia nata prima l'uovo o la gallina. Ma è senza dubbio uno spunto per osservazioni interessanti. Per educare al superamento del pregiudizio, occorre, in via preliminare, preparare alcune domande-guida allo scopo di indagare sulle "nostre" strategie di comprensione dell'altro e degli assunti, più o meno impliciti, che le sostengono:

- *Chi si può definire straniero?*
- *Quali sono i parametri che si possono impiegare per distinguere gli stranieri dagli altri alunni?*
- *Che cosa intendiamo per "cultura" e per "differenza culturale"?*

I processi che ci portano a distinguere gli stranieri dagli autoctoni sono di natura cognitiva e psicosociale; ed in modo specifico il processo di differenziazione categoriale che ci consente di interpretare il mondo.

Gli individui appartenenti a un gruppo vengono inglobati in un'unica categoria, minimizzando le differenze interne e massimizzando ciò che li accomuna e che li distingue dai componenti di un'altra classe. Le categorizzazioni o le generalizzazioni marcate, di per sé neutre, sono definite stereotipi e si differenziano dai pregiudizi che si basano su giudizi di valore. Lo stereotipo etnico, nell'accezione di Allport, è l'attribuzione di alcune qualità o caratteristiche ad un gruppo (categoria), a partire dalla generalizzazione di tratti propri a qualche individuo.

Dallo stereotipo si può passare facilmente al pregiudizio, inteso come atteggiamento di rifiuto o di ostilità verso una persona appartenente ad un gruppo per il semplice fatto che appartiene a tale gruppo, a cui si attribuiscono qualità negative¹⁰¹.

Nelle esperienze quotidiane, si impiegano vari criteri per stabilire se un individuo è straniero o meno, il più ricorrente concerne la conoscenza o meno della lingua italiana.

L'uso della lingua a sua volta, disvela spesso il ricorso a luoghi comuni ("come zingari", "marocchini pigri", "bestemmia come un turco", "non vestirti come una zingara", "parlo arabo", "fai il bravo se no chiamo l'uomo nero", "avaro come un genovese").

*Attività per abituarsi a mettersi nei panni dell'altro*¹⁰²

- *Pratiche di conversazione e di comunicazione.*
- *Giochi strutturati nel gruppo per valorizzare sé e gli altri.*
- *Giochi che aiutino a vedere da punti di vista diversi dal proprio: giochi degli oggetti parlanti (immagino di essere una palla, un birillo, un quaderno); gioco del calarsi nei personaggi di una storia: Robinson, Gulliver, il Piccolo Principe ed altri ancora, seguiti dalla rielaborazione e dalla riflessione in gruppo sui vissuti emersi.*
- *Giochi di ruolo per mettersi nei panni di bambini di diversa origine, razza, lingua, specialmente in riferimento a situazioni scolastiche, attraverso simulazioni, riflessioni su casi tipo, come quelli che si propongono di seguito:*

1. XiaoLin è arrivato da poco tempo dalla Cina ed è inserita nella scuola elementare. Oggi è arrivata in classe una nuova insegnante ed ha sgridato XiaoLin perché non la guardava in faccia mentre era alla lavagna. I compagni hanno preso le difese di XiaoLin e hanno spiegato all'insegnante che in Cina, i bambini non guardano negli occhi l'insegnante (gli adulti in genere) insegno di rispetto.

¹⁰¹ Cfr.: G. Allport, *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze, 1973

¹⁰² S. Claris, *A scuola d'intercultura, proposte educative e didattiche*, La Scuola, Brescia, 2002, pag. 102

2. *Anche WenWen viene dalla Cina: è in Italia da due anni. Racconta che la cosa che lo ha meravigliato di più nei primi giorni di scuola, è stato il lavoro di gruppo, dice che in Cina ognuno lavora per sé, deve riuscire da solo, ci sono sempre i voti; non si lavora un gruppo.*
3. *Karim viene dal Marocco e frequenta la terza elementare. Non riesce ancora a chiamare la sua insegnante per nome come fanno gli altri bambini, gli sembra di offenderla. Ancora adesso, dopo quattro mesi dal suo arrivo, si ritrae impaurito quando l'insegnante gli si avvicina troppo; avverte la vicinanza fisica come una possibile minaccia e non come un segno di affettività.*
4. *Shirani viene dallo Sri Lanka; dice che quando è arrivato in Italia ha pensato che non ci fossero scuole perché non vedeva in giro nessuna bandiera. Le sembrava strano cominciare la giornata a scuola senza la cerimonia del saluto alla bandiera, l'inno e il discorso del direttore.*

Ulteriori proposte consistono in:

- Far raccontare agli alunni esperienze, situazioni ed episodi in cui si sono sentiti “diversi da...”, o, in cui, si sono posti “nei panni di...”; si procederà ad organizzare il materiale narrativo sotto forma di storia (titolo, protagonisti, eventi, soggetti, morale), che potranno essere raccolti anche su cartelloni e libri di classe o individuali;
- Lavorare su un racconto “dal di dentro”, servendosene come percorso educativo e didattico: si sceglie una fiaba, se ne ascolta la lettura, si divide in sequenze, si commenta, si illustra, si mette in disordine, si riordina, si spiega in didascalie. Questo lavoro si presta bene per 3 o 4 alunni.

Si procede con le fiabe più conosciute e si scopre: come comincia, come finisce, come si pronuncia in un'altra lingua, come si scrive in un'altra lingua, almeno l'inizio e la fine. Si imparano parole nuove che indicano elementi di culture diverse, di abiti (chador, caftano, turbante...), cibi (cuscus, paella...), di nuovi personaggi fantastici.

Si scoprono nuovi ambienti: non più solo i boschi con castello, re e regina, torri e ponti levatoi, ma anche la tenda del sultano, il deserto, le palme, la sabbia e le oasi. Sono diversi anche gli animali: al posto dell'orso, del lupo e del cigno, ci sono gli asini, i cavalli, cammelli e dromedari. Si scoprono significati e valori culturali tipici quali, ad esempio, l'ospitalità e la preziosità dell'acqua nel deserto ma anche valori universali che si ritrovano nelle diverse culture (amicizia, generosità, impegno, coraggio). Dopo una prima “fase pratica dei diritti”, l'insegnante può proporre all'alunno la lettura dei principali testi internazionali che hanno segnato la storia della conquista dei diritti umani. Quella che segue è la versione semplificata della

Convenzione ONU sui diritti del fanciullo, riscritta con le parole e i disegni dei bambini, proposta dall'Associazione Telefono Azzurro¹⁰³.

Art.1	Il bambino (o bambina) è ogni essere umano fino a 18 anni.
Art.2	Gli Stati devono rispettare, nel loro territorio, i diritti di tutti i bambini: handicappati, ricchi o poveri, maschi o femmine, di diverse razze, di religione diversa, ecc.
Art.3	Tutti quelli che comandano devono proteggere il bambino e assicurargli le cure necessarie per il suo benessere.
Art.4	Ogni Stato deve attuare la Convenzione con il massimo impegno per mezzo di leggi, finanziamenti e altri interventi. In caso di necessità gli Stati più poveri dovranno essere aiutati dai più ricchi.
Art.5	Gli Stati devono rispettare chi si occupa del bambino.
Art.6	Il bambino ha diritto alla vita. Gli Stati devono aiutarlo a crescere.
Art.7	Quando nasce un bambino ha diritto ad avere un nome, a essere registrato e avere l'affetto dei genitori.
Art.8	Il bambino ha diritto alla propria identità, alla propria nazionalità e a rimanere sempre in relazione con la sua famiglia.
Art.9	Il bambino non può essere separato, contro la sua volontà, dai genitori. La legge può decidere diversamente quando il bambino viene maltrattato. Il bambino separato dai genitori deve poter mantenere i contatti con essi. Quando la separazione avviene per azioni di uno Stato (carcerazione dei genitori, deportazione, ecc.) il bambino deve essere informato sul luogo dove si trovano i genitori.
Art. 10	Il bambino ha diritto ad andare in qualsiasi Stato per unirsi ai genitori. Se i genitori abitano in due Stati diversi il bambino ha diritto a tenere relazioni con tutti e due.
Art. 11	Il bambino non può essere portato illegalmente in un altro Stato.
Art. 12	Il bambino deve poter esprimere la propria opinione su tutte le cose che lo riguardano, prima di decidere deve essere ascoltato.
Art. 13	Il bambino ha diritto di esprimersi liberamente con la parola, lo scritto, il disegno, la stampa, etc..
Art. 14	Gli Stati devono rispettare il diritto del bambino alla libertà di pensiero, di conoscenza e di religione. I genitori hanno il diritto e il dovere di indirizzare i figli nell'esercizio dei loro diritti.
Art. 15	Il bambino ha diritto alla libertà di associazione e di riunione pacifica.

¹⁰³ www.telefonoazzurro.it

Art. 16	Il bambino deve essere rispettato nella sua vita privata. Nessuno può entrare in casa sua, leggere la sua corrispondenza o parlare male di lui.
Art. 17	Il bambino ha diritto a conoscere tutte le informazioni utili al suo benessere. Gli Stati devono: far fare film, programmi Tv e altro materiale utile per il bambino; scambiare con gli altri Stati tutti i materiali interessanti adatti per i bambini; proteggere i bambini dai libri e da altro materiale inadatto per loro
Art. 18	I genitori (o tutori legali) devono curare l'educazione e lo sviluppo del bambino. Lo Stato li deve aiutare rendendo più facile il loro compito.
Art. 19	Gli Stati devono proteggere il bambino da ogni forma di violenza, maltrattamento e sfruttamento.
Art. 20	Lo Stato deve assistere il bambino che non può stare con la sua famiglia affidandolo a qualcuno. Chi si occupa del bambino deve rispettare le sue abitudini.
Art. 21	Gli Stati devono permettere l'adozione nell'interesse del bambino. L'adozione deve essere autorizzata dalle autorità con il consenso dei parenti del bambino. Se l'adozione non può avvenire nello Stato del bambino si può fare in altro Stato. L'adozione non deve essere fatta mai per soldi.
Art. 22	Gli Stati devono prendersi cura dei bambini rifugiati e aiutarli a ricongiungersi alla famiglia.
Art. 23	Il bambino avvantaggiato fisicamente o mentalmente deve vivere una vita completa e soddisfacente insieme agli altri bambini. Gli Stati devono garantire l'assistenza gratuita se i genitori e i tutori sono poveri. Inoltre il bambino ha diritto ad andare a scuola, a prepararsi al lavoro e a divertirsi.
Art. 24	Il bambino deve poter vivere in salute anche con l'aiuto della medicina. Ha diritto di essere aiutato quando ne ha bisogno.
Art. 25	Il bambino che è stato curato ha diritto di essere controllato periodicamente.
Art. 26	Ogni bambino deve essere assistito in caso di malattia o necessità economiche tenendo conto delle possibilità economiche dei genitori o dei tutori.
Art. 27	Ogni bambino ha diritto a vivere bene. La famiglia ha la responsabilità di nutrirlo, vestirlo, dargli una casa anche quando il padre si trova in un altro Stato e gli Stati devono aiutare le famiglie in questo compito se ne hanno bisogno.
Art. 28	Il bambino ha diritto all'istruzione. Per garantirgli questo diritto gli Stati devono: fare scuole di base gratuite e obbligatorie per tutti; garantire la scuola superiore e aiutare chi ha la capacità a frequentarle; informare i bambini sulle varie scuole che ci sono. Gli Stati devono anche controllare che nella scuola siano rispettati i diritti dei bambini.

Art. 29	L'educazione del bambino deve sviluppare tutte le sue capacità; rispettare i diritti umani e le libertà; rispettare i genitori, la lingua e la cultura del paese in cui il bambino vive; preparare il bambino ad andare d'accordo con tutti; rispettare l'ambiente naturale.
Art. 30	Il bambino che ha la lingua o religione diversa della maggioranza ha il diritto di usare la propria lingua e vivere secondo la sua cultura e praticare la sua religione.
Art. 31	Il bambino ha diritto di giocare, di riposarsi e di divertirsi. Gli Stati devono garantire a tutti il diritto di partecipare alla vita culturale e artistica del Paese.
Art. 32	Il bambino non deve essere costretto a fare lavori pesanti o rischiosi per la sua salute o che gli impediscono di crescere bene e di studiare. Gli Stati devono approvare leggi che stabiliscano a quale età si può lavorare, con quali orari e in quali condizioni e devono punire chi non le rispetta.
Art. 33	Gli Stati devono proteggere il bambino contro le droghe ed evitare che sia impegnato nel commercio della droga.
Art. 34	Gli Stati devono proteggere il bambino contro le droghe ed evitare che sia impegnato nel commercio della droga.
Art. 35	Gli Stati devono mettersi d'accordo per evitare il rapimento e la vendita di bimbi.
Art. 36	Gli Stati devono proteggere il bambino da ogni forma di sfruttamento.
Art. 37	Nessun bambino deve essere sottoposto a tortura, a punizioni crudeli, alla pena di morte e all'ergastolo. Se un bambino deve andare in prigione, deve essere per un motivo grave e per un breve periodo. In carcere deve essere rispettato, mantenere i contatti con la famiglia e tenuto separato dagli adulti.
Art. 38	In caso di guerra i bambini non devono essere arruolati in un esercito se non hanno almeno 15 anni.
Art. 39	Se un bambino è stato trascurato, sfruttato o maltrattato anche a causa della guerra, deve essere aiutato a recuperare la sua salute.
Art. 40	Il bambino che non osserva la legge deve essere trattato in modo da rispettare la sua dignità. Gli Stati devono garantire che deve essere ritenuto innocente fino a quando non sia riconosciuto colpevole, dopo un processo giusto; che la sua causa si faccia velocemente; che non sia costretto a dichiararsi colpevole; che, se giudicato colpevole abbia diritto alla revisione della sentenza; che se parla un'altra lingua abbia l'assistenza di un interprete, che sia rispettata la sua privacy, ecc.
Art. 41	Gli articoli di questa Convenzione possono essere sostituiti alla legge dello Stato se essa è più favorevole al bambino.
Art. 42	Gli Stati si impegnano a far consegnare questa Convenzione sia ai bambini che

	agli adulti.
Art. 43	Gli Stati devono nominare un comitato internazionale che riunisca periodicamente e controlli se i diritti dei bambini vengono rispettati.
Art. 44	Ogni 5 anni gli Stati devono informare il Segretario Generale dell'ONU e il comitato dicendogli cosa hanno fatto per rispettare i diritti dei bambini.
Art. 45	L'ONU può incaricare organizzazioni specializzate internazionali, come l'Unicef o altri, di controllare come i diritti dei bambini vengono rispettati in tutti gli Stati del mondo
Art. 46	Questa Convenzione può essere fermata da tutti gli Stati del mondo.
Art. 47	La Convenzione deve essere trasformata in legge da ogni Stato.
Art. 48	La Convenzione può essere fermata, anche dopo l'approvazione, da qualsiasi altro Stato che si aggiunga dopo.
Art. 49	La Convenzione entra in vigore 30 giorni dopo che i primi 20 Stati l'hanno adottata.
Art. 50	Ogni Stato può proporre un cambiamento inviando le proposte al Segretario Generale dell'ONU.
Art. 51	Il Segretario farà conoscere agli Stati le osservazioni e i dubbi che ogni Stato ha espresso quando ha adottato la Convenzione.
Art. 52	Lo Stato si può opporre alla Convenzione scrivendo al Segretario Generale.
Art. 53	La convenzione è depositata presso il Segretario Generale dell'ONU

DIRITTI UMANI E CAMPI FORMATIVI¹⁰⁴

Campi formativi

Corpo

Come fare educazione ai diritti umani

- percezione dello spazio proprio e altrui,
- attività sportive con regolamenti agonistici,
- giochi di cooperazione, teatro, simulazioni,
- produzione di materiali per finanziare progetti di solidarietà,
- educazione motoria, all'immagine, al suono e alla musica,
- educazione alla salute, allo star bene.

Comunicazione

- Stabilire contratti e regolamenti sociali/di classe,
- discussioni aperte e democratiche
- gemellaggi, corrispondenza, scambi,
- realizzazione di mostre sul tema, di immagini fotografiche e video, interviste.

Logica

- i regolamenti sociali, le leggi e le sanzioni,
- movimenti causali nella storia,
- lo spazio, l'ordine, la misura,
- le cose, il tempo e la natura.

Ambiente

- i regolamenti sociali a casa, a scuola,
- il rispetto dello spazio nostro e altrui,
- educazione ai consumi, al riciclaggio, al risparmio, al rispetto delle risorse di tutti.

Educazione etico-sociale ed affettiva

- l'espressione corporea, il sé e l'altro,
- regolamenti e contratti,
- regole per una convivenza pacifica,
- educazione artistica e musicale.

¹⁰⁴ Cfr.: A. Drerup (a cura di), *Il tempo dei diritti: piccolo ideario per l'educazione ai diritti umani*, ECP, San Domenico di Fiesole, 1996

Durante lo svolgimento delle attività si è potuto constatare che i docenti avvertono il bisogno di una presenza costante a cui rivolgersi per porre interrogativi sulle modalità procedurali e sui risultati in itinere, nel tentativo di superare dubbi, perplessità e incertezze. Tale comportamento è da addebitare al fatto che, ancora oggi, gli insegnanti hanno poca dimestichezza con la ricerca in quanto essa risulta essere scarsamente presente nella pratica educativa. Di ciò si lamentano tanto gli insegnanti quanto i ricercatori: i primi addebitano ai secondi un'attenzione focalizzata per lo più alla scientificità delle procedure, dimenticando la complessità del contesto in cui si opera; i secondi rimproverando ai primi la mancanza di fiducia nella procedura scientifica, il sentirla quasi come un qualcosa che li distrae dai loro compiti istituzionale, di privilegiare in sostanza, la loro esperienza empirica¹⁰⁵. E' stato possibile così verificare l'importanza del fatto che i ricercatori, soprattutto in regime di autonomia funzionale, possano affiancare quanti sono, di fatto, impegnati nella prassi non per "agire su di loro", bensì per affiancarli nello svolgimento di un lavoro, caratterizzato da forti punti di convergenza e di osmosi: l'integrazione delle competenze può così produrre valore aggiunto in termini di innalzamento della qualità del servizio formativo rivolto agli alunni.

¹⁰⁵ A. M. Notti, *Strumenti per la ricerca educativa*, Edisud, Salerno, 2002, pag. 7

CAPITOLO III

BES E IDENTITA' INCLUSIVA NELLA SCUOLA

3.1 Quadro giuridico internazionale e BES

Nell'ambito del quadro giuridico internazionale riguardante tutti i diritti umani va collocato il tassello relativo ai diritti del fanciullo a cui bisogna raccordare quello relativo ai diritti delle persone disabili. Si tratta di uno sfondo senza il quale la normativa primaria e secondaria, entrata in vigore nel nostro paese con riguardo alla complessa materia, risulterebbe priva di senso e di significato.

Sulla base di tale considerazione, pertanto, si reputa opportuno effettuare, pur nella brevità di tempo e di spazio, una disamina, attraverso una chiave interpretativa di matrice prevalentemente diacronica oltre che concettuale, sui fondamenti del quadro giuridico concernente i diritti dell'uomo e del cittadino, nonché quelli delle persone portatrici con bisogni educativi speciali.

Come di consuetudine non si può prescindere dal considerare che storicamente l'avvio del discorso sui diritti sul piano giuridico è avvenuto attraverso le grandi dichiarazioni del '700 del secolo scorso. Esse, però, si limitavano a prendere in considerazione solo il cittadino adulto.

Il primo documento internazionale che ha trattato i diritti del fanciullo è la Dichiarazione di Ginevra del 1924¹⁰⁶. La prima stesura era stata effettuata dall'Unione Internazionale per il soccorso all'infanzia, organizzazione costituita nel 1920 su iniziativa del Comitato Internazionale della Croce Rossa, dopo il cessare del primo conflitto mondiale che aveva provocato sofferenze disumane anche all'infanzia.

A seguire, il 10 dicembre 1948 è stata emanata la Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo emanata il 10 dicembre del 1948 dall'ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite)¹⁰⁷, costituita subito nell'anno conclusivo della seconda guerra mondiale (1945). E' interessante cogliere come nella Dichiarazione sia stato riconosciuto, in maniera chiara e inequivocabile, che il rispetto dei diritti e delle libertà è un risultato che si può ottenere attraverso l'insegnamento e l'educazione, la cui promozione è da affidare all'impegno di ogni individuo e di ogni organo della società.

Altro notevole elemento di novità è rappresentato dal fatto che la Dichiarazione Universale nell'inquadrare i diritti superava la tradizionale concezione limitata alla mera assistenza fisica e alla tutela giuridica e patrimoniale per sancire i diritti educativi psicologici e affettivi che trovano spazio soprattutto nella famiglia: il diritto di libertà e di uguaglianza, il diritto alla vita, alla libertà, alla sicurezza della persona, ad una cittadinanza, nonché alla libertà di opinione e di espressione, nonché il diritto all'istruzione.

Quest'ultimo diritto è interpretato, tra l'altro, come opportunità indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e a rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. I diritti dell'infanzia sono stati poi più approfonditamente

¹⁰⁶ Lega delle Nazioni, *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, Ginevra, 1924

¹⁰⁷ ONU, Assemblea Generale, *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo*, cit.

declinati nei famosi dieci principi contenuti nella Dichiarazione dei diritti del fanciullo emanata dall'ONU nel 1959¹⁰⁸.

E' appena il caso di rilevare che nel suddetto documento si riscontra il riferimento, primo in ordine di tempo e per importanza, ai "fanciulli che si trovano in una situazione di minoranza fisica, mentale e sociale, che hanno diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui abbisognano per il loro stato o la loro condizione"¹⁰⁹.

Non si può sottacere che la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia subentrata nel 1989¹¹⁰ non ha fatto altro che recepire tutte le positività presenti nelle precedenti dichiarazioni e convenzioni.

Nel momento attuale si è ancora alle prese con un impegno proteso alla piena realizzazione della suddetta Convenzione che, com'è noto, approvata il 20 novembre 1989 ed entrata in vigore il 2 settembre del 1990, assume una particolare valenza giuridica, giacché a differenza delle Convenzioni, la Dichiarazione, oltre a contenere l'affermazione di principi, implica l'adesione degli Stati membri a ciò che viene affermato con l'assunzione del conseguente impegno a vincolarsi attraverso le leggi nazionali in direzione delle scelte adottate dall'ONU. In buona sostanza l'Italia, attraverso la Legge n. 176 del 27 maggio 1991¹¹¹, aderendo ai principi contenuti nella dichiarazione ONU, ha espresso la ratifica impegnando il governo, le istituzioni e i cittadini, a fare il massimo possibile per rendere concretamente realizzabili i suddetti principi.

Nel caso della Convenzione del 1989 il nostro impegno è rivolto a promuovere, rispettare e salvaguardare tutti i minori, "senza distinzione di sorta a prescindere da ogni considerazione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra, del fanciullo o dei suoi genitori o dei rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza". Va considerato che la Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989 è il primo strumento di tutela internazionale che formalizza diverse tipologie di diritti umani, tra cui quelli civili, culturali, economici, politici e sociali, nonché quelli concernenti il diritto internazionale umanitario.

I diritti del minore vengono garantiti con riguardo a diversi ambiti, stabilendo che gli stati membri sono tenuti a considerare l'interesse del bambino in maniera preminente in ogni decisione, azione legislativa, provvedimento giuridico, iniziativa pubblica o privata di assistenza sociale. Il diritto alla vita è ricordato sinergicamente con l'impegno di assicurare, con tutte le misure possibili, la sopravvivenza e lo sviluppo.

Non secondari appaiono alcuni articoli rivolti alla protezione contro l'abuso e lo sfruttamento ai danni dell'infanzia, ponendo in risalto il diritto del bambino a far valere il proprio pensiero. Nel caso in cui il fanciullo venga temporaneamente o definitivamente

¹⁰⁸ ONU, Assemblea Generale, *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, 1959

¹⁰⁹ *Ibidem*

¹¹⁰ ONU, *Convenzione sui i diritti dell'infanzia*, 20 novembre 1989

¹¹¹ Legge n. 176 del 27 maggio 1991, *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo*, New York, 20 novembre 1989

privato del suo ambiente familiare oppure non possa essere lasciato in tale ambiente nel suo interesse, egli ha diritto a una protezione e ad aiuti speciali da parte dello Stato.

Come si diceva prima, i fanciulli mentalmente o fisicamente disabili hanno diritto di condurre una vita piena e decente, in condizioni che garantiscano la loro piena dignità, favoriscano la loro autonomia e agevolino una loro attiva partecipazione alla vita della comunità. La Legge che assume particolare rilevanza con riguardo alla materia trattata nella Convenzione internazionale è la n. 285 del 28 agosto 1997¹¹², concernente le “Disposizioni per la promozione dei diritti e opportunità per l’infanzia e l’adolescenza”. Bisogna rilevare che tale provvedimento legislativo è stato emanato nel clima politico istituzionale caratterizzato dall’entrata in vigore della famosa Legge delega Bassanini 1, n. 59/97, che ha dato vita al cosiddetto federalismo amministrativo, decentrando dallo Stato alle Regioni e agli Enti Locali particolari poteri.

Coerentemente, uno degli aspetti che ha caratterizzato la citata Legge n. 285 ha riguardato la ricerca del collegamento tra i vari attori pubblici e privati chiamati a occuparsi dell’infanzia e dell’adolescenza. Il quadro complessivo del provvedimento legislativo assume la peculiarità di collocarsi in maniera significativa nello scenario più complessivo, venutosi a determinare a livello internazionale dopo l’entrata in vigore della Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia. Essa costituisce uno degli atti normativi più significativi riguardanti il nostro Piano nazionale d’azione, concepito sulla base di un disegno fortemente decentrato, in coerenza con la pluralità delle competenze istituzionali e in considerazione che i diversi soggetti chiamati in causa, potessero e dovessero entrare in relazione sinergica tra di loro per la concertazione di una politica unitaria e di un sistema integrato di interventi a favore del soddisfacimento dei diritti dell’infanzia. Quasi in contemporanea con l’evoluzione normativa riguardante i diritti dell’infanzia, si è venuta a sviluppare la normativa internazionale sulle persone con disabilità.

Uno dei punti di partenza è rappresentato dalla Dichiarazione dei diritti delle persone disabili proclamata dall’Assemblea Generale dell’ONU nel 1975¹¹³.

Il dibattito internazionale e la particolare attenzione rivolta alle questioni connesse con l’integrazione e l’inclusione delle persone disabili nella vita sociale e lavorativa dagli Stati democratici, ha favorito l’adozione, il 13 dicembre del 2006, da parte dell’Assemblea Generale dell’ONU, della Convenzione sui Diritti delle persone con disabilità¹¹⁴.

I principi declinati nel documento, costituito da 50 articoli, sono riconducibili al rispetto per la dignità intrinseca, all’autonomia individuale, compresa la libertà di compiere le proprie scelte, e all’indipendenza delle persone, alla non discriminazione, alla piena ed effettiva partecipazione e all’inclusione all’interno della società, al rispetto per la differenza e l’accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell’umanità stessa, alla parità di opportunità, alla parità tra uomini e donne, all’accessibilità, al rispetto

¹¹² Legge n. 285 del 28 agosto 1997, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza*

¹¹³ ONU, *Dichiarazione dei diritti delle persone disabili*, Assemblea Generale seduta plenaria n. 243 del 9 dicembre 1975

¹¹⁴ ONU, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, Assemblea Generale, New York, 13 dicembre 2006

per lo sviluppo delle capacità dei bambini con disabilità e del loro diritto a preservare la propria identità attraverso la convenzione.

Gli Stati Parti hanno assunto l'impegno ad assicurare e promuovere la piena realizzazione di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali per tutte le persone con disabilità senza discriminazioni di alcun tipo basate sulla disabilità e riconoscono, in virtù del principio di uguaglianza, che le persone disabili, senza alcuna discriminazione, hanno diritto a eguale protezione ed eguale beneficio della legge.

L'impegno viene assunto anche ad adottare misure appropriate per garantire l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione e ad altre attrezzature e servizi aperti o offerti al pubblico, sia nelle aree urbane che nelle aree rurali.

Viene sancito il diritto al rispetto della propria integrità fisica e mentale e a vivere nella comunità con le stesse libertà di scelta delle altre persone.

Il diritto all'istruzione viene prefigurato come realizzabile senza discriminazioni e su una base di eguaglianza di opportunità; per tale motivo la Convenzione stabilisce che debbano essere configurate diverse opportunità di istruzione, finalizzate al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima e funzionali al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana. Chiaro riferimento è espresso verso i talenti, la creatività le abilità fisiche e mentali da favorire fino al loro massimo potenziale.

Traguardo imprescindibile è quello di mettere le persone con disabilità in grado di partecipare effettivamente a una società libera. In maniera specifica la Convenzione impegna gli Stati Parti ad assicurare che le persone con disabilità non vengano escluse dal sistema d'istruzione generale a causa della disabilità, garantendo loro la possibilità di accedere ad un'istruzione primaria e secondaria integrata, nonché a quella post-secondaria generale, alla formazione professionale, all'istruzione per adulti e alla formazione continua per l'intero arco esistenziale senza discriminazioni e sulla base dell'uguaglianza con gli altri, all'interno delle comunità in cui vivono.

La Convenzione, in effetti, contiene principi già contemplati nella normativa in vigore nel nostro Paese: basti pensare all'art. 3 della Costituzione¹¹⁵ che sancisce i principi di eguaglianza e non discriminazione o all'art. 38 comma 3 in cui viene prefigurata l'educazione e l'avviamento professionale per "gli inabili e i minorati". In ogni caso in Italia la Convenzione è stata ratificata con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009¹¹⁶.

¹¹⁵ Costituzione della Repubblica Italiana, cit.

¹¹⁶ Legge n. 18 del 3 marzo 2009, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*

3.2 La normativa nazionale sui BES

Disquisire sulla normativa nazionale riguardante i bisogni educativi speciali implica, prima di entrare nello specifico della tematica, esplicitare alcune riflessioni di massima di massima che motivano l'impostazione data all'exkursus che si è in procinto di presentare. In prima istanza bisogna considerare che parlare di bisogni educativi speciali significa riferirsi ad una categoria onnicomprensiva che include tre grandi sottocategorie che sono quella delle disabilità, quella riguardanti i disturbi evolutivi specifici, nonché quella, decisamente ampia, dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale¹¹⁷.

Va considerato, altresì, che il concetto di BES si basa su una visione globale della persona riflettente il modello ICF della classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute (*International Classification of Functioning, disability and health*¹¹⁸) fondata sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto come definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Tra l'altro non è di secondaria importanza il fatto che nel dibattito che ha caratterizzato le fasi relative alla definizione del testo della Convenzione dell'ONU¹¹⁹ sui diritti delle persone disabili, siano venute a confrontarsi posizioni alquanto diverse nell'interpretazione del termine disabilità, ponendo in evidenza diversificazioni, facili da registrare anche all'interno dell'Unione Europea.

E' appena il caso di ricordare che nel 1994 in seno alla Conferenza Mondiale sui Bisogni Educativi Speciali organizzata a Salamanca dall'UNESCO, in collaborazione con il Governo spagnolo era stato possibile precisare che il termine "bisogni educativi speciali" rinviava a tutti i ragazzi i cui bisogni derivavano da handicap o comunque da difficoltà di apprendimento. Veniva enunciato, altresì, il principio dell'educazione integrata con l'accoglimento di tutti gli alunni nelle scuole ordinarie, salvo che non si venissero a determinare motivi ostativi eccezionali. Si confidava, quindi, nell'azione di scuole ordinarie con orientamento integrante, ispirate all'insegnamento individualizzato. La conferenza si era conclusa con una Dichiarazione e un Quadro d'azione. Il Quadro d'azione precisava: "Le politiche educative devono tener conto delle differenze individuali e della diversità delle situazioni". In considerazione dell'aggravarsi della situazione dei rifugiati del mondo, già venutasi a verificare in quel momento storico, l'UNESCO ha anche attivato il Programma SHARE (Scheme of humanitarian assistance for refugee education), per l'assistenza umanitaria all'istruzione dei rifugiati¹²⁰.

¹¹⁷ Associazione TREELLE, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011, pag. 38

¹¹⁸ Cfr.: ICF-CY, *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*, World Health Organization, Geneva, Switzerland (Edizione italiana a cura di Erickson, Trento, 2007)

¹¹⁹ ONU, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, cit.

¹²⁰ A. Augenti, L. Amatucci, *Le organizzazioni internazionali e le politiche educative*, op. cit., pag. 72

Al lemma “disabilità”, utilizzato nelle diverse realtà a livello internazionale, è stata assegnata una varietà di significati che, certamente, travalicano e superano ciò che noi in Italia siamo stati portati ad intendere per effetto della nostra tradizione culturale.

Ciò anche per effetto di una normativa certamente esemplare per quanto concerne l’integrazione familiare, scolastica e sociale delle persone con disabilità, ma probabilmente incapsulata nei meccanismi, a volte farraginosi e burocratici, che, puntando al risultato della certificazione, hanno reso prioritari i fattori eziologici e nosografici.

Ne consegue, quindi, che per richiamare coerentemente la normativa italiana sui BES, non si può prescindere dal muovere considerando quanto si è venuto a determinare a seguito della ratifica della Convenzione internazionale sui Diritti delle persone disabili, di cui alla Legge n. 18 del 3 marzo 2009¹²¹. Proprio a seguito dell’emanazione di tale Legge di ratifica il Miur ha provveduto a dettare le Linee guida sull’integrazione scolastica delle persone disabili, diramandole con nota prot. n. 4274 del 4 agosto 2009¹²².

Si è del parere che omettendo il riferimento alle norme secondarie contenute nella suddetta direttiva si farebbe torto a quanti s’interrogano su come nelle scuole bisogna concretamente procedere allorché ci si deve impegnare per garantire l’inclusione ad un ampio contingente di portatori di BES quale quello riguardante gli alunni disabili. Allora vi è da considerare che, pur volendo sorvolare su tutto, il quadro giuridico riguardante l’integrazione scolastica dei disabili, che per effetto dei principi costituzionali ha trovato ampio spazio e grande considerazione nel nostro ordinamento, non si può prescindere dal richiamare i punti cardine contenuti nelle suddette Linee guida. Esse risultano protese verso l’obiettivo di fornire una visione organica della disciplina giuridica sviluppatasi in materia lungo il corso degli anni.

Il documento, suddiviso in tre parti, insiste molto sulla qualità della relazione fra le persone presenti nell’ambiente di apprendimento, lasciando denotare che essa è da ritenere la vera risorsa di matrice pedagogico-didattica per realizzare l’integrazione. Di particolare interesse è il richiamo alla Convenzione ONU sui diritti della persone con disabilità e all’ICF (Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), considerato strumento fondamentale ai fini dell’elaborazione della Diagnosi Funzionale (DF), del Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Dopo un’ampia panoramica sulle diverse strutture e sui soggetti chiamati in causa per un impegno sinergico sul versante dell’integrazione (certamente su basi nuove per effetto della riforma politico-istituzionale in chiave federalista della Repubblica)¹²³, l’attenzione è rivolta alla “dimensione inclusiva della scuola”, soffermandosi su funzioni e strumenti da valorizzare per il raggiungimento dei traguardi prefissati.

¹²¹ Legge n. 18 del 3 marzo 2009, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*

¹²² Miur, prot. n. 4274 del 4 agosto 2009, *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*

¹²³ Legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*

La programmazione dei percorsi curricolari individualizzati e personalizzati viene interpretata come determinante, soprattutto in considerazione del lavoro da svolgere con il pieno coinvolgimento degli insegnanti curricolari e di sostegno. Del compito del Dirigente scolastico viene ricordato soprattutto quello di promuovere e creare una serie di iniziative da attuarsi di concerto con le varie componenti. Tra le tante incombenze riconducibili alla funzione dirigenziale in materia di integrazione rientrano quelle di promuovere il Piano di Miglioramento del servizio scolastico per gli alunni disabili e i progetti e le iniziative rivolti al coinvolgimento dei genitori e del territorio; non secondaria appare l'instaurazione di reti sul territorio, comprese quelle fra scuole.

Le Linee guida, infine, entrano anche nello specifico metodologico-didattico, proponendo l'adozione di efficaci strategie, quali l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo, il tutoring, l'apprendimento per scoperta, nonché l'utilizzazione dei mediatori didattici, di attrezzature e tecnologie informatiche. In coerenza con un'idea di inclusione scolastica, intesa come supportata dal più complesso normativo afferente al soddisfacimento dei diritti umani, le Linee guida pongono in risalto l'importanza dell'azione di tutti i soggetti chiamati a intervenire per garantire il successo formativo al minore disabile, assegnando un doveroso ruolo di protagonismo alla famiglia.

Il documento, in buona sostanza, data la sua stessa natura può essere considerato non già come punto di arrivo delle politiche scolastiche, bensì un punto di partenza per un rilancio di una maggiore qualità dell'integrazione scolastica¹²⁴.

A seguito del richiamo ai contenuti delle Linee guida sull'integrazione degli alunni disabili, vi è da considerare che la normativa secondaria sui BES ha, poi, introdotto strategie e strumenti rivolti espressamente all'inclusione degli alunni con tutte le altre tipologie di BES, disabilità escluse.

La prima fonte normativa a cui fare riferimento è la Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 intitolata "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"¹²⁵, a cui ha fatto seguito la C.M. n. 8 del 6 marzo 2013¹²⁶ contenente indicazioni operative, nonché la nota protocollo n. 2563 del 22 novembre 2013¹²⁷ con cui sono stati forniti alcuni chiarimenti.

La Direttiva Ministeriale esordisce precisando che quella dei BES è una macro-categoria che comprende tutte le possibili difficoltà educativo-apprenditive degli alunni, nonché situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica e sensoriale e, a seguire, deficit in specifici apprendimenti clinicamente significativi (ad esempio la

¹²⁴ S. Nocera, Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, 2009, Trento, pag. 521

¹²⁵ Miur, Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*

¹²⁶ Miur, C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*

¹²⁷ Miur, Nota n. 2563 del 22 novembre 2013, *Chiarimenti*

dislessia, il disturbo da deficit attentivo e altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socio-culturale, etc.).

Viene assunto il concetto di funzionamento educativo e apprenditivo, ritenuto come il risultato globale delle reciproche influenze, esercitate durante il percorso evolutivo di crescita da condizioni fisiche (la dotazione biologica e la crescita del corpo), contesti in cui l'alunno cresce (le relazioni, le esperienze, gli ambienti fisici) e caratteristiche personali (l'autostima, l'identità, la motivazione, etc.). Si evince chiaramente che i soggetti che evidenziano bisogni educativi speciali, non sono solo quelli in possesso di una certificazione, giacché nel concetto di BES rientrano tutti i vari disturbi e difficoltà di apprendimento e di comportamento, nonché le altre problematicità riconducibili a ragioni psicologiche e ambientali, a cause endogene ed esogene che insieme compromettono il funzionamento apprenditivo dello studente. Tra gli aspetti innovativi della Direttiva è da porre in primo piano la visione globale della persona con riferimento al citato modello ICF.

E poiché prevale un modello di taglio bio-psico-sociale, l'attenzione nel corpus normativo viene spostata definitivamente dalle procedure di certificazione all'analisi dei bisogni di ciascun allievo, estendendo in modo definitivo a tutti coloro che vivono qualche difficoltà il diritto (e quindi il dovere per tutti i docenti) alla personalizzazione dell'apprendimento. Proprio con riferimento alla personalizzazione, è necessario prendere atto che, nonostante sia entrata in vigore la normativa di cui in narrativa, la strada resta in salita, poiché occorre soprattutto riappropriarsi di un concetto di cultura forte e impegnata, consapevole della sua doppia valenza culturale e formativa¹²⁸.

La presente ricerca, del resto, muove specificamente da tale assunto e, così come si avrà modo di ribadire più avanti, se la scuola e il contesto territoriale in cui essa opera non risulteranno ispirati ai principi e ai valori della cultura inclusiva, ogni possibile strumento, applicato come mero tecnicismo, sarà destinato a risultare vano. Ne consegue, per esempio, che il diritto a fruire di strategie compensative e di misure dispensative potrà trovare effettivo riscontro solo nella prospettiva di una presa in carico complessiva e inclusiva di tutti gli alunni in un clima culturale fondato sul credere che l'espletamento della propria funzione educativa riflette una missione da compiere in condizioni da considerare di assoluta normalità. La novità contenuta nella direttiva è che essa dedica ampio spazio ai disturbi specifici di apprendimento (di cui si parlerà più approfonditamente in seguito) non con lo scopo di favorire facilitazioni improprie, ma di rimuovere quanto ostacola i percorsi di apprendimento.

Tra le indicazioni metodologico-didattiche figura la necessità di segnalare che l'interessamento per i DSA non deve generare un livellamento degli apprendimenti, ma una modulazione degli stessi sulle potenzialità di ciascuno, nell'ottica di una scuola più equa e più inclusiva.

¹²⁸ Cfr.: G. Sandrone Buscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2008

Le problematiche connesse con i BES, certificate da uno o più specialisti, documentate dalla famiglia o semplicemente rilevate dalla scuola, devono trovare risposte adeguate e articolate e richiedono di essere poste al centro dello sforzo congiunto della scuola e della famiglia. Ciò è possibile attraverso un'osservazione e una lettura attenta dei segni di disagio, un dialogo con la famiglia, ma soprattutto offrendo idonee e personalizzate risposte, nell'intento di favorire pienamente l'inclusione di tutti gli alunni e il loro successo formativo. Si segnala l'apporto rilevante, anche sul piano culturale, che può essere implicato dall'utilizzazione del modello diagnostico ICF dell'OMS, in quanto esso considera la persona nella sua totalità, assumendo, come si diceva prima, una prospettiva bio-psico-sociale.

Nella Direttiva viene data anche una motivazione per tale preferenzialità: si è del parere che il modello ICF, fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, consente di individuare i BES dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni.

In questo senso, avverte la Direttiva, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare bisogni educativi speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici, oppure anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va, quindi, potenziata la cultura dell'inclusione anche attraverso un approfondimento delle competenze possedute dagli insegnanti curricolari. Tale cultura deve basarsi necessariamente su una più stretta interazione fra tutte le componenti della comunità educanti.

La Direttiva, effettuando una disamina analitica delle problematiche rientranti nell'area dei bisogni educativi speciali, si cimenta in alcune considerazioni che è opportuno richiamare. Intanto, evidenzia che devono essere aiutati a realizzare pienamente le loro potenzialità anche quegli alunni che, sebbene con competenze intellettive nella norma o anche elevate, per specifici problemi possono incontrare difficoltà a scuola.

Fra essi vengono individuati gli alunni con DSA, destinatari di importanti interventi normativi, che, nel loro insieme, hanno ormai definito un quadro ben strutturato di norme tese ad assicurare il loro diritto allo studio (Legge n. 170/2010¹²⁹ e Linee guida¹³⁰).

Tuttavia la Direttiva ritiene opportuno precisare che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella Legge n.170 del 2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto riflettono problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma. Il riferimento è ai disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi specifici del linguaggio o, più in generale, presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale) oppure, al contrario, nelle aree non verbali (come nel caso del disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non verbale ovvero, più in generale, di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale) o di altre problematiche severe che rischiano di compromettere il

¹²⁹ Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*

¹³⁰ Miur, D. M. Prot. N. 5669 del 12 luglio 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*

percorso scolastico (come un disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientrante nelle casistiche previste dalla Legge n. 104/1992¹³¹).

Con riguardo ai disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento la direttiva fa richiamo anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo, per la comune origine nell'età evolutiva, anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite viene considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico.

Un punto cruciale è quello riguardante la "presa in carico" dell'alunno con BES nel momento in cui si precisa che essa deve avvenire a cura di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, precisando che per tutti gli alunni con BES, con determinazioni assunte dai Consigli di classe, possono avvalersi degli strumenti compensativi e delle misure compensative. Tra le strategie d'intervento viene segnalata la necessità di individuare un percorso individualizzato e personalizzato anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato che può essere ipotizzato tanto a livello individuale quanto riferito a tutti i bambini con BES frequentanti la stessa classe.

La seconda sezione della Direttiva tratta l'organizzazione territoriale per l'inclusione. In particolare illustra la composizione e le attribuzioni dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) e dei Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI).

Nel complesso quadro normativo per i BES bisogna includere la C.M n. 8 del 6 marzo 2013¹³², che, oltre ad offrire interessanti indicazioni operative, introduce alcune novità tanto sul versante di organismi compositi e articolati chiamati a operare a livello di singola istituzione scolastica (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione – GLI), quanto sul versante dell'introduzione di inediti strumenti progettuali come il Piano annuale per l'Inclusività (PAI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP).

Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione è stato ideato come struttura finalizzata ad assicurare il maggior coinvolgimento degli insegnanti curricolari, del Collegio dei docenti e dei Consigli di istituto in grado di portare all'adozione di una politica interna delle scuole orientata all'inclusione, per farle assumere una dimensione di reale trasversalità e centralità rispetto al complesso dell'azione formativa. Proprio a tale struttura è affidato il compito di elaborare il Piano Annuale per l'Inclusività da sottoporre all'approvazione del collegio dei docenti. L'elaborazione del PAI viene configurata come momento di riflessione dell'intera comunità educante per realizzare la cultura dell'inclusione. Tale strumento progettuale è interpretato come lo sfondo e il fondamento su cui sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni.

Esso, quindi, non deve implicare un ulteriore adempimento burocratico, ma rappresentare un'integrazione del piano dell'offerta formativa. La normativa ministeriale precisa che scopo del piano è anche quello di fare emergere criticità e punti di forza,

¹³¹ Legge n. 104 del 5 febbraio 1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*

¹³² Miur. C.M. n. 8 - prot. 561 del 6 marzo 2013, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*

rilevando le tipologie dei diversi bisogni educativi speciali e le risorse impiegabili, nonché l'insieme delle difficoltà e dei disturbi riscontrati.

E' opportuno considerare che il GLI è da intendersi come Gruppo di Lavoro e di studio d'Istituto con il precipuo compito di elaborare una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES da redigere al termine di ogni anno scolastico entro il mese di giugno.

La C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 offre importanti delucidazioni in ordine al Piano Didattico Personalizzato, stabilendo che esso ha lo scopo di definire, monitorare e documentare, sulla base di un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata, le strategie d'intervento ritenute più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti. Si formula l'avvertenza che il PDP non può certamente essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA. Esso, invece, deve diventare lo strumento in cui si potranno includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica abbisognano), nonché strumenti programmatici utili in maggiore misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale. Si precisa, inoltre, che l'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con BES debba avvenire con il coinvolgimento di tutti i componenti del team docenti per le scuole primarie e del Consiglio di classe per la scuola secondaria. Sullo strumento progettuale sono chiamati ad apporre la firma i docenti, gli esponenti della famiglia e il dirigente scolastico.

La nota n. 2563 del 22 novembre 2013 contiene alcuni chiarimenti; in particolare, quello in base al quale non compete alla scuola certificare gli alunni con BES, bensì, individuare quelli per i quali si ritiene opportuna e necessaria l'adozione di particolari strategie didattiche. Poi si precisa che soltanto a condizione che nell'ambito del Consiglio di classe per le scuole secondarie o del team dei docenti nelle scuole primarie si concordi di valutare l'efficacia di strumenti specifici, sarà possibile adottare un Piano Didattico Personalizzato, formalizzando eventuali strategie e strumenti compensativi e/o misure dispensative. Infine, viene ribadito che, in caso di assenza di certificazione di disabilità o di DSA, il Consiglio di classe è autonomo nel decidere se formulare o meno un piano didattico personalizzato, avendo cura di verbalizzare le motivazioni della decisione.

3.3 Inquadramento teorico

L'orientamento principale che ha ispirato questo paragrafo riflette la necessità di evidenziare il radicale cambiamento sia formale che sostanziale riguardante le questioni relative all'integrazione scolastica degli alunni disabili fino ad arrivare all'inclusione di tutti quelli con bisogni educativi speciali.

Le implicazioni innovative sono state determinate, come si è potuto evidenziare nei precedenti capitoli, sia a livello giuridico attraverso i pronunciamenti degli organismi internazionali, sia per effetto dei risultati via via registrati nel campo della ricerca scientifica, riconosciuti anche dall'OMS con le implicazioni evolutive dei sistemi internazionali di classificazione.

E' bene ribadire che nel nostro Paese, il concetto di disabilità ha assunto pregnanza valoriale per effetto del dettato costituzionale; di conseguenza la normativa successivamente emanata è stata contraddistinta da un'impronta originalissima e particolare, che, al confronto con gli interventi posti in essere nelle altre nazioni, ha finito con il rappresentare un modello alquanto apprezzato. Muovere dalle ragioni di fondo che hanno posto il legislatore nelle condizioni di produrre un impianto normativo finalizzato a soddisfare i diritti e a garantire le necessarie tutele alle persone disabili, ivi compreso tutto ciò che riguarda il vitale settore della formazione e dall'avviamento al lavoro, permette di comprendere meglio i motivi che suffragano e caratterizzano il quadro teorico di matrice giuridica che hanno riguardato fino a qualche tempo fa l'integrazione degli alunni disabili e, ora, tutti quelli portatori di BES. Per quanto concerne il quadro giuridico vale qui richiamare i passaggi ritenuti significativi che hanno contraddistinto particolari fasi di avanzamento nello sviluppo del nostro quadro giuridico con riguardo all'integrazione scolastica.

La prima fonte, in ordine di tempo, sembra essere la Legge n. 118 del 30 marzo 1971¹³³ che ha preannunciato l'espletamento del diritto all'istruzione degli alunni disabili nelle classi di scuola comune; a seguire, è stata la Legge n. 517 del 4 agosto 1977 che ha dato concreto riscontro all'eliminazione delle classi differenziali, introducendo la figura dell'insegnante specializzato per il sostegno, rapportandone l'esercizio professionale alla cura di quattro alunni certificati come "portatori di handicap". La scuola, è stato opportunamente rilevato, diventava un laboratorio pedagogico sperimentale, chiamato ad accogliere persone con deficit che fino ad allora non erano ritenute degne di vivere processi educativi e formativi con altri cittadini¹³⁴.

La stessa Legge ha formalizzato i tempi e le procedure per la programmazione educativo-didattica, ritenuta la chiave di volta per assecondare le peculiarità e i bisogni non solo del territorio, ma nello specifico, delle famiglie e, quindi, degli alunni.

La Legge n. 104 del 5 febbraio 1992 è annoverata come quell'insieme di norme che, finalmente, ha offerto la definizione giuridica di "persona handicappata", intendendo con tale espressione "colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione e di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione".

¹³³ Legge n. 118 del 30 marzo 1971, *Conversione in legge del D. L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*

¹³⁴ L. d'Alonzo, *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, Editrice La Scuola, Brescia, 2008, pag. 109

Oggi tale definizione appare caratterizzata da termini non solo desueti ma inappropriati rispetto a ciò che diffusamente intendiamo con il termine “handicap”.

Vi è, però, da considerare che fino all’entrata in vigore della Legge-quadro, per dare la definizione di persona handicappata, si ricorreva alle espressioni più disparate, a seconda dei punti di vista dai quali veniva preso in considerazione il problema e in base alle risposte che si intendevano dare, nonché in relazione al contesto etico-sociale e istituzionale di riferimento.

Nella comunità scientifica la definizione che all’epoca risultava più accreditata e attendibile era quella espressa dall’Organizzazione Mondiale della Sanità, centrata però non tanto sul concetto di persona, quanto su quello di handicap; l’handicap, infatti, era ritenuta dall’OMS una condizione di svantaggio vissuta da un determinato soggetto a causa di una menomazione o di una disabilità che impediva o limitava la possibilità di svolgere la funzione che, in rapporto all’età, al sesso e al contesto socio-culturale di appartenenza, gli era propria¹³⁵.

Fatta questa precisazione, vi è da considerare che la definizione prima richiamata, contenuta nell’art. 3, comma 1, appariva diffusamente esaustiva, anche se notevoli erano già state le novità sul versante delle classificazioni internazionali e dei pronunciamenti dell’OMS, così come avremo modo di considerare più avanti.

Ritornando al veloce excursus diacronico riguardante il quadro giuridico, va ricordata la Legge-quadro n. 328 del 13 novembre 2000¹³⁶ che in materia di progettazione curricolare personalizzata per l’integrazione scolastica si pone in forte linea di continuità con la citata Legge n. 104, stabilendo anche specifiche attribuzioni e competenze ai soggetti istituzionali incaricati di porre in essere gli interventi necessari per la realizzazione delle opportunità ipotizzate.

Nello specifico, la Legge n. 104, seguita dal D.P.R. del 24 febbraio 1994, aveva introdotto, rendendoli obbligatori, gli strumenti di progettazione individualizzata attualmente in vigore, quali la Diagnosi Funzionale, il Profilo Dinamico Funzionale e il Piano Educativo Individualizzato, mentre la Legge n. 328, istitutiva del sistema nazionale dei servizi sociali, ha prefigurato, all’art. 14, il progetto globale d’integrazione e di vita assegnando i conseguenti adempimenti all’Ente comunale su istanza di parte.

Certamente vi è da considerare che la Legge n. 382 è comparsa in quella particolare fase di riforma politico-istituzionale del nostro ordinamento caratterizzata dall’introduzione del federalismo amministrativo con la Legge Delega n. 59 del 15 marzo 1997¹³⁷, con cui, tra l’altro, è stata attribuita l’autonomia funzionale alle istituzioni scolastiche. In questo lungo arco di tempo la ricerca scientifica ha registrato notevoli stadi di avanzamento che hanno permesso l’acquisizione di importanti conoscenze con riguardo alle

¹³⁵ D. Milito (a cura di), *L’inserimento e l’integrazione degli handicappati nella famiglia, nella scuola, nel mondo del lavoro e nella società*, Jonia Editrice, Cosenza, 1997, pag. 151

¹³⁶ Legge n. 328 dell’8 novembre 2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*

¹³⁷ Legge Delega n. 59 del 15 marzo 1997, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*

disabilità e lo sviluppo di nuove idee, anche di matrice pedagogica, con riferimento al settore dell'integrazione.

Conseguenza tangibile è stata quella connessa con la ridefinizione e la precisazione dei significati di alcuni termini afferenti alle persone in situazione di handicap e alla loro integrazione scolastica. In effetti, i termini handicap, disabilità, menomazione venivano usati spesso come sinonimi per indicare le condizioni di svantaggio fisico e/o psichico.

A fare chiarimento circa i significati da dare ai suddetti termini a livello planetario è intervenuta l'OMS che, nel 1980, ha fornito le opportune delucidazioni nel contesto dell'ICIDH (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*). Nella classificazione internazionale la menomazione (*Impairment*) veniva considerata "perdita o anomalìa a carico di una struttura o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica"; con il termine disabilità (*Disability*) veniva sottintesa "qualsiasi limitazione o perdita, conseguente a menomazione, della capacità di compiere un'attività nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano"; l'handicap, invece, era considerato come la "condizione di svantaggio conseguente a una menomazione o a una disabilità che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, al sesso e ai fattori socio-culturali".

L'unico neo era dato dal fatto che la distinzione fra menomazione, disabilità ed handicap, veniva interpretata in termini di relazione tra cause ed effetti: la menomazione determina la disabilità e quest'ultima causa l'handicap¹³⁸.

Bisogna tener conto, però, che avere differenziato i significati dei tre termini, prima a volte utilizzati anche come sinonimi, ha rappresentato una grande conquista da parte dell'OMS. In effetti, l'ICIDH appartiene alla famiglia delle classificazioni sviluppate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità in vista di una loro applicazione ai vari aspetti della salute. Vi è da considerare che la famiglia delle classificazioni internazionali dell'OMS ha fornito da sempre il "linguaggio" che permette di codificare un'ampia gamma di informazioni relative alla salute (diagnosi, funzionamento e disabilità), usando un lessico comune e standardizzato che permette la comunicazione in materia di salute e di assistenza sanitaria in tutto il mondo, nell'ambito delle varie scienze e discipline.

La prima edizione dell'ICIDH, a cui abbiamo fatto riferimento, fu pubblicata per la prima volta nel 1980 per scopi di sperimentazione.

L'ICIDH 2 ha poi raggruppato in modo sistematico gli stati funzionali associati alle condizioni di salute con lo scopo di fornire un linguaggio standard e unificato che potesse servire da modello di riferimento per la descrizione del funzionamento e delle disabilità, ritenute importanti componenti della salute. Tale classificazione finì col coprire qualsiasi problema in termini di "stati funzionali" associati alle condizioni di salute a livello del corpo, della persona e della società.

¹³⁸ L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2006, pag. 47

I lemmi “funzionamento” e “disabilità” sono stati considerati “termini ombrello” con la funzione di coprire tre dimensioni: 1) le funzioni e la struttura del corpo, 2) le attività, 3) la partecipazione.

La novità della cosiddetta Bozza Beta - 2, assoggettata a sistematiche prove sul campo e a ulteriori consultazioni fino al 2001, ha provveduto a far sì che i termini sopra citati di funzioni e struttura del corpo, attività e partecipazione, venissero a sostituire, con significato positivo, quelli precedentemente utilizzati di menomazione, disabilità ed handicap.

Vi è da rilevare, altresì, che la decima edizione dell'ICD, che classifica principalmente le condizioni di salute con riferimento agli aspetti eziologici, va integrata con l'ICIDH che classifica il funzionamento e le disabilità associati alle condizioni di salute.

Ne consegue che l'ICD-10 e l'ICIDH-2 sono da considerare complementari, giacché, la prima fornisce una “diagnosi” destinata ad arricchirsi con le informazioni aggiuntive offerte dalla seconda classificazione con riguardo al funzionamento delle persone sul piano corporeo, personale e sociale. Addirittura è stato considerato che l'utilizzo congiunto dei due sistemi di classificazione accresce la qualità dei dati¹³⁹.

Il 22 maggio 2001 l'O.M.S. ha finito poi per approvare una nuova Classificazione Internazionale del Funzionamento delle Disabilità e della Salute, nota come l'ICF. Tale sistema di classificazione, per come risulta impostato, quasi sostituisce l'ICDH (1980) e l'ICIDH-2. La complementarità alla quale è stato fatto prima riferimento è stato possibile ricondurla al nuovo strumento di classificazione, considerando che l'ICD-10 fornisce la diagnosi delle malattie, dei disturbi o di altri stati di salute, mentre l'ICF offre tante informazioni aggiuntive relative al funzionamento.

Il capovolgimento di ottica che ispira l'ICF è dato dal fatto che si fa riferimento a termini che aiutano ad analizzare la salute della persona umana in chiave positiva (funzionamento e salute), attribuendo particolare valore al contesto sociale. Nei fatti, l'Organizzazione Mondiale della Sanità disse “qualcosa di molto importante al riguardo: occorre passare dal modello medico al modello sociale”¹⁴⁰.

Tra l'altro, l'ICF è basato sulla presupposizione che sia possibile fornire un'ampia analisi dello stato degli individui, ponendo la correlazione fra salute e ambiente. Tale concezione, tra l'altro, ha permesso di arrivare alla definizione di disabilità intesa come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. In buona sostanza, l'analisi delle varie dimensioni esistenziali dell'individuo rende palese non solo il fatto che le persone convivono con la loro patologia, ma tende a dimostrare che è possibile fare molto per migliorare la qualità della vita attraverso la valorizzazione delle potenzialità e delle risorse di cui si dispone. E' facile desumere che questo nuovo modello ha provocato un capovolgimento di

¹³⁹ O.M.S. (Organizzazione Mondiale della Sanità), *ICIDH-2 (Classificazione Internazionale del Funzionamento e delle Disabilità)*. Bozza Beta - 2, Erickson, Trento, 1999, pag. 9

¹⁴⁰ L. d'Alonzo, *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, op. cit., pag. 41

ottica rispetto alla considerazione tradizionale della disabilità basata prevalentemente sul senso comune.

La chiave interpretativa ispirata al modello ICF, di conio bio-psico-sociale, ha sortito una spinta fortemente innovativa rispetto a quanto in materia veniva precedentemente dato per ovvio e scontato. In effetti, il passaggio dalla Classificazione internazionale della disabilità e dell'handicap, decima revisione (ICDH-10) rappresenta un salto di qualità da una concezione centrata sul costrutto di malattia ad un'altra "salutogenesi"¹⁴¹.

Proprio per questo i primi tempi non è stato facile condividere l'idea che non sono i deficit e gli handicap che rendono precarie le condizioni di vita delle persone, bensì è l'ambiente che provoca l'handicap e le persone incontrano difficoltà soprattutto nel momento in cui la loro possibilità di rendersi attivi e di partecipare viene inibita dall'ambiente.

Ne consegue che assumono particolare rilevanza gli interventi posti in essere nel contesto sociale costruendo reti di servizi significativi con l'obiettivo di ridurre la disabilità.

La classificazione ICF, attraverso le componenti che la caratterizzano, evidenzia l'importanza di avvicinarsi alla disabilità facendo riferimento ai molteplici aspetti che la denotano come esperienza umana universale, che tutti possono vivere nell'arco della loro esistenza. Si prende atto che la disabilità è una condizione universale e, pertanto, non è riconducibile solo alle persone impossibilitate nella deambulazione o che si trovino nella condizione di non vedenti e non udenti. L'ICF sottolinea l'importanza di valutare l'influenza dell'ambiente, così come si diceva prima, sulla vita degli individui: la società, la famiglia, il contesto lavorativo possono influenzare lo stato di salute, diminuire le capacità di svolgere attività e provocare situazioni di difficoltà. Insomma l'ICF ha promosso un metodo di misurazione della salute, delle capacità e delle attività nella realizzazione dell'attività, che permette di individuare gli ostacoli da rimuovere o gli interventi da effettuare, affinché la persona possa raggiungere il massimo dell'autorealizzazione.

Nella corso del presente lavoro si è fatto riferimento alla Convenzione internazionale sui diritti delle persone disabili emanata dall'ONU nel 2006: tale evento ha segnato un momento storico attraverso cui è stato possibile dimostrare tangibilmente che i fondamenti valoriali dell'ICF non possono non trovare riscontro in ogni ambiente con riferimento alle difficoltà che la persona può incontrare nel volersi rendere partecipe e nello svolgere attività ritenute consone nel proprio ambiente di vita.

Le difficoltà riscontrate fra le diverse nazioni non solo nell'uso di un linguaggio che potesse rendere facile l'accesso a parole dotate di significati condivisi, ma anche ai diversi punti di vista con cui considerare la disabilità adottati nei diversi paesi con riferimento alle culture di appartenenza.

E' stata una grande conquista quella di avere considerato le problematiche della disabilità, delle difficoltà e dei disturbi nello sviluppo e nell'apprendimento, nonché dello

¹⁴¹ L. Chiappetta Cajola, *Il portfolio dell'allievo disabile. Democrazia uguaglianza e processo di integrazione*, Anicia, Roma, 2006, pag. 55

svantaggio sociale come rientranti in una macrocategoria da interpretare attraverso parametri condivisi e una metodologia ritenuta contraddistinta da fattori rientranti nella categoria universale che considera la persona umana dotata degli stessi diritti, riconducibili al senso e al significato della cittadinanza attiva. Tali diritti riguardano il fatto che ogni persona debba poter realizzare, con senso di autoaffermazione e di responsabilità, la sua dimensione personale e sociale a partire dal proprio ambiente di vita.

E' ormai risaputo che l'acronimo BES sta ad indicare i Bisogni Educativi Speciali degli alunni frequentanti le scuole di ogni ordine e grado non solo in Italia, bensì in tutte quelle dei paesi aderenti alle organizzazioni di rilevanza internazionale come ONU, UNESCO e OCSE.

Tale acronimo deriva da quello inglese SEN che significa testualmente *Special Educational Needs*.

L'espressione è stata utilizzata per la prima volta nel Regno Unito all'interno del rapporto Warlock del 1978 dove risulta espressa la strategia allora ritenuta funzionale a garantire il raggiungimento di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni indipendentemente dalle abilità o disabilità possedute: il riferimento è ad un tipo di approccio inclusivo basato sull'individualizzazione.

Il documento successivo, datato 2001, intitolato *Special Educational Needs and Disability Act*, ha affermato senza mezzi termini le necessità di promuovere la piena partecipazione alla vita scolastica degli alunni con BES, coinvolgendo le famiglie, senza alcuna forma di discriminazione.

Vi è da rilevare che, inizialmente, il termine SEN è stato utilizzato anche a livello internazionale quando si era soliti, tanto nelle rilevazioni inglesi, quanto in quelle internazionali, privilegiare l'approccio bio-medico alla salute e alla malattia, utilizzando il concetto di normalità come fattore di comparazione per definire una condizione non normale, riconducibile essenzialmente a fattori biologici e individuali, classificabili entro categorie descrittive espresse in termini di malattia (esito di menomazione, di patologia, di problematiche psico-affettive) oppure come condizioni socio-economiche a rischio di emarginazione sociale.

Comunque l'UNESCO comunque già nel 1997 aveva provveduto a esplicitare il concetto di Bisogno Educativo Speciale, precisando che esso si estende al di là di quelle problematiche riconducibili alle categorie di disabilità per comprendere tutte le forme di difficoltà dei disturbi riguardanti gli alunni che rischiano l'insuccesso scolastico; per questa categoria di bambini più o meno ampiamente definita, precisava l'UNESCO, "si avrà bisogno di adattare il curriculum, l'insegnamento, l'organizzazione delle risorse aggiuntive, umane e/o materiali per stimolare un apprendimento efficace ed efficiente.

E' appena il caso di rilevare che già fra queste note emerge, in maniera alquanto esplicita, il riferimento al bisogno di individualità dell'offerta formativa, aggiungendo risorse, adattando le attività funzionali all'apprendimento e facendo ricorso a strumenti educativi extra-disciplinari finalizzati all'integrazione scolastica.

Era il tempo in cui in ogni paese europeo si dibatteva sul concetto di bisogno educativo speciale, allorquando le persone si andavano sempre più convincendo che all'approccio medico sarebbe dovuto subentrare un approccio più educativo. In buona sostanza il focus centrale andava spostandosi sulle conseguenze della disabilità per l'educazione passando dal modo tradizionale di concepire la disabilità a quello di Bisogno Educativo Speciale¹⁴².

L'approccio bio-medico è risultato, così, se non del tutto abbandonato almeno non prevalente, grazie alla nuova interpretazione di matrice pedagogica suffragata dalle attese educative investendo sulle potenzialità di sviluppo degli alunni, indirizzandoli verso la capacità di convivere con le proprie difficoltà, fondata sulla progressiva costruzione di un atteggiamento di fiducia in se stessi, di una realistica ma positiva immagine dei propri punti di forza e di debolezza e della capacità di cogliere le opportunità offerte dall'ambiente scolastico e dal più ampio contesto sociale.

A ben guardare si tratta di punti di forza da valorizzare e da rendere praticabili in termini operativi contestualmente a quanto la scuola è chiamata a realizzare, puntando all'educazione alla cittadinanza attiva.

Appare chiaro, a questo punto, che l'inclusione degli alunni con BES e l'educazione ai diritti di cittadinanza costituiscono, in effetti, i due nuclei fondanti di una stessa tematica.

Qualora sorgessero perplessità su tale asserzione, a fugare ogni dubbio può valere una riflessione su quanto i nostri Padri costituenti hanno inteso significare riferendosi ai diritti di cittadinanza e alle condizioni per il loro soddisfacimento, che, sovente necessitano di facilitatori e della rimozione dei più svariati ostacoli. Riferendoci all'autonomia funzionale, bisogna considerare che il "successo formativo", di cui parla l'art. 1, c. 2, del D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999¹⁴³, corrisponde ad una espressione ricalcante il modo con cui bisogna interpretare il concetto costituzionale di "pieno sviluppo della persona umana" e come concorrere alla sua realizzazione. Ma è chiaro che in quel modo si rende possibile anche "l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". Senza di che la Repubblica non si regge. Pertanto, il successo formativo non è solo interesse del singolo che cerca lavoro, ma anche della collettività che ha bisogno, talora senza avvedersene, di democrazia, di pace e di sviluppo: tutti valori che la scuola deve alimentare¹⁴⁴.

Queste dense parole chiamano in causa, in termini concettualmente "pesanti", tutte le questioni che riguardano la concezione della persona, della società, della cultura, dell'educazione, della scuola, con i risvolti organizzativi e didattici che caratterizzano questa istituzione.

¹⁴² Cfr.: D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento, 2005

¹⁴³ D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*

¹⁴⁴ L. Corradini, *Radici e sviluppo dell'educazione alla convivenza civile* in L. Corradini – W. Fornasa – S. Poli (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando Editore, Roma, 2003, pag. 43

Nella società pluriethnica e multiculturale sorge, poi, il problema dei Bisogni Educativi Speciali di coloro che sono portatori di tante diverse culture. Anche in questo caso l'educazione alla cittadinanza richiama il problema di quanti, in uno stesso contesto educativo, presentano bisogni particolari. In questo caso alcune riflessioni di natura pedagogica "sciolgono il nodo": i valori sono orizzonti comuni alla vita di tutti gli uomini, anche se diverse sono le costellazioni, le aggregazioni, le colorazioni e le tonalità dei valori nelle diverse culture e nei diversi individui. I valori, insomma, sono in sé universali, ma particolari sono i punti di vista con cui si prendono in considerazione, nei vissuti, nelle culture, nello spazio e nel tempo. Se vivono nelle diverse condizioni umane, tutte soggette al cambiamento, non sono però prigionieri dei limiti di queste condizioni: si possono anche dire transculturali, superorganici, trasversali alle diverse culture, ai diversi enti educativi, alle diverse scuole, e alle diverse discipline e attività scolastiche¹⁴⁵.

La condizione di una "cultura altra" potrebbe implicare una tale condizione di disagio da dovere ricorrere all'adozione di strategie didattiche opportunamente mirate. Può apparire eclatante ma, anche in questi casi, può servire l'utilizzazione in chiave didattica del modello ICF nella versione per bambini e adolescenti. Ciò perché tale sistema di classificazione muove dal presupposto che ogni persona, in qualunque momento della vita, può avere una condizione di salute che in un contesto sfavorevole diventa disabilità.

Sostanzialmente l'attenzione è spostata ulteriormente dalla visione riduttiva della disabilità, descritta come menomazione fisica o psichica, ai bisogni e all'ambiente della persona.

L'ICF-CY¹⁴⁶, il cui uso è raccomandato ora nel nostro paese per impostare percorsi educativo-didattici rivolti anche a studenti che vivono nella cosiddetta normalità, rappresenta uno strumento progettuale fondamentale, la cui importanza risulta segnata ricorrentemente nella normativa ministeriale.

Non di meno sono state tante le iniziative dell'Amministrazione centrale per diffondere presso i docenti la conoscenza dell'ICF e favorire le competenze professionali per utilizzarlo in chiave educativo-didattica. I presupposti teorici su cui si fonda l'ICF sono gli stessi che dovrebbero caratterizzare la cultura dell'inclusione, ponendo al centro la persona come portatrice di valore, da considerare nelle sue potenzialità inestimabili ai fini del proprio benessere interiore e dello sviluppo del contesto di vita.

Tutto ciò a prescindere dalle particolari situazioni che connotano la diversità, l'originalità e le peculiarità di cui ogni essere umano è portatore.

¹⁴⁵ Ivi, pag. 45

¹⁴⁶ Cfr.: ICF-CY, *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*, World Health Organization, Geneva, Switzerland, cit.

3.4 L'identità della scuola inclusiva

Leggere le situazioni degli alunni attraverso il concetto di bisogno educativo speciale, fondato su base ICF, permette alla nostra scuola di fare un significativo passo in avanti tendendo allo sviluppo della cultura inclusiva che rappresenta la condizione indispensabile per garantire a tutti gli alunni il successo formativo.

Nel nostro Paese muoviamo da una posizione di vantaggio, giacché abbiamo favorito nel corso degli anni l'affermazione della cultura dell'integrazione degli alunni disabili, anche se siamo ancora lontani dall'inclusione, e cioè dal riconoscere e rispondere efficacemente alle di soddisfazione dei diritti di individualizzazione avanzate da tutti gli alunni che presentano una qualche difficoltà di funzionamento¹⁴⁷.

In ogni caso, è indispensabile favorire nei i docenti la consapevolezza relativamente ad alcuni nuclei concettuali che presentano suscitano ancora qualche incertezza e perplessità.

Per fare chiarezza è opportuno riconoscere che per tanto tempo con il termine integrazione si è inteso segnalare quel processo che ha riguardato gli alunni disabili, ritenuti in grado di affermare la propria identità, sviluppando le potenzialità possedute in un ambiente sociale caratterizzato dalla presenza dei pari di età, e/o comunque, appartenenti ad una fascia d'età analoga a quella dei soggetti con disabilità.

Com'è noto, nel nostro Paese un passaggio cruciale, dall'inserimento scolastico all'integrazione, è stato quello implicato dall'entrata in vigore della Legge n. 517 del 4 agosto 1977.

Attraverso un lungo cammino sono stati registrati notevoli stadi di avanzamento verso l'integrazione, soprattutto per effetto dell'introduzione per via normativa degli strumenti di progettazione curricolare personalizzata, grazie alla Legge-quadro n. 104 del 5 febbraio 1992. Il termine inclusione, invece, è entrato a far parte del lessico pedagogico di casa nostra per effetto del dibattito che si è sviluppato lungo il corso del tempo intorno alle questioni culturali, scientifiche e politico-istituzionali sfociate, come si diceva prima, in un ribaltamento di ottica con il passaggio da una concezione bio-medica della disabilità a una interpretazione positiva della condizione di salute, attraverso lo sviluppo, l'affermazione e la valorizzazione del modello bio-psico-sociale dell'ICF.

E' di tutta evidenza, però, che il lemma inclusione assume una caratura fortemente pedagogica, nel senso che, al di là di ogni interpretazione segnata dal fattore cronologico e categoriale, esso sta oggi ad indicare una situazione, un clima, un processo da costruire e vivere in maniera onnicomprensiva e generalizzata, cioè, riguardante ogni persona che si trovi a rendersi attivo e partecipe nel suo ambiente di vita, fruendo di facilitatori e da opportunità che rimuovano limiti e rischi ostacolanti.

Ne consegue che il termine inclusione racchiude in sé l'idea di un processo e di una finalità: processo, in quanto ogni risorsa culturale, professionale, strumentale, strutturale

¹⁴⁷ Cfr.: Ianes D., *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento, 2011

deve tendere verso la concretizzazione delle migliori condizioni per il benessere soggettivo e sociale in un determinato ambiente di vita; finalità, in quanto l'inclusione, considerata come principio e valore, rappresenta un'aspirazione, un ideale regolativo che otterrà momenti di successo soprattutto quando ogni persona avrà piena contezza dei diritti di cittadinanza propri e di quelli altrui rendendosi partecipe della vita di comunità.

Valutando i Bisogni Educativi Speciali si avverte più intensamente l'esigenza di rispondere in modo inclusivo, considerando la necessità di adoperarsi per l'affermazione della dignità di tutti e impegnandosi per il soddisfacimento delle istanze provenienti da ogni alunno.

Una scuola in grado di risponde adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e, ove possibile prevenirle sa prevenirle, diventa una realtà concretamente inclusiva, all'interno della quale ognuno potrà raggiungere il massimo potenziale di apprendimento e di partecipazione.

Dall'esperienza maturata, anche visitando le scuole coinvolte nella ricerca-azione, si è potuto percepire una maggiore sensibilità in quelle istituzioni dove ogni persona interpretava se stessa come appartenente ad una comunità educante contraddistinta dalla valorizzazione di principi ispiratori attraverso i quali ognuno era in grado di esprimere stati d'animo improntati alla fiducia di poter riuscire nella propria opera professionale indirizzata ad alunni motivati a partecipare e a rendersi attivi fino al massimo possibile.

Riscontri molto positivi si sono potuti rilevare in quelle classi dove la didattica veniva esplicitata traendo ispirazione da criteri di efficacia e di efficienza ricordati alla metodologia tipica delle comunità di pratica: "imparare facendo" è quella regola che rende il processo di insegnamento/apprendimento veramente significativo.

Si è potuto rilevare, altresì, che la configurazione della funzione docente in versione attraente e funzionale è soprattutto quella dell'insegnante riflessivo¹⁴⁸, dotato della piena consapevolezza del suo ruolo di mediatore della cultura del contesto sociale di appartenenza, di comunicatore, di regista e di progettista della formazione.

Carta vincente è la qualità della relazione, non soltanto quella riguardante lo specifico ambiente di apprendimento, bensì, la relazione intesa come modalità di approccio, di confronto, di condivisione con tutti i soggetti, istituzionali e non, che entrano in contatto con la scuola. In primis va considerata la famiglia.

In tale contesto sono da considerare fondamentali alcune decisioni strategiche e operative che ogni scuola è chiamata ad assumere apertamente, condividendole, comunicandole e documentandole attraverso la formalizzazione dell'offerta formativa. In particolare, con le famiglie e con la comunità locale dovrebbero essere condivise alcune decisioni che rappresentano nodi nevralgici:

1. La decisione di occuparsi in maniera efficace ed efficiente di tutti gli alunni che presentano qualsiasi difficoltà di funzionamento educativo.
2. La decisione di accorgersi in tempo delle difficoltà e delle condizioni di rischio.

¹⁴⁸ Cfr.: D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993

3. La decisione di accorgersi di tutte le difficoltà, anche di quelle meno evidenti, presentate dai diversi alunni.
4. La decisione di comprendere le complesse interconnessioni dei fattori che costituiscono e che mantengono le varie difficoltà.
5. La decisione di rispondere in modo inclusivo, efficace ed efficiente, alle difficoltà attivando le risorse disponibili all'interno della comunità scolastica e nel territorio.

Spunti operativi di pregio sono contenuti nella direttiva sui BES emanata dal Miur il 27 dicembre 2012: si è potuto constatare che la conoscenza da parte dei docenti delle indicazioni ministeriali aiuta a porre in essere gli interventi metodologico-didattici con maggiore avvedutezza.

In particolare, anche nell'ambito delle riunioni settimanali per la programmazione didattica nella scuola primaria e in quelle dei Consigli di classe per la scuola secondaria di primo grado, il livello di attenzione verso le problematiche dei BES e le possibili strategie risolutive appaiono meglio esperite se nel team dei docenti è diffusa la conoscenza della tematica inclusiva esplicitata nelle fonti normative.

A tal proposito è come se in alcuni casi si volesse fare riferimento a un qualcosa di certo per evitare il rischio di sbagliare.

Un nodo problematico è rappresentato dalla decisione che il Consiglio di classe è chiamato ad assumere (verbalizzandola) in ordine all'elaborazione del Piano Didattico Personalizzato a fronte della mancata certificazione di un alunno con DSA.

Nelle scuole dove si è maggiormente sviluppata la cultura dell'inclusione (fra le dieci istituzioni scolastiche coinvolte nella ricerca-azione) il problema della certificazione neanche si pone, giacché non solo per gli alunni per cui si sospetta la presenza di DSA, ma anche per tutti gli altri alunni con BES, la questione della formalizzazione di un PDP diventa irrisoria. Infatti, si tende a configurare interventi metodologico-didattici che vadano bene per l'intero gruppo classe, dando vita ad una sorta di PDP unico, così come, del resto, prefigura la citata direttiva del 27 dicembre 2012.

Si è avuto modo di constatare concretamente in cosa consista l'individualizzazione: con tale termine è possibile intendere quel complesso di strategie metodologico-didattiche ritenute funzionali al raggiungimento di obiettivi formativi e specifici di apprendimento validi per l'intero gruppo classe.

La personalizzazione, invece, se è intesa come processo finalizzato all'affermazione e alla valorizzazione di un alunno bene identificato, allora richiede la formalizzazione di uno specifico piano didattico personalizzato.

In tal senso la terminologia fin'ora adottata nei testi normativi ministeriali potrebbe essere modificata per evitare il trascinarsi di equivoci sul piano educativo-didattico implicati da una lettura e interpretazione superficiale degli acronimi con cui risultano contraddistinti gli strumenti di progettazione curricolare personalizzata.

Ciò a prescindere dalle delucidazioni, puntuali e precise dei termini individualizzazione e personalizzazione, i cui significati risultano esplicitati soddisfacentemente esplicitati anche

nelle Linee guida concernenti l'inclusione degli alunni con DSA emanate dal Miur a seguito dell'entrata in vigore della Legge n. 170 del 18 ottobre 2010, a cui si fa espresso rinvio.

Quest'ultimo punto richiama il passaggio dalla conoscenza delle varie situazioni degli alunni ad una chiara progettualità condivisa dell'azione educativa e didattica.

Il 27 dicembre scorso è stata firmata la direttiva recante strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, e precisa la strategia inclusiva della scuola italiana al fine di realizzare a pieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà.

La direttiva ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica estendendo il campo d'intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei bisogni educativi speciali.

Ritornando al piano individualizzato e personalizzato (PDP), esso ha lo scopo di definire, monitorare e documentare, secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata, le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti.

Ne consegue che il piano didattico personalizzato è uno strumento in cui si potranno, includere:

- progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi delle competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano);
- strumenti programmatici utili in maggiore misura rispetto alle misure compensative e/o dispensative, a carattere squisitamente didattico-strumentale.

“Lo sfondo integratore che dovrebbe dare senso e significato alla definizione di obiettivi individualizzati e personalizzati è dato dall'orientamento al “progetto di vita”, dalle altre dimensioni della progettazione e dal desiderio di adultità, dalle aspettative, da una prospettiva temporale più lunga, e più ampia, coinvolgendo la famiglia, la comunità, i vari sistemi di vita e di relazione, nella prospettiva dell'integrazione sociale e lavorativa.

Da ciò dovrebbe scaturire una progettualità integrata, globale, sempre più orientata verso la complessità e molteplicità delle dimensioni della vita adulta.”¹⁴⁹

La mediazione didattica, sociale e naturale.

Una riflessione a sé merita la mediazione didattica, sociale e naturale. Il punto di partenza è dato dal considerare lo studente posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: *cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali*. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare a realizzare i loro progetti educativi didattici individualizzati, rendendoli concreti in quanto riferiti a persone che vivono *hic et nunc*, che pongono precise domande esistenziali, alla ricerca di orizzonti di significato. Ciò richiama l'importanza della *mediazione didattica*, dell'azione educativa, svolta dai docenti per il riconoscimento e la valorizzazione dei potenziali di apprendimento di ogni singolo alunno. L'azione didattica,

¹⁴⁹ Cfr.: D. Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, op. cit.

allora, si traduce in un atteggiamento di continua ricerca e innovazione soprattutto nell'ambito metodologico e didattico. Occorre, allora, che gli insegnanti sappiano rimettere a punto i dispositivi didattici che intendono adottare, individuare mediazioni coinvolgenti, costruttive e partecipative. Il percorso di apprendimento deve essere vissuto con grande condivisione da parte di tutti i soggetti coinvolti: non può, pertanto, bastare una semplice trasmissione di informazioni e di conoscenze, in quanto l'insegnamento e l'apprendimento devono integrarsi in un delicato processo di ricostruzione culturale.

In tal senso, uno dei tracciati che sembrano essere stati proficuamente delineati per la progettazione inclusiva è quello della *mediazione sociale*, attraverso cui assumono un ruolo determinante nel processo formativo non solo l'azione dell'insegnante, ma soprattutto la funzione svolta dal gruppo classe, all'interno del quale sono presenti elementi di differenziazione riguardanti gli stili cognitivi, i livelli di abilità e di competenza, le capacità di relazione e di indagine, nonché le richieste educative speciali. Un gruppo di apprendimento ha la capacità di coinvolgere ciascuno dei suoi componenti ad impegnarsi per una comprensione profonda dei contenuti, consentendo anche una diversificazione dei ruoli al suo interno. Da ciò scaturiscono produttivi processi di condivisione efficaci rispetto a quanto riguarda il processo di apprendimento. L'impegno dei docenti riguarda da un lato la delineazione del progetto formativo, e dall'altro favorirne la realizzazione ricorrendo a tutte le opportunità disponibili. Lo sfondo integratore prevalentemente a livello metodologico, che dovrebbe indicare le priorità nelle scelte organizzative e di insegnamento, è quello della "*speciale normalità*". Gli insegnanti nella progettazione inclusiva faranno bene a tenere in debita considerazione sia la presenza di eventuali Piani Educativi Individualizzati (PEI) di alunni con disabilità, sia le variazioni individualizzate rivolte ai vari diversi alunni con altre tipologie di bisogni educativi speciali. La speciale normalità è una condizione di sintesi, una condizione largamente superiore a quella di inclusione e integrazione; essa potrebbe essere definita come l'insieme di aspettative, obiettivi, prassi, attività rivolte a tutti gli alunni, nessuno escluso nella ordinarietà dell'offerta formativa¹⁵⁰.

L'ambiente per l'apprendimento e il contesto formativo

Abbiamo parlato prima di scuola come comunità educante: è chiaro che essa deve essere percepita dagli alunni non solo come un ambiente privilegiato in cui possono incontrare e decifrare il primo approccio con gli alfabeti e i diversi linguaggi del sapere, bensì sperimentare come positivi l'organizzazione dei tempi, delle risorse e degli spazi. La scuola deve configurarsi come luogo accogliente dotato di condizioni utili a favorire lo star bene con se stessi e con gli altri, instaurando importanti legami di gruppo. Del resto, se parliamo di contesto formativo, non possiamo ridurre il discorso alle semplici condizioni materiali e ambientali nelle quali si svolge il processo di insegnamento-apprendimento, bensì vanno tenute in considerazione soprattutto le dinamiche relazionali che si realizzano nell'ambiente di apprendimento. Questa prospettiva ha assunto progressivamente una

¹⁵⁰ Ivi

rilevante significatività nel concepire la didattica come inclusiva. Per quanto concerne il primo elemento (la *materialità*), esso va ricondotto all'importanza degli spazi utilizzati in funzione educativa. A tal proposito si richiamano le teorie attive, al fare e all'agire, all'azione di regia del docente, alla contestualizzazione delle esperienze.

Non si può pensare ad un processo di apprendimento in cui risulti estraneo l'impegno di chi sta formandosi e lo svolgimento di un ruolo protagonista di quest'ultimo all'interno di un determinato contesto. Ogni allievo, pertanto, va coinvolto nelle varie situazioni formative, prevedendo un'intenzionale organizzazione degli spazi funzionale a garantire la massima accessibilità. Necessita allestire laboratori e angoli attrezzati, da utilizzare per analizzare tematiche specifiche, per approfondire questioni e, in buona sostanza, per apprendere. Rispetto al secondo elemento (la *relazionalità*), va sottolineato il carattere essenzialmente sociale delle relazioni che caratterizzano la vita della comunità di appartenenza. Considerando le due prospettive della materialità e della relazionalità, la scuola come comunità assume il particolare compito di organizzare il contesto materiale e relazionale nel quale potranno essere promosse modalità di apprendimento significativo. La strada privilegiata, in questo senso, appare quella della creazione di laboratori, a cui si è fatto riferimento prima, per poter favorire l'intreccio di spunti teorici con pratiche operative adottando la strategia dell'apprendimento cooperativo. Risulta abbastanza evidente che nelle situazioni di apprendimento caratterizzate dal diretto coinvolgimento del singolo attraverso lo svolgimento di un lavoro cooperativo è più facile individualizzare l'offerta didattica, permettendo agli alunni con forti deficit cognitivi e apprenditivi di assumere specifici ruoli e di tendere verso obiettivi specifici. Dopo avere fatto riferimento alla cosiddetta "risorsa compagni" si reputa opportuno prendere in considerazione l'altra risorsa inclusiva della scuola: i docenti. Proprio loro percepiscono sempre di più la crescente complessità del disagio scolastico e delle varie condizioni personali degli alunni in difficoltà, constatando che le richieste a loro rivolte risultano sempre più impegnative. Tra l'altro i processi di individualizzazione e di personalizzazione richiedono sistematicità, competenza professionale, impegno programmatico e valutativo e costanza nella partecipazione alle azioni di formazione e di prevenzione. I comportamenti professionali da assumere nell'ambito del Consiglio di classe e del team dei docenti, resi condivisi e trasparenti attraverso un sistematico rapporto con le famiglie e con il territorio, riguardano in particolare le seguenti attività:

- occuparsi in maniera attenta degli alunni che presentano qualsiasi difficoltà di funzionamento educativo;
- accorgersi per tempo delle difficoltà e delle condizioni di rischio, anche di quelle meno evidenti, in tutti gli alunni;
- comprendere le complesse interconnessioni dei fattori che costituiscono e che fanno permanere le varie difficoltà;
- instaurare uno stretto e assiduo rapporto di collaborazione con gli operatori sociali e sanitari;

- rispondere in modo inclusivo, efficace ed efficiente, alle difficoltà, attivando le risorse dell'intera comunità scolastica e del territorio.

A tal proposito vi è da rilevare che *il Gruppo di Lavoro sull'Handicap d'Istituto (GLHI)*, previsto dall'articolo 15, comma 2, della Legge n. 104 del 5 febbraio 1992, è stato reso ampliabile, tanto da diventare Gruppo di Lavoro per L'Inclusione (GLI) allorquando è chiamato ad occuparsi delle problematiche relative a tutti i Bisogni Educativi Speciali.

Il GLI svolge le seguenti funzioni:

- rilevazione dei bisogni educativi speciali presenti nella scuola;
- raccolta della documentazione degli interventi educativo-didattici posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole;
- focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie e metodologie di gestione delle classi;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli gruppi di lavoro operativi (GLHO) sulla base delle effettive esigenze;
- comunicazione e interfaccia della rete e dei CTS e dei servizi sociali e sanitari territoriali per l'implementazione di azioni di sistema (formazione, a tutto raggio; progetti di prevenzione; monitoraggio; etc.) e per la formalizzazione di accordi e di intese con i servizi socio-sanitari territoriali, finalizzati all'integrazione dei servizi "alla persona" in ambito scolastico, con funzione preventiva e sussidiaria, così come previsto dalla Legge n. 328 dell'8 novembre 2000.¹⁵¹

Naturalmente, i docenti chiamati a far parte del GLI dovranno essere in possesso di specifiche competenze, al fine di supportare concretamente i loro colleghi con interventi di consulenza e di formazione mirata.

Compito importante del GLI è quello di procedere ad un'analisi delle criticità e dei punti di forza con riguardo agli interventi di inclusione scolastica e formulerà un'ipotesi complessiva di utilizzo funzionale delle risorse per incrementare il livello di inclusività generale della scuola. Le diverse voci prese in considerazione confluiranno nel *Piano annuale per l'inclusività*¹⁵² (PAI) riferito a tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, da redigere al termine di ogni anno scolastico per la prevista approvazione da parte del Collegio dei docenti.

¹⁵¹ Miur, Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *cit.*

¹⁵² *Ivi*

CAPITOLO IV

I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI NEI DSA

4.1 I riferimenti normativi sui DSA

Lo scenario costituzionale

Gli articoli che i Padri costituenti hanno voluto inserire nella Legge fondamentale della Repubblica¹⁵³ e che richiamano i principi da cui è suffragato il punto cruciale del presente lavoro, sono i seguenti:

Art. 2: La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo;

Art. 3: E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana;

Art. 4: Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società;

Art. 32: La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività;

Art. 34: La scuola è aperta a tutti;

Art. 38, comma 3: Gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale;

Art. 117: Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie:

m) determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale;

n) norme generali sull'istruzione.

In effetti, la persona umana, con le sue peculiarità, è posta al centro della Carta Costituzionale in un processo di integrazione e di interdipendenza con la società, forte di un elemento contraddistintivo che è quello dell'uguaglianza. Proprio il principio dell'uguaglianza, raccordato con la titolarità dei diritti di cittadinanza, pone ogni essere umano al centro dell'attenzione della Carta Costituzionale, configurandolo come possessore di diritti inalienabili a tutela dei quali sono state previste specifiche garanzie.

Le categorie di quelle persone esposte a rischi che potenzialmente potrebbero condizionarne la qualità esistenziale, sono protette da interventi appositamente stabiliti con riguardo a settori vitali, quali la salute e l'istruzione. In virtù del nostro assetto democratico, ogni cittadino appartenente alla popolazione del nostro paese è chiamato a consapevolizzarsi circa il possesso dei propri diritti e di quelli posseduti dai suoi simili. Tale consapevolezza non può che avvenire se non attraverso interventi mirati di educazione alla cittadinanza attiva. Lo scopo è quello di fare acquisire la necessaria consapevolezza non solo sulle garanzie poste a tutela nei riguardi di ognuno dalla Repubblica, bensì sul fatto che tutti siamo chiamati a svolgere un ruolo attivo e responsabile per contribuire alla costruzione delle migliori condizioni esistenziali possibili e di benessere per l'intera comunità e per chiunque si trovi in difficoltà.

¹⁵³ Costituzione della Repubblica, cit.

E' di tutta evidenza, quindi, il collegamento di questo quadro prospettico con le situazioni, alquanto variegate, che lasciano configurare tante persone come portatrici di Bisogni Educativi Speciali con problematiche di diversa natura ed entità, riflettenti, tra l'altro, condizioni particolari che, anche in termini provvisori, possono affacciarsi nella vita di chicchessia.

I nostri principi e valori risultano, ora, collocati in uno scenario più ampio, caratterizzato dalle scelte politico-istituzionali effettuate da organismi internazionali, così come abbiamo in precedenza richiamato.

Per inquadrare più da vicino alcuni aspetti normativi riguardanti il raccordo fra le due tematiche considerate (quella dell'educazione alla cittadinanza attiva e quella del soddisfacimento dei Bisogni Educativi Speciali) vengono richiamate, qui di seguito, alcune fonti normative ritenute cogenti.

Lo scenario normativo nazionale

La Legge 15 marzo 1997, n. 59 riveste una particolare importanza, poiché ha dato l'avvio al federalismo amministrativo, prefigurando un nuovo assetto della Pubblica Amministrazione, nel senso che si è passati dal centralismo verticistico e piramidale ad un sistema policentrico e reticolare. In tale contesto le scuole hanno ottenuto l'autonomia funzionale (Art. 21)¹⁵⁴.

Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche". Ma è con il D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, concernente il regolamento dell'autonomia scolastica, che tali indicazioni vengono meglio specificate all'art. 1, comma 2, dove si sostiene che l'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo¹⁵⁵.

Tale principio è stato ribadito e declinato nell'art.4 che recita: Le istituzioni scolastiche possono regolare i tempi di insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune.

Con la Legge Delega n. 53 del 28 marzo 2003¹⁵⁶, che ha riformato il sistema educativo nazionale di istruzione e formazione si invitano le istituzioni scolastiche a prendere in considerazione i concetti di individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti anche attraverso i piani di studio personalizzati.

¹⁵⁴ Legge Delega n. 59 del 15 marzo 1997, cit.

¹⁵⁵ D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, cit.

¹⁵⁶ Legge Delega n. 53 del 28 marzo 2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*

Il Decreto Legislativo n. 76 del 15 aprile 2005¹⁵⁷ raccomanda l'uso di percorsi formativi rispondenti alle attitudini di ciascuno e finalizzati al pieno successo formativo.

Particolare attenzione merita il D.M. n. 139 del 22 agosto 2007 concernente le Linee guida sull'obbligo di istruzione¹⁵⁸.

Si tratta di fonti normative che valorizzano la centralità dell'alunno e interpretano come prioritari gli obiettivi educativi di autonomia e responsabilità ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva.

Il regolamento sulla valutazione contenuto nel D.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009¹⁵⁹ richiama la condizione di "alunni con difficoltà specifiche di apprendimento per i quali si prevede l'uso in sede di verifica e prove d'esame di strumenti metodologici didattici compensativi e dispensativi più idonei al caso".

Della Legge n. 328 dell'8 novembre 2000 assume particolare rilevanza l'Art. 1 in cui si sostiene che: "La repubblica assicura alle persone e alle famiglie un sistema integrato di interventi e servizi sociali, promuove interventi per garantire la qualità della vita, previene, elimina o riduce le condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare, derivanti da inadeguatezza di reddito, difficoltà sociali e condizioni di non autonomia"¹⁶⁰.

Con riguardo alla Legge n. 104 del 5 febbraio 1992¹⁶¹ ci piace ricordare che il testo normativo, dopo aver fornito la definizione di "persona handicappata" e aver sancito le coordinate per l'integrazione scolastica, all'art. 13, lettera d), cita le risorse ritenute funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio; tale riferimento, dal nostro punto di vista, rende possibili le interpretazioni più estese per quanto concerne gli ipotetici destinatari, ivi compresi quelli con altre tipologie di BES.

Ad ogni buon fine, si riportano qui di seguito gli articoli 3, 12 e 13 della legge di cui in narrativa.

Art. 3: E' persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, sia essa stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione.

Art. 12: L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. L'esercizio del diritto all'educazione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre disabilità connesse all'handicap.

¹⁵⁷ Decreto Legislativo n. 76 del 15 aprile 2005, *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53*

¹⁵⁸ Miur, D.M. n. 139 del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*

¹⁵⁹ D.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009, art. 10, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169*

¹⁶⁰ Legge n. 328 dell'8 novembre 2000, *cit.*

¹⁶¹ Legge n. 104 del 5 febbraio 1992, *cit.*

Art. 13: L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza anche attraverso:

- a) programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari.
- b) La dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni forma di ausilio tecnico, fermo restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzione con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione e adattamento di specifico materiale didattico.

Lo scenario normativo europeo

Per quanto concerne lo scenario europeo si intende riportare qui di seguito la serie di provvedimenti i cui contenuti appaiono decisamente pertinenti rispetto alla configurazione di fonti normative a cui fare riferimento con riguardo ai diritti delle persone con DSA.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006:

si deve tenere conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità¹⁶².

Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009:

lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un sostegno mirato, promuovendo un'istruzione inclusiva. I sistemi di istruzione e di formazione dovrebbero mirare ad assicurare a tutti i discenti, compresi quelli che provengono da un ambiente svantaggiato con bisogni specifici e i migranti completino la loro istruzione”;

“incoraggiare un'istruzione inclusiva e un apprendimento personalizzato grazie ad un sostegno regolare, alla tempestiva individuazione di bisogni specifici e a servizi coordinati¹⁶³.

Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione:

la creazione delle condizioni necessarie per un'efficace inclusione degli alunni con esigenze particolari nei contesti tradizionali è vantaggiosa per l'insieme dei discenti. Un crescente ricorso ad approcci personalizzati, inclusi piani di apprendimento individualizzati e l'utilizzazione della valutazione a sostegno del processo di apprendimento, il conferimento agli insegnanti delle competenze per gestire la diversità e trarne profitto, nonché la

¹⁶² Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*

¹⁶³ Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C/119/2 del 28 maggio 2009, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, Obiettivo strategico 3: *Promuovere l'equità, la coesione e la cittadinanza attiva*

promozione del ricorso all'insegnamento e apprendimento cooperativo sono esempi di modi per migliorare la qualità a favore di tutti¹⁶⁴.

Raccomandazione del Consiglio Europeo del 28 giugno 2011:

si invitano gli Stati membri a introdurre nei corsi di insegnamento generale nuovi percorsi e materiali in modo che i giovani affetti da uno dei più frequenti disturbi dell'apprendimento-la dislessia- possano concludere gli studi con successo nonostante le difficoltà di apprendimento¹⁶⁵.

Lo scenario normativo internazionale

*La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo 10 dicembre 1948*¹⁶⁶

Art. 1: Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti e, in particolare, l'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali.

*Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali 4 novembre 1950*¹⁶⁷ ratificata con legge n. 848 del 1955¹⁶⁸

Art. 14: Il godimento dei diritti e delle libertà fondamentali deve essere assicurato senza distinzione di alcuna specie.

Convenzione sui Diritti dell'infanzia 20 novembre 1989 ratificata con legge n. 176 del 27 maggio 1991

Art. 29: L'educazione del fanciullo deve avere come finalità il favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità.

*Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità 13 dicembre 2006 ratificata con legge n. 18 del 3 marzo 2009*¹⁶⁹

Nel preambolo si mette in evidenza che il concetto di disabilità è in evoluzione; la disabilità viene intesa come il risultato dell'interazione tra persone con minorazioni e barriere attitudinali ed ambientali, che impedisce la loro piena ed efficace partecipazione nella società su una base di parità con gli altri.

¹⁶⁴ Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C/135/2 del 26 maggio 2010, *Conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione*

¹⁶⁵ Raccomandazioni del Consiglio EU del 28 giugno 2011 – *Youth on the Move – Promuovere la mobilità dei giovani per l'apprendimento*

¹⁶⁶ ONU, Assemblea Generale, *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo*, cit.

¹⁶⁷ ONU, Assemblea Generale, *Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali firmata a Roma il 4 novembre 1950*

¹⁶⁸ Legge n. 848 del 1955, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali firmata a Roma il 4 novembre 1950 e del Protocollo addizionale alla Convenzione stessa, firmato a Parigi il 20 marzo 1952*

¹⁶⁹ Legge n. 18 del 3 marzo 2009, cit.

*Le novità nella L. 170 dell'8 ottobre 2010*¹⁷⁰

Per lungo tempo, sebbene non siano mancati segnali di allarme espressi dalle famiglie¹⁷¹ è stato possibile registrare lentezza, se non refrattarietà, nell'affrontare le questioni riguardanti i Disturbi Specifici di Apprendimento, sebbene venissero compiuti notevoli passi in avanti nel campo della ricerca in materia. Alle Associazioni dei genitori va attribuita buona parte del merito per quanto concerne la sensibilizzazione nei riguardi del legislatore affinché si procedesse all'emanazione di uno specifico testo legislativo. Si è dovuto attendere fino all'anno 2010 per vedere emanata la Legge n. 170 del 18 ottobre 2010 concernente le nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Per mettere a fuoco gli aspetti sostanziali trattati nel testo normativo ci si limiterà a rivolgere l'attenzione agli articoli che trattano aspetti e problemi dai quali, tra l'altro, è possibile ricavare indicazioni spendibili sul piano operativo.

Particolarmente interessanti appaiono le finalità perseguite dalla legge a favore delle persone con DSA, declinate nell'art. 2:

- garantire il diritto all'istruzione;
- favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
- ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
- adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
- preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
- favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
- incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
- assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Vengono recepite le definizioni di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia per come risultano esplicitate nei sistemi di classificazione internazionali riconosciuti dall'O.M.S..

Quindi:

- per dislessia d'intende un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura;
- per disgrafia si intende un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica;
- per disortografia si intende un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica;
- per discalculia si intende un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri;

¹⁷⁰ Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010, cit.

¹⁷¹ Cfr.: U. Pirro, *Mio figlio non sa leggere*, Rizzoli, Milano, 1982

Nel prendere atto che i quattro DSA possono sussistere separatamente o insieme, viene specificato che essi si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

Le procedure e le implicazioni riguardanti la diagnosi sono trattate nell'art. 3 dove viene precisato quanto segue:

1. La diagnosi dei DSA è effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio Sanitario Nazionale a legislazione vigente ed è comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le Regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio Sanitario Nazionale possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate.

2. Per gli studenti che, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà, la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia.

3. E' compito delle Scuole di ogni ordine e grado, comprese le Scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA.

Tra le garanzie previste per i DSA certificati rientrano le strategie compensative e le misure dispensative, di cui ormai gli insegnanti manifestano di avere piena contezza. In effetti, il ventaglio delle opportunità è molto ampio tanto da investire i cinque commi che costituiscono all'art. 5 intitolato "Misure educative e didattiche di supporto". Che, ad ogni buon fine, si riporta integralmente.

1. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi, di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.

2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca, garantiscono:

a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;

b) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;

e) per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.

3. Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.

4. Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

Fondamentale, pertanto, sarà l'atteggiamento dei vari operatori della scuola che non dovranno "abbandonare nessuno" utilizzando tutti gli strumenti di flessibilità offerti all'autonomia, riconosciuta alle scuole di ogni ordine e grado. Luogo ideale per definire e contenere tutto ciò è il POF che si ritiene "inclusivo" quando prevede, nella quotidianità delle azioni da compiere, degli interventi da adottare e dei progetti da realizzare, la possibilità di dare risposte precise ad esigenze educative individuali: la presenza di un alunno in difficoltà non deve essere "un'emergenza da risolvere" ma un momento di crescita per tutti. Il legislatore, pienamente consapevole circa l'importanza dello sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti per riuscire a fronteggiare con successo le problematiche afferenti i DSA, ha prefigurato la necessità di assicurare un'adeguata preparazione con riguardo alle suddette problematiche finalizzata, tra l'altro, a fare acquisire agli insegnanti la competenza necessaria per individuare precocemente i segnali dei disturbi e di favorire lo sviluppo delle capacità di applicazione di strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate (art. 4).

Linee guida allegate al Decreto ministeriale 12 luglio 2011¹⁷²

Con il D.M. del 12 luglio 2011 concernente le Linee guida per gli alunni con DSA sono state presentate alcune indicazioni, sulla base delle recenti conoscenze scientifiche, per realizzare interventi didattici individualizzati e personalizzati, nonché per utilizzare gli strumenti compensativi e per applicare le misure dispensative.

Sono state individuate, inoltre, le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti, le misure educative e didattiche per un corretto processo di insegnamento apprendimento, nonché le forme di verifica e di valutazione per garantire il diritto allo studio.

Appare significativa l'avvertenza rivolta agli operatori scolastici in base alla quale il Piano Didattico Personalizzato (PDP) deve tener conto delle abilità possedute e deve potenziare le funzioni non coinvolte nel disturbo. Una sezione specifica è dedicata ai compiti e ai ruoli dei soggetti coinvolti nel processo di inclusione degli alunni con DSA.

Nello specifico vengono chiamati in causa il Dirigente Scolastico, il Referente d'Istituto e i Docenti.

Il Dirigente Scolastico

Il Dirigente Scolastico è garante del raggiungimento del successo formativo; infatti, il Decreto Legislativo n. 165 del 30 marzo 2001¹⁷³ stabilisce che: "Il dirigente

¹⁷² Miur, D. M. Prot. N. 5669 del 12 luglio 2011, cit.

¹⁷³ Decreto Legislativo n. 165 del 30 marzo 2001, *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*

scolastico promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni”.

Le Linee guida ribadiscono, nella sostanza, quanto è desumibile dal quadro normativo più ampio contenuto nel citato Decreto Legislativo n. 165 con riguardo alla funzione dirigenziale.

Con riguardo allo specifico ambito dei DSA esse sostengono che “il dirigente scolastico è il garante delle opportunità formative offerte e dei servizi erogati ed è colui che attiva ogni possibile iniziativa affinché il diritto allo studio di tutti e di ciascuno si realizzi”.

I suoi principali compiti sono:

1. Verificare che nel POF sia presente un progetto sui DSA con delle Linee guida sull'accoglienza, sulla presa in carico degli alunni, sulla preparazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP) e su tutte le azioni necessarie a rendere operative la normativa vigente.
2. Verificare con il Referente, l'esistenza di modalità (screening, questionari, prove collettive, standardizzate), condivise dal Collegio Docenti, per l'individuazione, previa autorizzazione delle famiglie, degli alunni a rischio DSA.
3. Curare la trasmissione dei risultati dello screening con apposita comunicazione alle famiglie
4. Predisporre un sistema di controllo per la consegna e la conservazione della documentazione protocollata della diagnosi, anche in base alla normativa sulla privacy.
5. Far monitorare gli alunni con DSA presenti nell'Istituto
6. Controllare che la documentazione acquisita sia letta dal Referente e da tutti i docenti di classe.
7. Garantire, insieme al Referente, il raccordo di tutti i soggetti che operano nella classe con la famiglia e gli specialisti, auspicando l'utilizzo di un linguaggio condiviso per la compilazione del PDP.
8. Verificare, insieme al Referente, i tempi di osservazione, compilazione, consegna del PDP e la coerenza tra i contenuti di tale documento e la loro attuazione
9. Controllare, con il Coordinatore di classe, l'avvenuta personalizzazione della didattica.
10. Attivare il monitoraggio relativo a tutte le azioni messe in atto, al fine di favorire le buone pratiche o apportare eventuali modifiche.
11. Promuovere azioni di Formazione e Aggiornamento, per insegnanti e genitori sui DSA.

Il Referente d'Istituto

La figura del referente per i DSA è il punto di riferimento all'interno della scuola e rappresenta una delle novità introdotte dalle Linee guida. Disporre di un insegnante referente per DSA non rappresenta soltanto l'espletamento di un dovere per la scuola, bensì l'attivazione di una risorsa orientata all'arricchimento dell'offerta formativa.

- Tra le azioni positive riconducibili a tale figura rientrano quelle di:
- aggiornarsi sulle tematiche relative ai DSA;
 - predisporre procedure di osservazione e realizzazione di un modello di PDP;
 - supportare i colleghi fornendo indicazioni su materiali didattici e di valutazione e, se richiesto, collaborare all'elaborazione di specifiche strategie;
 - curare i primi colloqui con i genitori e gli specialisti e, successivamente fare da mediatore tra docenti, genitori, allievi, operatori servizi sanitari, enti locali;
 - collaborare con i colleghi nella ricerca di modalità di verifica e valutazione adeguate e specifiche per ogni alunno;
 - avvisare i colleghi che, se un alunno è in attesa di diagnosi, occorre utilizzare strategie idonee, anche avvalendosi di misure dispensative e strumenti compensativi;
 - promuovere azioni di formazione e di aggiornamento per insegnanti e genitori sui DSA;
 - ricordare ai colleghi di indicare, sin dal primo verbale, la presenza dell'allievo con DSA e che dopo un periodo di osservazione si dovrà procedere alla stesura del PDP;
 - ricordare ai coordinatori di classe di esplicitare nella relazione finale la presenza dell'alunno con DSA e le misure compensative e dispensative utilizzate durante l'anno;
 - avvisare la segreteria di indicare, per le prove INVALSI, la presenza di un alunno con DSA e ricordare al Coordinatore di classe di segnalare gli strumenti compensativi e le misure dispensative necessari ad ognuno;
 - consigliare ai genitori un aggiornamento della diagnosi, se redatta nei primi anni della scuola primaria, prima del passaggio alla scuola secondaria;
 - predisporre un archivio dei nuovi materiali creati in itinere per/da alunni con DSA e curare la dotazione bibliografica e i sussidi all'interno dell'Istituto;
 - informare eventuali supplenti in servizio nelle classi con alunni con DSA;
 - fornisce informazioni riguardo a siti o piattaforme on line per la condivisione di buone pratiche in tema di DSA.

I Docenti

Il Contratto Collettivo Nazionale del Comparto Scuola (CCNL) in vigore precisa che la funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale degli insegnanti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio¹⁷⁴.

Non si dà vita ad una scuola inclusiva se al suo interno non si afferma il principio della "corresponsabilità" educativa e non viene adottata una didattica basata su una fruttuosa relazione educativa anche (e soprattutto) nei riguardi degli alunni con BES, ivi compresi quelli con DSA.

La progettazione degli interventi da adottare riguarda tutti gli insegnanti; infatti, è l'intera comunità scolastica chiamata a mobilitarsi per organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili e delle diverse attitudini cognitive, a gestire in modo alternativo le attività d'aula,

¹⁷⁴ Contratto Collettivo Nazionale del Comparto Scuola, 2006/2009, art.26, *Funzione Docente*

a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare le strategie didattiche in relazione ai bisogni degli alunni, le tecnologie e i sussidi in relazione ai bisogni degli alunni.

Gli insegnanti devono assumere comportamenti non discriminatori, quindi, manifestare particolare attenzione ai bisogni di ciascuno, accettare le peculiarità presentate dagli alunni in difficoltà e valorizzarle come arricchimento per l'intera classe, favorire la strutturazione del senso di appartenenza, costruire relazioni socio-affettive positive.

Sul versante specifico dei DSA ad ogni docente è richiesto di:

- aggiornarsi sulle tematiche relative ai DSA e conoscere la normativa vigente;
- saper riconoscere e accogliere realmente la “diversità”;
- saper cogliere “i campanelli d'allarme” e mettere in atto strategie di recupero;
- applicare le procedure per l'individuazione di eventuali rischi di DSA stabilite nel POF;
- concordare con il Referente come gestire la comunicazione con la famiglia per suggerirle di intraprendere l'iter diagnostico presso i Servizi Sanitari;
- attivare una didattica personalizzata in attesa della diagnosi;
- prendere visione della diagnosi e confrontarsi con gli specialisti;
- rispettare la sensibilità dell'allievo e aiutarlo a creare un'immagine positiva di sé e delle sue prospettive future;
- riportare a verbale la presenza dell'allievo on DSA;
- predisporre nelle proprie discipline attività di accoglienza mirate alla crescita di un clima consapevole dei vari stili di apprendimento;
- collaborare collegialmente alla compilazione annuale del modello del PDP adottato presso l'istituto per gli alunni con DSA; verificarne in itinere, la validità ed eventualmente modificarlo;
- attuare strategie educative di potenziamento, di aiuto compensativo e misure dispensative;
- collaborare con i colleghi nella ricerca di modalità di verifica e valutazione adeguate e specifiche;
- informarsi sulle nuove tecnologie e utilizzarle, se consigliate dagli specialisti;
- ricordarsi che le strategie compensative e le misure dispensative possono essere diverse tra i vari alunni con DSA, anche a parità di disturbo specifico;
- verificare che nella relazione finale di presentazione della classe sia esplicitata la presenza dell'alunno con DSA e ci sia preciso riferimento alle misure dispensative e agli strumenti compensativi utilizzati durante l'anno.

4.2 I DSA e la Consensus conference

Negli ultimi 20 anni, il campo dei disturbi specifici dell'apprendimento ha registrato un notevole incremento in termini di conoscenza sia sul piano teorico che su

quello clinico. Il merito è da attribuire anche all'impegno di operatori adeguatamente formati, delle associazioni dei ricercatori (AIRPA) e delle associazioni dei familiari dei soggetti con DSA (AID).

Di recente la situazione è decisamente migliorata in quanto sono stati realizzati contributi di rilevante portata scientifica tanto in territorio nazionale quanto a livello internazionale. Da gennaio 2007 sono state diffuse le "Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia" elaborate con il metodo della Consensus Conference. Si tratta di un testo che raccoglie sistematicamente e rigorosamente definizioni teoriche e contributi operativi per i DSA, muovendo dalle Linee guida della SINPIA.

Come è stato già evidenziato nel presente lavoro, i DSA necessitano di un approccio multidimensionale e multi professionale sia sul piano teorico che sul piano clinico. Le Raccomandazioni per la pratica clinica dei DSA, tenendo conto di questa necessità sono state elaborate con i contributi di diverse società scientifiche (ACP, AFNOO, AIORAO, AIRIPA, AITA, ANUPI, FLI, SINPIA, SSLI, SIAF, AID) con lo scopo di definire standard condivisi per la diagnosi e la riabilitazione della dislessia e dei disturbi ad essa connessi. Però va rilevato che se da una parte il mondo scientifico si impegna nel tentativo di delineare standard clinici condivisi, dall'altra emergono difficoltà e incongruenze.

Un nodo problematico riguarda il fatto che, a tutt'oggi, meno della metà dei bambini con DSA riceve una diagnosi e, quando ciò avviene, essa risulta tardiva. Ciò perché il disturbo viene riconosciuto spesso solo al termine della scuola primaria, quando cioè le richieste della scuola in termini di apprendimento, richiamano l'utilizzo delle funzioni cognitive come la memoria, la percezione, la capacità associativa fino a funzioni che implicano processi di elaborazione più complessi.

A questo punto è importante comprendere come i DSA risultano inquadrati rispetto alle classificazioni internazionali.

Nel *DSM-V* si parla di diagnosi dei disturbi specifici di apprendimento quando i risultati ottenuti dal bambino in test standardizzati, somministrati individualmente, su lettura, calcolo o espressione scritta risultano significativamente al di sotto di quanto previsto in base all'età, all'istruzione e al livello di intelligenza.

Essi interferiscono in modo significativo con i risultati scolastici o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità di lettura, di calcolo e di scrittura.¹⁷⁵

I disturbi specifici dell'apprendimento, nel *DSM-V* sono inquadrati nell'Asse I come disturbi della lettura, dell'espressione scritta e del calcolo, nell'*ICD-10* vengono inseriti all'interno dei disturbi dello sviluppo psicologico con il termine di disturbi specifici delle attività scolastiche: disturbo di lettura, di complicazione, delle abilità aritmetiche e DS

¹⁷⁵ Cfr.: M. Biondi (a cura di), *DSM-V. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014

misto¹⁷⁶. Gli elementi necessari alla progettualità educativa dei disturbi specifici dell'apprendimento sono la *discrepanza, il carattere evolutivo del disturbo e la comorbidità*.

- La discrepanza tra le abilità intellettive, quindi potere intellettuale nella norma, e le specifiche abilità di lettura, scrittura e calcolo.
- I DSA hanno carattere evolutivo perché la comparsa del disturbo si colloca nella prima e nella seconda infanzia con caratteristiche ed espressioni differenti, a seconda delle diverse fasi di sviluppo del bambino e delle sue abilità.
- La comorbidità è l'associazione con altri disturbi: un bambino dislessico, ad esempio, sarà molto probabilmente anche disgrafico, perché ciò che appare compromesso in questi bambini non è il processo di acquisizione delle capacità di letto-scrittura, ma la sua automatizzazione.

In base al criterio della comorbidità, pertanto, le forme dei DSA raramente si presentano singolarmente: più frequentemente si manifestano in associazione; per questo risulta fondamentale conoscerne le caratteristiche specifiche e comprendere come possono esprimersi sia da sole che congiuntamente.

E' chiaro che una diagnosi è sempre di natura clinica; ciò significa che in nessun caso l'osservazione pedagogica può sostituirsi alla professionalità medica.

Tuttavia il contesto educativo costituisce il primo luogo in cui le difficoltà del disturbo si manifestano. Per questo motivo il professionista dell'educazione è chiamato a riconoscere, dietro comportamenti che esprimono disagio nell'acquisizione dei processi di letto-scrittura, possibili indicatori del disturbo e richiedere un intervento specialistico precoce.

Dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia.

Dislessia

La dislessia è un disturbo specifico dell'apprendimento che si manifesta con una significativa persistente difficoltà ad acquisire e automatizzare meccanismi di base della lettura; si tratta di una condizione clinica che, nel contesto scolastico italiano, riguarda e coinvolge un bambino su 30.

L'età in cui è possibile effettuare una diagnosi di dislessia è quella intorno ai sei-sette anni; tuttavia è possibile segnalare bambini che presentano indicatori di rischio, ossia segni che si sono mostrati predittivi e che permettono di attivare utili percorsi di rinforzo funzionale.

L'individuazione dei segni di rischio di difficoltà di lettura nell'arco del primo anno della scuola primaria deve avvenire mediante osservazioni sistematiche e periodiche delle competenze di lettura-scrittura, con l'obiettivo di realizzare anche attività didattico-pedagogiche mirate nel corso dell'anno scolastico.

Le Linee guida per i disturbi specifici dell'apprendimento delineano i parametri che devono essere soddisfatti per poter effettuare una diagnosi di dislessia.

¹⁷⁶ Cfr.: Società italiana di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza (SINPIA), *Linee guida per i DSA. Parte I, I disturbi specifici dell'apprendimento*, Roma, 1993

Essi sono:

- la rapidità, ossia il tempo impiegato per la lettura di brani, parole e sillabe e la correttezza, intesa come il numero di errori commessi nella lettura e nella scrittura;
- la comprensione, invece, sebbene fornisca informazioni utili al livello di efficienza della lettura, secondo le Linee guida “non concorre alla formulazione della diagnosi.”¹⁷⁷

Inoltre, a seconda della difficoltà di integrazione della funzionalità delle vie ed aree visive e uditive, è possibile distinguere diversi sottotipi di dislessia: disfonetica, diseidetica e mista.

La dislessia disfonetica, di semplice individuazione, è caratterizzata da una disabilità fonologica che può essere associata ad un disturbo del linguaggio; caratterizza bambini che “leggono frettolosamente, tentano di leggere le parole utilizzando minimi indizi, di solito dalla prima all'ultima sillaba, non si correggono quando sbagliano e pronunciano, a volte, parole senza senso”¹⁷⁸.

Anche la scrittura dei bambini con dislessia disfonetica appare estremamente ricca di errori: nello specifico emergono difficoltà nella comprensione della corrispondenza tra grafemi e fonema, frequenti omissioni di lettere e sillabe, inserimenti non corretti delle stesse. La dislessia diseidetica è “sottesa a disturbi visuo-percettivi”¹⁷⁹ ossia a difficoltà nel riconoscimento delle parole delle lettere e nella memoria visuo-spaziale; caratterizza bambini che leggono lentamente e sillabando tutte le parole come se le vedessero per la prima volta e che nella scrittura esprimono le medesime caratteristiche, ossia accuratezza, piccoli errori ortografici e inversioni di lettere e sillabe. I bambini affetti da questo sottotipo di dislessia non sono individuati precocemente: la segnalazione avviene molto spesso solo al termine della scuola primaria. La dislessia mista, infine, è caratterizzata dall'associazione delle difficoltà uditive.

Disortografia e disgrafia

La disortografia e la disgrafia sono disturbi specifici dell'apprendimento che riguardano l'area della scrittura.

Il processo di scrittura richiede l'attivazione di abilità complesse che richiamano l'utilizzo sia di competenze linguistiche che di competenze motorie. Ecco perché nei disturbi afferenti all'area della scrittura distinguiamo la disortografia come disturbo di natura linguistica con un deficit nei processi di cifratura¹⁸⁰ e la disgrafia come un disturbo di natura motoria con deficit nei processi di realizzazione grafica.

La scrittura di un bambino affetto da disortografia apparirà, quindi leggibile ma caratterizzata da errori fonologici (omissioni di lettere, sostituzione), morfosintattici (punteggiatura, accenti) e ortografici (doppia, etc.).

¹⁷⁷ Ivi, p.4

¹⁷⁸ Ivi, p.5

¹⁷⁹ Ivi, p.6

¹⁸⁰ AAVV - AID - Associazione Italiana Dislessia (a cura di), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica dei Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, Erickson, Trento, 2009, pag. 65

Alcuni autori propongono di suddividere gli errori nella disortografia in tre gruppi, che si succedono evolutivamente:

errori fonologici, per cui la produzione scritta non corrisponde al relativo suono, errori non fonologici in cui vi è la corrispondenza con il suono, ma anche la congiunzione delle parole separate e, infine, errori fonetici caratterizzati da un inadeguato utilizzo di doppie e di accenti.

Tuttavia, rispetto alla ricerca scientifica sulla disortografia bisogna evidenziare che a tutt'oggi sono pochi i dati raccolti e gli studi espletati.

Comunque è presumibile che un intervento sulla competenza ortografica abbia effetti benefici indiretti sulla velocità di scrittura nella misura in cui essa non riguarda il semplice grafismo, ma interessa la capacità di scrivere parole di senso compiuto.

La disgrafia affierisce all'area motorea dei processi di scrittura. Si tratta di un disturbo che non consente una corretta realizzazione grafica; per questo motivo al bambino affetto da disgrafia non piace né scrivere né disegnare; egli avrà difficoltà a regolare la pressione sul foglio, a controllare la direzione sia nella scrittura che nel disegno, a rispettare i margini, gli spazi, le forme, le dimensioni, le proporzioni delle lettere e nella riproduzione.

Discalculia

La discalculia è un disturbo specifico dell'apprendimento che affierisce all'area numerica e del calcolo. È un disturbo che può compromettere sia la funzione delle abilità numeriche nelle sue procedure esecutive, sia le abilità aritmetiche di base, legate alla funzione cognitiva delle componenti di cognizione numerica. Questa suddivisione in due profili di discalculia nasce dal confronto tra le società scientifiche riunitesi nella metodologia della consensus Conference, che hanno evidenziato una discalculia riferita in modo specifico alle abilità numeriche, alle difficoltà nell'acquisizione delle procedure e degli algoritmi del calcolo. Essa riguarda la “capacità di scrivere e riconoscere i numeri, a identificarne la loro collocazione sulla linea dei numeri e il loro ordine di grandezza; la discalculia investe tutte quelle abilità che hanno a che vedere con essi, qualunque sia il modo di presentarsi”. In questo caso è una discalculia che affierisce, prevalentemente, all'intelligenza numerica, ai meccanismi di quantificazione, comparazione, seriazione, strategie di calcolo mentale. Nella discalculia si possono distinguere errori di tipo lessicale, relativi all'identificazione delle cifre che compongono i numeri e delle regole di costruzione degli stessi, o di tipo sintattico, relativi al valore posizionale delle singole cifre che compongono il numero.

Altre difficoltà presenti riguardano il conteggio: in particolare, è problematico quello regressivo. Di solito il numero è omesso e sostituito da quello relativo alla decina che segue. Spesso gli errori riflettono l'impossibilità di recuperare i fatti aritmetici. Alcuni errori sono tipici delle prime fasi dell'apprendimento e hanno la caratteristica di essere logici quanto fallaci. Normalmente questi errori tendono a sparire man mano che la conoscenza si rafforza; ciò non accade invece se il bambino è discalculico.

Modelli epistemologici a confronto

E' opportuno operare una chiarificazione concettuale e terminologica che consente di distinguere le diverse componenti e le diverse fasi dello sviluppo, che nei differenti modelli teorici, partecipano e determinano i processi di acquisizione della letto-scrittura. Con il termine sviluppo fonologico si fa riferimento alla capacità del bambino di udire, segmentare e comprendere le piccole unità di suono che formano le parole.

Lo sviluppo ortografico, ossia la consapevolezza che la scrittura è una rappresentazione della lingua parlata, aiuta il bambino a riconoscere gli aspetti visivi del testo, dalla forma alle caratteristiche particolari delle lettere; lo sviluppo semantico fa riferimento alla capacità dei bambini di apprendere il significato della parola a partire dall'esperienza e dal mondo che li circonda. Lo sviluppo sintattico consente al bambino di imparare le forme grammaticali e le strutture delle frasi. Lo sviluppo morfologico, infine, prepara il bambino a comprendere come sia possibile costruire le parole partendo dai morfemi, ossia dalle radici piccole di una parola dotata di significato.¹⁸¹

Il panorama scientifico internazionale è ricco di numerose prospettive di ricerca sui DSA: ne consegue che i modelli e le ipotesi interpretative che presentiamo di seguito non hanno la pretesa di sintetizzare lo stato dell'arte sulla ricerca, né quella di definire un modello univoco nell'interpretazione dei processi di letto-scrittura. I modelli presentati costituiscono un utile strumento concettuale funzionale ad organizzare in modo coerente le conoscenze su quanto riguarda l'oggetto del nostro studio, a formulare ipotesi esplicative e a interpretarne il significato.

Modelli neuropsicologici

Il modello più studiato all'interno della neuropsicologia cognitiva, derivante studi sulla dislessia dei primi anni '80 del secolo scorso e quello "a due vie" per la lettura, definito oggi "modello standard". Questa espressione sta ad indicare che si tratta di un modello teorico scientificamente rilevante.

Il modello a due vie sostiene che i processi di lettura si possono realizzare attraverso:

la via fonologica "che si basa su regole di trasformazione del testo scritto in corrispondenti fonetici"¹⁸² e la via lessicale che porta al riconoscimento immediato dell'intera parola scritta.

Secondo questo modello, durante il processo di lettura-scrittura il lettore può utilizzare:

- la strategia cosiddetta dell'accesso diretto, o via lessicale, secondo cui prima di poter essere letta una parola deve essere riconosciuta nelle sue componenti strutturali e richiamata dal suo repertorio lessicale;
- oppure la strategia cosiddetta dell'accesso indiretto, o via fonologica, che richiede l'analisi delle singole unità che compongono la parola (lettere o sillabe). In questo caso le regole di conversione grafema-fonema aiutano a ricostruire la catena fonologica che consente il recupero della parola nel repertorio lessicale.

¹⁸¹ A. Mariani, M. Pieretti (a cura di), *Presa in carico e intervento nei disturbi dello sviluppo*, Erickson, Trento, 2009, pag. 209

¹⁸² Cornoldi C. (a cura di), *Difficoltà disturbi dell'apprendimento*, 2009, pag. 82

La prima strategia presuppone che il lettore per pronunciare la parola debba prima riconoscerla visivamente e poi ritrovarla nel suo lessico ortografico, mentre nella seconda strategia la parola può essere pronunciata senza alcun confronto con il repertorio lessicale. Nel normale processo di acquisizione dei processi di letto-scrittura si utilizzano entrambe le strategie, privilegiando però la via lessicale, in quanto più rapida e meno dispendiosa; si ricorre, invece, alla via fonologica solo quando si incontrano parole nuove, oppure quando le parole presentano delle eccezioni o sono molto lunghe.

Il modello a due vie, applicato all'analisi dei disturbi specifici dell'apprendimento, identifica una dislessia fonologica, nella quale si incontrano difficoltà con le parole irregolari poiché è privilegiato l'accesso visivo diretto. La dislessia fonologica è una dislessia superficiale nella quale la lettura delle parole frequenti non arreca alcun vantaggio.

Questo modello prevede inizialmente un'analisi visiva, per cui il bambino analizza le lettere che compongono la parola, procede poi a un'elaborazione, più lunga e più dispendiosa, che prevede la conversione del grafema nel rispettivo fonema per attivare la pronuncia della parola. Questo modello ha evidenziato numerose critiche e contestazioni.

I modelli evolutivi

Il modello evolutivo, che di seguito presentiamo, è quello elaborato da Uta Frith e collaboratori¹⁸³.

Attraverso la suddivisione in quattro stadi dei processi di letto-scrittura, l'Autrice cerca di spiegare come il bambino acquisisca, nel corso degli anni, la capacità di leggere e scrivere un testo. Questo modello considera i processi di letto scrittura secondo una dimensione gerarchica, che non consente il passaggio allo stadio successivo se i compiti relativi allo stadio precedente non sono stati completamente realizzati.

- Stadio logografico: coincide con l'età prescolare ed è caratterizzato da un vocabolario visivo per cui il bambino riconosce le parole in base a caratteristiche fisiche quali la forma, la grandezza, ma non ha ancora acquisito conoscenze ortografiche o fonologica relative alla parola.
- Stadio alfabetico: coincidente con i primi anni di scolarizzazione, è caratterizzato dalla consapevolezza che il bambino comincia ad acquisire relativamente all'esistenza di una forma orale e una forma scritta della parola. Sebbene il meccanismo di conversione tra forma orale e forma scritta non sia stato ancora interiorizzato, tuttavia, il bambino utilizzando la via fonologica, è in grado di leggere parole nuove e di riconoscere i fonemi. Caratteristica di questo stadio è, infatti, il riconoscimento del fonema e il graduale processo di conversione grafema-fonema.
- Stadio ortografico: velocità e correttezza della lettura sono centrali. In questo stadio il bambino impara ad associare gruppi di lettere a suoni complessi come le sillabe e anche a prendere coscienza che la possibilità di combinare insieme le lettere delle parole non è illimitata, ma regolamentata dalle regole ortografiche e sintattiche della lingua.

¹⁸³ Cfr.: U. Frith, *Beneath the surface of developmental dyslexia* in K. E. Patterson et Alii, *Surface Dyslexia in Adult and Children*, Routledge & Kegan, London, 1985

- **Stadio lessicale:** in questo stadio si realizza l'automatizzazione dei processi di letto-scrittura, per cui le parole vengono lette e scritte in maniera automatica, non operando più il processo di conversione grafema-fonema, ma recuperando interamente la parola e i suoi elementi costitutivi nella memoria a lungo termine.

Secondo il modello evolutivo quindi, acquisizioni insufficienti nello stadio alfabetico possono inficiare la conversione e il rapporto grafema-fonema, determinando errori fonologici quali: inversioni, omissioni, sostituzioni, scambio di grafemi simili; nello stadio ortografico lessicale, invece, si determinano errori nella rappresentazione ortografica con separazioni illegali, scambio di grafemi omofoni, omissioni.

Gruppo di ricerca MT

Da un punto di vista psicopedagogico un riferimento necessario va al lavoro di Cesare Cornoldi e della sua unità scientifica del gruppo di ricerca dell'Università di Padova, che, definendo l'apprendimento dei processi di letto-scrittura a partire dall'acquisizione dei pre-requisiti in tale campo, consente di evidenziare, seppure a grandi linee, le abilità di base che un bambino deve possedere per poter imparare a leggere e a scrivere. Da un punto di vista pedagogico ciò significa avere la possibilità di misurare attraverso una serie di prove-criterio il livello dei pre-requisiti posseduti, evidenziando la presenza di aree critiche.¹⁸⁴

Secondo questo modello, pertanto, i processi di lettura e scrittura vengono a costituirsi in base all'assemblaggio di processi parziali sviluppatasi a partire dall'acquisizione di prerequisiti della letto-scrittura.

Ciò implica che nell'acquisizione dei processi di letto-scrittura si devono attivare tanto una capacità di analisi visiva quanto una capacità di analisi uditiva, entrambe in grado di creare “un'integrazione visivo-uditiva per permettere il passaggio dal grafema al fonema e viceversa”¹⁸⁵. Questo modello, quindi, evidenzia la centralità delle componenti visive e di quella fonologica nella loro capacità di integrarsi e di ricomporsi. Come è facile evincere, ciascuna delle due abilità (visivo e uditiva) integrandosi nella dimensione uditivo-visiva sviluppa processi più complessi:

- La serialità visiva, ossia la capacità attentiva che consente di esaminare la riga di testo da sinistra a destra (nella nostra società);
- La globalità visiva, che è la capacità di riconoscere una sequenza di lettere come unità globale;
- La memoria uditiva sequenziale che riguarda la dimensione dell'abilità uditivo-fonologica, per cui “la capacità di analizzare i singoli fonemi si sviluppa nella competenza di mantenerne in memoria la sequenza e di fonderla”¹⁸⁶.

Sistema CO.CLI.TE.

Il sistema CO.CLI.TE, elaborato dal gruppo di ricerca del Centro Studi Itard, è un approccio di tipo pedagogico che definisce i DSA come una sindrome disprassica

¹⁸⁴ C. Cornoldi - L. Miato - A. Molin - S. Poli, *PRCR-2/2009. Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura*, Giunti, Firenze, 2009, pag. 4

¹⁸⁵ *Ibidem*

¹⁸⁶ *Ibidem*

sequenziale a base neuromotoria che disturba le prestazioni umane che si devono eseguire ordinatamente nel tempo nello spazio e, soprattutto, da sinistra a destra. Essa interessa gran parte delle funzioni esecutive umane, che, tuttavia si rendono particolarmente evidenti nella lettura, nella scrittura e nella comprensione dei problemi matematici. Si tratta di un approccio che rivolge la sua attenzione sugli stati disprassici che accompagnano i bambini con DSA, motori, percettivi, verbali, spazio-temporali, grafo-motori.

Il sistema CO.CLI.TE è un trattamento di tipo educativo-pedagogico che segue un approccio ecologico-multidimensionale attraverso una strategia cognitivo-dinamica che mira all'abilitazione dei principali processi mentali che regolano le azioni del leggere e dello scrivere e che risultano in difficoltà in questa sindrome. In conclusione possiamo dire che per questo approccio sono fondamentali i cosiddetti "10 errori" che nel tempo si sono diffusi sui DSA:

1. mancata associazione rapida del suono al corrispondente segno, poiché in questo caso si tratterebbe di un deficit di simbolizzazione;
2. mancata o disturbata discriminazione visiva delle lettere, anche in questo caso si tratterebbe di un deficit di discriminazione visiva;
3. scorretta pronuncia della lettura, poiché in questo caso si tratterebbe di un deficit linguistico (logopatia, afasia, disfasia);
4. mancata o scarsa comprensione della lettura e della scrittura, poiché in questo caso si tratterebbe di un ritardo mentale grave o di insufficiente educazione;
5. deficit percettivo come causa di dislessia o disgrafia, poiché in questo caso esse costituirebbero un sintomo secondario;
6. deficit attentivo come causa di dislessia o disgrafia, poiché in questo caso esse costituirebbero un sintomo secondario;
7. deficit linguistico come causa di dislessia o disgrafia, poiché in questo caso esse costituirebbero un sintomo secondario;
8. che leggere e scrivere siano processi cognitivi diversi, l'uno analitico e l'altro sintetico;
9. che dislessia e disgrafia siano disturbi di natura diversa;
10. che dislessia e disgrafia possano essere causata da cattivo insegnamento

4.3 Un'organizzazione funzionale per i DSA

Ci si è cimentati nella ricognizione di alcuni modelli teorici riferiti ai Disturbi Specifici di Apprendimento con l'intento di constatare quanto sia importante possedere determinate conoscenze allorché ci si vuole cimentare, con cognizione di causa nell'adozione di strategie e di tecniche efficaci sul versante dell'inclusione educativa degli alunni affetti da tali disturbi. Soprattutto abbiamo valutato la complessità che caratterizza il voler procedere coniugando, in un'organizzazione funzionale, il fare e il programmare, nel

momento in cui si tende effettivamente a raggiungere obiettivi di miglioramento in una logica qualitativa, sulla base di un progetto di inclusione condiviso.

Alla luce delle Linee guida per gli alunni con DSA, nasce l'esigenza di orientare la propria professionalità pedagogica alla relazione educativa. Un'esigenza, questa, che nasce dall'esperienza della pratica quotidiana, dall'incontro con genitori, con i colleghi e con bambini. Ciò posto si reputa importante, quando ci si trova di fronte ai DSA, adottare un approccio pedagogico-sociale nella consapevolezza che la dimensione pedagogica prevale soprattutto nell'analisi, nello studio e nell'intervento dei DSA.

L'identità dei DSA si manifesta, infatti, nel contesto scuola che rende possibile il primo interfacciarsi tra bambino, processo di apprendimento e conseguenti difficoltà. A differenza del campo della disabilità, tuttavia, non esistono indicatori comportamentali, sociali o biologici che ci aiutino a identificare un bambino con DSA. Per questo motivo succede spesso che l'insegnante si interroga sull'impegno del bambino, sulle sue condizioni familiari e tende a lamentarsi per lo scarso impegno, il disinteresse, il rifiuto e di altri comportamenti che il bambino assume in classe. In genere, non si è in grado di trovare una motivazione attendibile in ordine al fatto che il bambino, che fra i compagni sembra non avere particolari difficoltà, mostra poi rifiuto e incertezze quando gli si chiede di leggere o di scrivere. Richiamandosi al modello di apprendimento in base al quale l'acquisizione di un'abilità è frutto dell'impegno esercitativo, l'insegnante ritiene che il bambino si eserciti poco e, di conseguenza, lo invita a moltiplicare gli sforzi, ottenendo, nella maggior parte dei casi, un definitivo consolidamento del rifiuto.¹⁸⁷

A sgombrare parzialmente il campo da tali problematiche hanno contribuito alcune novità, tra cui l'entrata in vigore della Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 e l'emanazione delle conseguenti Linee guida del Miur sui DSA, che rappresentano un ambito di particolare riflessione anche in questa sede.

Si è già avuto modo di riflettere sui contenuti sia della Legge citata sia su quelli delle Linee guida. Ora, però, s'intende effettuare il tentativo di far confluire le finalità e gli obiettivi di natura legislativa e di natura clinica in un'ipotesi più specificatamente pedagogica ed educativa, che possa aiutare i docenti e gli educatori nella propria azione professionale. Tentativo che è stato effettuato, alcune volte anche con successo nelle scuole coinvolte nella realizzazione del presente progetto di ricerca.

E' appena il caso di rilevare che il termine linee guida indica un insieme sistematico di raccomandazioni, principi, indicazioni di vario genere, relativo a settori disciplinari diversi, redatto con lo scopo di rendere funzionale un'azione e orientare un comportamento. Il termine è utilizzato nei più svariati contesti, da quelli giuridico-istituzionali a quelli educativo-scolastici fino a contesti più specificatamente medico-clinici.

Dal punto di vista giuridico-istituzionale le linee guida sono da inquadrare nel novero dei documenti prodotti da organizzazioni nazionali e internazionali che, recependo

¹⁸⁷ G. Stella, *Dislessia. Scelte scolastiche formative*, Omega, Torino, 2004, pag. 20

orientamenti, raccomandazioni e norme, sulla base dei sistemi legislativi specifici, sono finalizzate a responsabilizzare le persone, i gruppi, le istituzioni e la società.

Nell'ambito medico-clinico le linee guida rivestono un ruolo fondamentale: se da una parte, infatti, esse costituiscono un riferimento condiviso dalla comunità scientifica, in grado di orientare l'azione professionale di quanti operano nel settore, dall'altra consentono l'individuazione di criticità e il conseguente cambiamento o miglioramento dell'intervento sanitario.

La definizione di linee guida, da un punto di vista clinico, è il risultato di un preciso percorso sistematico di analisi dei processi clinici orientato alla definizione di una buona pratica.

Le linee guida elaborate in ambito educativo-didattico raccolgono una serie di direttive che, sulla scorta della normativa vigente, il MIUR fornisce alle istituzioni scolastiche per “orientare l'azione degli uffici scolastici regionali, dei dirigenti scolastici e degli organi collegiali, nell'ambito delle proprie competenze”¹⁸⁸.

Il tentativo è, quindi, quello di collegare e soddisfare i criteri sopra delineati nell'azione pedagogico-didattica con riguardo all'importanza che assume la relazione educativa nei DSA.

Se le Linee guida SINPIA sui DSA assolvono una funzione di orientamento terapeutico e clinico, nella nostra prospettiva, facciamo riferimento alla relazione educativa, ai processi di apprendimento di letto-scrittura, alla progettazione educativa, ai riferimenti normativi, fino a prendere in considerazione i risvolti riguardanti l'intero esercizio della funzione docente.

La pratica della relazione educativa deve orientarsi su tre livelli di conoscenza:

- livello di consapevolezza professionale, legato alla dimensione dell'essere, del conoscere del riconoscersi nella relazione educativa;
- livello conoscitivo-strumentale, legato invece alla dimensione del fare, nella relazione educativa, con riguardo a quella specifica da instaurare con gli alunni portatori di DSA;
- livello di consapevolezza scientifico-pedagogica, legato infine alla possibilità di riconoscere nel panorama scientifico la presenza di modelli teorici di riferimento e di applicarli nei contesti educativi.

Come già evidenziato, si intende effettuare una possibile lettura integrata tra linee guida e dimensione pedagogica dei DSA, a partire dalla riflessione su alcune caratteristiche scientifiche e dai riferimenti normativi vigenti in materia.

Nei prossimi paragrafi proveremo, quindi, ad orientarci pedagogicamente accennando agli aspetti scientifici e a contesti più specificatamente pedagogico-educativi da una parte e dall'altra ad applicare determinati principi alle azioni operative proposte, nella convinzione che la validità delle idee possa essere misurata attraverso l'esperienza concreta.

¹⁸⁸ Miur, D. M. Prot. N. 5669 del 12 luglio 2011, cit.

4.4 Aspetti scientifico-teorici e applicativi nelle Linee guida per i DSA

Le linee guida nascono da un processo di raccolta sistematica di informazioni rilevanti riferite al problema dell'inclusione degli alunni con DSA. Questo processo è caratterizzato da una serie di fattori: *validità, riproducibilità, rappresentatività, applicabilità, flessibilità, chiarezza, documentazione, forza pedagogica e aggiornamento*¹⁸⁹.

Tali fattori trovano riscontro se calati nel contesto più specificatamente pedagogico-educativo.

Validità, riproducibilità, rappresentatività

Dalla teoria scientifica alla pratica educativa possiamo interpretare questi requisiti come:

- *validità pedagogica* nel nostro caso, intesa come la capacità di raggiungere obiettivi educativi attraverso un'azione consapevole, intenzionale e progettuale pedagogicamente orientata, che parte dalla descrizione e dalla comprensione di un evento iniziale. Questo si configura come la consapevolezza dei fattori e degli elementi coinvolti nel caso di DSA e la possibilità che il docente sia in grado di progettare un'azione educativa pedagogicamente valida, di intraprendere una via che tenga conto della diversa attivazione del processo di apprendimento riguardante proprio un alunno con DSA (evento iniziale). La sfida è quella di creare le condizioni per consentirgli di raggiungere, nei tempi del gruppo classe, ma con strategie e modalità individualizzate, gli obiettivi prefissati per l'intero gruppo classe. Ciò perché gli obiettivi di apprendimento non devono essere ridimensionati; essi, piuttosto, devono risultare individualizzati e adattati alle esigenze del singolo alunno. La validità pedagogica è configurabile nell'azione progettuale, sostenuta da riferimenti scientifici che aiutino il docente e quanti altri lavorano nella relazione educativa nella comprensione dell'evento iniziale.
- *riproducibilità pedagogica*: riferita da una parte alle ricorrenze del fenomeno DSA (indicatori, caratteristiche specificità del disturbo) e dall'altro alla riproducibilità degli strumenti da utilizzare durante il percorso di apprendimento (tabelle, strumenti compensativi, mappe concettuali). La riproducibilità pedagogica è legata alla possibilità di utilizzare alcuni strumenti (schede, esercitazioni) in contesti formativi differenti, adattandoli alle esigenze degli alunni.
- *Rappresentatività pedagogica*: per rappresentatività si intende un evento, un'azione, un oggetto che "simboleggia un'idea, un'epoca, che ne riassume in sé i caratteri principali." La rappresentatività pedagogica indica la capacità delle azioni educative, non tanto di riassumere i caratteri principali di una teoria o di un orientamento, quanto piuttosto, quello di essere rappresentative di un insieme multidisciplinare di azioni che ritrova nella pratica didattico-educativa la dimensione pedagogica del fare.

Applicabilità, flessibilità, chiarezza

- *L'applicabilità pedagogica* è riconducibile alla capacità di mettere in pratica un modello, una proprietà, una teoria.

¹⁸⁹ Cfr.: Institute of medicine 1992

- *La flessibilità pedagogica* riguarda la capacità di adattare, a seconda del contesto delle persone coinvolte in una relazione, i contenuti di quella relazione.
- *La chiarezza pedagogica* fa riferimento per un verso alla comprensione del fenomeno DSA e per l'altro ad una comprensione significativa delle strategie compensative e dispensative che la normativa vigente ha fissato nell'art.5 delle Linee guida del Miur come misure educative e didattiche di supporto da utilizzare nella pratica quotidiana, in classe. Gli strumenti compensativi indicati dal Miur¹⁹⁰ sono, ad esempio, la tabella dei mesi, la tavola pitagorica, la tabella delle misure, dei numeri, la calcolatrice, il registratore, il computer con i programmi di videoscrittura, il lettore vocale, mentre gli strumenti dispensativi riguardano quelle misure che autorizzano gli insegnanti a dispensare gli alunni da attività specifiche quali: lettura ad alta voce, studio mnemonico di tabelle, scrittura in corsivo e/o stampato minuscolo, interrogazioni non programmate, copiatura alla lavagna, etc.. Mentre “gli strumenti compensativi, per la loro funzione di ausilio, sono particolarmente auspicati per la scuola primaria, in generale nelle fasi di alfabetizzazione strumentale. Le misure dispensative possono avere un campo di applicazione molto più ampio che si estende anche agli studenti degli istituti di istruzione secondaria superiore”¹⁹¹. Il criterio di chiarezza pedagogica fa riferimento proprio a questo aspetto; l'applicazione delle norme ministeriali non ha valore pedagogico, nel senso che non è sufficiente consentire l'utilizzo di questi strumenti in classe per migliorare la comprensione e sviluppare le competenze: queste ultime vanno costruite attraverso un processo formativo, in cui gli insegnanti, e la scuola tutta, devono per forza svolgere un ruolo attivo senza limitarsi a un uso semplicemente formale di alcuni dispositivi ritenuti importanti dalle Linee guida. Inoltre, strumenti compensativi e misure dispensative agiscono su due livelli differenti: mentre gli strumenti compensativi hanno lo scopo di ridurre le difficoltà del disturbo consentendo una prestazione adeguata, le attività dispensative assolvono ad una funzione di tutela, nel senso che rappresentano una presa d'atto della situazione e hanno lo scopo di evitare che il disturbo possa comportare un complessivo insuccesso scolastico, con ricadute personali anche gravi. Gli strumenti compensativi e le misure dispensative costituiscono, nel panorama italiano, le due espressioni di una didattica specifica ai DSA.

E' importante evidenziare che la semplice applicazione di questi strumenti non ha alcuna valenza pedagogica se non è supportata da una progettualità educativa consapevole, competente e responsabile.

Documentazione, forza pedagogica e aggiornamento

I criteri di *documentazione, aggiornamento e forza pedagogica* sono relativi alla dimensione teorico-operativa e, quindi alle azioni concrete.

¹⁹⁰ Miur, D. M. Prot. N. 5669 del 12 luglio 2011, cit.

¹⁹¹ *Ibidem*

L'art. 4 della Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010¹⁹², al comma 1, sostiene che nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, deve essere assicurata un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai disturbi specifici dell'apprendimento, finalizzata ad acquisire la competenza per individuare precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate.

In questo senso la documentazione pedagogica fa riferimento alla capacità da parte dei docenti di elaborare un piano educativo personalizzato la cui progettualità pedagogica, fondata sulla consapevolezza relativa ai DSA, va sostenuta attraverso un serio processo di osservazione:

- osservazione diretta del bambino negli aspetti relazionali e nei comportamenti messi in atto rispetto agli impegni scolastici;
- osservazione indiretta, legata alla capacità del docente di utilizzare, come risorsa per la propria azione educativa, la documentazione esistente (da quella di tipo diagnostico ai materiali della famiglia).

Come si diceva prima, già dalla scuola dell'infanzia bisogna saper cogliere i segnali premonitori dei DSA. Si tratta di una sfida che può essere affrontata a condizione che i docenti siano dotati di un'adeguata formazione professionale. In effetti, gli strumenti di analisi possono far parte della "cassetta degli attrezzi" del docente a condizione che egli abbia affrontato studi seri e approfonditi durante il percorso della sua formazione iniziale. Si pensi all'utilità dell'approccio teorico con gli strumenti da utilizzare nel campo della progettazione e della valutazione dell'offerta formativa. Essi vengono trattati, com'è noto, nel più ampio spettro della pedagogia sperimentale. In effetti, non è facile parlare nemmeno di osservazione intenzionale e sistematica se non si hanno punti di riferimento validi dal punto di vista teorico e riconducibili a modelli scientificamente provati come quelli di matrice psicoanalitica, ecologica, piagetiana, etc.¹⁹³.

Nelle circostanze di cui ci si è potuti avvalere durante l'attività di ricerca è stato possibile constatare che la metodologia della ricerca-azione aiuta a superare determinati "vuoti" professionali: avere l'impatto con problemi di natura pedagogico-didattica di una certa portata solitamente induce i docenti a confrontarsi collegialmente e a produrre idee che favoriscono lo sviluppo delle competenze professionali soprattutto quando si tratta di affrontare casi concreti e se particolarmente motivati nel ricercare le possibili soluzioni. Qualora poi nel gruppo la leadership pedagogica è mantenuta da un docente competente, la sua presenza operativa diventa forza trainante nel contesto di determinati momenti e occasioni in cui dal confronto aperto è possibile fare scaturire valore aggiunto. Le questioni connesse con la presenza dei BES possono essere portate a buon fine a condizione che subentrino i fattori prima richiamati. Altri elementi che concorrono positivamente riguardano una buona relazione con la famiglia e l'instaurazione di rapporti collaborativi e

¹⁹² Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010, cit.

¹⁹³ A. M. Notti, *Strumenti per la ricerca educativa*, op. cit. pag. 7

fecondi con l'associazionismo delle famiglie, con i soggetti istituzionali presenti sul territorio e con l'instaurazione di proficui rapporti di rete con le altre scuole e istituzioni formative.

CAPITOLO V

PROGETTARE GLI INTERVENTI EDUCATIVO- DIDATTICI PER GLI ALUNNI CON BES

5.1 I percorsi individualizzati e personalizzati

La presenza degli alunni in difficoltà implica la necessità, da parte delle istituzioni scolastiche, di garantire il successo formativo, accettando la sfida di integrare e di includere tutti gli alunni, soddisfacendo il loro bisogni formativi, che, soventemente, si configurano come bisogni educativi speciali.

Muovendo dalla consapevolezza che l'integrazione e l'inclusione sono processi che, se opportunamente stimolati, traducono le potenzialità e le diverse capacità possedute dai soggetti in formazione in comportamenti positivi e pro sociali, assume un ruolo di centralità l'alunno, soggetto attivo del proprio apprendimento.

Proprio il riconoscimento del ruolo attivo dell'alunno nei suoi processi apprenditivi ha determinato un orientamento didattico ormai ineludibile, giacché si è convinti che per promuovere una didattica inclusiva occorre agire perché questo sia possibile per tutti gli alunni della classe.

Da qui la necessità di attivare curricoli formativi individualizzati e, contestualmente, curricoli formativi personalizzati.

Cosicché, se la didattica individualizzata mira a far acquisire competenze comuni di base, nella salvaguardia dei vissuti esistenziali degli alunni e tenendo nella giusta considerazione la loro autobiografia relazionale e formativa, la didattica personalizzata consente ad ognuno la diversificazione dei percorsi e dei traguardi formativi, promuovendo adeguatamente le peculiarità individuali.

Come si evince dalle Linee guida per gli alunni con DSA del 2011¹⁹⁴ “individualizzato” è l'intervento calibrato sul singolo, anziché sull'intera classe o sul piccolo gruppo, che diviene “personalizzato” quando è rivolto ad un particolare discente.

Più in generale, contestualizzandola nella situazione didattica dell'insegnamento in classe, l'azione formativa individualizzata pone *obiettivi comuni* per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curricolo, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni.

L'azione formativa personalizzata ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi *obiettivi diversi* per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica e unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo.

In buona sostanza, la *didattica individualizzata* consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative

¹⁹⁴ Miur, D. M. Prot. N. 5669 del 12 luglio 2011, cit.

e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

La *didattica personalizzata*, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003¹⁹⁵ e nel Decreto Legislativo 59/2004¹⁹⁶, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità e unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento.

Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo¹⁹⁷.

È auspicabile, comunque, una sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata che determina le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Si profila, così, un modello di scuola inclusiva attenta alle molteplici diversità rappresentate non solo dagli alunni certificati (con disabilità o disturbi specifici di apprendimento), ma anche da coloro che esprimono bisogni educativi speciali, rendendo significativa la loro presenza a livello cognitivo, comportamentale e psicologico.

È in questa prospettiva che si impone una progettazione volta a garantire interventi di individualizzazione e di personalizzazione a favore degli alunni con bisogni educativi speciali.

Se la Legge n. 170 del 18 ottobre 2010¹⁹⁸ ha introdotto per gli alunni con Disturbi Specifici di apprendimento (DSA) il Piano Didattico Personalizzato (PDP), la C.M. n. 8 del 6 marzo 2013¹⁹⁹, dando seguito a quanto prefigurato dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012²⁰⁰, estende la possibilità di utilizzo di tale strumento progettuale agli alunni con BES, prevedendo anche per loro il ricorso a strumenti compensativi e misure dispensative.

¹⁹⁵ Legge Delega n. 53 del 28 marzo 2003, cit.

¹⁹⁶ Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*

¹⁹⁷ Miur, D. M. Prot. N. 5669 del 12 luglio 2011, cit.

¹⁹⁸ Legge n. 170 del 18 ottobre 2010, cit.

¹⁹⁹ Miur, C. M. n. 8 del 6 marzo 2013, cit.

²⁰⁰ Miur, D. M. del 27 dicembre 2012, cit.

È opportuno evidenziare che compensare e dispensare, pur integrandosi, non sono per nulla equivalenti, giacché la compensazione, nei suoi vari aspetti, rappresenta un'azione che mira a ridurre gli effetti negativi del disturbo per raggiungere comunque prestazioni funzionalmente adeguate, mentre le misure dispensative rappresentano una presa d'atto della situazione con lo scopo di evitare, con un'adeguata azione di tutela, che il disturbo possa comportare l'insuccesso scolastico con ricadute personali, anche gravi²⁰¹.

In particolare, gli *strumenti compensativi* sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.

Fra i più noti sono indicati:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente all'alunno di non scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
- altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc.

Tali strumenti sollevano l'alunno da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti, anche sulla base delle indicazioni del docente referente di istituto (designato in ciascuna scuola), avranno cura di sostenerne l'uso. L'impiego degli opportuni strumenti compensativi è assicurato dall'acquisizione, da parte dell'alunno in difficoltà, delle competenze per un efficiente utilizzo degli stessi.

Le *misure dispensative* sono, invece, interventi che consentono allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura. D'altra parte, consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo lo impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli *items* della prova.

A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica

²⁰¹ F. Fogarolo (a cura di), *Costruire il Piano Didattico Personalizzato*, Erickson, Trento, 2012, pag. 19.

difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare di conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro. In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo.

L'adozione delle misure dispensative, al fine di non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione.

Il primo obiettivo, pertanto, del PDP è proprio quello di individuare un sistema efficace per portare l'alunno a superare i limiti del suo disturbo per poter efficacemente apprendere.

È utile sottolineare che le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative devono essere dalle istituzioni scolastiche esplicitate e formalizzate, al fine di assicurare uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese. A questo riguardo, la scuola predispone, nelle forme ritenute idonee e in tempi che non superino il primo trimestre/quadrimestre scolastico, un documento che può acquisire la forma del Piano Didattico Personalizzato, che dovrà contenere almeno le seguenti voci, articolato per le discipline coinvolte dalla difficoltà:

- dati anagrafici dell'alunno;
- tipologia di disturbo;
- attività didattiche individualizzate;
- attività didattiche personalizzate;
- strumenti compensativi utilizzati;
- misure dispensative adottate;
- forme di verifica e valutazione personalizzate.

E' compito dei Consigli di classe o dei teams dei docenti (nelle scuole primarie) indicare in quali casi, oltre che per quelli riconducibili alla disabilità e ai DSA certificati, sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica e, eventualmente, di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni.

Va da sé che ogni docente, a livello individuale e collegiale, individuata la presenza di un alunno con bisogni educativi speciali, progetta percorsi didattici individualizzati e personalizzati, prefigurando l'attivazione di strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo, adottando misure dispensative e promuovendo modalità di verifica e valutazione adeguate e coerenti.

Il PDP appare, in tal senso, strumento privilegiato per definire, monitorare e documentare, secondo un'elaborazione collegiale che coinvolge il Consiglio di classe e la famiglia. Ecco perché esso non può più essere inteso come mera esplicitazione di

strumenti compensativi e dispensativi solo per gli alunni con DSA; si tratta, infatti, di uno strumento in cui è possibile, ad esempio, “includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale”²⁰².

Chiaramente è necessario che l’attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con Bisogni Educativi Speciali sia deliberata in Consiglio di classe (ovvero, nelle scuole primarie, da tutti i componenti del team docenti), dando luogo al PDP, firmato dal Dirigente scolastico (o da un docente da questi specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia.

Nel caso in cui sia necessario trattare dati sensibili per finalità istituzionali, si avrà cura di includere nel PDP apposita autorizzazione da parte della famiglia.

Per quanto fin qui esplicitato, appare evidente che la funzione del documento è duplice: esso si configura, infatti, come strumento di lavoro per i docenti e, contestualmente, come strumento di documentazione per famiglie delle strategie di intervento programmate.

5.2 Il Piano Annuale per l’Inclusione e il G.L.I.

Sempre nell’ottica di una politica scolastica inclusiva, la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, a livello di istituzione scolastica, amplia i compiti del Gruppo di lavoro e di studio d’Istituto (GLHI), estendendoli alle problematiche relative a tutti i BES, fermo restando quanto previsto dall’art. 15, comma 2, della Legge n. 104/92.

A tale scopo i componenti del GLHI sono integrati da tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola (funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, docenti “disciplinari” con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola), in modo da assicurare all’interno del corpo docente il trasferimento capillare delle azioni di miglioramento intraprese e un’efficace capacità di rilevazione e intervento sulle criticità all’interno delle classi.

Il suddetto Gruppo di lavoro assume, così, la denominazione di Gruppo di lavoro per l’inclusione (GLI), svolgendo le seguenti funzioni:

- rilevazione dei BES presenti nella scuola;

²⁰² Miur, C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, cit.

- raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell'Amministrazione;
- focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell'art. 1, c. 605, lettera b, della Legge n. 296/2006 (Legge finanziaria 2007), tradotte in sede di definizione del PEI come stabilito dall'art.10 comma 5 della Legge n. 122 del 30 luglio 2010.

Il GLI è da considerare come un organo istituzionale di natura collegiale flessibile nella composizione e nei tempi di lavoro, dotato di uno spessore rapportato al compito, in virtù dei suoi caratteri di eterogeneità e rappresentatività: la struttura riflette lo scopo, che è quello del mettere insieme delle diverse parti in causa per confrontarsi, ipotizzare, condividere, realizzare e accertare quanto ritenuto necessario per assicurare il successo formativo a tutti gli alunni, nessuno escluso.

Vi è da evidenziare che spetta al GLI l'elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di Giugno).

Proprio il Piano Annuale per l'Inclusione (PAI) deve essere considerato frutto di quell'ipotesi progettuale basata su analisi attendibili riguardanti le condizioni dell'intera comunità scolastica, i singoli alunni e le dinamiche che coinvolgono i docenti con il loro carico deontologico e professionale, tanto nella dimensione individuale quanto in quella collegiale, per l'appartenenza a organi collegiali decisori e valutatori, quali i diversi Consigli di classe, il GLI e il Collegio dei docenti, che estrinsecano una produttività progettuale a livelli diversificati, ma integrati in dimensione sinergica.

Del resto, il PAI non è un documento dissociato dal POF, anzi è parte integrante di esso e il Collegio dei docenti, attraverso il POF (oggi di durata triennale, PTOF), non potrà fare a meno di chiarire che il processo di inclusione è esso stesso insito in quella visione antropologica di riferimento che la comunità educante ha scelto come cardine essenziale dell'azione didattico-educativa.

Non è quindi ragionevole pensare solo ad un PAI allegato al POF come mero adempimento; al contrario esso dovrebbe svilupparsi come natura sottostante ad ogni azione, emergendo da tutte le iniziative intraprese.

Alla base del PAI, il concetto inclusivo da prediligere è quello di *Education for all*, eliminando ogni automatismo tendente a relegare i soggetti con bisogni educativi speciali entro uno specifico ambito.

Ciascuno ha bisogno di essere incluso.

L'inclusività è un processo di emergenza, pieno di contingenze che guidano quotidianamente il fare inclusivo della scuola.

Alla scuola, quindi, l'impegno di redigere il Piano Annuale per l'Inclusività, relazionando proprio sul processo di inclusività agito, sullo stato dell'arte in merito agli interventi inclusivi attivati in itinere e ancor di più presentare una proiezione globale di miglioramento che essa intende realizzare attraverso tutte le specifiche risorse che possiede.

Muovendo dalla consapevolezza che il PAI è un piano per gli alunni con BES, che riguarda sostanzialmente la programmazione generale della didattica della scuola, al fine di favorirne la crescita nella qualità dell'offerta formativa, non v'è dubbio che in questa prospettiva più ampia, il documento programmatico allarghi la cerchia dell'integrazione tradizionale, compiuta dalla singola istituzione scolastica, verso un orizzonte più inclusivo, rinviando, prima di tutto, ad un'analisi dell'effettiva inclusività della scuola medesima.

La regia e il coordinamento del PAI richiedono certamente un'attenta analisi, anche il documento attesta il grado di inclusività esperito dalla scuola e la progettualità pensata per l'anno scolastico a venire che dovranno essere restituiti ai competenti Uffici Scolastici Regionali nei tempi stabiliti dagli stessi.

5.3 Strategie e tecniche per l'inclusione

La scelta delle strategie didattiche funzionali all'inclusione degli alunni con BES rinvia alla più complessiva tematica riguardante la cultura inclusiva.

Ciò perché, in estrema sintesi, se per strategia si intende l'insieme delle ragioni che legittimano l'agire pratico in funzione del raggiungimento di determinati obiettivi, è l'insieme delle idee di fondo, espresse in termini di principi e valori, a cui ci si ispira, che danno senso e significato al concreto orientarsi.

Per questo motivo, anche alla luce di quanto è stato possibile constatare di fatto, nelle scuole dove è più diffusa la cultura dell'inclusione risulta più facile concordare sulle strategie ritenute efficaci per garantire il successo formativo agli alunni con BES.

Fra i motivi di fondo che suffragano la cultura inclusiva vi è quello che considera l'ambiente educativo e di apprendimento come una realtà costitutivamente eterogenea dove, nella ordinarietà del quotidiano, viene adottata una didattica plurale, capace di intercettare i bisogni specifici di tutti gli alunni e di fornire risposte valide per i bisogni di crescita di ciascuno²⁰³.

A livello di scuola il concetto di speciale normalità introduce la necessità di riconoscere i sempre più diversificati bisogni educativi specifici e chiede di rispondervi

²⁰³ C. Girelli (a cura di), *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011, pag. 18

articolando la propria proposta con elementi di particolarità che incontrino, arricchiscano e rendano più flessibile l'offerta formativa della scuola e l'esperienza scolastica di tutti.

Per quanto concerne le singole classi, invece, è possibile constatare nei docenti la sempre più diffusa consapevolezza delle normali differenze individuali degli alunni collegate agli stili cognitivi e alle pluralità delle intelligenze.

In poche parole si dà sempre più per scontato che la normalità di ogni alunno sia intrisa di elementi di specificità che devono essere accolti per potere essere poi valorizzati.

Ogni singolo alunno, poi, presenta una dimensione personale che lo caratterizza sulla base di determinati fattori di specificità, tra cui quello riguardante “la normalità del fondamentale bisogno di educazione e di formazione, identico a quello di ogni altro alunno. La normalità della sua condizione personale scaturisce dalla semplice considerazione che si tratta di un bisogno che tutti abbiamo di uno sviluppo e di una funzionalità il più possibile normale e il più possibile rispondente alle normali richieste dei normali ambienti di vita. Anche nelle situazioni più speciali troviamo, quindi, molta normalità o, meglio, prima di tutto incontriamo la normalità”²⁰⁴.

Il concetto di normale specialità è andato via via configurandosi come la componente indispensabile, riflettente uno dei tanti modi possibili per interpretare l'ambiente educativo e di apprendimento.

Dal nostro punto di vista è il modo giusto, giacché indica un modello di pensare e vivere la realtà dove normalità e specialità coesistono influenzandosi e arricchendosi reciprocamente.

Proprio sulla base di tali presupposti le strategie che qui di seguito saranno succintamente richiamate appaiono come coerenti rispetto ai motivi sottesi alla speciale normalità che fa da perno alla cultura inclusiva.

In effetti il cooperative learning, il tutoring e la pro-socialità sono tre strategie metodologico-didattiche basate su principi teorici di matrice psico-pedagogica che trovano le ragioni di fondo nell'ambiente educativo e di apprendimento dove tali elementi vengono percepiti con un certo senso di ovvietà e naturalezza.

Si è sinceramente convinti che la relazione costituisce la base su cui impostare rapporti interpersonali senza condizionamenti di sorta e permette ad ogni persona di rappresentare una risorsa tanto a livello singolo quanto a livello di gruppo.

Sulla base di tale presupposizione il cooperative learning e il tutoring si configurano come quelle strategie che rendono desueta la didattica tradizionale poggiando sulla valorizzazione di tutto ciò che di umano può sussistere in un contesto caratterizzato dalla presenza di persone che interagiscono a prescindere dai tanti elementi di diversità, ivi compreso quello della intergenerazionalità.

²⁰⁴ D. Ianes, *Il bisogno di una speciale normalità per l'integrazione in Difficoltà di apprendimento*, Vol. 7, Erickson, Trento, 2001, pag. 158

Si tratta di strategie che valorizzano lo stare insieme accettando le regole del vivere civile che il docente può promuovere e fare introiettare dagli alunni mediante apposite strategie esplicitate anche attraverso specifici percorsi progettuali come quello di seguito richiamato per la pro socialità ideato da Roche²⁰⁵.

La sfida che la scuola oggi è chiamata ad affrontare, se non vuole perdere di senso, è quella di “formare” la persona in una realtà sociale complessa e caratterizzata da repentini cambiamenti che investono ogni settore.

La scuola dell'autonomia, calata in una società caratterizzata da imponenti mutamenti sociali, deve poter rispondere alle sfide del nostro tempo, creando condizioni ottimali per l'acquisizione dei saperi e cercando, contestualmente, di trasformare gli apprendimenti in competenze efficaci che consentano prestazioni e comportamenti adeguati ai livelli di sviluppo sociale.

In tale contesto è necessario che le potenzialità e le diverse capacità possedute dai soggetti in formazione si traducano in comportamenti positivi e prosociali, nella convinzione che il vero apprendimento, contestualmente all'acquisizione dei saperi necessari nella società della conoscenza, provochi modifiche durature nel comportamento.

In questo senso, è richiesta ai docenti una profonda trasformazione professionale che dia vita a un diverso rapporto con gli alunni, facendosi carico di nuovi metodi d'insegnamento/apprendimento per creare un ambiente congeniale ai processi formativi, soprattutto per quanto riguarda gli alunni con bisogni educativi speciali.

È di fondamentale importanza sottolineare che l'apprendimento non è solo individuale, ma riguarda l'intera classe, assumendo, quindi, la valenza di apprendimento cooperativo all'interno di un gruppo caratterizzato dalla circolazione delle informazioni, delle conoscenze e dalla condivisione dei problemi e delle loro soluzioni.

In questi ultimi anni l'apprendimento cooperativo, o *cooperative learning*, è diventato in molti paesi un importante approccio metodologico sulla base del fatto che numerosi studi hanno dimostrato che la sua adozione permette agli studenti di ottenere risultati scolastici più elevati, più alti livelli di autostima, maggiori competenze sociali, una più approfondita acquisizione di contenuti e abilità.

Organizzare esperienze di apprendimento cooperativo, tra l'altro, rappresenta una strategia metodologica efficace per l'integrazione scolastica in quanto, da un lato, crea condizioni favorevoli all'apprendimento e, dall'altro, concorre a rendere i compagni maggiormente disponibili all'accettazione e all'aiuto.

Configurandosi come strategia metodologico-didattica, l'apprendimento cooperativo, è centrato sull'alunno che interagisce con altri compagni, ma è sempre il docente che propone i problemi da risolvere, che fissa i tempi, che fornisce gli spunti ai

²⁰⁵ Cfr.: R. O. Roche, *L'intelligenza prosociale*, Erickson, Trento, 2002

gruppi che lo richiedono, che si configura come facilitatore e regista di un processo di crescita individuale e sociale.

In poche parole, affermare che il *cooperative learning* è una tecnica di intervento molto efficace, anche in termini inclusivi, deriva dalla considerazione che quando si agisce insieme con gli altri, svolgendo azioni condivise, si sviluppa il benessere interiore, si genera gratificazione per effetto della percezione che, pur dando vita ad una prestazione limitata (rapportata a ciò che si è in grado di fare), si concorre alla realizzazione di un risultato foriero di valore aggiunto, in virtù dell'impegno profuso da tutti i membri del gruppo.

Il *cooperative learning*, quindi, permette l'instaurazione di un clima che incentiva l'agire comune, tendendo in maniera fortemente motivata al raggiungimento degli obiettivi condivisi. La forma organizzativa che risulta più funzionale all'applicazione dell'apprendimento cooperativo è il piccolo gruppo, nel quale gli alunni lavorano insieme, anche se la diversità compositiva, in termini quantitativi dei gruppi, implica per specificazione quantitativa punti di criticità e fattori positivi²⁰⁶.

Tale condizione rende possibile migliorare l'apprendimento di tutti e di ciascuno. Il *cooperative learning* investe gli aspetti didattico-organizzativi della gestione del lavoro quotidiano e incide profondamente anche sui livelli formativi, giacché contribuisce a mutare sostanzialmente le caratteristiche della relazione educativa, della funzione dell'insegnante (che è guida dei gruppi), dell'immagine dell'alunno, del POF (Piano dell'Offerta Formativa). L'agire cooperativo implica un costante controllo di come i membri agiscono nel gruppo con i conseguenti e imprescindibili interventi di *feed-back*. La filosofia del gruppo è quella di considerare i compagni come una *risorsa*. L'applicazione corretta dell'apprendimento cooperativo richiede la messa in atto di alcuni principi specifici e fondamentali interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia; uso di competenze sociali; responsabilità individuale; revisione e perfezionamento continuo del lavoro di gruppo. L'interdipendenza positiva si ha quando ogni membro del gruppo si preoccupa non solo del proprio rendimento, ma anche di quello dei compagni; l'interazione promozionale faccia a faccia sottolinea il buon clima di rapporti e di atteggiamenti che deve esistere tra i membri del gruppo e si presenta come disponibilità ad aiutare e farsi aiutare; l'uso di competenze sociali si riferisce soprattutto ad abilità comunicative, alla capacità di gestire i conflitti, di risolvere i problemi, etc.; la responsabilità individuale si configura come lo scopo comune da raggiungere attraverso il lavoro dei singoli: tutti i membri devono impegnarsi perché ognuno svolga il proprio compito al meglio; la revisione e perfezionamento continuo del lavoro di gruppo implicano la necessaria valutazione critica sull'operato e sui risultati ottenuti, al fine di "migliorare l'efficacia dei membri nel contribuire a unire gli sforzi per raggiungere gli scopi del gruppo" (Johnson D. W., Johnson R. T.)²⁰⁷.

²⁰⁶ D. Ianes - V. Macchia, *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2008, pag. 166.

²⁰⁷ L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, op. cit., pag. 141.

Il *cooperative learning* può essere considerato, pertanto, una modalità di gestione democratica della classe, altamente interattiva, essenzialmente centrata su gruppi di lavoro eterogenei, sull'interdipendenza positiva dei ruoli e sull'uguaglianza delle opportunità di successo per tutti.

Esso contribuisce alla creazione di un contesto educativo non competitivo, altamente responsabile e collaborativo, produttivo di processi cognitivi di ordine superiore, giacché garantisce il coinvolgimento attivo di tutti gli alunni nell'apprendimento.

Anche il *tutoring* si configura come strategia metodologico-didattica alquanto efficace sia per la realizzazione di un'istruzione individualizzata sia per il perseguimento di obiettivi sociali di integrazione: è una strategia metodologico-didattica caratterizzata dal coinvolgimento di allievi in funzione di *tutor*: muove dalla consapevolezza che è possibile svolgere un ruolo importante nella vita di un'altra persona, permette di sviluppare un'educazione individualizzata perseguendo nello stesso tempo gli obiettivi sociali dell'integrazione, giacché si configura come un progetto di collaborazione che esclude modelli di educazione rivolti "in negativo"

solo ai *deficit* (che creano inevitabilmente segregazione); al contrario, il tutoring si esplica attraverso modelli il cui obiettivo consiste nell'inclusione di tutti gli alunni e il successo di ciascuno. Il coinvolgimento di allievi in funzione di *tutor* per favorire l'apprendimento rappresenta un'importante opportunità di impiego programmato dei compagni intesi come risorsa. I benefici per l'alunno assistito da un compagno derivano principalmente dall'approccio individualizzato e dal tempo dedicato alle sue difficoltà nell'ambito delle attività scolastiche. Secondo le nuove concezioni della psicologia cognitiva sui processi di apprendimento degli alunni con difficoltà, i programmi di *tutoring* offrono una specie di "impalcatura" cognitiva, una struttura provvisoria di aiuto (*scaffolding*) a chi deve affrontare una fase didattica nuova o particolarmente difficile nella sua zona di sviluppo prossimale. Se tutti gli alunni sono in certi momenti "insegnanti", è più probabile che si crei un clima favorevole all'apprendimento, cooperativo e inclusivo.

Vi è, inoltre, un numero crescente di dati sui vantaggi cognitivi e formativi del *tutoring* anche per gli alunni che svolgono il ruolo di *tutor*.

Questi hanno, infatti, la possibilità di spiegare ciò che hanno imparato, ma che forse non posseggono ancora completamente, oppure ciò che hanno imparato in un settore, ma non lo sanno rapportare a situazioni analoghe.

I *tutor* imparano sia sviluppando nella spiegazione l'argomento che insegnano sia rivedendone la presentazione e ripetendo alcuni punti più complessi.

Da un punto di vista emotivo, inoltre, il *tutor* acquista sicurezza e autostima. Alcune ricerche in questo senso hanno dimostrato che il *tutoring* incentiva negli alunni atteggiamenti positivi verso la scuola, aumenta la considerazione di sé e la sensibilità per gli altri e incrementa le interazioni positive tra i membri della classe.

Esistono diversi programmi di tutoring.

Stainback W. e Stainback S.²⁰⁸, nell'ambito delle loro ricerche e studi, hanno evidenziato che i punti di forza del tutoring sono da ricondurre al fatto che un intervento di *tutoring* si sviluppa in maniera lineare quando i *tutor* hanno programmato con cura la lezione nelle sue singole fasi; gli insegnanti individuano precisamente gli obiettivi curricolari da conseguire attraverso il *tutoring* e ne valutano il raggiungimento; bisogna definire il numero degli interventi di *tutoring* e la loro durata in modo preciso e in considerazione della situazione specifica; il *tutoring* richiede costante esercizio e un clima di classe positivo, in cui il controllo dell'insegnante garantisce un procedere corretto, la valutazione quotidiana dei progressi degli alunni è estremamente importante.

In una scuola pensata come inclusiva, non si può non considerare, poi, tra le strategie metodologico-didattiche efficaci, la prosocialità, che si configura come uno strumento potente per la promozione dei valori umani universali: socialità, condivisione, cooperazione, rispetto, accoglienza e riconoscimento della ricchezza della diversità, benessere psicologico, armonia, unità, comunicazione di qualità, empatia.

La scuola deve essere in grado di offrire un contributo singolare in questo senso, facendo in modo di progettare e di attuare una molteplicità di esperienze umanamente significative, promuovere climi interattivi, attraverso curricoli impliciti intrisi di affettività, affinché l'essere umano diventi consapevole del senso della propria singolarità e del proprio diritto di esistenza.

Educare gli allievi alla messa in atto di comportamenti prosociali rappresenta chiaramente una condizione di grande importanza per lo sviluppo di un clima inclusivo facilitante l'integrazione.

Se la progettazione educativa prevede l'incremento del rendimento individuale e collettivo attraverso la convergenza di interessi, motivazioni e comportamenti che si esplicitano in condotte cooperanti, proprio i comportamenti prosociali migliorano le relazioni interpersonali, in quanto consentono all'alunno di gestirle in modo ottimale, condizione necessaria per il raggiungimento di un adeguato livello di appagamento personale e di benessere interiore.

In altre parole si tratta di condotte finalizzate a favorire il benessere degli altri, rispettandone le caratteristiche e le peculiarità personali.

La messa in atto di azioni prosociali di aiuto nei confronti di compagni, anche disabili o in difficoltà, dipende da una serie di condizioni che fanno riferimento al possesso di specifiche capacità, quali abilità cognitive (sottolineano l'esigenza di capacità di leggere ed interpretare il bisogno del compagno, valutazione e la conseguente accettazione del costo connesso, all'emissione della condotta prosociale, monitoraggio degli effetti e delle conseguenze della propria azione su di sé, sul compagno e su eventuali altre persone), assertività (capacità della persona di affermare e perseguire i propri obiettivi

²⁰⁸ Cfr.: W. Stainback – S. Staiback, *Facilitating Friendship*, in *Education and Training of the Mentally Retarded*, 22, 1987

con modalità socialmente adeguate e rispettose dell'interlocutore), empatia (capacità di discriminare, comprendere, assumere, il punto di vista dell'altro dal punto di vista sia cognitivo sia emozionale), autocontrollo (essenziale per la promozione e lo sviluppo di azioni pro sociali).

È chiaro che l'educazione alla prosocialità non può ridursi alla acquisizione di alcune "regole di comportamento sociale".

Essa attiene a processi più complessi, più delicati e più difficili da gestire; investe, cioè, l'educazione emotiva e affettiva e riguarda tutti i momenti e tutte le fasi del processo formativo, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.

Chiaramente, un ruolo essenziale è svolto dai docenti nel facilitare la partecipazione degli alunni a situazioni associative e nel promuovere le relazioni sociali.

Essenziale è la realizzazione di un clima sociale positivo nella vita quotidiana della scuola, organizzando forme di lavoro di gruppo e di aiuto reciproco e favorendo l'iniziativa, l'autodecisione, la responsabilità personale degli alunni.

Rendere l'apprendimento sociale parte integrante e palese del curriculum scolastico richiede, dunque, al docente la capacità di riconoscere e configurare la classe come una comunità in cui si praticano comportamenti positivi nella convinzione che tra le persone sono più presenti gli elementi in comune che non le differenze.

Le strategie e le tecniche prima illustrate appaiono coerenti a condizione che nella scuola risulti diffusa la cultura inclusiva e che i docenti siano sinceramente convinti circa l'importanza di coniugare gli aspetti epistemologici con quelli operativo-progettuali. Non di meno, l'idea di fondo a cui ispirarsi è quella secondo cui la scuola debba prendersi cura di tutti gli alunni attraverso la concretizzazione del processo educativo, tendendo alla valorizzazione della persona²⁰⁹, la quale va posta nelle condizioni di applicarsi nell'apprendimento specifico e di poter partecipare consapevole e intenzionale alle dinamiche sociali.

Senza trascurare nessuno dei propri alunni al suo interno, verso l'esterno l'istituzione scolastica agisce nel territorio, instaurando relazioni di sussidiarietà con le famiglie, con gli enti locali, con le associazioni di volontariato e culturali, con le associazioni sportive, con le aziende private e pubbliche: suo compito precipuo è quello di cogliere ogni opportunità per soddisfare le esigenze dei singoli nel pieno rispetto e nella valorizzazione delle peculiarità, mentre si rende capace di cogliere i bisogni connessi con i saperi teorici e pratici rispetto ai quali le giovani generazioni devono raggiungere un buon livello di competenza per operare in modo autonomo, critico, libero e responsabile.

I passi che hanno contraddistinto, con progressione e gradualità il presente lavoro di ricerca hanno permesso di confermare la nostra convinzione che l'inclusione degli alunni con BES e l'educazione alla cittadinanza rappresentano le due facce della stessa

²⁰⁹ Cfr.: G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2011

medaglia. Esse devono poggiare su alcuni principi ritenuti basilari: la persona, in quanto unica e irripetibile è titolare di un inestimabile valore; essa va posta nelle condizioni di estrinsecare tutte le sue dimensioni in condizione di generalizzata normalità. L'ambiente educativo e di apprendimento si avvale di un'incondizionata apertura alla comprensione e alla valorizzazione degli aspetti connotativi delle culture di cui sono portatori gli alunni, chiamati a conoscere e a sperimentare, in un contesto comunitario, i diritti di cittadinanza di cui ognuno è portatore, anche grazie a facilitatori in grado di rimuovere condizionamenti di qualunque natura essi possano configurarsi.

Bibliografia

- AA.VV. (UCODEP - CDD Città di Arezzo), *Diritti umani. Riflessioni ed esperienze di educazione ai diritti umani in ambito scolastico*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna, 2004
- Allport G., *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze, 1973
- Amnesty international, *Il grande libro dei diritti dei bambini*, Sonda, Torino, 1999
- AAVV - AID - Associazione Italiana Dislessia (a cura di), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica dei Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, Erickson, Trento, 2009
- Associazione TREELLLE, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011
- Augenti A., Amatucci L., *Le organizzazioni internazionali e le politiche educative*, Anicia, Roma, 1998
- Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2011
- Besio S., *I diritti dei bambini disabili*, in A. Bobbio (a cura di), *I diritti sottili del bambino*, Armando, Roma, 2007
- Biemmi I., Scognamiglio N., *Verso una pedagogia dei diritti. Guida per insegnanti*, Save the Children, Roma, 2007, p. 14
- Biondi M. (a cura di), *DSM-V. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014
- Bobbio N. (a cura di), *I diritti sottili del bambino*, Armando, Roma, 2007
- Bobbio N., *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino, 2015, pagg. 70-71
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004

- Boffo V., *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*, ETS, Pisa, 2007
- Bruner J., *Actual Minds, Possible Worlds*, 1986. Trad. it. *La mente a più dimensioni*, Roma - Bari, Laterza, 1993
- Burza V., Chistolini S., Sandrone G., *Pedagogia generale*, Editrice La Scuola, Brescia, 2014
- Camaioni L. (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, 1993
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma, 2008
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2006
- Catarci M., *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Anicia, Roma, 2004
- Cavalieri M. P. (a cura di), *Sviluppo delle risorse umane e Life Long Learning*, Anicia, Roma, 2006
- Chiappetta Cajola L., *Il portfolio dell'allievo disabile. Democrazia uguaglianza e processo di integrazione*, Anicia, Roma, 2006
- Chistolini S., *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero. Studiare all'Università per insegnare nella scuola*, Edizioni Kappa, Roma, 2008
- Claris S., *A scuola d'intercultura, proposte educative e didattiche*, La Scuola, Brescia, 2002
- Cornoldi C. - Miato L. - Molina A. – Poli S., *PRCR-2/2009. Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura*, Giunti, Firenze, 2009
- Cornoldi C. (a cura di), *Difficoltà disturbate dell'apprendimento*, 2009
- Corradini L., *Radici e sviluppo dell'educazione alla convivenza civile* in Corradini L. – Fornasa W. – Poli S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando Editore, Roma, 2003

- Cottini L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2006
- d'Alonzo L., *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, Editrice La Scuola, Brescia, 2008,
- D'Andretta P., *Il gioco nella didattica interculturale*, Emi, Bologna, 1999
- De Luca C., *Il volontariato per la formazione dell'uomo solidale*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ), 2004
- De Luca C., *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma, 2008
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Drerup A. (a cura di), *Il tempo dei diritti: piccolo ideario per l'educazione ai diritti umani*, ECP, San Domenico di Fiesole, 1996
- Felini D., *Media e diritti dei bambini*, in A. Bobbio (a cura di), *I diritti sottili dei bambini*, Armando Editore, Roma, 2007
- Fiorucci M., *Una scuola per tutti, idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano, 2008
- Fogarolo F. (a cura di), *Costruire il Piano Didattico Personalizzato*, Erickson, Trento, 2012
- Fonzi A. (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, Firenze, 2001
- Getzels J. W., *Problem Finding and research in educational administration*, in Immegart G. e Boyd W. L., *Problem-finding in educational administration: trends in research and theory*, CD Health & Co, Canada, 1979
- Girelli C. (a cura di), *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011
- Ianes D. – Macchia V., *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2008

Ianes D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento, 2005

Ianes D., *Il bisogno di una speciale normalità per l'integrazione*, in *Difficoltà di apprendimento*, Vol. 7, Erickson, Trento, 2001

Ianes D., *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento, 2011

Institute of medicine 1992

Kohlberg L., *The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. Vita Humana*, 6 (1-2), 1963

Laeng M., *I diritti del bambino. Riflessioni educative e proposte didattiche*, in Unicef - Comitato italiano, Anicia, Roma, 1990

Lotti F., Giandomenico N. (a cura di), *Insegnare i diritti umani*, Gruppo Abele, Torino, 1999

Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2011

Mariani A., Pieretti M. (a cura di), *Presenza in carico e intervento nei disturbi dello sviluppo*, Erickson, Trento, 2009

Milito D. (a cura di), *L'inserimento e l'integrazione degli handicappati nella famiglia, nella scuola, nel mondo del lavoro e nella società*, Jonia Editrice, Cosenza, 1997

Mosley J., *More quality circle time*, Cambridge, LDA, 1999

Moro A. C., *Il bambino è un cittadino*, Mursia, Milano, 1991

Mulé P., *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Edizioni Periferia, Cosenza, 2010

Nocera S., *Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Erickson, 2009, Trento

Notti A. M., *Strumenti per la ricerca educativa*, Edisud, Salerno, 2002

- Novak J., Gowin D. B., *Imparando a imparare*, SEI, Torino, 1989
- Nuzzaci A., *Il diritto dei bambini alla fruizione del patrimonio culturale*, in A. in A. Bobbio (a cura di), *I diritti sottili del bambino*, Armando Editore, Roma, 2007
- O.M.S. (Organizzazione Mondiale della Sanità), *ICIDH-2 (Classificazione Internazionale del Funzionamento e delle Disabilità)*. Bozza Beta – 2, Erickson, Trento, 1999
- Osborn A. F., *Applied Imagination: principles and procedures of creative thing*, Charles Scribner's sons, New York, 1953
- Palmonari A., *Gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna, 2001
- Petrillo G., *Per una psicologia dei diritti dei minori. Costruzioni sociali, responsabilità e ruoli educativi*, Franco Angeli, Milano, 2005
- Piaget J., *Il giudizio morale nel fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze, 1972
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Bari, 2008
- Pirro U., *Mio figlio non sa leggere*, Rizzoli, Milano, 1982
- Roche R. O., *L'intelligenza prosociale*, Erickson, Trento, 2002
- Sandrone Buscarino G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2008
- Santerini M., *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011
- Schnell W., *A discursive approach to organizational and strategy consulting*, BOD, Germania, 1975
- Schön D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993
- Società italiana di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza (SINPIA), *Linee guida per I DSA. Parte I, I disturbi specifici dell'apprendimento*, Roma, 1993

Spadafora G., *La relazione filosofia-educazione-politica: il nodo cruciale della filosofia deweyana* in G. Spadafora (a cura di) *John Dewey – Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003

Stainback W. – Stainback S., *Facilitating Friendship*, in *Education and Training of the Mentally Retarded*, 22, 1987

Stella G., *Dislessia. Scelte scolastiche formative*, Omega, Torino, 2004

Susi F., *Come si è stretto il mondo. L'educazione Interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 2008

Susi F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Franco Angeli, Milano, 1991

Susi F., *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma, 1995

U. Frith, *Beneath the surface of developmental dyslexia* in Patterson K. E. et Alii, *Surface Dyslexia*, Routledge & Kegan, London, 1985

Vigotskji L. S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze, 1954

Wallnöfer G., *Pedagogia interculturale*, Mondadori, Milano, 2000

ICF-CY, *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*, World Health Organization, Geneva, Switzerland (Edizione italiana a cura di Erickson, Trento, 2007)

Fonti normative

Comitato dei Ministri del Consiglio D'Europa, *Raccomandazione N.R. (85) 7 agli Stati membri sull'insegnamento per l'apprendimento dei diritti dell'uomo nella scuola*

Congresso Internazionale sull'Educazione e la Democrazia, *Piano mondiale di azione per l'educazione ai Diritti Umani e alla Democrazia*, Montreal (Canada), 8 marzo 1993

Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI), *Delineare una paideia per il terzo millennio*, Roma, Adunanza del 10 febbraio 1993

Contratto Collettivo Nazionale del Comparto Scuola, 2006/2009, art.26, *Funzione Docente*

Costituzione della Repubblica Italiana approvata dall'Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947 ed entrata in vigore l'1 gennaio 1948

D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*

D.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009, art. 10, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169*

D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*

Decreto Legislativo n. 165 del 30 marzo 2001, *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*

Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*

Decreto Legislativo n. 76 del 15 aprile 2005, *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53*

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale inclusione scolastica. Indicazioni operative.*

Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C/119/2 del 28 maggio 2009, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel*

settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»), Obiettivo strategico 3: Promuovere l'equità, la coesione e la cittadinanza attiva

Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C/135/2 del 26 maggio 2010, Conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione

Lega delle Nazioni, Dichiarazione dei diritti del fanciullo, Ginevra, 1924

Legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione

Legge Delega n. 53 del 28 marzo 2003, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale

Legge Delega n. 59 del 15 marzo 1997, Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa

Legge n. 104 del 5 febbraio 1992, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

Legge n. 118 del 30 marzo 1971 Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili

Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico

Legge n. 176 del 27 maggio 1991, Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, New York, 20 novembre 1989

Legge n. 18 del 3 marzo 2009, Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York

il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità

Legge n. 18 del 3 marzo 2009, Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità

Legge n. 285 del 28 agosto 1997, Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza

Legge n. 328 dell'8 novembre 2000, Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali

Legge n. 848 del 1955, Ratifica ed esecuzione della Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali firmata a Roma il 4 novembre 1950 e del Protocollo addizionale alla Convenzione stessa, firmato a Parigi il 20 marzo 1952

Miur, C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica

Miur, D. M. Prot. N. 5669 del 12 luglio 2011, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento

Miur, D.M. n. 139 del 22 agosto 2007, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione

Miur, Direttiva del 27 dicembre 2012, Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica

Miur, Nota n. 2563 del 22 novembre 2013, Chiarimenti

Miur, prot. n. 4274 del 4 agosto 2009, Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità

Miur, C.M. n. 8 - prot. 561 del 6 marzo 2013, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*

ONU, Assemblea Generale, *Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali firmata a Roma il 4 novembre 1950*

ONU, Assemblea Generale, *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, 1959

ONU, Assemblea Generale, *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo*, 10 dicembre 1948

ONU, Assemblea Generale, *Programma Mondiale per l'Educazione ai Diritti Umani*, Risoluzione n. 59/113 del 10 dicembre 2004

ONU, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, Assemblea Generale, New York, 13 dicembre 2006

ONU, *Convenzione sui i diritti dell'infanzia*, 20 novembre 1989

ONU, *Dichiarazione dei diritti delle persone disabili*, Assemblea Generale seduta plenaria n. 243 del 9 dicembre 1975

ONU, *Dichiarazione sull'Educazione e la formazione dei diritti umani*, Risoluzione n. 16/1 del Consiglio dei Diritti Umani, 23 marzo 2011

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*

Raccomandazione Unesco del 19.11.1974 *sull'Educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai Diritti Umani e alle Libertà Fondamentali*

Raccomandazioni del Consiglio EU del 28 giugno 2011 – *Youth on the Move – Promuovere la mobilità dei giovani per l'apprendimento*

U.E., Comitato dei Ministri, *Raccomandazione agli Stati per l'Educazione alla cittadinanza democratica e all'educazione ai diritti umani*, Sessione CXX, 11 maggio 2010

U.E., Consiglio d'Europa, *Carta sull'Educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*, 2010

Sitografia

www.amnesty.it

www.savethechildren.it

www.telefonoazzurro.it

www.unicef.it