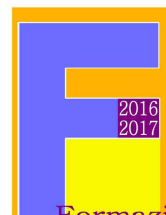




Atti della Giornata formativa per gli insegnanti della scuola dell'infanzia provinciale



Mezzocorona - 31 agosto 2016



Formazione

a cura di
Ufficio Infanzia – Direttore Miriam Pintarelli

Editing e grafica Anna Tava

Relazioni

Ugo Rossi – Presidente Provincia autonoma di Trento e Assessore all’Istruzione

Roberto Ceccato – Dirigente Servizio infanzia e istruzione del primo grado

Miriam Pintarelli – Direttore Ufficio infanzia

Marina Santi – Docente Universitario

Berta Martini – Docente Universitario

Massimo Baldacci - Docente Universitario

Giacomo Mazzariol – scrittore

Paolo Ghezzi – scrittore

Emanuela Artini – Scrittore

© 2016 - Giunta Provincia autonoma di Trento
Dipartimento della conoscenza
Servizio infanzia e istruzione del primo grado
Ufficio infanzia

Stampa Centro duplicazioni Provincia autonoma di Trento
Novembre 2016

Indice

Apertura dei lavori	Roberto Ceccato	5
Saluto	Ugo Rossi	8
Inclusione, termine che evolve	Miriam Pintarelli	12
Mio fratello rincorre i dinosauri	G. Mazzariol	15
Una didattica "diversa" tra incontri particolari e design universale	M. Santi	21
Dentro le parole, la percezione degli insegnanti	B. Martini	31
Curricolo, individualizzazione e personalizzazione	M. Baldacci	43
Filololò rema nell'aria	P. Ghezzi e E. Artini	56

LE

PAROLE

FANNO

COS'E

INNOVATION



Apertura dei lavori

di **Roberto Ceccato**

**Dirigente del Servizio infanzia
e istruzione del primo grado**

Un incontro per condividere

Buongiorno e un benvenuto a tutti, agli insegnanti della scuola provinciale dell'infanzia, alle coordinatrici e coordinatori, ai funzionari dell'Ufficio infanzia, agli ospiti qui presenti in questo momento, al Presidente Rossi che ha voluto onorarci della sua presenza, che ringraziamo per l'attenzione che, nel suo mandato, sta dando a tutta la scuola.

Come sapete, questo è un momento di formazione, di lavoro, ma anche un momento che vuole essere di riflessione, di respiro culturale per tutti noi, l'avvio di un anno scolastico nel segno di una condivisione di contenuti.

È un appuntamento che si rinnova ormai da tre anni ed è un incontro impegnativo sotto molti profili, per noi e per chi lo organizza; a tal proposito ringrazio tutti i collaboratori dell'Ufficio infanzia e chi vi partecipa poiché chiediamo comunque uno sforzo, un impegno aggiuntivo di inizio anno.

il senso delle parole sul tema dell'inclusione

Questo incontro porta con sé un valore simbolico.

Domani partiremo con le nostre scuole, però vogliamo farlo con un momento in cui stiamo insieme, dove cerchiamo di condividere, di trovare il senso delle parole su cui costruiamo il nostro agire educativo.

Riconoscere in queste parole anche l'idealità che, in qualche maniera, è alla base del nostro lavoro.

Non è una cosa semplice, ne siamo consapevoli, e a maggior ragione quando si parla di inclusione.

Già lo scorso anno avevamo affrontato questo tema, ricordavo l'importanza della scuola, di non escludere nessuno ma di accogliere tutti. L'accoglienza è la prima cosa rispetto a qualsiasi azione educativa.

la capacità inclusiva che esprimiamo nella scuola

Lo scorso anno avevamo iniziato a interrogarci su questo tema, ci siamo chiesti quale capacità inclusiva esprimiamo nel nostro lavoro, nelle nostre scuole, nel momento in cui organizziamo, ad esempio, gli ambienti scolastici, che impronta diamo alle relazioni che apriamo con i bambini e tra di noi. Quali modelli ci guidano nelle proposte didattiche che proponiamo, qual è la capacità di analizzare e valorizzare le risorse disponibili che sono molte, giudicate quasi sempre insufficienti, e dobbiamo interrogarci rispetto il loro utilizzo.

e la disponibilità di rivedere il nostro modo di agire

Dobbiamo farlo con la disponibilità a rivedere il nostro modo di agire, le cose consuete che facciamo, sperimentare nuove soluzioni, magari, mettendo in crisi alcune strade per scoprirne altre. Non è facile, non è così automatico; per questo motivo siamo qui ancora su questo tema per capire cosa si muove nei nostri pensieri. La scuola riflette la complessità della società e la percezione di ognuno coglie aspetti diversi della realtà, eppure siamo in un sistema educativo coeso che vuole dialogare, e tutti siamo consapevoli di come le parole che scegliamo di usare facciano la differenza.

partendo dal linguaggio che usiamo

Non è la prima volta in cui diciamo che le parole creano, lo abbiamo confermato scegliendo il titolo di questa giornata di formazione: "Le parole fanno cose", citazione presa in prestito dal noto filosofo John Austin.

Sappiamo che il linguaggio è uno strumento con cui è possibile dare forma alla realtà, le parole hanno conseguenza nel pensiero e possono nutrire il terreno su cui seminiamo le nostre intenzioni. Per questo motivo anche oggi, nel lavoro che Miriam Pintarelli spiegherà successivamente nella sua articolazione, abbiamo dato anche spazio ai vostri pensieri, alle parole che avete scritto intorno al termine "inclusione"; lette e analizzate, possono far capire le opinioni, le preoccupazioni, le fatiche e le capacità che ciascuno di voi vive.

scegliamo parole che danno qualità alla scuola

Anche gli autorevoli relatori che abbiamo invitato porteranno le loro parole: soggettività, individualità, personalizzazione; avete potuto leggere i titoli delle relazioni che proponiamo. Potrebbe sembrare a volte dei sinonimi, ma noi sappiamo che si tratta di parole che si ritrovano nei gesti quotidiani di ciascuno. Sono parole che fanno la qualità del servizio scolastico.

Non abbiamo, quindi, che da augurarci un buon lavoro perché questa sia una giornata fruttuosa e ci permetta di portare via qualcosa che possa essere di aiuto per l'anno che stiamo per affrontare. Ci auguriamo parole che restano. Sono quelle che ci sproneranno a fare la differenza.

un pensiero ai bambini delle zone terremotate

Adesso lascio la parola al Presidente, che ringrazio ancora. Domani nel primo giorno di scuola non potrà essere presente, abbiamo rinviato alla prossima settimana l'inaugurazione ufficiale dell'anno scolastico perché è chiamato a Roma per le tristi e tragiche vicende del terremoto, per il contributo che la nostra Provincia vorrà dare anche in questa fase.

Pertanto, chiudo semplicemente con un doveroso pensiero a quei bambini, a quegli insegnanti che non ci sono più, a quei bambini che domani potranno iniziare con una nuova speranza l'anno scolastico.

Buon lavoro a tutti.



Saluto di Ugo Rossi

**Presidente della Provincia
Autonoma di Trento
e Assessore all'Istruzione**

La scuola, segnale di speranza ad Amatrice

Buongiorno, un cordiale benvenuto e un cordiale saluto a voi. Un grazie ai nostri relatori per il contributo che oggi daranno per far riflettere su un tema primario, come appena espresso dal dottor Ceccato, all'interno della nostra scuola.

Il dottor Ceccato ha ricordato il terremoto, voglio farlo anche io. Come avete potuto vedere, abbiamo cercato di metterci a disposizione, come era normale che fosse, e l'abbiamo fatto non tanto casualmente ma cercando di partire dal primo segnale di speranza, ovvero la scuola.

Il Trentino sarà impegnato ad Amatrice per cercare di dare la possibilità ai bambini, ai ragazzi, delle scuole d'infanzia e della primaria, di poter cominciare l'anno scolastico nonostante tutto. Approfitto dell'occasione anche per dire che, su sollecitazione dei Sindacati e delle parti sociali, abbiamo fatto un accordo come Provincia sulla falsa riga di quanto avevamo fatto con il Nepal. Istituiremo un Fondo, che comunicheremo venerdì dopo la delibera di Giunta, nel quale ciascuno di noi potrà devolvere ciò che meglio ritiene per azioni concrete di solidarietà che saranno finalizzate dentro le azioni della nostra Protezione civile.

le scelte forti della Giunta per la scuola

Oggi è una giornata di formazione e voi conoscete meglio di me quanto questa sia importante perché la professionalità che ciascuno di noi cerca di mettere in campo nel proprio operare ha bisogno di essere sempre aggiornata, soprattutto, in quest'epoca molto difficile, ricca di sfide e di interrogativi, di incertezze, di cambiamenti molto forti dentro la nostra società. In questi tempi difficili, di cambiamento, abbiamo cercato di operare anche delle scelte nel nostro sistema educativo e formativo provinciale, scelte che ci consentissero di essere in

presa diretta con questi cambiamenti cercando, possibilmente, di anticiparli e guidarli nella direzione che riteniamo più opportuna, soprattutto, da un punto di vista della nostra coesione sociale e della competitività del nostro territorio.

Sono state delle scelte anche forti, che hanno affrontato questioni centrali che in questi anni, a volte, avevamo affrontato ma non con la giusta determinazione, non con quella volontà reale di portarle fino in fondo.

possono mettere in discussioni abitudini

Quando le scelte sono reali, e non solo dichiarate, mettono in discussione delle abitudini consolidate, nel momento in cui ciascuno di noi deve operare una scelta sa che se va in una direzione ne scarta un'altra. È evidente, è così. A volte questo ci mette in difficoltà, mi rendo conto che queste scelte hanno messo in difficoltà il mondo della scuola a tutti i livelli.

Sono anche convinto però che tutti noi avvertiamo il dovere di essere parte di una Istituzione pubblica che ha un dovere, ovvero fornire ai nostri bambini, ai nostri ragazzi, alle loro famiglie, il massimo possibile per la piena realizzazione di sé.

Sono altrettanto convinto che, pur nella difficoltà di queste scelte, questo dovere lo avvertiamo tutti; inoltre avverto che la direzione di marcia da noi intrapresa non si è arrestata ma va avanti e ha bisogno di un assestamento, di momenti di riflessione come quelli che facciamo oggi.

la prima scelta ha carattere strategico

Vorrei ricordare alcune di queste scelte: la prima è stata di carattere "strategico". Con voi oggi avete un Assessore anomalo, non ho difficoltà a dirlo, è anomalo che una professionalità come la mia sia Assessore all'Istruzione, ma è stata una scelta legata al ruolo del Presidente, al fatto che in questa legislatura abbiamo voluto pensare la scuola come il primo motore della nostra società. Luogo che cura il bene più prezioso che ha la nostra società, il proprio futuro, i nostri figli, i nostri ragazzi.

Le scuole dell'infanzia sono regolate da un sistema ormai consolidato - nonostante i 40 anni di anniversario della Legge n. 13, che festeggeremo il prossimo anno - di grande solidità e qualità. È un sistema che è stato aggiornato nel '77, che ha disegnato una forte integrazione tra scuola dell'infanzia provinciale ed equiparate, con dei principi validissimi, ancora oggi invidiati, osservati da chi è all'esterno della nostra Provincia e che guarda alla nostra realtà come a una delle più avanzate anche in questo campo.

La sfida è quella di migliorare e proseguire quel lavoro di ricerca assoluta di massima sinergia tra il sistema delle scuole provinciali e quelle equiparate, a partire dai temi legati alla formazione, e a tutte le sperimentazioni positive che, sia nelle provinciali che nelle equiparate, si realizzano.

Dobbiamo essere capaci di tirar fuori il meglio dalle nostre, dalle vostre, buone pratiche e farle diventare concretezza quotidiana.

la seconda direzione dipende da un dato di realtà

La seconda scelta che abbiamo operato all'inizio di questa Legislatura è difficile perché si scontra con un dato di realtà che ci dovrebbe far andare nella direzione contraria. Anche in Trentino, ahimè, c'è un calo delle nascite piuttosto forte, sono circa 400 in meno, quest'anno, le iscrizioni alle scuole dell'infanzia. Allora, come si fa in un contesto di calo delle nascite a parlare della seconda via, ovvero, la stabilità occupazionale?

Certamente un miracolo non è possibile, però qualche azione concreta l'abbiamo messa in campo: a settembre 2014 la prima massiccia operazione di stabilizzazione è stata di 206 maestre; a quasi dieci anni di distanza dal precedente, è seguito il concorso per gli insegnanti della scuola d'infanzia e altre assunzioni in ruolo partiranno da settembre.

Ripeto, non è un miracolo, non è la risposta a tutti perché questa sta in una ripresa delle nascite e non in un calo, però sono azioni concrete che testimoniano come l'aver messo al centro di questa Legislatura il tema della scuola, dell'istruzione, della formazione si rifletta anche in scelte che ricadono in maniera importante da un punto di vista delle allocazioni e delle risorse, quindi di carattere economico.

la terza direzione: il trilinguismo

La terza direzione di marcia era quella dell'innovazione, soprattutto, con un obiettivo di legislatura che dovrà proseguire anche dopo, ovvero, fare del Trentino il luogo dove i nostri bambini, i nostri ragazzi, i nostri figli, la nostra società, hanno l'opportunità di crescere in un ambiente dove parlare due o tre lingue sia una cosa assolutamente normale, così come avviene in tutti i Paesi d'Europa, e come avviene in tutti i Paesi del Nord Africa, dove in questo i ragazzi sono molto più avanzati dei nostri. Questa è stata una scelta che ha aperto anche delle possibilità positive per i nostri insegnanti, per tutto il nostro sistema formativo ed educativo, non mi riferisco solo agli insegnanti ma anche a tutto ciò che ruota intorno al mondo dell'insegnamento delle lingue.

la quarta direzione: l'inclusione

La quarta via è l'inclusione, ne parliamo oggi. Vi do solamente un dato, che non voglio utilizzare per dire che la Provincia è stata brava in questo senso, ma voglio utilizzarlo per dire quanto questo tema sia importante, decisivo e complicato. Il dato sta in un +9% di risorse in tutto il sistema educativo, e non solo della scuola d'infanzia, che la Provincia spende nei bisogni educativi speciali dal 2010 al 2016.

Non è per dire che siamo bravi, non voglio dire questo, ma per dire quanta attenzione in più ci sia su questo oggi, nel saperlo riconoscere, nel provare a dare risposte.

Certamente non basta, ne parlerete oggi, non possiamo pensare di consegnare tutto il tema dell'inclusione alle risorse, ai bisogni educativi speciali e agli operatori specializzati, no, credo che oggi se ne parlerà, è un tema che riguarda ogni operatore del nostro sistema scolastico e formativo.

la sfida della coesione sociale

C'è un altro dato: il 14% dei nostri bambini nelle scuole dell'infanzia proviene da famiglie che hanno culture diverse dalle nostre. Anche qui siamo tutti chiamati a una nuova sfida, ovvero saper garantire che la scuola sia il primo luogo dell'integrazione e della coesione sociale. È una sfida, e sono sicuro che riusciremo a vincerla perché per fortuna in Trentino questo approccio è tradizione e riusciamo a vincere grazie ad iniziative come quella odierna, della formazione.

la quinta direzione: razionalizzare accorpando

La quinta via la stiamo percorrendo a partire da quest'anno; il calo delle nascite, la riduzione del numero dei bambini nelle nostre scuole ci ha portati ad effettuare qualche operazione di accorpamento.

Vogliamo farlo non per un'esigenza di razionalizzazione economica, che produce poco, ma soprattutto per un'esigenza di qualità perché vogliamo garantire ai ragazzi e alle nostre famiglie il miglior luogo possibile dove si possano sviluppare tutte quelle innovazioni, quelle sperimentazioni, quella didattica di qualità che ha bisogno di una certa numerosità e di una certa massa critica.

grazie per l'impegno e la passione

Queste sono alcune delle vie che stiamo cercando di percorrere, forse le più importanti, sono dei sentieri.

Voglio approfittare dell'occasione per ringraziare, soprattutto, voi che su questi sentieri camminate tutti i giorni, insieme a tutto il personale del Dipartimento, dei Servizi e degli Uffici che vi accompagnano in questo cammino.

L'augurio è che possiate farlo con la massima professionalità, con il massimo impegno, con la passione, con quegli ingredienti che, al di là del sentiero stesso, hanno garantito che lungo i sentieri la qualità sia reale, sostanziale e percepita anche dalle nostre famiglie. L'augurio più forte che voglio farvi è di poter fare tutto questo all'insegna di una parola che è *umanità* e amore per i nostri bambini, per i nostri ragazzi.

Buon cammino e buon anno scolastico.



Inclusione: termine che evolve

di **Miriam Pintarelli**

Direttore Ufficio infanzia

Le linee di lavoro portanti

Grazie Presidente, per la sua presenza, che ci fa piacere e ci onora, ma grazie anche per aver disegnato quelle che sono state in questi due anni le linee di lavoro portanti. Grazie anche per lo spunto che ha dato al tema che affrontiamo oggi, quello dell'inclusione che, prima di tutto, significa saper mettere insieme le differenze, che possono essere di pensiero, di visioni, di modi di essere; differenze evolutive se parliamo di bambini, di gestione della scuola se parliamo di corpo docente, e così via.

Inclusione è innanzitutto un modo di porsi

Inclusione è un termine che ormai abbiamo sulla bocca quasi ogni giorno, sembra essere diventata una bandiera pedagogica. Però fare inclusione è un po' diverso. È un percorso che parte innanzi tutto dal modo con cui ciascuno di noi si posiziona, sia quando le aspettative rischiano di essere deluse, sia quando le emozioni che si incontrano, si provano, di fronte alla differenza fanno i conti con la difficoltà di rielaborazione per diventare qualcosa di positivo che rigenera. Quando anche la differenza mette a soqquadro, destabilizza le sicurezze, anche quelle professionali che abbiamo acquisito, e quando le vie note che abbiamo sempre percorso sembrano non bastare più occorre ricercare altri modi di stare in relazione con.

coinvolge la dimensione soggettiva

È questo concetto di percorso che guida la riflessione di oggi: da una parte esplora quanto entra in gioco (a volte senza nemmeno averne piena consapevolezza) la dimensione proprio soggettiva, quella che ci pone di fronte come persone all'alterità; allo stesso modo esplora anche la dimensione professionale e quanto questa possa far leva sulla capacità di fare gruppo, di unire le forze mentali emotive, di organizzare una progettualità diversa e darsi un'organizzazione alternativa.

la prima risorsa di cambiamento siamo noi stessi

A volte siamo piuttosto orientati a pensare che siano le condizioni esterne a cambiare le cose dimenticando che forse la prima risorsa che può puntare al cambiamento siamo noi, se solo riuscissimo a trasformare le parole tipiche, quelle proprie del nostro mondo che è la scuola, in impegni etici, pedagogici, operativi, concreti.

L'inizio e la fine di questo percorso l'abbiamo pensato come testimonianze personali. Sono due spaccati che toccano proprio le parti più affettive dei legami famigliari in ruoli diversi, che possono essere di fratello, di genitore (come le testimonianze finali) e con quel vissuto di ogni giorno che è di immersione nella diversità che va capita, riconosciuta e valorizzata.

ascolteremo voci dalla famiglia

Sono due racconti che mostrano quel faticoso lavoro di uscita da atteggiamenti che possono essere rinunciatari, possono essere di negazione o di accettazione un po' passiva, per ritrovare un modo unico di ridefinire i rapporti e le situazioni all'interno del nucleo.

Questi due *flash* sul mondo familiare ci sembravano utili anche perché, quando si parla di inclusione, famiglie e scuola entrano sempre a contatto, genitori e insegnanti diventano partner educativi e si ritrovano per un tratto, più o meno lungo, ad essere insieme nelle scelte, concreti, sinergici, e a sostenersi.

e voci dalla scuola

La parte centrale dell'incontro, con i tre relatori, si addentra di più nella scuola, che per sua natura è un luogo attrezzato a trattare con le differenze; è strutturato, organizzato nelle pratiche di lavoro e nel predisporre dei contesti funzionali, ma non per questo la scuola è di per sé esente dal rischio di ripetere schemi tradizionali o dal rischio di far prevalere delle impostazioni comuni a tutti i bambini, considerando a volte questa una forma di tutela dei loro diritti individuali.

La fatica c'è anche quando dal mondo familiare si passa a quello scolastico. La fatica che non lascia indenni dalle emozioni, dagli sconforti, da tutto ciò che vogliamo mettere, ma in un contesto professionale, questa stessa fatica è da assumere come elemento generativo di un nuovo stile di lavoro, da qui inclusione. La differenza è la normalità della scuola, e la risposta della scuola non può essere l'azzeramento della differenza o l'omogeneità.

non solo empatia ma progettualità

Agire in una scuola inclusiva non significa solo porsi in una dimensione empatica che valorizza l'ascolto, la partecipazione, l'accoglienza, ma significa entrare in una dimensione progettuale che ragiona, mette al centro l'universo organizzativo della

scuola come i tempi, i ritmi, la successione degli eventi, per capire quanto dentro questo impianto si perde e chi si perde in questi passaggi, quanto gli stessi possono diventare, a volte, per i bambini e per noi adulti un vincolo in più.

e collegialità

Ragionare su una scuola inclusiva significa anche riflettere sulla dimensione collegiale, per capire quanta coerenza interna riusciamo a produrre, quanta idealità ci guida, quanta energia ci muove nella trasformazione delle cose o quanti freni ci tengono ancora nella conservazione di schemi più conosciuti.

Infine, significa interrogarsi anche su una didattica diversa, che punta certamente a delle acquisizioni comuni, ma prendendo strade che possono essere anche diverse. È una didattica che si rende accessibile e che si inserisce pienamente sui punti di partenza per promuovere quello che tutti auspichiamo, ovvero lo sviluppo delle potenzialità individuali.

per valorizzare la personalizzazione

In giornate come questa, chiaramente l'obiettivo non può essere macro, ma se solo oggi riuscissimo a sgomberare un po' il campo da tutti gli scontati quando parliamo di inclusione, a fare più chiarezza sulle parole che utilizziamo e sulle ricadute che queste stesse parole possono avere nella scuola, se riuscissimo a non rinnegare il fatto che anche nella dimensione professionale entra in gioco quella soggettiva, capirne la sua influenza e come potremmo promuovere uno stile di lavoro che valorizza la personalizzazione, allora, forse, avremmo già molti semi pratici e concreti su cui lavorare in questo anno scolastico.

nel clima dell'empatia

Proprio per stare nel clima più empatico, abbiamo qui con noi Giacomo Mazzariol che porta una ventata di gioventù.

È autore di questo testo che ha fatto molto eco: "Mio fratello rincorre i dinosauri", dove ci racconta la sua esperienza, il suo vissuto con il fratello Giovanni; soprattutto i vissuti delle percezioni e del suo percorso che l'ha portato ad una nuova dimensione di rapporto con il fratello.



Mio fratello rincorre i dinosauri

di **Giacomo Mazzariol**

Visione del video

The simple interview¹ (di Giacomo Mazzariol)

- *Buonasera. Mi dia il foglio, grazie. Lei si chiama?*
- *Giovanni*
- *Quanti anni ha?*
- *Sette.*
- *Molto bene, grazie. Ha fatto esperienze lavorative?*
- *No.*
- *Come va a scuola?*
- *Ho brutti voti.*
- *Cosa vuole fare da grande?*
- *Niente... stare a casa con mamma...*
- *Ha avuto molti successi?*
- *Non ho avuto successo.*
- *Giovanni, quali sono le sue qualità?*
- *Sono... un tipo.*
- *Sarebbe in grado di guidare la macchina della nostra Azienda?*
- *No*
- *Perché dovrei assumerla?*
- *Vuoi una caramella?*
- *Grazie.*

La mia storia con Gio

Vi racconto un po' la mia vita, il video sarebbe un libro da scrivere a parte, su come ha funzionato, però, mi è stato detto di dire che la scena in cui mio papà guida è un montaggio con il programma *Grid Screen*, ovviamente non è stata utilizzata nessuna macchina reale, figurati!

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=0v8twxPsszY>

Per il resto tutto è partito da qui, però, per arrivare a quel video c'è di mezzo la mia vita che racconto in questo libro. Possiamo dire che la prima parte della mia vita si può riassumere in quattro parole: "Gio, non si fa..."

Ad esempio: "Gio, i T-Rex non sono erbivori perché mangiano erbivori...", oppure: "Gio, se c'è un cartello dove c'è scritto: *Si prega di non utilizzare il bagnoschiuma*, non devi metterti con le mani giunte e pregare il Signore...", "Gio, non devi dire a tutte le vecchie che sono molle...", "Gio, se vedi un cartello con scritto: *Vietato calpestare l'erba*, non devi girare il cartello e dopo pestarla..."

La mia vita è stata un continuo dire a Gio quello che doveva fare. Ho sempre pensato di possedere la verità sul mondo perché pensavo al mio concetto di successo. Che fosse quello giusto. Poi arrivava lui, che esultava per due giorni perché faceva ridere un suo amico...

Avevo il mio concetto di amore, che pensavo fosse l'unico, poi lui tornava a casa dal cinema con una sua amica e diceva che era sposato. Avevo il mio concetto di vittoria e lui mentre giocavamo a calcio si fermava a raccogliere margherite, e magari stava perdendo 17 a 0, però ha preso la margherita e diceva: "Ecco, ho vinto, ho trovato la margherita più bella..."

E così via. Ad esempio con i soldi: lui buttava via il resto e lo scontrino quando aveva il gelato, perché l'importante era il gelato. Io ho sempre pensato che era mio fratello quello disabile, quello di cui vergognarsi, quello che non aveva idea di dove fossimo, non aveva i concetti.

le aspettative

Se volete, tutto questo è cominciato un po' dall'asilo – visto che siamo qui per parlare di questo – dove all'inizio mi ero creato delle aspettative su di lui. Creare aspettative su una persona credo sia una delle cose più brutte che possiamo fare. Mi sono creato il mio supereroe perché i miei genitori mi dicevano che era un po' "speciale", un po' "diverso".

Nella mia testa, dato che ero nella fase della vita *Dragon Ball*, è diventato un personaggio di un cartone animato. Arriva poi questo tizio con la nuca piatta, gli occhi da cinese, che cammina storto, non vola neanche, quindi, che supereroe era? Non poteva fare le capriole! Ai miei genitori dico: "Ma dove l'avete preso? Non doveva essere il bomber della situazione?"

Soprattutto all'asilo succede che mi accorgo delle sue stranezze: Giovanni ha paura dell'erba, però, ogni tanto lo trovi in mezzo al parco e gli dici: "Ma tu non avevi paura dell'erba?" e lui: "Ah sì è vero, mi sono dimenticato..."

Descrivo molto bene nel libro un episodio, sempre all'asilo, dove aveva questo pupazzo, "Rana la rana", a cui aveva dato un banco, un foglio, una penna, perché la considerava una sua compagna, e ogni tanto l'accompagnava al bagno dicendo che Rana doveva andare al bagno, quindi perdeva tutte le lezioni;

buttava giù tutti i bambini, quando passava lo vedevi perché lasciava gli sputacchi di catarro, i bambini per terra, scartoffie... Pertanto mi sono subito detto: "Ma devo insegnare tutto a mio fratello! Non sa come stare al mondo, non lo sa minimamente, non sa relazionarsi..." Invece la persona che non era pronta per il mondo non era lui, perché lui ha sempre fatto le sue cose, ha sempre ragionato a suo modo.

Quello che non era pronto per il mondo ero io, che mi vergognavo di lui perché mi vergognavo di me stesso, non riuscivo ad accettare quello che avevo.

le categorie

Ciò che io ho fatto con mio fratello i miei amici lo facevano con il loro corpo o i loro genitori, quindi è una cosa normalissima, è l'adolescenza. La cosa più diversa era mio fratello. Pertanto, l'ho preso e l'ho messo dentro una categoria, come facevo già con la musica: le persone che ascoltavano Rihanna le consideravo antipatiche, superficiali, che si alzavano alle h. 6.45 e tiravano le porte invece di spingerle. Le consideravo tutte uguali. Allo stesso modo, Gio era tenero, affettuoso, lento, come tutti i bambini con la sindrome di Down.

Proprio in quel periodo mio fratello aveva conosciuto un americano di colore, mi aveva fatto vedere una foto e mi aveva detto: "Guarda, questo è un mio compagno che ho conosciuto..."

Ed io: "Ah, ma è nero..."

Lui: "No, non è nero..."

Ed io: "Ma come, Gio? Guarda, si vede dalla foto che è nero..."

Lui: "No, non è nero..."

Io: "Sì Gio, è nero."

Lui: "No, non è nero, è carnivoro come me."

In quel momento divideva il mondo in carnivori ed erbivori, e basta. Poi ci ha messo gli onnivori, ma ci ha messo un po'. Quella era la sua categoria di azione, l'unica, invece ero io che mi facevo tantissime categorie.

e i tabù cadono

A un certo momento i miei tabù sono caduti, per un percorso personalissimo che racconto nel libro, ma non è la parte centrale. Io sono cambiato grazie ad un libro, a una serie TV, a delle persone, ma non è questo il punto. Il punto è che tutte le azioni che lui faceva prima io le consideravo stupide, quando mi sono messo nella sua prospettiva in una posizione semplicemente dinamica, di comprensione, anche della sua verità, della sua interpretazione del mondo, le stesse e identiche cose sono diventate geniali, stupefacenti e uniche.

Per cui Gio non era tenero per condizione, anzi, a volte lo era, ma se tu gli portavi un regalo che a lui non piaceva te lo tirava dietro perché non corrispondeva ad una sua categoria, che non esiste.

Non era lento, come fa ad essere lento una persona che alla maratona della scuola sta seduto per tutto il tempo e poi all'ultimo giro si alza, corre e vince? Come fa ad essere lenta una persona così?

E non era assolutamente buono, perché quando venivano ad intervistarci a casa ad un certo punto arrivava uno scoiattolo volante, che era mio fratello, che si appiccicava al collo e lo tirava a chiunque.

finalmente il mondo di Giovanni

Tutti i miei tabù cadono, le categorie non esistono più ed entro finalmente nel mondo di Giovanni, un mondo fantastico, io lo chiamo il Mesozoico, il periodo in cui si vive con i dinosauri.

È un mondo in cui chi vince, in realtà, perde, chi perde vince; un mondo dove per entrarci ci ho messo dodici anni.

Quando Giovanni va al ristorante chiede delle patatine fritte anche se è un ristorante di lusso e le patatine fritte non le hanno, lui dice: "Che poveri che siete..." Lui ha il suo mezzo di misura, quello che ho messo nel libro.

Le stesse domande a cui ho risposto le ho messe nel video, ossia le aspettative che abbiamo su certe persone, ma non sulla sindrome di Down, non sono qui per parlare di quello.

Perché ho scritto questa cosa? Perché l'ho fatto?

Non sono qui a dire: "È giusto conoscere il diverso..." perché non è giustizia, non è che si deve fare. Conosco delle persone, miei amici, che vivono con la loro filosofia di vita per tutta la vita e sono felici lo stesso.

esistono mondi in cui entrare

La questione è che noi possiamo provare a entrare negli altri mondi. Io dico che nella mia vita a Castelfranco Veneto ha funzionato. Essere entrato nel suo mondo ha rivoluzionato anche il mio, quindi, per me ogni giorno è davvero pieno perché Giovanni mi ispira, è il mio maestro di vita in ogni modo.

Io sono qui per dirvi che il libro l'ho scritto per i ragazzi, per le ricreazioni. Il complimento più bello che mi hanno fatto è stato da parte di un ragazzo delle scuole medie che mi ha detto: "Grazie a te ho odiato una persona", e io: "Ma come?", lui mi dice: "Guarda, ho letto il tuo libro ed ho capito che è bello conoscere tutti... sono andato a parlare a una ragazza che consideravo antipatica perché è cicciona...". Ed era una categoria, perché le categorie si fanno. Lui le ha parlato e poi mi ha detto: "Guarda, non solo è antipatica come pensavo, ma lo è anche di più... adesso la odio grazie a te", ed io: "Guarda, mi dispiace..."

Però, pensandoci bene, è questo: solo dare un'energia; per così poco, per essere andato da qui a lì la mia vita è cambiata.

esistono le persone

Posso solo portare la mia storia.

Non esistono tematiche, non si parla di disabilità; se parliamo di inclusione parliamo solamente di storie, di persone che hanno bisogno di volersi bene e a volte hanno solo bisogno di una spinta per entrare in connessione. Tutto qui.

Per quanto vi riguarda, io credo che possiate "lanciare" la gente verso una sorta di inclusione, di conoscenze, senza costringere, perché se a me sta antipatica una persona mi sta antipatica e basta, non devo per forza andarci d'accordo, questo è il bello.

Io sono diventato così, ho apprezzato mio fratello perché i miei genitori mi hanno dato il diritto di odiarlo, perché i miei genitori vedevano che lo stavo odiando e mi lasciavano farlo, perché la strada era quella, passare per di là.

e le storie

Per concludere, questa è la mia storia. Ciò che a me interessa sono i giovani perché troppe volte partiamo dando per scontata una cosa. Dopo aver capito di non dare nulla per scontato do ancora le cose per scontate. Vi racconto un aneddoto.

Ero con un mio amico che aveva ospitato a casa sua un venditore di rose, gli spieghiamo come funziona la casa, ad un certo punto arriva alla lavatrice e lui dice: "Grazie, ho capito tutto della lavatrice, ma dov'è il posto per il gettone?" Noi abbiamo iniziato a ridere, l'abbiamo preso in giro. Alla sera però ci abbiamo pensato e ci siamo detti: "Ma Imra, questo venditore di rose, per tutta la vita non ha mai avuto una lavatrice senza gettone perché non ha mai avuto una sua lavatrice; per lui le lavatrici hanno il gettone, punto e basta". Pertanto, non era affatto una domanda stupida, era in linea con il suo pensiero.

senza dare nulla per scontato

Ogni giorno io mi scontro con il diverso perché anche quando parlo con lui è una persona diversa da me. Il mio è un percorso verso il capire ogni giorno che non c'è nulla di scontato, ma proprio nulla, perché mio fratello quando fa i compiti e prende 6 lui mi dice: "Sì, okay, ho preso 6, però se lo giri è un 9..." A volte io non ci penso, ma per lui questa cosa è scontata, basta girarlo. A posto così. Grazie.

Giacomo Mazzariol è autore del libro "Mio fratello rincorre i dinosauri – Storia mia e di Giovanni che ha un cromosoma in più" (Einaudi, 2015). Il video "The simple interview", in cui un somministra un colloquio di lavoro al fratello, da Youtube è presto diventato virale in rete. Il libro racconta l'evoluzione del rapporto con il fratello, portatore della sindrome di Down, con il passaggio dalle aspettative a un cambio di prospettiva che permette di riconoscere le specifiche qualità di Giovanni. Il libro è attualmente in classifica fra i più venduti e presto diventerà un film.

La semplicità e la potenza

Grazie infinite Giacomo. È di una semplicità e di una potenza fortissima nel raccontare questo suo percorso che, in realtà, non è stato facile. Però ci ha dato una chiave operativa, pratica, tutta una parte di vita passata su un obiettivo di insegnare per arrivare a quella che lui ha definito "una posizione più dinamica", che però lo ha messo nella condizione di entrare in un mondo diverso.

Alla professoressa Santi il compito ora di portarci da un racconto così vivo, così pregnante, pieno di sensazioni, da questo vissuto, verso quella che può essere una dimensione più professionale di inclusione.

Lei ci tratteggerà il significato del termine, che può assumere diverse interpretazioni secondo come lo si legge, insistendo molto sul fatto che, prima di ogni altra cosa, inclusione è un atteggiamento della comunità scolastica, è un atteggiamento sociale. Quindi ci parlerà di quegli aspetti che rendono la scuola inclusiva, ma che devono essere aspetti molto riconoscibili ed evidenti nelle scelte che si fanno.

La professoressa Santi la conoscete già, è stata con noi anche l'anno scorso, è Professore all'Università di Padova, da diversi anni collabora con noi all'interno dei progetti di formazione, quindi molti di voi l'hanno incontrata in queste occasioni.



Una didattica "diversa" tra incontri particolari e design universale

di **Marina Santi**

Sistemi di relazioni

Bene, buongiorno a tutti. Rispetto allo scorso anno sono meno spaventata perché adesso il luogo mi è un po' più familiare, meno familiare è la relazione con voi in quanto siete molti; io sono sola a parlare di fronte a voi cercando di instaurare una relazione e questo è sempre molto difficile.

Nello stesso tempo la giornata è stata chiamata "Giornata formativa" quindi, la prima questione che pongo è: "È possibile fare formazione senza instaurare una relazione e quali sono i contesti che possono favorire l'instaurarsi delle relazioni".

Questo è un punto importante perché l'inclusione tecnicamente, anche dal punto di vista matematico nell'insiemistica, è una relazione tra sistemi di relazioni. Non è pertanto necessariamente, come noi vediamo nel senso comune, mettere una cosa dentro un'altra e chiuderla, ma è una relazione tra i sistemi.

Il sistema che include e fa sue le relazioni del sistema incluso, è una cosa un pochino più complessa, significa che io non includo un bambino in una sezione, ma la sezione è un insieme di relazioni che diventa un sistema aperto ad altre relazioni che sono quelle che il bambino porta venendo dentro la sezione.

Ecco l'importanza di comprendere la parola "relazione".

cosa esclude l'inclusione?

Stiamo dicendo che le parole fanno cose, io, "*bastian contraria*" - un po' perché sono un'allieva di Antiseri, che mi ha tirato su con il falsificazionismo e ogni volta che ti piace troppo un'idea devi andare dall'altra parte - mi domando sempre che cosa esclude l'inclusione. Per poter capire il concetto di inclusione devo capire che cosa questa esclude, che tipo di relazione è esclusa dalla relazione inclusiva.

Le parole fanno cose solo se noi comprendiamo le cose che poi determinano queste parole. Anche questa è una cosa importante.

le parole fanno cose se gliele facciamo fare

A me piace molto ed ho condiviso con tanti di voi questo che è diventato lo slogan: "Le parole fanno cose", che poi il titolo originale dell'opera di Austin è "*How to do things with words?*"

Pertanto, è *come* fare cose con le parole, non è semplicemente assertivo ma devi trovare una procedura, un *how*, una metodologia che ti consente di fare cose con le parole, per far sì che le parole non siano come finisce il romanzo di Umberto Eco "*Stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus*" ("Teniamo solo la parola *rosa*, non c'è più la rosa"); il nominalismo, le parole non fanno più niente, sono vuote, non hanno significato, non fanno nulla. Le parole in se stesse non fanno cose se non gliele facciamo fare, se non abbiamo la metodologia, ecco la professionalità, dobbiamo far sì che le parole facciano cose.

atti linguistici per agire

Dall'altro lato, Austin ci diceva che sono "atti linguistici", quindi, c'è la parola *azione*, una parola è capace di farci fare cose se nasce da un atto; noi siamo in grado di riconoscere cosa può farci fare una parola se dietro riconosciamo l'atto, per riconoscere l'atto dobbiamo essere dei praticanti, dobbiamo agire.

Non possiamo riconoscere l'inclusione e fare inclusione senza agire l'inclusione, cioè senza sporcarci le mani con le azioni particolari, con gli atti particolari che ci possono condurre a quell'universale, ovvero, quella categoria che chiamiamo inclusione, concetto di inclusione.

Miriam, la dottoressa Pintarelli, mi aveva detto che avrei dovuto fare in questa giornata un'operazione di ponte tra Giacomo e i colleghi che conosco molto bene, così come le loro opere, che apprezzo e che peraltro adottato nei miei corsi per formare i miei studenti. Un'operazione particolarmente difficile.

la didattica è fare ponti

Io credo che fare il ponte sia il motivo per cui ad un certo punto della mia vita, anche professionale di ricerca, ho deciso di occuparmi di didattica perché, secondo me, la didattica è esattamente fare ponti. Ponti tra che cosa?

Pensate che la stessa parola "*scaffolding*" significa impalcatura ma anche ponteggio.

Quando insegnavo alla scuola elementare, chiamata così allora, una mia collega aveva avuto la sua prima supplenza nella zona del Basso Polesine, verso il delta, mi aveva detto che il genitore di un bambino con disabilità si era presentato all'incontro scuola-famiglia e le aveva detto: "Io sono il papà di Giovanni... in dialetto: "*Ea se a maestra de ponte...* (di Giovanni)" e la maestra: "Come?", "*Ea se a maestra de ponte...* di Giovanni... (in dialetto)". Lei non riusciva a capire cos'era la maestra de *ponte...* È una nuova disciplina *el ponte*? No, il *ponte* nel dialetto della Bassa Pianura Padana, del delta, è il ponteggio.

Il *ponte* è quello che tiene su qualcosa che sta cadendo, quindi, l'insegnante di sostegno per lui non esisteva, era l'insegnante *de ponte*, l'insegnante che è lì per sostenere mio figlio, per far sì che lui non cada.

Fare dei ponti, ponteggiare, creare delle impalcature significa creare delle relazioni, quindi, la didattica è la disciplina *del ponte*, è la disciplina dell'aiuto, del ponteggio, è la disciplina che consente di strutturare l'aiuto.

sull'area di sviluppo prossimale di Vygotskij

Da questo punto di vista, il mio amato Vygotskij l'aveva identificato con l'azione specifica nella "zona di sviluppo prossimo".

Lui diceva: "Devi agire lì, se vuoi precedere lo sviluppo".

La didattica diventa l'azione professionale di un insegnante che vuole precedere lo sviluppo, non seguirlo. Per instaurare una relazione didattica con un allievo non dobbiamo essere semplicemente in grado di aiutarlo ma dobbiamo aiutarlo in uno spazio preciso, ovvero, lo spazio che ci consente di anticipare lo sviluppo, non di seguirlo. Pertanto, dobbiamo essere necessariamente in grado di intercettare i potenziali.

Evidentemente, i potenziali sono diversi e innumerevoli. Sono diversi, non differenti. I colleghi parleranno ampiamente della differenziazione didattica. Per fare il ponte con loro io vorrei solo chiarire che in didattica *diverso*, *differente* e *variato* sono tre costrutti non omogenei, non vogliono dire la stessa cosa.

la differenza è un costrutto

A volte noi diciamo che abbiamo vari bambini in classe, oppure, che abbiamo bambini diversi, oppure, che i bambini sono differenti. La differenza è un costrutto logico, la differenza non esiste in natura, non è una cosa che si riconosce, per riconoscere la differenza devi avere un criterio. Ecco Giovanni che dice: "Lui è un carnivoro...", "Non è un nero...", non vede quella differenza, perché? Perché non adotta quel criterio.

A scuola noi ci riteniamo professionisti abili se riconosciamo e rispettiamo le differenze, ma non ci accorgiamo di produrne e, quando ci va bene ne produciamo di irrilevanti, mentre quando ci va male di rischiose e penalizzanti.

Se anche solo un insegnante produce una differenza in un'aula che è penalizzante per qualcuno dei suoi alunni, questo insegnante ha prodotto esclusione. Quindi, le parole fanno cose, ma possono fare cose anche molto gravi. Quando noi maneggiamo parole così pericolose dobbiamo sapere che cosa ce ne facciamo.

diversità, non differenza

La parola *differenza* non va bene perché ci fa paura, parliamo solo di *diversità*, come fanno i biologi, biodiversità. La diversità c'è in natura, i bambini sono diversi sì, per dirla con una parola

un po' più filosofica: la diversità è uno stato ontologico, vuol dire che è una caratteristica dell'essere.

Io sono diverso, semplicemente, perché sono unico, perché sono un esistenziale, quindi, sono diverso.

La differenza, invece, è un costrutto logico-comparativo, significa che emerge solo quando elementi diversi vengono comparati, è ciò che emerge, lo vediamo anche in matematica, la differenza presuppone che ci sia un qualcosa più grande da cui viene tolto qualcosa, c'è una relazione.

La diversità posso ignorarla e non vederla, o riconoscerla; la differenza la devo comprendere perché devo capire il criterio. I bambini sono differenti sulla base dei criteri attraverso i quali noi li mettiamo in relazione.

bambini differenti per capacità, velocità...

Ad esempio, sono differenti nei tempi di acquisizione della grafia, certo, hanno potenzialità differenti in questo senso. Dobbiamo agire in uno spazio diverso per ognuno di loro, con azioni differenti rispetto ad un criterio che, ad esempio, è quello della velocità. Rispetto al criterio di velocità, comparando due bambini, questi due bambini sono differenti.

La didattica deve essere differenziata o no?

Certo che deve essere differenziata, l'importante è che io capisca il criterio che sto adottando per differenziarla e, soprattutto, capisca che quel criterio non è solo riconosciuto esternamente, non è solo imposto da un Ministero, non è solo previsto nei programmi, ma è un criterio che io mi assumo in autonomia nella scuola come un criterio che identifica il mio piano dell'offerta formativa, che mi dice: "Io sono una scuola che adotta questi criteri per stabilire delle differenze". Quindi riconoscerle per agire con una didattica differenziata, per fare in modo di dare possibilità a tutti di raggiungere la loro massima progettualità di vita.

con richieste diverse

C'è poi la variazione, ovvero: "Come faccio a far fronte a richieste così diverse che finiscono per essere corrispondenti ad ogni singolo bambino?" Indovinando l'aiuto giusto, nello spazio giusto. Questo è ciò che al docente, generalmente, porta alla crisi. "Tanti bambini così... io sono da sola, dovrei seguire tutti, ma come faccio a seguire tutti? Non è possibile seguire tutti!"

Visto che entra la categoria universale "tutti" che è talmente universale da essere impossibile, dietro questa impossibilità di lavorare sugli universali uno dice: "No, allora nessuno..."

In realtà, io devo essere in grado non di differenziare per tutti, però, nemmeno fermarmi e dire: "Allora per nessuno..."

Sono un professionista che è allenato, esperto nel differenziare per ogni altro ancora. Questa è l'unica cosa che logicamente, concettualmente, possiamo sostenere.

la categoria "tutti" contiene ogni possibilità

Noi non possiamo sostenere la categoria "tutti".

Quando mi si dice che la scuola deve includere tutti per me è una frase vuota perché, concettualmente, cosa significa?

"Tutti" è una categoria universale che contiene ogni possibilità.

Noi non siamo in grado di concettualizzare tutto, paradossalmente non siamo nemmeno in grado di concettualizzare nessuno perché in qualche modo abbiamo sempre una relazione con qualcosa d'altro da noi.

L'unica categoria che è propriamente umana è quella che in logica si chiama "esistenziale", da un lato c'è l'universale, per ogni X, dall'altro ci sono le asserzioni atomiche, esiste un X; quindi, come insegnanti noi possiamo solo far fronte a ciò che esiste e in quel momento ciò che esiste sono le singole esistenze dei nostri bambini.

Dobbiamo agire con ognuno di loro in modo da garantire una didattica differenziata, diversa per ogni bambino? Non è possibile. La scuola non è pensata per agire in singolarità.

Allora, cosa possiamo fare? La didattica differenziata si fa con un bambino, come si deve differenziare? Ne parleranno i colleghi, io propongo solo un ponte che è quello di dire: "Io devo essere un esperto di variazioni, devo essere in grado di variare il tipo di azione didattica". Come la vario? Si impara.

saper variare, come nel jazz

Io ho appena lavorato con jazzisti, danzatori di strada, attori, per scrivere un volume in inglese: "Education and jazz".

Cosa vuol dire jazzare? Vuol dire variare a caso? No.

Variare seguendo determinati criteri. Io posso variare i contenuti, cambiare gli esiti attesi, posso variare i ritmi, posso cambiare le metodologie, cambio tutto insieme? No.

Il jazzista cambia un pezzo alla volta per consentire agli altri di seguirlo nella variazione. La dimensione creativa della didattica che, a questo punto, diventa essenziale.

Noi siamo abituati a pensare alla didattica come una disciplina della tecnica tirando fuori l'aspetto della spontaneità, che è l'aspetto creativo. La didattica ha un aspetto tecnico, che è la conoscenza delle metodologie, ma ha un aspetto generativo che è la componente della variazione. La componente della variazione consente alla didattica di essere creativa nella misura in cui le è possibile.

la creatività da un punto di vista cognitivo: tre livelli

Johnson Laird, psicologo-cognitivista, si è occupato di modelli mentali, è stato il padre di ciò che oggi a scuola chiamiamo gli *schemi*, le *mappe concettuali*, da un punto di vista cognitivo, e diceva che la creatività può essere espressa da un punto di vista cognitivo su tre livelli. Questo è ciò che ci può dire la letteratura, che ci servono in classe.

livello di creatività combinatoria

Io posso essere creativo perché sono in grado di avere una creatività **combinatoria**. Tutti voi potete essere in grado di variare la vostra didattica essendo creativi in modo combinatorio. Cosa vuol dire? Metto insieme, combino insieme, idee vecchie in modo nuovo. Cose che ho già fatto, in un modo diverso, le combino. Metto insieme bambini che hanno idee diverse e faccio in modo che la combinazione di idee diverse possa portare a una cosa nuova. Questo è un modo per generare perché l'essere umano non è Dio, quindi, non produce dal nulla, ha sempre una base di partenza.

La didattica può essere creativa-combinatoria.

Prima di preoccuparvi di come potete educare i bambini ad essere creativi, esercitate su di voi la creatività nella didattica, perché i piani sono gli stessi: i bambini possono essere creativi in modo combinatorio e voi potete essere insegnanti creativi in modo combinatorio.

livello di creatività esplorativa

Il secondo modo è **esplorativo**. Una persona può essere creativa, un professionista può essere creativo e un bambino può essere creativo perché adotta una modalità esplorativa. Cosa vuol dire? Esplora spazi complessi in modo alternativo. Qui c'è il rischio! Uno che ha paura, che non esce dalla *comfort-zone*, dal piccolo arco delle sue certezze, non ne viene fuori.

Giovanni, il fratello di Giacomo, aveva paura dell'erba e poi si rotolava nell'erba, ecco, esattamente, nella curva della certezza, da un lato c'è ciò che dominiamo e ci fa essere sicuri, su tutto ciò di cui siamo sicuri non abbiamo né curiosità, né paura, le due code della certezza. Quando andiamo nella zona dell'incertezza, che ci frena c'è la paura. Quando nella curva della certezza andiamo verso l'incertezza, nella parte della curiosità, esploriamo.

uscire dalla zona di certezza

Per essere creativi dobbiamo uscire dalla zona di certezza. Se usciamo dalla zona di certezza e viene la paura dell'ignoto, c'è la paralisi: "No, questo è insicuro, qui si rischia... non si sa dove si va...". Paralisi, blocco, non si esplora, non si innova, non si fa niente. Dall'altro lato della curva c'è la curiosità, che ha una dose di tolleranza dell'errore, ha una dose di tolleranza del rischio molto forte.

Non possiamo fare inclusione senza rischio, è ovvio che noi siamo dei professionisti, non andiamo a rischiare nelle zone in cui tutta la struttura viene danneggiata. Vi ho detto prima che potete variare ritmi, processi, metodi, contenuto, ma non tutto insieme creando il caos! Certamente dal caos può nascere una nuova armonia, ma è evidente che si tratta di un processo che presuppone anche una tolleranza alla rivoluzione, che non sempre c'è.

improvvisare con tecnica

La rivoluzione è il picco più alto della creatività, non sempre un sistema è pronto per la rivoluzione, ma questo non vuol dire che non può dosare; sotto la rivoluzione c'è una creatività che è quella, ad esempio, *improvvisativa*, che non presuppone di togliere tutte le regole, presuppone di romperle in modo meta-cognitivamente controllato.

Ecco che l'improvvisatore è colui che vive l'istante, l'esistenza del momento, ma nello stesso tempo è fortemente preparato a viverla in modo inatteso. È paradossale, ma è così. È un tecnico spontaneo.

Alla fine l'inclusione chiede questo, giocare una relazione in uno spazio in cui il diverso mi chiede di agire diversamente utilizzando i criteri migliori che mi consentono di valorizzarlo.

Se i criteri che finora ho adottato non sono adatti io devo cambiarli, se le ontologie che fino a quel momento ho usato, come il modo di parlare, i costrutti logici, non calzano più devo toglierli. Addirittura maschio o femmina è un'ontologia della nostra storia occidentale che comincia a traballare. Quando inizieranno a traballare le ontologie saremo costretti a cambiare i criteri e le classi miste non si saprà bene cosa sono.

didattica performativa

Adottando nuovi criteri saremo costretti ad avere delle performance - non come luogo della prestazione - ma come luogo dell'esistenza della didattica; la didattica performativa è adesso o mai più, e la si fa adottando in qualunque momento quel metodo, quel criterio e quell'ontologia che ci va bene per variare, per indagare una possibilità.

L'inclusione è aperta ad ogni altro ancora, non all'arroganza di dire: "Includo tutti in didattica", non ha nemmeno la paura di lasciare fuori qualcuno. È semplicemente curiosa verso ogni altro ancora perché è la condizione di un sistema aperto ad ogni altra cosa ancora. Questa è la variazione aperta ad ogni possibile altra variazione.

e non generale

Giovanni è un esistenziale, la categoria sindrome di Down è un universale. Noi non possiamo fare a meno degli universali perché senza l'universale non abbiamo il costrutto cui fare riferimento per poi stabilire le differenze, riconoscere le diversità, ma abbiamo bisogno delle cose peculiari.

Il mio settore scientifico disciplinare si chiama "Didattica generale e speciale" e questa denominazione mi fa problema perché cosa è *generale*? Preferisco "Didattica universale e peculiare, esistenziale". Io devo lavorare sugli universali, devo essere in grado di definirli in modo utile professionalmente, ma devo sapere che la mia azione non può essere universale perché l'universale non è dell'essere umano, ma è solo esistenziale. Ho a che fare con Giovanni, con Marina, Paola o Saddam...

livello di creatività trasformativa

Come ultimo ponte, quello che è caduto verso Amatrice, vorrei darvi un esempio del terzo livello di creatività di cui parla Johnson Laird. Abbiamo parlato di tre livelli: il primo è combinatorio, il secondo esplorativo e il terzo è trasformativo. Quello che, forse, Bateson chiamerebbe "Apprendimento tre", che consente di spostare le mappe di un contesto a un altro, quindi, trasformare un contesto leggendolo con un'altra mappa. Leggo un algoritmo in una poesia o vedo la bellezza di un teorema.

La creatività trasformativa è quella che applica delle ontologie diverse, delle categorie, per leggere qualcosa che è noto con le categorie vecchie, ma letto con altre categorie diventa qualcosa'altro. In fondo è ciò che stanno facendo con la cucina dove lo chef è diventato nuovo, perché la cucina è diventata il luogo, vista la creatività, la precisione, non è più il mestiere della cuoca. Lo chef ma non la cuoca. Leggo in un altro modo un'azione, un'attività.

Quando abbiamo occasione di essere trasformativi? Quando dobbiamo trasformare qualcosa? Quando si rovina, quando non ci va più, quando diventa inadatta, quando è l'unica cosa che abbiamo per cui la dobbiamo usare per un altro scopo. Non ho la cannuccia, allora tiro fuori la cosa interna della penna e tiro il succo; così facevo a scuola se avevo perso la cannuccia attaccata al brik; uso, pertanto, un'altra cosa e la trasformo.

piccole e grandi occasioni di trasformazione

Perdonate, non è assolutamente cinismo, ma quando si dice che la creatività è in grado di trasformare anche il dolore più profondo in un'opportunità credo che... quando una scuola è rasa al suolo è un'occasione fondamentale per capire cosa vogliamo ricostruire. È un'occasione di trasformazione.

Noi stiamo organizzando un convegno per novembre sull'architettura scolastica in rapporto ai processi di apprendimento, ciò che ci si chiede sul design di una scuola. Peraltro, questa zona del Trentino è famosa per i suoi edifici molto curati e innovativi dal punto di vista del design.

Dopo un terremoto cosa è essenziale e fondamentale ricostruire per dire che quella è la scuola? Miriam diceva che deve essere riconoscibile che è una scuola e deve essere comprensibile che dentro si fa scuola. Oggi ricostruire, avere l'opportunità tragica e unica di ricostruire una scuola da zero, ci fa venir fuori le priorità, come, purtroppo, anche nel caso del terremoto in Emilia, dove abbiamo intervistato i professionisti che hanno lavorato per ricostruire le scuole e come abbiamo visto nella stessa scuola che è ricaduta, le priorità sembrano essere altre, diverse da ciò che deve avvenire all'interno della scuola.

immaginare una scuola inclusiva

Abbiamo la possibilità di ricostruirla, e per un attimo pensate alla vostra sezione, alla vostra scuola, che potete ricostruire da zero, di cosa non siete in grado di privarvi? Che cosa vorreste che ora non c'è, affinché possa essere una scuola inclusiva?

È davvero essenziale che ci siano dei muri? In tutta la storia della scuola, nell'antropologia umana, ci sono sempre stati i muri? È più facile escludere quando c'è un muro, è più facile includere quando c'è un muro perché c'è qualcosa che ci dice la barriera, ciò che è dentro e ciò che è fuori.

Possiamo educare all'aperto? Senza barriere? Cosa ci deve essere in un luogo perché sia una scuola? Forse solo un maestro in grado di stabilire una relazione? Forse un'accoglienza?

Forse quella *scolè* che era il tempo libero - *scolé* significa "scuola del tempo liberato" - invece le nostre scuole stanno diventando il luogo dell'etichettamento, dell'individuazione del bisogno educativo speciale, che è ciò che manca a un bambino per essere come gli altri, mentre la scuola dovrebbe essere il tempo in cui noi liberiamo i bambini da degli obiettivi omologanti per poter far emergere i loro progetti di vita.

la scuola è il luogo in cui liberiamo i bambini

Amartya Sen, noto economista che ha vinto il premio Nobel, a un certo punto parlava di comunità fiorenti, di luoghi fiorenti. Usando una sua categoria, una scuola fiorente dovrebbe essere un fattore di conversione nei progetti di vita.

In questa occasione, per onorare e ricordare le persone morte in questo terremoto, per ricordare che il terremoto è l'esito di una rivoluzione: una rivoluzione produce l'azzeramento di alcune cose e ci dà l'opportunità di ripensare a cosa per noi è essenziale avere intorno per dire che c'è una scuola.

Ricordiamoci, inoltre, che in quasi tutte le lingue si usa il verbo "andare" a scuola, come se fosse necessario uno spostamento. La scuola non può essere dentro la tua casa, "andare a scuola", uscire dalla famiglia e viaggiare, errare, muoversi verso che cosa.

Un augurio per tutti i bambini che domani mattina "andranno" a scuola, e anche per voi.

Marina Santi è Professore Ordinario presso il Dipartimento FiSSPA – Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, SSD PED/03 Didattica e Pedagogia Speciale. Si occupa di teoria dell'argomentazione e processi di costruzione di conoscenza; interazione sociale e apprendimento di abilità di pensiero; "Philosophy for Children" e sviluppo di pensiero critico/creativo/valoriale. È co-direttrice delle collane editoriali "Impariamo a pensare", "Biotopi", "Educarsi per educare". Ha pubblicato numerosi libri.

Improvvisazione e intenzionalità

Grazie professoressa Santi.

Ricordo che lo scorso anno ci aveva sollecitati con un termine inaspettato: *improvvisazione*, da lei usato con tutto lo spessore della padronanza dell'esserci, dell'intenzionalità che uno sa dare anche al momento che si presenta. Oggi ci consegna un'altra dimensione, quella della *creatività*, di cui ci ha dato alcune precise angolature. Anche questa può diventare una parola da far circolare e dare un pieno significato.

Adesso è il turno della professoressa Berta Martini, conosciuta da gran parte di voi; collabora con noi da diversi anni, è Professore all'Università di Urbino. Il suo sarà un intervento che entrerà nel merito delle parole che voi avete consegnato con quello stimolo di fine anno.

Le domande stimolo erano due: "Tre parole per descrivere il significato che diamo a inclusione" e "Tre parole per dire le difficoltà del fare inclusione". Questa era la sollecitazione che vi è giunta a fine giugno, in questo immenso materiale che ci è arrivato all'interno delle varie parole ci sono delle ricorrenze.

La professoressa Martini entra nel merito di queste ricorrenze e ci aiuta a leggerle un po' più a fondo perché le parole in fondo sono le premesse alle azioni, sono dichiarazioni, sono intenti, ma sono anche elementi da tradurre in una dimensione operativa. Il suo intervento ci porterà all'interno di queste, in particolare sotto il profilo della didattica e dell'organizzazione.



Dentro le parole, la percezione degli insegnanti

di **Berta Martini**

La voce degli insegnanti

Grazie anche da parte mia, e benvenuti.

Il compito che mi è stato assegnato è stato appena riassunto in maniera molto precisa, per cui non ho bisogno di esporvi la premessa che avevo in mente.

Abbiamo raccolto la voce degli insegnanti in una forma debolmente strutturata, in maniera voluta non abbiamo somministrato un vero e proprio questionario da cui potessimo ricavare chissà quali informazioni, o correlazioni tra le informazioni in esse contenute. Ci siamo volutamente limitati a una forma debolmente strutturata proprio perché rimanesse più aperta la possibilità della risposta, in modo tale da intercettare le concezioni più intuitive, quelle che emergono spontaneamente, quasi senza pensarci più di tanto, senza il filtro di una riflessione troppo accurata.

le parole fanno significato

Quelle parole dette in questa condizione dovrebbero essere le più indiziarie di ciò che pensiamo, di come viviamo le situazioni. Se è vero che le parole fanno cose, è anche vero che, spostando l'attenzione da Austin a Bruner, le parole fanno significato, quindi, vogliono dire la realtà. Ci servono per significare la realtà in cui agiamo.

Noi vorremmo che questi significati, oltre ad essere depositati dentro di noi in maniera poco consapevole e irrazionale, diventassero progressivamente più pertinenti, più fondati, più inclini ad essere plasmati in relazione ai fini che ci diamo. Significati che ci permettono più agilmente di andare là dove vogliamo andare. Da insegnante, io dico sempre: "Non possiamo permetterci il lusso di sbagliare troppe volte, se sbagliamo strada qualcuno ne paga inevitabilmente le conseguenze"; quindi bisogna cercare di comprendere le situazioni il più possibile, caricarle di un'intenzionalità, di una progettualità educativa, in maniera che approssimiamo la meta a cui ci siamo destinati.

I DATI — DIFFICOLTA' DELL'INCLUSIONE

		Frequenza relativa
COLLEGIALITÀ COLLABORAZIONE /CONDIVISIONE/CONFRONTO/MEDIAZIONE	179	9,8%
NUMEROSITÀ DEI BAMBINI	142	7,3%
TEMPI	85	6,9%
RELAZIONE /COMUNICAZIONE/CONDIVISIONE (diffidenza, sfiducia mancanza di rispetto)	80	4,4%
EMOZIONI NEGATIVE / SOLITUDINE / SCETTICISMO /PAURA / NON RICONOSCIMENTO / STRESS	76	3,9%
SCARSITÀ DI RISORSE/NON SOSTITUZIONI	76	3,5%
SPAZI	70	3,2%
ORGANIZZAZIONE	60	3,1%
RIGIDITÀ/CHIUSURA/PREGIUDIZIO/OBIETTIVI	54	3,0%
NUMEROSITÀ DEI BAMBINI CON DIFFICOLTÀ/DIFFERENZE	51	2,3%
RELAZIONE / CONDIVISIONE CON LE FAMIGLIE (DIFFIDENZA, SFIDUCIA)	49	2,1%
ACCETTARE I LIMITI / LE DIFFERENZE / LE DIFFICOLTÀ / I PICCOLI PROGRESSI	42	2,1%
SCARSITÀ DI RISORSE/DI AIUTO/CONSULENZE/SUPPORTO	38	2,1%
COLLABORAZIONE CON LE FAMIGLIE E IL TERRITORIO SERVIZI	31	2,0%
PREGIUDIZIO/STEREOTIPO/PRESUNZIONE	29	1,9%
POCHI MEZZI/ COMPETENZE PER ESSERE EFFICACE	27	1,9%
RELAZIONE /ACCETTAZIONE FRA I BAMBINI	25	1,7%

I DATI — PAROLE PER DEFINIRE L'INCLUSIONE

		Frequenza relativa
ACCOGLIENZA	185	8,6%
CONDIVISIONE	138	6,4%
COLLABORAZIONE	130	6,0%
VALORIZZARE DIFFERENZE INDIVIDUALI	84	3,9%
RISPETTO	73	3,4%
ACCETTAZIONE	66	3,1%
PARTECIPAZIONE	61	2,8%
FLESSIBILITÀ/ METTERSIS IN GIOCO	58	2,7%
ASCOLTO	57	2,6%
COLLEGIALITÀ	44	2,0%
APERTURA	40	1,9%
STAR BENE/STARE INSIEME	40	1,9%
RICONOSCERE/ ACCETTARE LE DIVERSITÀ	39	1,8%
INTEGRAZIONE	38	1,8%
EMPATIA	36	1,7%
INDIVIDUALITÀ/INDIVIDUALIZZAZIONE	36	1,7%
APPARTENENZA	33	1,5%
COMPRESIONE/CAPIRE	32	1,5%
RELAZIONE /COMUNICAZIONE	31	1,4%

attraverso le parole si arriva alle percezioni

Il percorso lo vedete illustrato qui. Attraverso le parole si dà la rilevazione delle percezioni che nascono da elementi di conoscenza, di esperienza. Da queste parole o frasi per definire l'inclusione, o le parole e le frasi per indicare le difficoltà che gli insegnanti incontrano in quelle che ritengono siano pratiche inclusive, o ancora, in quelle pratiche inclusive che cercano di porre in essere, emerge un'idea di inclusione che è personale. Evidentemente non è scevra dal patrimonio di conoscenze e di esperienze che ciascuno di voi ha acquisito, su cui si è formato, costruito la propria esperienza, ma resta comunque un'idea personale che, prima di tutto, va condivisa e resa compatibile con quei significati che ci permettono di fare scuola in un senso fondato, intenzionale, progettuale.

l'idea personale dell'inclusione

Cerchiamo pertanto di capire quale sia l'idea da cui partire. Va da sé che questa rilevazione non ha un'attendibilità semantica, è solo una suggestione tra le altre. Il passaggio da quest'idea personale di inclusione a un'idea condivisa permette di intervenire su progettazione e organizzazione didattica.

La parola *organizzazione* è emersa anche all'interno del dibattito avvenuto all'interno del Comitato scientifico, era un po' la sfida che ci siamo dati. Forse questa complessità delle situazioni didattiche che è stata palesata in molti Circoli, in molti Collegi, e di cui ci è giunta voce, ha anche bisogno di nuove soluzioni organizzative, evidentemente non solo di quelle.

L'*organizzazione*, però, è forse un termine nuovo, nei percorsi formativi che stiamo inaugurando, mentre, *progettazione* rimane categoria centrale ed è in continuità con molti percorsi che io stessa ho intrapreso in molti vostri Circoli.

Veniamo subito ai dati. Non li ho inseriti tutti, ma sono arrivata a rappresentare quelli che avevano qualche decina, almeno trenta unità, come occorrenza specifica, quindi una frequenza di almeno trenta soggetti che hanno risposto utilizzando le parole che vedete alla sinistra dello schermo.

Ne ho evidenziate alcune perché sono le più sensibili, più suscettibili di qualche nostra riflessione.

analisi delle parole

In alto potete vedere la lista:

- *Accoglienza*
- *Condivisione*
- *Collaborazione.*

La parola *collaborazione* è evidenziata non perché sia più importante di *accoglienza* o *condivisione*, ma perché rispetto alle difficoltà è necessaria in una maniera che vedremo successivamente.

C'è comunque una relazione tra queste parole evidenziate nel tentativo definitorio e le stesse parole utilizzate per individuare le difficoltà.

Collaborazione sembra una parola inseparabile da *inclusione*, così come sembra inseparabile dall'*inclusione* - con 84 occorrenze - il *valorizzare le differenze individuali*.

Abbiamo un *mettersi in gioco* che evoca quella didattica creativa, generativa, di ricerca delle possibilità, delle soluzioni.

Un po' staccata, ma ancora con un simile significato, vedete la parola *collegialità*.

Questa collaborazione può essere intesa tra bambini (un contesto esclusivo quando i bambini collaborano tra loro), però c'è anche collegialità quando gli insegnanti collaborano tra loro, quando le decisioni sono prese insieme.

Valorizzare le differenze individuali, ma con alta occorrenza *accettare le diversità, riconoscerle*.

Si potrebbe dire: riconoscerle, accettarle e valorizzarle. Tre atti in una stessa direzione inclusiva.

significati e ambiguità

Troviamo poi questo binomio (questa ambiguità ci verrà chiarita tra poco): *individualità* e *individualizzazione*. Spesso le troviamo insieme, ma sono molto diverse.

L'*individualizzazione* rinvia più direttamente ad un modo di agire all'interno delle situazioni didattiche, una strategia didattica, si potrebbe intitolare un modo di tener conto delle differenze individuali. L'*individualità* esiste indipendentemente dal fatto che qualcuno realizzi l'*individualizzazione*, quindi, stanno su un piano logico differente, e non possono essere confuse. Il fatto che compaiano insieme ci deve dire che forse occorre precisare questi significati.

L'altra parola che ho evidenziato è *relazione*, è una parola molto ricorrente e lo vedrete soprattutto rispetto le difficoltà e in tutte le sue declinazioni possibili. Relazione tra bambini, tra colleghi, con le famiglie, con il territorio, eccetera.

Al primo posto la *collaborazione* è presente, anche nelle difficoltà, allora è parola che identifica l'*inclusione*, ma è anche la prima difficoltà che incontro. È la cosa che faccio più fatica a realizzare, vuol dire questo? Non so.

Questa *collaborazione* e *collegialità*, che aveva 44 occorrenze, qui invece è al primo posto.

Condivisione, confronto, mediazione, sembra che per fare *inclusione* la difficoltà sia proprio nella fatica che fanno le persone nello stare insieme, a condividere le scelte, gli spazi, le modalità di lavoro, le idee.

Al secondo posto una difficoltà di cui spesso abbiamo parlato con gli insegnanti anche durante gli incontri all'interno delle scuole, è la *numerosità* dei bambini.

Quello che diceva prima Marina: visto che i bambini sono tanti, io dovrei tener conto delle difficoltà di tutti, delle caratteristiche

individuali... "Non ce la posso fare...". Se quindi significa la realtà in questo modo è inevitabile rinunciare al controllo di questa realtà, a poter ritenere di intervenire, di poter agire per sciogliere questa complessità.

Ci sono soluzioni di carattere istituzionale, che non mi competono e non entro nel merito, però spesso le difficoltà anziché nei bambini, nel loro essere numerosi, possono essere nei nostri occhi, in noi come insegnanti che guardiamo a questi bambini. Pertanto, vediamo la *numerosità* ma forse questa potrebbe essere in qualche modo sciolta, risolta, anche da soluzioni organizzative diverse.

Un dato che ho evidenziato è che nella domanda sulle difficoltà dell'inclusione compare: *organizzazione*, parola che non compare invece in quelle utilizzate per definire l'inclusione. L'inclusione, quindi, non è una soluzione organizzativa, ed è giusto.

intorno al termine inclusione

L'inclusione però reclama una difficoltà organizzativa e forse la focalizzazione di questi percorsi, nei loro risultati attesi, volta a soluzioni organizzative potrebbe darci ragione. Potrebbe essere questa una via, tra le altre, per l'organizzazione curricolare del curriculum esplicito, e implicito.

L'organizzazione delle modalità di lavoro riguardo la gestione della collegialità; potrebbe essere un argomento su cui provare a ricercare insieme delle strade più funzionali, perché se la realtà cambia evidentemente anche le soluzioni devono farlo.

Qui poi vedete la parola *relazione*, che occorre rispetto le famiglie con le quali si soffre un sentimento di diffidenza, di sfiducia, relazione come accettazione tra i bambini, quindi, una relazione riferita al modo dei bambini di stare insieme.

Relazione come *comunicazione, condivisione*, qui non è specificato ma forse è riferito a tutti gli altri, agli insegnanti, al mondo della scuola. Una cosa curiosa è che tra le difficoltà è emerso, in maniera alquanto massiccia, il riferimento a *emozioni negative*. L'inclusione, nelle difficoltà che comporta, produce un vissuto emozionale di segno negativo.

Questo è un dato che, secondo me, deve far riflettere, non perché dobbiamo essere sempre felici e contenti ma perché un vissuto emotivo di disagio, quando non di sofferenza - riferito ai bambini o agli insegnanti poco importa, perché è grave ugualmente - fa della scuola un ambiente certamente non ideale dove ricercare il vivere bene. Oggi si dà una grande enfasi allo star bene a scuola, capite che siamo lontani da questa possibilità.

LE FRASI PER DIRE L'INCLUSIONE

« Cambiare gli occhi con cui si guarda

Saper stare a scuola con la mente aperta e attenta

Saper trasformare in risorsa ciò che può sembrare disturbante

Capacità di accogliere a 360 gradi

Accettare tutte/i le bambine/i con le loro caratteristiche, capacità, saperi ...

Allargamento di orizzonti per tutti »



Tensione ideale in rapporto alla quale costruire un habitus inclusivo

LE FRASI PER DIRE L'INCLUSIONE

« Progettualità comune

Atteggiamento di ricerca

Flessibilità

Mettere insieme le abilità di ognuno per un fine comune

Il coraggio, la determinazione e la volontà di costruire dei validi e solidi rapporti tra tutti i bambini

Inclusione è non fare necessariamente la stessa cosa nello stesso luogo e nello stesso tempo



Ricorso a strategie e strumenti per realizzare un agire inclusivo

le frasi analizzate

Abbiamo estrapolate alcune frasi; ho cercato di ricondurre l'insieme di queste ad alcune categorie. Queste che vedete alla sinistra dello schermo sono quelle che esprimono una tensione ideale in rapporto alla quale si dovrebbe, o vorremmo - non lo so ma lo sapete voi - costruire un habitus inclusivo, un modo di pensare, di agire inclusivo dentro la scuola.

Anche queste fanno inclusione, pur se da sole non bastano, perché la tensione ideale deve essere sostenuta e accompagnata dalla didattica che fa da ponteggio. Cambiare gli occhi con cui si guarda. Saper stare a scuola con la mente aperta e attenta, l'apertura alle possibilità.

Il filmato che abbiamo visto in apertura ci dice una cosa molto chiara: Giovanni non vive in un altro mondo ma vive nel nostro mondo, però in quel mondo vede cose diverse. Questa mente aperta e attenta che sa vedere anche ciò che immediatamente non è visibile. *"Saper trasformare in risorsa ciò che può sembrare disturbante, non lasciarsi spiazzare dalle diversità"*.

una tensione ideale

"La capacità di accogliere a 360 gradi", ancora una tensione ideale, un dover essere, ciò che ci fa venire in mente la parola inclusione.

"Accettare tutte e tutti, con le loro caratteristiche, la capacità di sapere" che in quanto quantificatore universale ci legittima a dire che siamo nel piano delle tensioni ideali.

"Allargamento di orizzonti - ancora una parola evocativa - per tutti" il solito quantificatore universale. Questa tensione ideale ci serve, però, da sola non basta.

Altre potrebbero essere ricondotte sulla *forza*, ricorso a *strategie, strumenti*, per realizzare un agire inclusivo.

Per definire *inclusione* alcuni di voi hanno detto che dobbiamo fare ricorso a una *progettualità comune*, a un *atteggiamento di ricerca, alla flessibilità mentale, organizzativa*. Io ritengo entrambi.

"Mettere insieme le abilità di ognuno per un fine comune", anche in un senso operativo, in una didattica che valorizza ciò che ciascuno sa fare meglio rispetto a tutto ciò che sa fare, credo sia un modo per mettere insieme le abilità di ognuno per un fine comune. Ciascuno fa ciò che sa fare meglio, perché mettendo insieme tutto quello che soggetti diversi sanno fare meglio si arriva a fare ciò che si voleva fare.

"Coraggio, determinazione e volontà di costruire validi e solidi rapporti tra tutti i bambini." Questa cifra della relazionalità che deve essere tradotta in progettualità educativa, in situazioni didattiche nelle quali il focus sia prioritariamente quello, per la quale formuliamo obiettivi e ci diamo strumenti per controllare l'approssimarsi di questi obiettivi.

"Inclusione: non fare necessariamente la stessa cosa nello stesso luogo e nello stesso tempo".

In questa frase leggo la possibilità di trovare soluzioni organizzative che, in riferimento al curriculum implicito, alla gestione dell'organizzazione dei tempi e degli spazi, possano permettere la ricerca di strategie per un agire inclusivo.

sviluppo professionale

Alcune frasi, sempre in riferimento alla prima domanda per definire l'*inclusione*, dal mio punto di vista sono più direttamente riferibili a una prospettiva di sviluppo professionale in direzione inclusiva, l'idea che la nostra formazione, il nostro crescere professionalmente possa essere segnato, marcato, da questa dimensione.

"Confrontarsi con chiarezza per esprimere la propria identità professionale". Anche la parola *riconoscimento* la rivedremo nella difficoltà, una delle difficoltà è non sentirsi riconosciuto professionalmente. Nel problema del riconoscimento professionale c'è evidentemente una responsabilità politica, di lunga data, che riguarda non solo la vostra Provincia ma tutto il nostro territorio nazionale, c'è un mancato riconoscimento sociale della professione insegnante che si amplifica ogni qualvolta questi stessi insegnanti si sono confrontati in situazioni più complesse.

"Usare la parola 'forse' più spesso nelle proprie affermazioni, creare contesti nei quali ci possono stare più idee, più possibilità". Ecco, il riferimento alla possibilità è esplicito. Anche le soluzioni didattiche dovrebbero caricarsi di questo forse, forse va bene per questi bambini, forse non va bene per questi altri, per questi quale soluzione?

rivedendo le consuetudini

Ci sono possibilità di articolare per gruppi le attività didattiche? Certo, per tutti non è possibile, - diceva giustamente prima Marina - ma per gruppi lo possiamo fare? Forse sì.

"Considerare il lavoro come una strada da percorrere insieme". In questo io vedo la prospettiva dello sviluppo professionale, non quella di una formazione come adempimento formale, ma un cammino da percorrere. La formazione è sempre cammino, però bisogna intenderlo come tale, bisogna mettersi in cammino, bisogna ritenere che si parte da uno start e abbiamo una meta, che ci sono degli *step*.

L'ultima frase che mi piace molto, che ho scelto per la mia affezione alle forme della conoscenza è: *"Costruire i saperi, far crescere nei bambini l'amore per il sapere"*.

Da disciplinarista, da persona che si occupa di quella che io chiamo "Pedagogia dei saperi", dico sempre che i saperi sono per se stessi interculturali, hanno subito migrazioni, sono migrati da Paesi ad altri Paesi; ciascuno di noi li percepisce come propri, figli solo della propria cultura, ma se penso solo ai numeri, alla geometria - campi che mi sono cari e che conosco un po' meglio - già lì troviamo che le cifre usate per rappresentare

i numeri sono arabe, che lo 0 ce lo siamo portati dall'India, che l'aspetto ordinale dei numeri è tipicamente figlio della cultura romana, più vicina a noi, più occidentale.

nei saperi ci sono le radici dei luoghi

Non a caso i Paesi che utilizzano forme linguistiche ideografiche hanno una geometria che è quasi tutta fatta per immagini, e molto poco per enunciati logici, a differenza della nostra. Nei saperi ci sono le radici dei luoghi, delle culture, dalle quali sono emersi. Questi saperi sono migranti, costantemente. I saperi - e qui sono al curricolo esplicito - sono una bella fucina, un bel laboratorio di inclusione, sia per quel che riguarda le difficoltà di concettualizzazione, sia per quel che riguarda, invece, l'aspetto inclusivo in un senso di interculturalità.

Ricordo sempre un suggerimento, non in un senso strettamente operativo, ma che viene evocato in un senso più esemplificativo, che Martha Nussbaum fa in un bel testo, che si chiama "Coltivare l'umanità", dove ci suggerisce: anziché concentrarsi sulle differenze, su ciò che bambini di diversa provenienza fanno di diverso, provare a concentrarci su ciò che invece facciamo allo stesso modo, su ciò che riguarda tutti, sia il bambino arabo che quello trentino.

marcano la differenza ma anche l'unità

I saperi fanno parte di quelle cose che non marcano sempre e solo la differenza ma anche l'unità, perché i numeri sono per tutti. Sì, lo 0 ce lo siamo portati dall'India, ma non siamo capaci di far più nulla senza quello. Che nella geometria, in realtà, anche noi utilizziamo le figure così come avevano fatto gli egiziani, così come per tanto tempo hanno fatto i cinesi, fino al Medioevo.

difficoltà e possibilità

Quali frasi utilizzate per dire le difficoltà dell'inclusione?

Tra le categorie trovate solo due hanno un'estensione più ampia, più larga, un'intenzione più forte. Il disagio emotivo che ritorna nelle frasi. "*Più mani sono necessarie, ma non sempre è possibile*", un senso di scoraggiamento di fronte alla complessità. "*Non ce la posso fare, è troppo difficile*", la paura di non farcela.

"*Empatia non percepita*", il non sentirsi sintonizzati, non siamo sulla stessa lunghezza d'onda, quindi, è difficile agire.

"*Aprire la mente ai cambiamenti*", "*Superare la prigionia - parola forte - delle proprie emozioni*", "*Il pericolo di giudicare, di essere vittime del giudizio*", che questo giudizio possa diventare pregiudizio.

Infine, quelle riferite alle competenze professionali.

Se lo sviluppo professionale è qualcosa che emerge fortemente dalle frasi per dire l'inclusione ancora una volta una difficoltà.

"Sapersi adattare all'imprevisto", non è facile, richiede grande esperienza, flessibilità, in una parola 'competenze'.

"Saper dare tempi e spazi a tutti". Ci vogliono strategie didattiche per farlo, non è solo frutto di un'improvvisazione, della volontà di farlo.

"Coerenza e condivisione nelle pratiche che permettono l'inclusione". Abbiamo delle pratiche più inclusive di altre? Bene, condividiamole, cerchiamo di capire perché quelle funzionano in maniera da poterle condividere, farle assurgere in qualche misura a modelli più ampi.

"Dover essere sempre competenti in tutte le diverse situazioni problematiche". Non è possibile farlo, però, siamo tanti e possiamo valorizzare le nostre migliori competenze e per le altre chiedere aiuto a chi ci sta vicino, ai nostri colleghi. È necessario impegno, professionalità e buona attrezzatura, sono messi insieme.

intervenire su più fronti

Per concludere, dai pensieri e dalle parole alla progettualità. Questi pensieri e queste parole nel tentativo di definire l'inclusione, nel tentativo di dire le difficoltà dell'inclusione, reclamano di intervenire su più dimensioni, professionale, curricolare, organizzativa, relazionale.

Questa è un'altra modalità: trovate le stesse occorrenze, anziché esprimere la frequenza numerica; qui si esprime l'addensamento dei significati, quelle parole che hanno una frequenza numerica più alta hanno un carattere, una fonte, più grande, quindi, è una nuvola di parole nella quale le parole per definire l'*inclusione*, che compaiono in maniera più grande, sono quelle che occorrono di più.

in diversi percorsi formativi

Ho ricondotto alcune di queste parole alle dimensioni sulle quali i percorsi dovrebbero insistere; la collaborazione insiste sulla dimensione curricolare ad ampio spettro, sia riguardo un curriculum esplicito che implicito, l'accettazione delle diversità, la didattica individualizzata, le parole: competenza, formazione, essere capaci di produrre cambiamenti, lo sviluppo professionale, la valorizzazione delle differenze, la didattica personalizzata. Così anche per le difficoltà.

La dimensione formativa e riflessiva nelle difficoltà richiamata da un senso di solitudine che si prova, da una percezione di mancato riconoscimento, dalla percezione di essere vittime del pregiudizio.

Collegialità, modo di fare progettazione, inclusione di famiglie, scuola, territorio nelle modalità di fare progettazione.

Poi ancora, dimensione organizzativa, sulla quale confluiscono più frecce, organizzazione come parola chiave; la numerosità dei bambini, la questione degli spazi, delle risorse.

Queste cose sono i punti e le focalizzazioni su cui, nell'idea condivisa all'interno del Comitato scientifico e nei percorsi formativi che stanno per partire, dovrebbero focalizzarsi. Io spero, e mi auguro che questo sia l'esito, in maniera che si possano ricavare strumenti per operare dentro la scuola, e personali, per crescere da un punto di vista professionale.



Berta Martini è Professore associato in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Urbino, dove insegna Pedagogia dei saperi. È responsabile scientifico del "Centro di Pedagogia Montessoriana" (CePeM) e co-direttore della Collana "Didattica generale e disciplinare" dell'editore Franco Angeli. Ha pubblicato saggi e volumi sulla Pedagogia dei saperi, la Didattica generale e le Didattiche disciplinari.

Commenti

di **Miriam Pintarelli**

Parole analizzate da rimettere in circolo

Grazie professoressa Martini. Faremo certamente tesoro di queste parole.

Ci è stato consegnato un focus su parole, ma facendo selezione di parole, facendo evidenza di parole, quindi saranno indubbiamente degli elementi che rimetteremo a tema anche nella formazione.

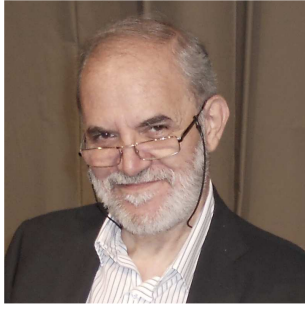
Riteniamo che sia anche opportuno restituire queste parole lette, analizzate, perché se non le rimettiamo in circolo restano parole statiche, parole ferme, invece, rimetterle in circolo a doppio canale, quindi nelle scuole e verso di noi, entrano nel senso di parole da capire, da approfondire, da interpretare meglio e più profondamente.

Arriviamo all'ultimo intervento in senso classico, del professor Baldacci, Professore all'Università degli Studi di Urbino, la sua è una presenza per noi nuova, però, ci ha molto colpiti sentendolo parlare in altre occasioni. L'abbiamo invitato per toccare una delle questioni che si collega al tema dell'inclusione, i due termini sono quelli dell'individualizzazione e personalizzazione.

La gran parte di noi si ricorda benissimo quando la prima parola, *individualizzazione*, è apparsa nel panorama della scuola, era una parola che aveva anche una potenza, ha scosso, ha cambiato il modo, era un valore. Una parola che oggi convive con un'altra, *personalizzazione*, spesso le usiamo in maniera indistinta, passiamo da una all'altra come se rappresentassero la stessa cosa.

Con personalizzazione, invece, l'accento si sposta più verso la persona, le sue caratteristiche e le sue potenzialità. Ci sembrava che fare chiarezza sui termini fosse molto importante perché ci porta dentro una cornice dove non esiste la mescolanza delle cose, un uso indistinto, dentro una cornice che ci rende ancora più consapevoli sullo scegliere una parola o un'altra, perché dietro ci sono impostazioni del lavoro diverse.

Prego, professor Baldacci.



Curricolo, individualizzazione e personalizzazione

di **Massimo Baldacci**

Individualizzazione e personalizzazione nel curricolo

Desidero ringraziare il servizio infanzia della Provincia di Trento per avermi invitato a questa giornata di riflessione sull'educazione nella scuola dell'infanzia. La tesi che intendo sostenere nel mio intervento è che un aspetto importante di una scuola inclusiva, non l'unico aspetto, è un curricolo che faccia riferimento, sia alla categoria dell'individualizzazione, sia a quella della personalizzazione. Non soltanto spesso confuse tra loro, ma talvolta anche messe in una sterile opposizione.

Per argomentare questa tesi, la necessità di integrare individualizzazione e personalizzazione nel percorso formativo scolastico, attraverserò tre punti di argomentazione.

Nel primo punto accennerò sommariamente alla problematica dell'inclusione per mostrare come questa sia legata alle dimensioni dell'individualizzazione e della personalizzazione.

Nel secondo punto cercherò di compiere un chiarimento concettuale su questi due termini - individualizzazione e personalizzazione - chiarimento legato a quelle che sono le loro conseguenze operative.

Nel terzo e ultimo punto darò un rapido cenno al problema della loro traduzione nella pratica scolastica.

dall'inclusione scolastica all'inclusione sociale

Primo punto: La problematica dell'inclusione, a cui accennerò senza la pretesa di esaurirla, soltanto per alcuni aspetti che sono attinenti alla questione dell'individualizzazione e della personalizzazione.

Inizio facendo un passo indietro, dall'inclusione scolastica all'inclusione sociale. Una scuola inclusiva dovrebbe essere un'articolazione di una più ampia società inclusiva, quindi, questo ruolo inclusivo acquista senso e pregnanza, soprattutto, quando è collocato in una cornice di questa natura.

Ovviamente, dal punto di vista sociale, il termine inclusione è sorto per antitesi al problema dell'esclusione sociale, ovvero

delle problematiche dovute all'emarginazione, alla discriminazione, alle diseguaglianze gravi che creano opportunità di vita fortemente improntate a disparità nell'esistenza delle persone. Le interpretazioni canoniche della esclusione sociale hanno fatto perno su due tipi di lettura, entrambi unilaterali e attualmente superate, un tipo di lettura legava l'esclusione sociale alla carenza di risorse, alla povertà. Un altro tipo di lettura legava, invece, l'esclusione sociale alla carenza di diritti, alla discriminazione, quindi, da una parte povertà ed emarginazione per carenza di risorse, dall'altra discriminazione, ovverosia, privazione o non riconoscimento di diritti a intere categorie di persone.

assicurare risorse e diritti

Un importante filosofo sociale, della politica - Ralf Dahrendorf - alla fine degli anni '70 ha osservato che per creare un modello di società inclusiva, dove alle persone siano assicurate eque opportunità di vita, è necessario far convergere queste due interpretazioni, ovvero, è necessario assicurare sia risorse che diritti. L'esistenza di ricchezze sociali, quando non vi sono diritti di accesso a queste ricchezze, concentra le ricchezze soltanto in mano ad alcuni privilegiati relegando la grande massa nell'indigenza, ma anche l'esistenza di diritti senza la produzione di un'adeguata ricchezza sociale crea una torta troppo piccola da suddividere in modo tale che si rischia di suddividere la miseria.

Pertanto, la formula raggiunta da Dahrendorf era quella delle opportunità di vita che richiedevano una combinazione di diritti e di risorse assicurate a tutti.

Due importanti pensatori che sono già stati evocati - Amartya Sen e Martha Nussbaum - hanno messo in evidenza, nel decennio successivo, l'insufficienza di questa interpretazione. Hanno osservato che, per garantire l'inclusione sociale, non sono sufficienti né le risorse, né i diritti, né entrambi, perché? Perché risorse e diritti non bastano se le persone non sono dotate delle capacità per avvalersene.

Si possono avere le risorse, ma se non c'è la capacità di tradurle in progetti di vita spesso queste risorse vengono sprecate in modo assurdo; si possono avere diritti, ma se non ci sono le capacità per avvalersene i diritti restano puramente formali.

garantire le capacitazioni

Il loro modello è stato definito "L'approccio delle capacitazioni", le *capabilities*. Cosa dice questo approccio?

Questo approccio dice che alle persone devono essere garantite le capacitazioni, intese come combinazioni di opportunità di vita, cioè risorse più diritti, e di competenze per potersene avvalere.

Il passaggio logico successivo è semplice, garantire risorse e diritti è compito del sistema politico-economico, ma chi ha il compito di garantire le competenze?

Il ruolo del sistema formativo in questo è ineludibile. Se non vi è un sistema formativo in grado di equipaggiare gli individui con un adeguato corredo di competenze non si avrà mai una vera inclusione sociale.

In questo modello la scuola acquista un ruolo strategico e fondamentale nel garantire a tutti le competenze fondamentali per l'accesso a eque opportunità di vita.

in un'idea regolativa

Certamente questo 'garantire a tutti' - concordo con quello che diceva Marina - non dobbiamo tradurlo immediatamente in una categoria universale, bensì in un'idea regolativa.

È quello verso cui dobbiamo tendere dal punto di vista pratico, questo significa garantire alla maggior parte possibile, perché riuscire a garantirlo veramente a tutti all'atto pratico raramente è possibile.

Questo tipo di lettura dell'inclusione sociale, che fa perno sul costrutto della capacitazione, ha un riflesso e crea un vincolo anche rispetto il concetto di inclusione scolastica.

Possiamo analizzare questo costrutto almeno a due livelli: a un primo livello inclusione significa assicurare la piena partecipazione di tutti al processo formativo, garantire non soltanto una scuola formalmente aperta a tutti, ma in cui realmente tutti partecipano e sono coinvolti pienamente.

Accanto a questo pone un altro vincolo, ovvero, l'effettivo conseguimento delle competenze per tutti gli utenti del sistema scolastico, dove tutti all'atto pratico significa per il maggior numero possibile.

un'inclusione come uguaglianza d'esiti

L'inclusione scolastica richiede che questi due livelli vengano connessi. Se si avesse soltanto un'inclusione intesa come piena partecipazione, ma senza un reale conseguimento delle competenze fondamentali, l'inclusione sarebbe dimezzata.

Si ha vera e piena inclusione quando si assicurano non soltanto il pieno coinvolgimento e la piena partecipazione, il fatto che nessuno sia escluso, ma quando realmente si riesce a garantire a tutti il pieno possesso delle competenze.

Individualizzazione e personalizzazione possono essere considerati come modelli centrati sul conseguimento delle competenze per tutti e per ciascuno, quindi, questa premessa ci introduce a quello che è il loro valore.

Se desideriamo una scuola che realmente riesca a garantire a tutti il possesso delle competenze che poi creano reali opportunità di vita, allora, il curriculum scolastico deve riferirsi, sia all'individualizzazione che alla personalizzazione.

differenza fra individualizzazione e personalizzazione

Secondo punto: Cosa sono l'individualizzazione e la personalizzazione? Premetto che a livello del linguaggio pedagogico, ci dibattiamo spesso in gravi difficoltà per la semplice ragione che la pedagogia e la didattica fanno largo uso del linguaggio ordinario, e le parole del linguaggio ordinario spesso sono mal definite, sono polivalenti, hanno tanti significati, per cui vi è un trascinarsi di questa ambiguità semantica anche nel discorso pedagogico.

Un lavoro importante della pedagogia è quello di cercare di chiarire i concetti. Questo chiarimento concettuale, però, presenta dei limiti. Quando diamo un significato pedagogico alle parole non ci stiamo riferendo a un loro significato vero e assoluto, così come potrebbe configurarsi all'interno di una teoria dogmatica del significato, secondo la quale: "Ogni parola ha un significato univoco, e quello è il suo solo vero significato"

Quando la parola non viene utilizzata con questo significato si sta sbagliando nell'usare quella parola. Questo può essere vero per le scienze formalizzate, nella fisica: forza = massa x accelerazione. Se qualcuno utilizza il concetto fisico di 'forza' con un altro significato sta sbagliando. Nella pedagogia non è così.

il significato di una parola è spesso l'uso che ne facciamo

Dobbiamo cercare di definire il significato delle parole sapendo che, in realtà, si tratta di operare su quello che è il loro uso maggiormente consolidato.

Wittgenstein, in "Ricerche filosofiche" asseriva: ciò che definiamo il significato di una parola è, in un'ampia classe di casi, l'uso che facciamo di questa parola.

In primo luogo dobbiamo riferirci a come le parole vengono effettivamente usate all'interno del discorso pedagogico. Inoltre, dobbiamo cercare di raffinare questo uso per arrivare a stipulare delle convenzioni semantiche.

Nel rispondere alla domanda: "Che cosa sono l'individualizzazione e la personalizzazione?" non ho la pretesa di rivelarvi il loro significato univoco e vero in assoluto, bensì, quello di proporre un loro significato che mi sembra autorizzato dall'uso di questi termini e su cui convergere per fare chiarezza nei nostri discorsi.

significati su cui convergere

La chiarezza nel discorso, il riferimento a quello che Cartesio chiamava "Idee chiare e distinte", è indispensabile perché il significato delle idee si riflette anche in azioni.

Un'altra teoria del significato, quella pragmatista di Peirce e James, asserisce (grosso modo) che: il significato di una parola sono le conseguenze pratiche che diamo a quella parola; quindi, fissare il significato di individualizzazione e *personalizzazione* significa fissare anche le pratiche operative che discendono da quei significati.

Premetto, chiarire le idee non risolve i problemi, però, le idee confuse non aiutano mai. Partire dalla una chiarezza sui concetti che adoperiamo, e legare questi concetti ad una dimensione operativa, ci aiuta nell'impostare e nell'affrontare i problemi; risolverli è una questione diversa.

Detto questo, individualizzazione e personalizzazione condividono un'area di significato e si differenziano, però, all'interno di quell'area per proprie specificità.

Qual è l'area di significato che condividono?

L'area di significato che condividono è l'esigenza di differenziare la proposta formativa per adeguarla alle caratteristiche dei bambini.

i concetti di individualizzazione e personalizzazione

Ovvero, individualizzazione e personalizzazione vanno concepiti in opposizione a trattamenti didattici uniformi, massificati, uguali per tutti. Individualizzazione e personalizzazione fanno riferimento alla necessità di diversificare, di differenziare.

Tuttavia, essi hanno specificità diverse, quindi, vanno proposti come concetti distinti.

Propongo la seguente distinzione:

- possiamo parlare di **individualizzazione** quando lo scopo della differenziazione del percorso didattico è assicurare a tutti i bambini traguardi comuni.
- possiamo parlare di **personalizzazione** quando la differenziazione dei percorsi didattici si propone di assicurare ad ogni bambino propri, personali, traguardi.

Ripeto, nell'individualizzazione e nella personalizzazione i percorsi sono in entrambi i casi differenziati. Nell'individualizzazione, però, i traguardi sono comuni, nella personalizzazione i traguardi sono diversi.

Nell'individualizzazione i traguardi sono comuni per tutti i bambini perché si tratta di assicurare a tutti i bambini quelle competenze, quelle dimensioni di sviluppo, che sono considerate fondamentali, cruciali, quindi, è importante garantirle a tutti. Nella personalizzazione, invece, si tratta di differenziare i percorsi per assicurare traguardi diversi secondo le specifiche potenzialità, le specifiche inclinazioni, di ogni bambino.

Quindi, traguardi comuni per tutti, traguardi peculiari per ciascun bambino.

le finalità dei due dispositivi

Le finalità di questi due dispositivi così concepiti sono di ordine diverso, nell'individualizzazione l'idea chiave è quella dell'uguaglianza formativa, si tratta di assicurare ciò che consideriamo importante e necessario a tutti, alla maggior parte possibile dei bambini.

Nella personalizzazione, invece, l'idea è quella di valorizzare le diversità, le specifiche potenzialità di ogni bambino. Queste due idee non sono in conflitto tra loro. In questo senso, quando

parliamo di uguaglianza formativa non significa che dobbiamo omogeneizzare i bambini, renderli identici gli uni agli altri, non significa che tutti devono sapere le stesse cose, bensì, che certe cose devono essere sapute da tutti.

Una volta assicurati questi traguardi comuni e fondamentali, è legittimo che ogni bambino possa coltivare le proprie specifiche potenzialità, quindi, che venga valorizzata la diversità, l'eccellenza che è presente in ognuno.

differenze dei termini sul piano culturale

Sul piano dei presupposti culturali di questi due dispositivi troviamo anche qui una distinzione. L'individualizzazione si basa sul rifiuto di un'interpretazione naturalista delle attitudini, e determinista dell'apprendimento.

Che cosa è una teoria naturalista delle attitudini?

È una teoria che dice che ognuno nasce con certe doti naturali, risultato della lotteria genetica. Che cos'è la teoria determinista dell'apprendimento? La teoria determinista dell'apprendimento è una teoria che dice che le doti naturali di ognuno fissano fin dall'inizio che cosa un individuo potrà apprendere e che cosa non potrà imparare. Predeterminano il punto dove riuscirà ad arrivare, e gli impediscono di arrivare oltre quel punto.

Da questo punto di vista, senza disconoscere la possibilità di vincoli naturali sull'apprendimento, cosa su cui in realtà sappiamo molto poco, la teoria dell'individualizzazione interpreta in senso debole questi vincoli e considera che in ogni caso non siano tali da impedire il raggiungimento, la padronanza, delle competenze fondamentali a tutti i bambini, il che non significa che tutti possono raggiungere l'eccellenza in tutto.

L'eccellenza, invece, sarà possibile per ognuno soltanto in alcune direzioni di sviluppo, e non in altre. Non sappiamo fino a che punto questo sia legato a caratteristiche genetiche, e fino a che punto è legato ad esperienze precoci, fino a che punto dipende dall'interazione epigenetica tra il corredo ereditario e gli ambienti di sviluppo. Ne sappiamo pochissimo.

le possibilità di ognuno

Quello che sappiamo sembra autorizzare questo tipo di interpretazione: ad ognuno di noi è aperta la possibilità di padroneggiare le istanze fondamentali dei diversi saperi. Ad ognuno di noi è aperta la possibilità di approfondire e di eccellere in qualcosa. A nessuno di noi è permesso di eccellere in tutto.

Il presupposto culturale della personalizzazione è proprio quello della pluralità, della diversità dei talenti. Attualmente il suo riferimento più avanzato è la teoria delle pluralità, delle intelligenze, legata al nome di Gardner, ma altri si sono occupati di questo tipo di impostazione che mette l'accento, non sulla disuguaglianza delle capacità umane, ma sulla loro diversità qualitativa.

Secondo Gardner, ognuno è intelligente a modo suo, ognuno può eccellere in una certa forma di intelligenza". Le forme di intelligenza sono molte, secondo Gardner sette, secondo Olson non possiamo definire in anticipo il numero delle intelligenze, tale numero è indefinito, è aperto.

Infine, l'individualizzazione mira ad evitare carenze nelle competenze fondamentali, quindi, è indirizzata soprattutto a garantire che non si verifichino processi di esclusione sociale nel percorso post-scolastico. Potremmo riuscire a coinvolgere tutti i bambini, ma se non garantiamo quelle competenze fondamentali l'esclusione la farebbe la società.

per camminare nel mondo

Se vogliamo veramente realizzare l'utopia dell'inclusione dobbiamo cercare di dare realmente a tutti i bambini le gambe per camminare anche dopo, finita la scuola.

La personalizzazione, invece, valorizza le positività del bambino, le eccellenze, le potenzialità, quindi, ha il merito di permettere una maggiore inclusività immediata perché legge il bambino per quello che sa fare, per ciò in cui riesce meglio, permette di far sì che la scuola valorizzi tutti.

Per come ho descritto queste due diverse modalità di intervento didattico, credo che risulti trasparente che la loro opposizione, che taluni hanno cercato di evocare in questi anni, sia poco saggia dal punto di vista pedagogico.

Individualizzazione e personalizzazione rispondono a problemi diversi, hanno scopi diversi. Credo che la strada giusta sia quella della loro integrazione, della loro combinazione, quindi, di un curriculum che non sia semplicemente individualizzato, e nemmeno di un curriculum che sia semplicemente personalizzato, bensì, di un curriculum, di un percorso formativo, che cerchi di integrare individualizzazione e personalizzazione.

D'altra parte se li separiamo, se cercassimo di attestarci in modo unilaterale su un curriculum soltanto individualizzato o soltanto personalizzato, risulta abbastanza evidente che rischieremmo di generare effetti controproducenti.

doti personali e condizionamenti sociali

La personalizzazione senza l'individualizzazione non basta perché nel valorizzare le potenzialità rischia molto facilmente di scambiarle per doti naturali. A prima vista le potenzialità ci sembrano qualcosa di naturale, Pierino sa fare meglio questo, Carletto sa fare meglio quest'altro, sembra dipendere dalla loro spontaneità.

In realtà, sappiamo che il concetto di spontaneità va accettato con tutta una serie di cautele perché non siamo affatto in grado di discriminare con chiarezza che cosa attiene alla spontaneità autentica, e che cosa invece è dovuto al condizionamento sociale degli ambienti di sviluppo.

Non sappiamo, quindi, se le potenzialità che osserviamo sono il frutto di un'inclinazione originaria, o siano il risultato dell'ambiente in cui si è sviluppato il bambino.

Pertanto, rinunciare a sollecitare il bambino in tutto lo spettro delle competenze, per puntare unicamente sulle potenzialità, significherebbe semplicemente ratificare i condizionamenti sociali che hanno già insistito sullo sviluppo del bambino.

questione già posta già da Platone

Platone, in "La Repubblica", prima importante opera del pensiero occidentale sull'educazione - sosteneva che ognuno era naturalmente portato per nascita, secondo il metallo di cui era forgiata la propria anima, ad essere governante, guerriero o produttore. Però, non riteneva che questo dipendesse dalla famiglia in cui il bambino era nato, anzi, temeva che il condizionamento della famiglia impedisse di vedere quali erano le inclinazioni autentiche del bambino.

Egli suggeriva un rimedio drastico, sottrarre il bambino alla famiglia alla nascita e allevare i bambini da parte dello Stato, in comunità. In questo modo, una volta assicurato a tutti il medesimo ambiente di sviluppo, le differenze che si sarebbero potute osservare nei bambini si sarebbero potute certamente imputare al metallo di cui era forgiata la loro anima. Pertanto, si sarebbero potuti, via via, selezionare chi doveva fare il produttore, chi il guerriero e chi doveva fare il governante.

In altre parole, soltanto a parità di condizioni socio-educative saremmo autorizzati a ritenere le manifestazioni spontanee del bambino come il frutto di sue inclinazioni naturali. Ma poiché la famiglia, un ambiente di sviluppo fondamentale, ha insistito precocemente, quando interviene la scuola i due fattori si sono già miscelati tra loro, e non sappiamo più distinguere cosa imputare all'uno e cosa imputare all'altro.

occorre sollecitare il bambino su tutte le competenze

Valorizzare le inclinazioni è importante, le potenzialità, ma parallelamente dobbiamo sollecitare il bambino su tutto lo spettro delle sue competenze cercando di assicurargli il raggiungimento di ciò che è fondamentale su tutto questo ventaglio. Certamente ognuno, come dicevamo, andrà più lontano in certi campi piuttosto che in altri, alla fine qualcuno sarà matematico e qualcuno sarà poeta.

spesso ci si concentra sull'intelligenza logico-verbale

Bene, detto questo, anche l'individualizzazione da sola avrebbe dei risvolti che potrebbero diventare negativi, perché?

Perché per concentrarci su quello che è fondamentale dal punto di vista delle diseguaglianze sociali l'individualizzazione finisce spesso per concentrarsi sulla forma di intelligenza che è socialmente vincente: l'intelligenza logico-verbale.

Questo è certamente importante, Don Milani ce l'ha insegnato, la lingua fa uguali e la lingua fa diseguali. L'individualizzazione, innegabilmente, ha sempre teso prioritariamente ad assicurare le competenze che poi risultano cruciali dal punto di vista sociale, ma in questo modo tende a non cogliere che il destino di una persona è spesso legato a ciò che sa fare meglio, e non a ciò che sa fare peggio.

Per dirla con una battuta: Totti non è di certo un grande oratore, però, è indubbiamente un grande calciatore, e questo gli ha permesso una carriera assolutamente invidiabile; quando apre bocca certamente perde qualche punto, però li guadagna sul campo di gioco.

garantire a tutti i traguardi fondamentali

Riassumendo. Necessità di integrare individualizzazione e personalizzazione, necessità di assicurare a tutti i traguardi fondamentali, e consentire ad ognuno di sviluppare le proprie specifiche potenzialità.

Un cenno sul problema della traduzione pratica. È possibile realizzare queste due finalità? Fino a che punto?

L'attività scolastica è soggetta a tutta una serie di condizionamenti, anche materiali, attrezzature, numero dei bambini, eccetera. L'educazione accade non come deve, ma come può.

Fino a che punto è possibile realizzare queste due finalità?

Da parte mia ritengo illuminante, a questo proposito, la teoria epistemologica di Giere il quale ha distinto rigorosamente - lo dico in termini tecnici, ma poi lo spiego - lo spazio ontologico del modello teorico dallo spazio ontologico dell'esperienza.

Cosa significa? Che dobbiamo tenere rigorosamente separati, nel senso di essere consapevoli di quando il discorso che facciamo vale in termini di modello, ossia, è un ideale verso cui tendere, e quando invece stiamo descrivendo pratiche reali.

un orizzonte ideale che si sposta indietro

L'individualizzazione e la personalizzazione, per come ne ho parlato fino a questo momento, sono inerenti allo spazio del modello, riguardano ciò che idealmente si deve fare, l'orizzonte ideale verso cui dobbiamo tendere.

Certamente, nella pratica educativa dobbiamo camminare verso questo orizzonte consapevoli del fatto che l'orizzonte non si raggiunge mai. Quando marciate verso l'orizzonte questo si sposta sempre indietro, quindi, potete andare verso l'orizzonte, potete andare in quella direzione, ma non lo potete realmente raggiungere; però, dovete continuare a camminare verso quella direzione, quindi, il modello ha una funzione regolativa, vi dice che dovete tendere e continuare a tendere in quella direzione. Certamente, nei limiti del possibile.

principi pratici, non algoritmi

Quando diamo una traduzione pratica del modello ideale possiamo indicare alcuni principi pratici che non vanno scambiati come ricette, non sono algoritmi.

Qual è la differenza tra principio e algoritmo?

L'algoritmo è una sequenza operativa che, dati certi input, permette di raggiungere sicuramente un certo risultato. Prendete le quattro operazioni, l'algoritmo della moltiplicazione vi assicura che, dati due numeri, raggiungerete invariabilmente un certo risultato nel moltiplicarli.

Un principio non è un algoritmo, non dà alcuna garanzia in questo senso. È una massima guida, è un qualcosa a cui ispirarsi, è un suggerimento, ma il principio non può fare a meno dell'intelligenza di chi lo adopera, quindi, è l'intelligenza con cui ci si appropria del principio, con cui si penetra il suo senso, che ne permette un uso intelligente.

Ciò premesso, possiamo individuare alcuni principi pratici per l'individualizzazione e la personalizzazione. Chi ce li dice?

La storia della pedagogia, l'esperienza: la bontà di questi principi riposa unicamente sul fatto che l'esperienza ha mostrato che possono dare qualche frutto.

non chiusi, ma soggetti a trasformazione creativa

Tuttavia, non sono ricette garantite e tali principi non rappresentano un insieme chiuso e definitivo, la creatività dell'insegnante - ricordata prima da Marina - consente di combinarli tra loro, consente di trasformarli, consente anche di inventarne di nuovi. Da questo punto di vista il campo della pratica è aperto alla creatività del docente.

Creatività non in senso romantico, idealistico, di voli pindarici, di fantasia a briglie sciolte, creatività a cui - come voleva Baccin - più che dare le ali bisogna mettere i piombi ai piedi, far camminare con i piedi per terra. Legati al vincolo di un'effettiva efficacia nelle pratiche operative.

Ne cito qualcuno senza la possibilità di approfondirlo, ma solo per indicare che alcuni principi possono sorreggere i cammini indirizzati verso l'orizzonte dell'individualizzazione e della personalizzazione.

tre principi dalla Storia della Pedagogia

Se concepiamo l'individualizzazione come adattamento del percorso al bambino per permettere di raggiungere i traguardi comuni, almeno tre principi ci vengono consegnati dalla storia della pedagogia:

- l'adattamento al ritmo di apprendimento del bambino;
- l'adattamento ai suoi prerequisiti di partenza;
- l'adattamento ai suoi stili cognitivi.

1. **L'adattamento ai suoi ritmi di apprendimento:** ogni bambino ha i suoi tempi di apprendimento, primo principio dell'apprendimento dell'individualizzazione è concedere al bambino il tempo di cui ha bisogno, dare tempo al bambino, non avere fretta, piuttosto fare propria la massima Rousseauiana secondo cui perdere tempo nell'immediato è guadagnare tempo dopo.
2. **Rispetto dei prerequisiti,** ovvero, dei livelli di partenza del bambino: ogni bambino arriva con una propria storia, con certe sue competenze, con certi suoi saperi. È indispensabile tenere conto di questo corredo di esperienze, di competenze, di saperi del bambino.
Oltre la lentezza, fare proprio il principio di gradualità, procedere gradualmente, cercare di consolidare piuttosto che fuggire in avanti. Attraversiamo un'epoca molto a rischio da questo punto di vista, quest'epoca in cui la scuola è stata assoggettata alla legge aurea della produttività.
Vi sono agenzie nazionali che misurano in modo ossessivo i livelli di apprendimento raggiunti dai bambini, rischiano di mettere agli insegnanti la fretta di raggiungere certi risultati. L'individualizzazione è nemica di questo produttivismo astratto e sterile, per garantire ai bambini gli apprendimenti fondamentali occorre procedere con lentezza e con gradualità.
1. **Rispetto degli stili cognitivi dei bambini:** ogni bambino apprende a modo proprio, bisogna permettere al bambino di divergere, occorre una didattica flessibile, occorre diversificare e differenziare le proposte didattiche. Dare modo di raggiungere il traguardo percorrendo strade diverse.
Riguardo la personalizzazione possiamo citare un paio di principi aurei, la scuola su misura che ci viene da Claparède, ovvero, il principio delle attività opzionali, delle attività a scelta. Ai bambini dovrebbe essere consentito di avere degli spazi per approfondire e coltivare attività liberamente scelte. Nella scuola dell'infanzia i laboratori, o quelli che un tempo si chiamavano i centri di interesse. In una scuola solo della personalizzazione ci sarebbe il rischio di lasciare a briglia sciolta i bambini per i centri di interesse, con il risultato che ogni bambino si chiude in un centro di interesse e approfondisce soltanto quello.
L'individualizzazione ci dice che non possiamo rimetterci semplicemente ad un principio di questo tipo.
Dobbiamo garantire l'apprendimento fondamentale in tutto lo spettro.

attività opzionali per coltivare i diversi interessi e potenzialità

Dobbiamo anche garantire degli spazi che permettano al bambino di coltivare i propri specifici interessi e potenzialità.

Claparede l'aveva individuato in questo principio delle attività opzionali, quindi, il curricolo comune non deve assorbire il 100% del tempo scolastico, ma soltanto una quota del tempo scolastico, forse, maggioritario ma non esaurirlo.

L'altro cenno storico che faccio riguarda "Il metodo dei progetti" di Kilpatrick, il metodo dei progetti permette di far sì che nell'ambito di un progetto didattico i compiti ai bambini vengano assegnati in modo differenziato, privilegiando e valorizzando le eccellenze di ogni bambino.

diversificare per valorizzare

In un progetto didattico non è detto che tutti debbano fare le stesse cose, i bambini possono avere compiti diversi; ad esempio, se si prepara una rappresentazione teatrale ci possono essere bambini addetti a preparare gli scenari, quelli addetti a preparare i costumi, i dialoghi, l'apparato sonoro, e così via.

Diversificando i compiti, si permette di valorizzare ognuno per quelle che sono le sue positività, le sue eccellenze.

In ogni caso, questi sono soltanto cenni di alcune piste storiche che nella letteratura pedagogica sono sviluppati in maniera più ricca, e che possono essere ulteriormente incrementati dalla creatività dell'insegnante, unita ad una sperimentazione rigorosa del loro valore.

Da questo punto di vista difficilmente - e mi ricollego a Marina - riusciremo davvero a garantire a tutti il possesso delle competenze fondamentali, e difficilmente riusciremo davvero a garantire ad ognuno il pieno sviluppo delle potenzialità, ma quello che conta è tendere in modo inesausto verso questo traguardo.

Questo perché il modello di Martha Nussbaum e Sen - il modello delle capacitazioni - ha messo fortemente l'accento su una cosa che, troppo spesso, continua ad essere ignorata dalla politica di questo Paese, la scuola è strategica e centrale per lo sviluppo del Paese, per lo sviluppo economico, ma anche e soprattutto per lo sviluppo civile. Grazie.

Massimo Baldacci è Professore Ordinario di Pedagogia Generale presso l'Università degli Studi di Urbino. È stato Presidente della Siped-Società italiana di pedagogia. È Direttore della rivista "Pedagogia più Didattica. Teorie e pratiche educative" (Erickson) e delle Collane editoriali "Il mestiere della pedagogia" (Franco Angeli), "I fondamenti della pedagogia" (Carocci).

Commenti

di **Miriam Pintarelli**

Uguaglianza e diversità

Ringraziamo anche il professor Baldacci che ci lascia qualche bel punto interrogativo su alcuni dei temi che sono dei classici nella scuola, li cito solo perché i tempi cominciano ad essere ridotti. Il rapporto tra uguaglianza e diversità, comunanza ed eccellenze, traguardi e potenzialità, stili o profili cognitivi.

Pertanto, li lasciamo qui, sono domande che potremo anche sviscerare meglio in altre occasioni, quindi, lo ringrazio per un intervento che è stato di pulizia mentale e di chiarezza.

Siamo verso la chiusura, abbiamo la testimonianza di cui vi abbiamo accennato in apertura, Paolo Ghezzi ed Emanuela Artini. Paolo Ghezzi è giornalista de "L'Adige", nome noto in Trentino, mentre, Emanuela Artini è insegnante di Lettere. Loro sono autori di un libro conosciuto, e ci portano una ricca testimonianza nel ruolo di genitori. Il loro libro è "Filololò rema nell'aria, storia di Alessia".



Filololò rema nell'aria

di **Paolo Ghezzi** e **Emanuela Artini**

Emanuela Artini

La Filololò rema nell'aria. La Filololò fa molto "La donzelletta vien dalla campagna" ed è il verso che ho creato dal tuo nome, il profumo di erba e rose e viole è ancora più intenso perché le spargi in giro. Partendo dal modo in cui per molto tempo hai nominato te stessa in terza persona, io gli ho solo dato un movimento.

Filololò, dicevo. Ho provato a spiegarmi perché hai scelto questo nome. Quattro sillabe con l'accento baffuto impertinente alla fine che allunga e sospende. La posizione di gola e bocca a facilitare il canto. La labiale che ci scherza dentro. Il tutto preparato da un finto fischio.

Non hai sicuramente trascurato l'essenza del significato; così hai estratto etimi da lingue embrionali e alambicchi dall'ingenuo tirare i nomi.

Filololò da filo? Ti piace creare fili, ponti di parole con gli altri. O da filò conversazione corale? Oppure, per svelare la tua natura dal greco filos = amico? Tu che giochi ad inventare soprannomi volevi spiegarci che sei un'amica che canta: queste sono le tue rose e viole.

La tua voce attraversa l'aria che è il tuo elemento, ti fa da a-pripista quando avanzi stentata a calpestare la terra. Se non guardo i tuoi piedi che strisciano, ma le braccia che fendono o stringono l'aria e tracciano semicerchi nello spazio, mi sembra che stai remando (da "Filololò rema nell'aria").

la storia di Alessia

Questo è un assaggio del nostro libro, volevo farvi capire come è scritto, quello che è lo spirito di nostra figlia, che ha inventato il nome Filololò: si chiama Alessia, ma Filololò è il suo nome d'arte.

Noi siamo molto contenti di partecipare a questa giornata di formazione, ci siamo anche chiesti se fossimo adatti a questa

situazione di studio e di riflessione. Certamente il libro contiene una parte intitolata "Voci su Alessia" dove sono raccontate le sue esperienze scolastiche da varie angolature: noi, il fratello, i musicoterapeuti, gli insegnanti.

Questo percorso di inclusione parte dalla scuola dell'infanzia dove ha fatto esperienze di globalità dei linguaggi, così come alla scuola primaria. Interventi interessanti sono stati fatti su e con Alessia alla scuola media e nei primi anni del liceo Rosmini, però quella sul percorso scolastico è solo una parte del nostro libro, che è più complesso, come cercheremo di spiegarvi.

fatta a più voci, corale

Non è una testimonianza di genitori con una figlia speciale, forse un po' è anche questo, ma si tratta di una narrazione corale, fatta a più voci, e il filo conduttore è la musica. Alessia dice poche parole, qualche frammento di frase, e un giorno ci ha detto: "Io sono la musica". L'abbiamo annotato perché il libro è partito proprio trascrivendo le sue parole.

È la storia di Alessia. Non si muove da sola, vede pochissimo, vive in un mondo dove la voce è il segno. Ha un modo tutto suo di comunicare, attraverso queste provocazioni musicali e linguistiche. Certamente i condizionamenti familiari sono andati in questa direzione: parole e note giravano molto per casa.

e con "parole rare"

Il libro contiene anche un glossario di sue parole rare, con nostre annotazioni, interpretazioni e narrazioni perché il libro decifra e racconta quello che dice Alessia.

"Le parole fanno cose" titola questa giornata. Nel libro io scrivevo: "Le cose esistono in quanto nomi leggeri".

Questa è la mia interpretazione della storia di Alessia, che spiega come Alessia sembri amorfa (si muove poco, parla poco, pare comprendere poco) però le sue parole sono in metamorfosi. E noi l'abbiamo colta, la trasformazione delle parole in Alessia. Il suo orecchio, parte privilegiata in lei, trasforma e conosce la forma delle cose.

Di Alessia è interessante come fa le citazioni, le piace molto rubare parole e ama le varianti, i filologi impazzirebbero a seguirla... dovremmo inseguire le parole e sarebbe un po' difficile ricostruire la fonte. "E la luna parlò..." butta queste frasi un po' oracolari, "Tu scendi dalla neve..." combinando le parole.

un lavoro di ascolto

Il nostro lavoro è partito proprio dall'ascolto, anche di come Alessia combina le parole, come le sceglie, parole suggestive. Le rime per lei sono come delle scintille, le sceglie anche per misura. Conosce gli endecasillabi? Forse.

Conosce le battute del pentagramma? Una volta ha detto: "Una goccia di rugiada che cos'è?". È un endecasillabo perfetto. Chiaramente Alessia non sa cos'è un endecasillabo.

Noi abbiamo capito che, ovviamente, Alessia non fa copia e incolla, ma ha un patrimonio smisurato e riesce a passare dal registro alto a quello basso anche con scambi divertenti.

Nella sua giornata cerca e ama la cadenza ordinata, però nella voce le piace molto la sperimentazione, forse è la capacità di creatività combinatoria di cui si parlava prima. Alessia, però, non produce mai suoni disarticolati perché la sua fonetica segue delle regole armoniche che ha dentro di sé.

di parole trasformate

Faccio due veloci esempi. Una volta è uscita con la parola "indica", allora ci siamo chiesti se fosse seconda o terza persona; è indicativo o imperativo? Vuol dire che lei ci mostra la strada o vuole che le facciamo una proposta? Questo ci resta dentro e facciamo una specie di caccia al tesoro per ricostruire le sue parole.

Un'altra volta ha detto: "Il suo corpo perfetto" citando De André che piace a papà, e Leonard Cohen, ma interiorizza dicendo: "Il mio corpo è perfetto" e ridendo si corregge: "Il mio corpo è perfettivo", ironizzando e dando modo alle persone di replicare, di ascoltarla, di dire la loro.

Noi abbiamo fatto questo lavoro, di cercare dove Alessia ha preso le parole, perché siamo attenti alle trasformazioni delle parole, alla loro simbologia e polifonia.

ascoltare e comprendere

Il lavoro è partito dall'ascolto ed il secondo passaggio è quello della comprensione, mettere insieme tutte le cose che ci dice Alessia, esplorare con curiosità quello che lei ci dice, alla ricerca di una sua identità culturale che si coglie dai suoi gesti, dalle sue parole e canzoni. Alessia ha la modalità di avvolgere tutto con un suono continuo, un velo protettivo; questa lalia, questa onda, questo balbettio cosmico, questa specie di placenta in cui si avvolge. Da questa coltre sonora noi cerchiamo di far emergere la parola significativa in modo da tradurla. Nel libro facciamo questo: traduciamo le sue parole, le sveliamo e le reinterpretiamo. Io uso il linguaggio più metaforico, poetico, Paolo invece da giornalista è più narrativo, più fluido e senza sconti, invece io cerco di usare un linguaggio più allusivo.

sorprendersi

La parte più interessante del libro è quella in cui ci sono le parole di Alessia in libertà, sono parole suggestive, come delle bolle sospese. Sono quasi proverbi strampalati, oracoli improbabili, battute a volte compiaciute, che ci trasportano in un mondo alternativo rispetto quello frettoloso, macina-parole, a cui siamo abituati.

Il nostro lavoro, quindi, è stato quello di raccogliere le sue esplorazioni musicali e le sue ardite sperimentazioni linguistiche. Svelare questo avvilluppato interpretandolo e narrandolo.

Il libro non vuole essere uno sfogo personale, anche se chiaramente la scrittura è una terapia per tirare fuori quello che dentro è intrecciato e convulso. Noi abbiamo cercato di trasformare l'incompiuto in conosciuto.

inclusione non è chiudersi dentro ma esplorare

In questo cammino fatto con Alessia, anche attraverso la scuola, di inclusione non come chiudere dentro, ma come esplorare l'inclinazione di una persona, abbiamo cercato il suo potenziale, una parola che è risuonata negli interventi precedenti.

Ecco in sintesi il nostro percorso.

Primo, stare accanto ad Alessia. La parola "accanto" la intendo come: "Sto vicina e canto", perché Alessia vede poco, quindi attraverso lo sguardo posso fare poco, e così anche attraverso il tatto, ma starle vicino e cantare - accanto a lei - è un modo per creare ponti attraverso le parole, per esplorare nuove terre, quindi pensare.

Il secondo passaggio è più antropologico: vedere Alessia come profugo. Perché profugo? Perché Alessia rappresenta la diversità, la fragilità, è misteriosa, sembra venire da mondi diversi, lontani, però secondo me va protetta come bene comune in quanto carico di contraddizioni. Quasi come l'anomalia di Alessia diventasse una malia, qualcosa di affascinante.

Il terzo punto è il momento etico-filosofico. Io riconosco l'unicità di Alessia e cerco di ricostruire poeticamente la realtà. Mi piace dire la parola "Ti considero", ti fisso e ti guardo come se tu fossi una stella.

Il quarto momento è quello ludico, in cui si può giocare con Alessia soprattutto attraverso le parole: per lei le parole sono un boomerang, lei lancia una parola e le viene restituita l'attenzione. A volte, ad esempio, incontra qualcuno e dice: "Chi sono io?" ma vuole prendere in giro la ripetitività di chi le fa quella domanda. Ma anche con il suo silenzio riesce a mettere in imbarazzo le persone: e per lei il silenzio ha una nota.

Il quinto punto è un discorso fisico-terapeutico, quello di valorizzare le sue abilità. Alessia è molto asimmetrica, le sue volute cerebrali sono ingarbugliate, la forza gravitazionale è sbilanciata, il suo sorriso non sempre è sincronizzato, però al di là dei limiti fisici Alessia pensa e immagina.

Il sesto livello è quello artistico: facciamo nostra la tecnica giapponese del Kintsugi, utilizzata per aggiustare con l'oro i vasi rotti. Vengono messi insieme i cocci, la crepa viene riempita d'oro in modo che i frammenti diano un nuovo vaso, una nuova creazione.

Questo, forse, noi facciamo: cerchiamo di ricostruire l'unità, di mettere insieme un discorso narrativo partendo dalle sue parole bizzarre.

Il settimo, e ultimo, punto è predominante, ovvero il discorso musicale. Alessia fa anche dei gesti, ad esempio quello di avvicinare la mano all'orecchio, smascherando il suo canale privilegiato, e di solito lo fa per fermare un'idea, per dire che ha capito una cosa importante. Ha delle reazioni diverse a seconda del tipo di musica che ascolta. Sa cantare molto bene, ha una bellissima voce. Ci spiazzava perché piange ascoltando dal vivo il musical "Hair", di cui riconosce le canzoni, sente vibrare i ballerini. E ride ascoltando il drammatico "Dies Irae" del Requiem di Verdi. Ha un repertorio vastissimo, conosce tanti pezzi della musica irlandese, comprende tutti gli strumenti, forse addirittura conosce le differenze tra le danze delle diverse contee d'Irlanda.

creatività competente

Una volta, mentre ascoltavamo un pezzo suonato dal gruppo del fratello Samuele, musicista, quasi in sincrono con la musica che stava ascoltando si è messa a ripetere una lunga frase musicale, non del canto ma dello strumento che accompagnava, il banjo, passando da questo a cantare una corale di Bach, una dietro l'altro.

A quel punto abbiamo chiesto al fratello: "Com'è possibile che passi da una musica irlandese ad una corale di Bach?" e lui, che studia queste cose, ci ha spiegato: "È normale che passi da una giga, una sarabanda, da una danza tradizionale, a Bach, che quei modi di danza utilizzava".

È come se lei collegasse istintivamente questi ritmi originari e fosse capace di sentire profondamente il senso di che cosa vuol dire tradizione: trasmettere qualcosa, far passare, travalicare.

Oggi ho capito perché il fratello di Alessia è un jazzista, lo studia e compone: forse sono entrambi capaci di variare, di essere creativi.

lo scarto dell'imprevisto

L'ultimo pensiero è sulla parola "scarto". Il senso del nostro percorso con Alessia, al di là della vita affettiva, di quello che abbiamo fatto insieme a lei emotivamente, è stato quello di fare attenzione allo scarto, non inteso come residuo, ma come differenza dal normale, dal previsto.

A me piace giocare su quell'ambiguità della parola "scarto": io ritengo che in questa direzione possa partire l'idea di inclusione, nel cogliere lo scarto, il non scontato, per costruire ponti e non steccati.

Mentre il mondo è assopito, preso d'affanni, la nostra Filololò vigila, pensa e canta.

Paolo Ghezzi

Anche io parto dallo "scarto" perché, per la prima volta in vita mia, ho capito la differenza tra percorso "individualizzato" e percorso "personalizzato" grazie alla relazione del professor Baldacci: ovviamente questo libro è molto personalizzato e personalizzante, per fortuna lo è stato anche il percorso di Alessia nella scuola, quindi, è anche un riconoscimento al sistema scolastico, perlomeno trentino, perlomeno a ciò che abbiamo sperimentato soprattutto nella prima parte della sua "carriera" come fosse logico, ovvio e non lo è.

Riparto dallo "scarto" perché, in effetti, ha a che fare con la personalizzazione. Tra l'altro, oltre ai due significati della parola che abbiamo appena sentito dalla mia coautrice - scarto come differenza e come apparente rifiuto, cosa inservibile che invece va recuperata - c'è anche lo "scarto" del movimento, il cavallo "scarta" quando scalpita alla partenza, penso al Palio di Siena.

In questo senso Alessia "scarta", nel senso che nella sua mobilità inceppata è "scartante", refrattaria all'ordine di partenze collettivo e omogeneo: quindi in questo suo "scarto" probabilmente ci dobbiamo inserire per la personalizzazione del suo percorso scolastico e umano.

la cura è protendersi verso l'altro

Noi abbiamo avuto il privilegio, se volete sfortunato dal punto di vista oggettivo, di restare sempre genitori di una creatura che resta giovane, anche se adesso ha ventinove anni, una figlia per sempre non indipendente, che ci rende dipendenti da lei e - per continuare con i giochi di parole di Emanuela - anche su di lei pendenti, nel senso che lei stessa pende un po' come la torre di Pisa e noi dobbiamo pendere verso di lei: quindi, nella relazione di cura c'è questo piegarsi, questo pendere, che in qualche modo ci lega indissolubilmente a lei.

L'altro privilegio, sempre un po' sfortunato dal punto di vista statistico ma ormai interiorizzato nel nostro vissuto, è quello di essere destinati - proprio come gli insegnanti - a restare giovani, perlomeno dentro, psicologicamente, perché siamo costretti a fare molte cose che richiedono un'energia piuttosto intensa.

e svolgere molti lavori

Accanto al lavoro di accuditori e di tassisti, poiché questo ci accomuna con tutti gli altri genitori, siamo attendenti di passeggiata, interpreti simultanei, esploratori dei suoi enigmi, dialogatori di compagnia, mosaicisti dei suoi frammenti, archivisti delle sue battute, registratori delle sue musiche.

Curiosi in servizio permanente ed anche un po' "prenditori nella segale" per citare il nostro amato "*The Catcher in the Rye*", "Il giovane Holden", che da grande sognava di fare questo lavoro, inesistente ma molto personalizzato, ovvero quello che acciappa i bambini che stanno precipitando nel vuoto dal campo di segale della loro infanzia...

Sarebbe bello che esistesse davvero questo lavoro in un mondo in cui la vita dei bambini è molto spesso gettata nei burroni.

con poeti e musicisti per alleati

I nostri alleati in questo percorso sono i poeti e gli scrittori che le leggiamo, sono i musicisti che le facciamo ascoltare, sono naturalmente gli insegnanti, oggi gli operatori del Centro che lei frequenta di giorno, che ci riferiscono le sue imprese in nostra assenza.

Il bello è mantenere una curiosità anche per quello che Filololò fa quando non è dentro la casa, dentro l'ambiente familiare: per questo Emanuela si raccomandava sempre agli insegnanti, prima della scuola d'infanzia e poi via via agli altri livelli scolastici, di scrivere almeno brevemente su un quaderno ciò che nostra figlia faceva durante le ore scolastiche.

Non sempre i resoconti erano ciò che si sperava: quello che non mancava mai era la cronaca meticolosa del menu del pasto: patate al forno, vitello tonnato, macedonia di frutta, dolce... tutto quello che aveva mangiato. Ci sarebbe piaciuto trovare, e spesso è stato così, trovare qualche pista in più sulle sue battute, sui suoi percorsi, sulle sue modalità di dialogare con le insegnanti.

e la pazienza, la fiducia, l'umorismo

Che cosa ci ha insegnato questa esperienza? Che cosa abbiamo ricevuto dagli insegnanti? Questo è anche un modo per dire grazie, e lo facciamo con voi idealmente come se foste tutti la maestra Dora, o le altre insegnanti che sono state fondamentali per Alessia. Ci ha insegnato sicuramente la pazienza, i tempi che non devono essere accelerati, ci ha insegnato l'ascolto, la fiducia perché lei si affida completamente a noi, e ancora la modestia, l'umorismo. Tutto questo l'abbiamo voluto sintetizzare in questo libro di Filololò proprio perché restasse qualcosa: al di là del "dopo di noi" grande tema, grande paura di tutti i genitori dei ragazzi speciali, c'è il tema "accanto a noi" dove sicuramente c'è tutto il mondo della scuola, così fondamentale in questa integrazione.

in un'alleanza fra scuola e famiglia

Pertanto è importante una vera alleanza tra genitori e docenti. Non a caso nel libro abbiamo riportato quella specie di manuale in dieci punti, chiamandolo decalogo, per spiegare che cosa fare quando Alessia viene presa dai suoi momenti di nervosismo, di scatenamento di certe pulsioni dentro di lei che non riesce ad esprimere a livello verbale.

Questo decalogo è stato firmato, oltre che da noi genitori, dagli insegnanti e dalle assistenti educative perché era un incrocio di competenze, e di esperienze, che necessariamente si dovevano sommare perché la Filololò che c'è a casa non è la stessa che c'è a scuola.

Io credo che questa alleanza sia fondamentale, e visto che si parla di alleanza direi questi quattro verbi con la **A** che sono la base di ogni alleanza tra genitori ed educatori:

- **Accogliere**: in un'empatia curiosa, perché se non c'è curiosità con i soggetti come Alessia-Filololò, si va poco lontano.
- **Ascoltare**: un'attenzione qualificata, mirata, che faccia crescere.
- **Analizzare**: e forse non siamo del tutto fuori posto in questa giornata formativa e scientifica perché noi abbiamo cercato non solo di esprimere la nostra visione soggettiva ma anche di fare un'analisi oggettiva, un'interpretazione profonda di quello che Alessia diceva.
- **Accompagnare**, nel cammino della crescita, nel cammino della personalizzazione di questa esperienza.

Ascoltando poi l'intervento della dottoressa Martini mi è venuto in mente un altro verbo, o meglio una triplicità di azioni:

- **Arrischiare.**
- **Avventurarsi.**
- **Allargare.**

Che significa territori nuovi, scoprire orizzonti non previsti. Lasciarsi sorprendere.

decifrare l'universo (dal libro)

Per dire una parola conclusiva, vorrei leggervi una piccola pagina che riguarda Filololò alla scuola d'infanzia e due righe sulla scuola elementare. Come avrete capito il libro è tutto scritto in un dialogo io-tu, con Filololò:

del periodo dell'asilo (per la cronaca la scuola d'infanzia dei Solteri, Trento), c'è una tua foto in controluce davanti al finestrone con i disegni dei bambini incollati, e un termosifone rosso davanti. sei presa di profilo destro, seduta su una seggiolina di legno. indossi un grembiolino azzurro con pettorina rossa e pizzi bianchi. i capelli corti con qualche ciuffetto ondosso di dietro. l'occhio visibile sembra fissare la mano destra che si alza a toccare un cubo giallo merlato, in mano ad una bambina in piedi di fronte a te. il naso e la guanciotta tonda, la bocca semiaperta. sembri tranquillissima e concentrata. una piccola cieca che cerca di esplorare il mondo con il tatto, il senso che di solito ti dimentichi quasi di usare. ma quel toccare, nella foto, è una specie di carezza al cubo giallo, e alla bambina che lo tiene al petto e ti guarda attenta.

pensare che la severa, inquietante dottoressa m. ti classificherà autistica, e ti toglierà quattro anni e mezzo di età intellettiva grazie al suo tabellame pseudoscientifico: e invece questa foto

dimostra che tu esplori il microcosmo che ti sta attorno con delicatezza e timida curiosità. colpisce quanto sei seria e, in quell'istante, eccezionalmente silenziosa, senza le filastrocche e la lallazione.

bello pensare che noi non ci siamo lì con te, che sei da sola in mezzo ai tuoi coetanei - anche dora la maestra-interprete-angelo custode, si deve essere allontanata di qualche passo - e cerchi di capire cos'è quel cubo giallo che la compagna tiene in mano, e come sono fatte le cose che non sono te, che stanno oltre il pollice da succhiare e le immagini sfrangiate e sfumate che attraversano i tuoi bellissimi occhi con ridottissimo pev (potenziale evocato visivo).

gli apparecchi clinici non fanno catturare la bellezza di questo momento irripetibile di te, alessia, che decifri l'universo.

Passando alla scuola primaria e concludendo:

la valutazione finale accerta "un linguaggio sempre più articolato e completo", e osserva che "le esperienze vissute nel percorso di globalità dei linguaggi l'hanno aiutata a sbloccarsi e a consolidare la sua identità."

e ancora: con le insegnanti è molto affettuosa e chiede espressamente baci, carezze, abbracci. ma sa anche "affermare la sua personalità dimostrando di non rinunciare ad essere se stessa, pur di piacere alla persona alla quale è legata affettivamente".

le insegnanti la trovano ironica, metaforica, capace di dire la serie numerica entro il 10 e - forse sopravvalutandola affettuosamente - in possesso niente meno che del concetto di linea e perimetro, di cerchio e rettangolo.

e anche capace di fare casino con le cose che ti interessa assai poco manipolare: "si diverte a buttare oggetti col dorso della mano destra a terra per produrre effetti".

ping, deng, crash, bum, slang.

Paolo Ghezzi, editore, editorialista del quotidiano l'Adige e presidente del Conservatorio di Trento, ed Emanuela Artini, che insegna lettere e scrive poesie, sono autori di "Filololò rema nell'aria - Storia di Alessia" (Erickson, 2015), che racconta in modo poetico l'essere genitori di una bambina che, fin dalla nascita, presenta disabilità e handicap gravissimi ma che ha sviluppato doti particolari: inventa parole e frasi surreali e sa a memoria centinaia di brani musicali.

Chiusura dei lavori

di **Miriam Pintarelli**

Concludendo

Grazie anche di questa testimonianza.

Ci avviciniamo velocemente verso la conclusione, abbiamo però un piccolo spazio per qualche pensiero, per qualche desiderio di parlare? Qualche nota? Qualcuno di voi ci vuole consegnare una riflessione finale?

Un'insegnante

Vorrei solo aggiungere una A a ciò che voi avete dato. Io aggiungerei "Amore" perché è l'amore che riempie di significato le parole e la vita. Vi ringrazio tantissimo per la vostra testimonianza.

Miriam Pintarelli

Questa sua riflessione, questo suo contributo finale, mi fa venire in mente la chiusura di un film: "*Still Alice*"², questa parola è balbettata dalla protagonista, che in una "tenera età" della vita, verso i 50, ha cominciato ad avvertire i primi segni dell'Alzheimer. Questo film chiudeva esattamente con la parola che lei ha aggiunto, ripeto, balbettata.

La scena era di questa donna, ormai giunta alla fine, dove sembrava non afferrasse alcunché, con a fianco questa figlia, l'unica figlia, che per quanto ribelle, disastrata, alternativa, rispetto gli altri componenti della famiglia, era riuscita a creare un contatto con lei. Questa figlia le raccontava una storia che aveva scritto, ad un certo punto fa: "Hai capito mamma?" e questa signora non rispondeva; la figlia insiste: "Hai capito mamma?" e l'unica parola che Alice ha restituito è stata proprio questa, balbettata: "Amore".

² "*Still Alice*" è un film USA del 2014, scritto e diretto da R. Glatzer e W. Westmoreland, con Julianne Moore.

Questa cosa mi aveva molto colpita perché ci pone di fronte al fatto che anche quando sembra che niente possa passare in realtà passano molte cose e molte cose vengono avvertite. Il taglio di questo appuntamento è stato in fondo questo.

Un grande tema che resta aperto

Sapevamo molto bene che affrontare un tema così complicato, così complesso, così sfaccettato, non lo puoi fare in tre, quattro ore di riflessione, d'altro canto qui siamo arrivati, ad oggi.

Lo stesso seminario dello scorso anno andava in questa direzione, Generare comunità inclusive; ci stiamo avvicinando con tutto il lavoro che svolgiamo sul territorio, con i progetti di formazione che hanno al centro proprio queste tematiche, di come fare inclusione intesa proprio come l'abbiamo definita all'inizio, cioè 'percorso'.

È impossibile in un momento di questo genere chiudere un argomento così importante, che resti proprio aperto. Siamo partiti dalle vostre parole, ascoltando i nostri relatori, che ringrazio infinitamente anche per la passione con cui hanno arricchito questo momento.

perché parlare di inclusione è parlare di noi stessi

Ne abbiamo aggiunte delle altre, e così via, ma in realtà questo ci dimostra come parlare di inclusione sia parlare di noi stessi, della nostra possibilità di cambiamento, della nostra capacità di diventare attivi, della nostra capacità di rovesciare i punti di vista, di trovare delle soluzioni anche se queste non sembrano possibili e percorribili.

Mi fermo qui, certamente mi porto via una cosa, che per essere e diventare inclusivi, visto che non ho la pretesa di definirmi tale in senso assoluto, bisogna sicuramente essere originali e trovare dei modi propri, sempre e comunque, per entrare dentro le cose.

Ringrazio tutti voi per essere stati in questo appuntamento, ringrazio tutto il mio gruppo di lavoro che non nomino ma già voi conoscete persona per persona, perché tutti insieme abbiamo creduto in questo appuntamento.

Ringrazio i colleghi, i coordinatori pedagogici, i presenti, ringrazio il Dirigente del Servizio, tutti quanti.

Credo che questa sia proprio una dimensione veramente inclusiva perché siamo qui con ruoli e posizioni diversi ma verso obiettivi che sono comuni.

Lascio la parola a Marina Santi che ci consegna un ultimo atto poetico. Grazie.

Marina Santi

Grazie. Da una raccolta di poesie di Eric Fried: "È quel che è".

È quel che è

*È assurdo
dice la ragione
È quel che è
dice l'amore.*

*È infelicità
dice il calcolo
Non è altro che dolore
dice la paura*

*È vano
dice il giudizio
È quel che è
dice l'amore.*

*È ridicolo
dice l'orgoglio
È avventato
dice la prudenza
È impossibile
dice l'esperienza
È quel che è
dice l'amore.*

Erich Fried

