

Pensiero convergente e divergente nelle dinamiche dell'inclusione e dell'integrazione

Angela Arsena

Abstract – *The article explores the dual issue of inclusion and integration in the school context as a closely inter-connected issue that involves all the interlocutors of the class-group, including teachers. Retracing the theoretical suggestions of the philosophy of education, a reflection is proposed that permutes consolidated postures and habitual practices, to cross the theoretical path of divergent thinking understood as an inclusive methodology par excellence and as a place of narrativity, care and pedagogy of the listening.*

Riassunto – *L'articolo percorre la questione duale dell'inclusione e dell'integrazione nel contesto scuola come questione strettamente interconnessa e che coinvolge tutti gli interlocutori del gruppo-classe, insegnanti compresi. Ripercorrendo le suggestioni teoretiche della filosofia dell'educazione, si propone una riflessione che permuti le posture consolidate e le prassi abituali, per attraversare il sentiero teorico del pensiero divergente inteso come metodologia inclusiva per eccellenza e come luogo della narratività, della cura e della pedagogia dell'ascolto.*

Keywords – deconstruction, special pedagogy, inclusion, problem-solving, mixed professorships

Parole chiave – decostruzione, pedagogia speciale, inclusione, problem-solving, cattedre miste

Angela Arsena è Professoressa Associata in Pedagogia generale all'Università Telematica Pegaso. Dopo aver conseguito il dottorato presso l'Università Pontificia Antonianum, è stata assegnista di ricerca in metodologie didattiche innovative e inclusive all'Università di Foggia, ricercatrice all'Università di Genova e ha insegnato all'Abu Dhabi University. Si occupa di tecniche di insegnamento a distanza, di epistemologia pedagogica, di semiotica digitale (impatto della cultura degli emoticons e del selfie) e di pedagogia dei media. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Dal Villaggio globale alla Polis globale* (Soveria Mannelli, Rubbettino, 2018); *Insegnare filosofia online. Questioni di ermeneutica pedagogica* (Soveria Mannelli, Rubbettino, 2019); *Figure educative del mito* (Soveria Mannelli, Rubbettino, 2020); *Il valore dell'ipotesi nella metodologia sperimentale* (Soveria Mannelli, Rubbettino, 2022).

1. Inclusione diffusa e plurale

In *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*¹, il filosofo Dario Antiseri porge una visione epistemica e metodologica interessante circa la questione squisitamente educativa che si innesca nel momento in cui si inciampa in un problema.

Ora, secondo Antiseri un problema, ogni problema, non è che una sorta di contraddizione, di iato o di scarto che viene a insinuarsi tra una nostra aspettativa e un pezzo di realtà, ovvero

¹ D. Antiseri, *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, Brescia, La Scuola, 1985.

tra un'ipotesi sulla realtà e l'asserzione che vuole descrivere un fatto. In altri termini, un problema dipende sempre da un contesto e ad esso è fortemente legato: non esistono problemi isolati, come monadi fluttuanti nel vasto iperuranio delle idee, bensì situazioni problematiche, con uno sfondo ben preciso.

La dinamica pedagogica che si instaura da questa consapevolezza si dispone lungo l'orizzonte dell'apprendimento basato sui problemi o *problem solving*, ovvero sulla predisposizione iniziale che conduca alla disponibilità di inciampare sui problemi (e sugli errori) senza scansarli con un piede come pietre d'inciampo, sulla curiosità di volerli risolvere che ci stimola a cercare soluzioni, a fare ipotesi e soprattutto sulla disponibilità a vedere le proprie ipotesi falsificate.

La postura sbagliata che si può assumere nei confronti delle circostanze problematiche è proprio quella di affezionarsi troppo alle ipotesi formulate o alle soluzioni che un'idea ci consente di individuare, magari estendendone a sproposito la portata e così irrigidendosi dinanzi alla possibilità che le ipotesi iniziali possano essere false. Insomma, la condizione più favorevole per la risoluzione dei problemi sta nella capacità di organizzare una rete di ipotesi, predisponendosi alla loro falsificazione per permetterci di districarci con maggiore sicurezza nel labirinto e nel contesto/problema.

Si tratta di allargare l'orizzonte ipotetico dunque e non di restringerlo a consuetudini, abitudini e prassi consolidate, ma di essere disponibili ad un'apertura che consenta soluzioni anche ambiziose ma talvolta davvero risolutive e non nel breve periodo, ma nell'orizzonte tutto degli eventi. Si tratta di decostruire ogni contesto/problema in una sorta di ecosistema dove poter far convergere dinamiche nuove e interconnesse per recuperare quell'ecologia dell'azione, molto cara a Morin secondo il quale ogni azione entra nel gioco delle inter-retro-azioni dell'ambiente in cui essa interviene² e laddove, si direbbe, soltanto uno sguardo veramente aperto saprebbe attraversare e distinguere la dimensione fatta di valori, conoscenze ed emozioni (noosfera) dalla dimensione politica (regolamenti, procedure e linee guida) e questa dalla dimensione pratica (specifici comportamenti messi in atto) per poi valorizzarle in una dinamica sistemica³.

Questo discorso sembra poter essere adeguato alla questione dell'inclusione a scuola che da sempre evoca uno scenario perfettamente duale dove da una parte si ritrova una categoria di alunni/e con esigenze varie e variamente diagnosticate e da una parte il resto (tipicamente maggioritario) variamente definito come normodotato. Non solo: esiste, strettamente connessa all'inclusione, anche il dualismo didattico tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari, come se appartenessero a due categorie dello spirito ontologicamente diverse. Certo, come scrive Ianes, vi sono delle felici eccezioni a questa semantica obsoleta come l'articolo 1 del Decreto legislativo n. 66 del 2017 dove si insiste sulla dinamica inclusiva intesa come risposta "ai differenti bisogni educativi" e luogo di realizzazione di "strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione

² E. Morin., *Il Metodo. VI. Etica*, Milano, Cortina, 2004. Per una disamina si rimanda anche a M. Gallerani, *L'antropo-etica di Edgar Morin come postura per abitare la complessità*, in "Studi sulla Formazione", 24, 2021, pp. 11-19.

³ Cfr. A. Canevaro, D. Ianes., *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2021, p. 20.

e all'accomodamento ragionevole [...] attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio⁴. Eppure, nonostante questa proposta di inclusività diffusa e partecipata, la rappresentazione collettiva sembra ancora lontana dal superamento di un'inclusione che si rivolge ancora e inesorabilmente ai pochi. Forse potremmo affermare provocatoriamente che è proprio il termine inclusione a dover essere superato per poter volgere lo sguardo a tutti gli alunni e le alunne e non solo ad una parte:

una scuola che non ha più bisogno dell'inclusione è innanzitutto una scuola fondata sull'equità, cioè sull'arricchire il principio (e le corrispondenti prassi) di uguaglianza con quello dell'equità, del coraggio cioè di "fare differenze" positive, compensative e perequative verso quelle differenze che se non agissimo con equità diventerebbero disuguaglianze⁵.

In qualche modo la questione dell'inclusione da decostruire è simile alla questione, altrettanto vasta e complessa, dell'integrazione che ha anch'essa come epicentro e sismografo culturale la scuola, laddove convergono e confluiscono le diverse provenienze religiose, linguistiche e alimentari di un mondo interconnesso e globale, sedendosi e prendendo posto l'una accanto all'altra, tra i banchi⁶. Anche in questo caso l'integrazione appare paradossalmente uno scoglio difficile da superare e non piuttosto un luogo relazionale e di messa in discussione collettiva, quale dovrebbe essere. Esiste e permane, infatti, una grande differenza tra l'integrazione autentica (e rara) e quella che invece appare come il tentativo di assimilazione dell'altro e che sembra la pratica più diffusa e applicata. Il discorso è vasto e la letteratura scientifica l'ha attraversato⁷, ma qui ci basti dire che ogni tentativo di assimilazione, soprattutto quando si muove nella separazione e nella direzione binaria "uno a uno" o "pochi a molti", e non nella direzione del mescolamento e della condivisione, e quando ignora la vasta complessità dell'umano, rischia di naufragare perché ambizione impossibile da realizzare, da gestire, da compiere. Del resto, quando potenzialmente può dirsi conclusa l'adesione dell'altro, dell'ospite o del migrante, al mio modello culturale? In altri termini: quando comincia, o dovrebbe cominciare, l'integrazione e quando essa finalmente può dirsi terminata, compiuta e realizzata? Quando l'altro avrà dimenticato la sua lingua per parlare la mia anche nei suoi sogni? Oppure quando avrà cambiato le sue papille gustative per apprezzare la mia cucina, ovvero quando avrà rinnegato l'hummus

⁴ In <https://www.handylex.org/decreto-legislativo-13-aprile-2017-n-66/>.

⁵ A. Canevaro, D. Ianes, *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, cit., p. 10.

⁶ Si usa qui il termine integrazione nella precipua accezione polisemantica di una valorizzazione della diversity tutta intesa come risorsa, arricchimento, cooperazione e stimolo alla crescita personale di ciascuno, opportunità di scambio, di reciproco arricchimento e maturazione nel perseguimento di una convivenza basata sul rispetto e sullo scambio, di fatto dunque concettualmente legata all'inclusione nelle sue più feconde potenzialità, in un binomio che lega strutturalmente e teoreticamente la società aperta alla scuola aperta. Si veda A. Visalberghi, *Scuola aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.

⁷ Si cita qui *ex multis* J. Kristeva, *Stranieri a sé stessi*, Milano, Feltrinelli, 1990; J. Kristeva, J. Vanier, *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra una non credente e un credente sull'handicap e la paura del diverso*, Roma, Donzelli, 2011.

per le fettuccine, oppure, e infine, quando avrà finalmente barattato il suo Dio per il mio? Queste domande ci impongono di rimanere nei pressi della vertigine dell'eterna erranza, del movimento continuo che ci concede quanto meno un salvifico rinvio di senso per poter costruire una nuova geografia della figura della prossimità e per poter rispondere nella nostra contemporaneità non soltanto alle domande usate ("chi sei e da dove vieni") ma alla domanda "verso dove" che è domanda senza età, transitiva e collettiva e che rispetta l'alterità, rifiutando l'assimilazione coatta e che, soprattutto, fonda la dinamica del reciproco cominciare e del reciproco andare, del transitare insieme, del passare insieme, coinvolgendo tutti gli attori della scena, sia chi è autoctono e sia chi arriva, sia chi insegna e sia chi apprende. Anche l'integrazione dovrebbe riguardare dunque il 100% degli studenti e delle studentesse, e non solo una parte.

Decostruire l'integrazione potrebbe voler dire non avere più bisogno di una scuola che "integra" perché "il fatto non sussiste": i più piccoli lo sanno benissimo e lo mettono in pratica nei loro giochi e nella loro interlocuzione sociale e relazionale, laddove il colore della pelle, ad esempio, è sostanzialmente irrilevante⁸. Talvolta siamo noi adulti a insinuare differenze posticce e maldestre, e proprio e talvolta con l'argomento dell'integrazione, dopo aver raccontato storie ricche di stereotipi e inciampi culturali, con l'uomo cattivo che è sempre nero, o è straniero, o ha un nome strano e impronunciabile e viene a insidiare i confini e i possedimenti del principe (bianco/azzurro) rigorosamente locale da generazioni⁹.

I due termini, allora, inclusione/integrazione, occupano oggi l'orizzonte linguistico e teoretico di una dinamica sempre più tesa a divenire consolidata grammatica tecnico/specifica, per cui si parla di entrambi per la dignità didattica che hanno e per il loro valore storico, ma la cornice entro cui dovremmo permutare i concetti di integrazione e quello maggiormente dominante di inclusione, così come i concetti di istruzione e di formazione, è la cornice stessa dell'idea politica di scuola che li vede direttamente al centro della scena, nonché dello scenario che si apre dal dibattito sui valori dell'insegnamento, della formazione e della pedagogia. Al centro di questo quadro teorico e pratico dovrebbe stare l'inclusione, l'integrazione e soprattutto il concetto di equità, non solo sociale, ma didattico-educativa¹⁰.

Ciò significa sviluppare con coscienza e umanità un processo volto all'acquisizione delle conoscenze e alla maturazione delle competenze ma sostenendo adeguatamente tutti gli interlocutori coinvolti (maestri e discenti) e rispettando le attitudini e le aspettative di ciascuno.

È proprio l'Unesco nel 2001 con il testo *Open File on inclusive Education* a specificare le ragioni dell'irrinunciabilità di un'educazione inclusiva e onnicomprensiva¹¹. A tal proposito si sottolinea una vera e propria esortazione agli insegnanti che spiega, a proposito dell'inclusione diffusa, come esista

⁸ M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Arrivare non basta: complessità e fatica della migrazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007; B. Grasselli (a cura di), *L'arte dell'integrazione. Persone con disabilità costruiscono percorsi sociali*, Roma, Armando, 2006.

⁹ Sugli stereotipi che ostacolano l'integrazione: U. Bernardi, *Culture e integrazione. Uniti dalle diversità*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

¹⁰ D. Ianes, A. Canevaro (a cura di), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson, 2015; P. Fabbri, *La sfida dell'inclusione a scuola. Un'analisi critica delle prassi nell'educazione*, Roma, Armando, 2019.

¹¹ UNESCO, *Open File on Inclusive Education*, Paris, 2001.

una giustificazione educativa: il mandato alle scuole inclusive di educare tutti i bambini, significa che queste devono sviluppare modalità didattiche capaci di corrispondere alle differenze individuali e pertanto di essere vantaggiose per tutti gli studenti. Esiste una giustificazione sociale: le scuole inclusive possono cambiare gli atteggiamenti verso la diversità, educando insieme tutti i bambini, formando pertanto le basi per una società giusta e non discriminativa che incoraggi le persone a vivere insieme pacificamente. Esiste una giustificazione economica: risulta meno costoso istruire e mantenere scuole che educino tutti gli studenti insieme piuttosto che un sistema complesso di scuole differenziate specializzate nell'educazione di gruppi specifici di bambini. Le scuole inclusive che offrano una efficace educazione per tutti i loro studenti sono il metodo economicamente più vantaggioso per fornire un'educazione per tutti.

È molto interessante la ripetizione dell'aggettivo numerale complessivo "tutti" con valore intensivo che opera una vera e propria ricostruzione delle vecchie recinzioni per avvicinarsi all'ideale dell'universalità¹².

In termini di buone prassi didattiche significa costruire un *Repository* delle pratiche inclusive che permetta a tutti (docenti in servizio e futuri docenti in formazione) di sviluppare capacità di analisi sul proprio agire per capire cosa funziona, così da ampliarlo e mutuarlo se occorre, e significa anche costruire un profilo del docente inclusivo che concorra a costruire una comunità dove tutti si sentano accolti. Docenti compresi. Non a caso Liasidou definisce l'inclusione come un "camaleonte semantico" che cambia il suo colore quando è usato da persone diverse, in tempi e contesti differenti¹³. E come un camaleonte, si direbbe, prende e assume tutti i colori e tutte le posture, nulla gli è estraneo e tutto gli è estraneo.

2. Integrazione e inclusione: dall'ascolto al "noi tutti" e viceversa

Ogni luogo, infatti, anche il più intimo e quotidiano, è luogo in cui è possibile scoprire e scoprirsi tutti imperfetti e inadeguati e dove tuttavia è possibile recuperare, nelle maglie della relazionalità, quella bellezza che appartiene all'umanità tutta perché, secondo Remo Bodei¹⁴, essa va ad insinuarsi, come "patria sconosciuta", tra i "conglomerati del quotidiano", nel cuneo aperto tra una (presunta) "familiarità acquisita e un linguaggio ancora da articolare".

Da questo punto di vista il gesto pedagogico, che incontra la fallibilità dell'umano tutto all'incrocio e al crocevia con la più vasta fenomenologia dell'integrazione e dell'inclusione sempre *in fieri* (come se ogni aula fosse luogo di approdo e di partenze, crocevia di culture e di bisogni), potrebbe ispirarsi alla lezione di Martin Buber che ci racconta, con sguardo di educatore, un aneddoto sulla relazione d'aula come relazione di inclusione per antonomasia e per tutti e che, come compendio, riesce qui a racchiudere e riassumere quella ambivalenza, quella inattualità,

¹² A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006.

¹³ A. Liasidou, *Inclusive Education, Politics and Policymaking*, London, Continuum, 2012, p. 5.

¹⁴ R. Bodei, *Le patrie sconosciute. Emozioni ed esperienza estetica*, in T. Magri (a cura di), *Filosofia ed emozioni*, Milano, Feltrinelli, 1999, pp. 167-195.

anche quella inadeguatezza che ogni diversità ci mette dinanzi, come versante sconosciuto. Esso tuttavia non dischiude possibilità ulteriori che qui vengono intese come dinamiche quotidiane alla quale tutti, autoctoni e non, normodotati e non, insegnanti di sostegno e non, partecipano. Esso prevede la postura dell'ascolto, preceduta da una sorta di permutazione di ruoli, di *flipped-classroom* narrativo-esistenziale. Nelle *more* della convivenza d'aula, microcosmo di relazionalità umana nel *mare magnum* della relazionalità *tout-court* dove i bisogni concreti e quotidiani si incontrano e si scontrano con ambizioni altissime e talvolta inarrivabili, la lezione di Buber si impone come paradigma attuale¹⁵:

Un giovane insegnante entra per la prima volta in classe...Essa gli si presenta come un'immagine del mondo degli uomini, così variegato, così contraddittorio, così inadeguato...Ma ecco che il suo sguardo incontra un volto: non è bello né particolarmente intelligente, ma è un volto vero...E il giovane insegnante si rivolge a quel volto...La risposta che ne riceve non è la solita, perché il ragazzo racconta...E intanto anche il suo volto è cambiato, e tutto sembra meno caotico. Nella classe si è fatto silenzio. Tutti ascoltano. Anche la classe non è più un caos. È accaduto qualcosa.

La dinamica dell'inclusione e dell'integrazione scomoda allora, come diceva Andrea Canevaro, soprattutto la dinamica della permutazione del pensiero o, si direbbe, la dinamica più vasta del pensiero convergente e divergente:

Lavorare su questi due concetti diventa interessante perché ci fa capire quanto sia utile affrontare problemi e sicuramente la possibilità di essere solidali, competenti e capaci di apprendere affrontando problemi veri quali quelli delle persone con disabilità. Due termini – convergente/divergente – sono da riprendere¹⁶.

È nel pensiero divergente e nello smottamento delle prassi consolidate che, secondo Canevaro, va a collocarsi soprattutto la postura didattica dell'inclusione. È vero che abbiamo bisogno di pensiero convergente e divergente per interpretare la complessa realtà del mondo circostante: convergere e divergere; possedere nozioni e conoscenze e anche competenze; riconoscere la forza del *logos* e della parola e anche della tecnica; avere familiarità con *l'ésprit de géometrie* e anche con *l'ésprit de finesse* significa certo possedere una bussola ermeneutica oltremodo valida per orientarsi nella contingenza, nella necessità pratica e anche nel mondo teoretico. In fondo pensiero convergente e pensiero divergente non trascinano di fatto un'antitesi. Tuttavia non vi è dubbio che la contraddizione e lo scarto si insinuano se e quando uno dei due viene enfatizzato per sminuire il valore dell'altro. E parimenti non vi è dubbio nel riconoscere che la scuola sia spesso luogo privilegiato del pensiero che Guilford definiva "convergente"¹⁷ laddove si mettono in pratica formule di formazione che prevedono un solo schema asimmetrico

¹⁵ A. Aluffi Pentini, W. Lorentz, *Neue Begegnungen mit Martin Buber. Dialogo e cammino. Rileggere Martin Buber*, University Press, Bolzano, 2010.

¹⁶ A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013, p. 18.

¹⁷ J.P. Guilford, *The Nature of human intelligence*, New York, McGraw Hill, 1967.

(docente/discente) e una sola risposta, intesa come l'unica e vera, atta a fornire soluzione al problema che di volta in volta si affronta. Test e prove Invalsi, quiz e risposte multiple, verifiche ripetitive e mnemoniche e a tempo, appaiono infatti e spesso come sentieri conoscitivi e valutativi che contemplano una sola strada corretta e accettabile. In queste dinamiche il pensiero divergente non trova posto, se non nell'angolo e nelle forme del controllo¹⁸. Nelle prassi educative contemporanee sembra infatti prevalere il modello convergente, algoritmico, che tende a identificarsi con il pensiero logico, cartesiano, binario, con risposte circoscritte nel perimetro del problema e nella formulazione della domanda, utilizzando regole già codificate e definite, attraverso operazioni di composizione e scomposizione rigida, con l'avvertenza, talvolta, di non procedere troppo con la scomposizione per non perdere il senso complessivo del problema, per non uscire "fuori traccia" fermandosi a contemplare l'infinitamente piccolo (e l'infinitamente grande). Per non scendere nella bellezza, nella poesia, nel coinvolgimento emotivo: insomma, quando ci si imbatte, ad esempio, nella pagina più struggente di Alessandro Manzoni¹⁹, quell'addio ai monti di Lucia²⁰, la quale, prima del lungo esilio, si rivolgeva al paesaggio circostante per salutarlo sapendo che lo avrebbe rimpianto e tentando con tutta se stessa un'immersione profonda nella bellezza dell'ambiente abitato e noto, ebbene occorre prima fare l'analisi logica, grammaticale, del periodo, la scomposizione tra i verbi transitivi e intransitivi, la ricerca degli aggettivi qualificativi e del complemento oggetto, ecc. Chiedere di fantasticare sui passi di Lucia, di mettersi accanto a questa ragazza che lascia la sua casa forse per sempre, come sempre accaduto e come sempre accadrà ai più poveri e sottomessi, quelli che Hannah Arendt chiama apolidi²¹, senza patria e senza passaporto, provare a entrare nella storia come si entra nel metaverso, richiede tempo, richiede spazio e disponibilità alle tante soluzioni e ai tanti sentieri riconducibili alle diverse teste e alle diverse emozioni e alle diverse esperienze esistenziali di studenti e studentesse.

Significa mettersi in ascolto e dichiarare che ogni risposta è valida.

Significa chiedersi quante "Lucia" ci sono in classe, quanti studenti e quante studentesse hanno abbandonato il luogo di nascita vivendo lo stesso straniamento e la stessa nostalgia²². Significa anche chiedersi se questa dimensione appartenga a tutte/i, e non soltanto agli alunni e alle alunne, ma forse anche alle e agli insegnanti, pure loro reduci da sradicamenti, se è vero, ed è vero, che in Italia le cattedre sono al Nord e gli insegnanti al Sud²³, e allora non è inusuale lasciare il proprio paese, i monti noti, per muoversi o pendolare verso nuove pianure. Ecco come in questa consapevolezza scompaiano differenze, categorie e provenienza: non vi sono più locali e autoctoni, non più insegnanti di sostegno e curricolari, ma tutti possono sedersi attorno a un circolo ermeneutico esistenziale e mettersi in gioco, con la narritività del sé, con la bellezza

¹⁸ K. Robinson, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Trento, Erickson, 2015.

¹⁹ Si usa qui l'edizione A. Manzoni, *I promessi sposi*, Torino, Edisco, 1989, p. 257.

²⁰ Cap. VIII.

²¹ H. Arendt, *Noi rifugiati*, Torino, Einaudi, 2022.

²² Oppure ci si può chiedere quanti vivono il mancato riconoscimento del sé o peggio il respingimento, soprattutto se vittime di bullismi o *cyberbullismi*, quando la violenza altrui mette in moto il desiderio di scappare, di essere altrove e di non tornare più. Soprattutto di non tornare in classe, in un'accezione che non riguarda solo gli alunni e le alunne ma talvolta anche il corpo docente vittima di violenze genitoriali o studentesche.

²³ A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Roma-Bari, Laterza, 2022.

della propria singola esperienza, con la possibilità di camminare insieme.

Significa, dunque, mettere in atto il pensiero divergente strettamente connesso all'atto creativo e narrativo, ovvero alla capacità di produrre un ventaglio di possibili soluzioni e interpretazioni tutte valide per lo stesso problema, per lo stesso quesito, per lo stesso bivio o incrocio conoscitivo, razionale e relazionale²⁴.

Atto creativo vuol dire mettere in discussione o addirittura rottamare modelli esistenti per costruirne di nuovi in maniera originale, per percorrere il sentiero euristico che è squisitamente epistemico ma che favorisce o incoraggia la relazionalità, lo sguardo aperto e ricerca nuovi sviluppi teorici, nuove scoperte empiriche ma soprattutto nuove prassi, con un approccio alla soluzione dei problemi che non segue un chiaro percorso, ma che si affida all'intuito e allo stato temporaneo delle circostanze al fine di generare nuova conoscenza.

Percorrendo la strada euristica ci si accorge che essa diventa *medium* e contenuto perché ci indica, o dovrebbe indicarci, la possibilità di ulteriore approfondimento di un'ipotesi o di un problema, nel tentativo di rendere il percorso progressivo, ovvero in grado di prevedere fatti nuovi, non noti al momento del suo cominciamento.

Questo comporta l'evidenza, come spiega Edward De Bono, che la mente umana non funziona come una biblioteca dove le nuove informazioni sono semplicemente disposte sugli scaffali vuoti, senza che esse siano integrate nel sistema esistente. In questo modo si avrebbe infatti uno spreco delle nuove informazioni²⁵. Affrontare un problema con metodo razionale comporta senz'altro risultati corretti, ma limitati dalla rigidità dei modelli logici tradizionali.

La complessità del mondo e dell'esistenza richiedono invece sempre soluzioni diverse e innovative, che contribuiscano cioè ad un reale passo evolutivo rispetto alle condizioni preesistenti²⁶. Lì si deve decostruire il ragionamento, partire dal punto più lontano possibile, ribaltare dati, mescolare ipotesi, negare sicurezze e addirittura affidarsi alla creatività: abbandonare il pensiero verticale, cioè quello basato sulle deduzioni logiche, per entrare nella lateralità del pensiero creativo²⁷.

La postura euristica sta nella dinamica del *problem solving* che ci stimola ad una visione sistemica e a cercare nuove soluzioni²⁸.

Canevaro non aveva dubbi: si tratta di una circostanza da creare sempre se vogliamo mettere in atto il circolo virtuoso di un'inclusione diffusa, che interpella tutti e che non effettua distinzioni più o meno certificate e non ambisce ad una convergenza verso un risultato che chi

²⁴ Sul rapporto creatività/pensiero divergente si vedano: A. Antonietti, *La creatività di impara. Metodi e tecniche per lo sviluppo del pensiero divergente a scuola*, Firenze, Giunti Scuola, 2011; A. Antonietti, L. Cerioli, *Creativi a scuola. Oltre l'apprendimento inerte*, Milano, FrancoAngeli, 1996; E.O. Wilson, *Le origini della creatività*, Milano, Cortina, 2018.

²⁵ E. De Bono, *Creatività per tutti*, Milano, Best Bur Rizzoli, 2015, p. 15.

²⁶ M. Wertheimer, *Il pensiero produttivo*, Firenze, Giunti, 1965.

²⁷ E. De Bono, *Il pensiero laterale*, Milano, Best Bur Rizzoli, 2016.

²⁸ M. Cervini, *La terza via al problem solving: prassi euristica e illusione algoritmica, un compromesso*, Roma, M.C.A., 1992; I. Giunta, *La flessibilità come categoria pedagogica. Ambienti euristici per generare nuovi pensatori*, Milano, FrancoAngeli, 2013; L. Macchi, *Il ragionamento probabilistico: ruolo delle euristiche e della pragmatica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994; L. Parigi, F. Lorenzoni (a cura di), *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto a scuola*, Roma, Carocci, 2020.

insegna già conosce e si aspetta, come ad esempio distribuire carte geografiche dell'Italia alla classe chiedendo confini, capoluoghi e potenzialità economiche delle diverse regioni. Questa è la strada più percorsa negli apprendimenti: da una parte le domande, dall'altra le risposte vero/falso; da una parte l'insegnante che conosce la soluzione e dall'altra chi apprende e che ripete ciò che è giusto, conforme, previsto:

Proviamo a immaginare un altro modo di considerare l'apprendimento. Ciascun bambino riceve una carta geografica che ha l'immagine di un prodotto, ad esempio una mela. Ciascuno ha un'immagine diversa. Abbiamo proposto una divergenza. Invitiamo ogni bambino a collocare l'immagine che ha avuto in una regione - la mela? In Trentino... - e a fornire qualche informazione sulla scelta compiuta. Le risposte non devono confluire su un modello già dato. Ciascuno può costruire il suo modello. Ma supponiamo che un altro bambino sostenga che anche la "sua" regione - magari l'Emilia Romagna - si combini con la mela. Che succede? Uno dei due ha sbagliato o tutti e due hanno detto giusto? Se tutti e due hanno detto giusto, si arriva a capire che "giusto" non corrisponde necessariamente a una risposta - la risposta²⁹.

3. Cattedre miste, separazioni di carriera ed equilibrismi didattici

L'esperienza della mela insegna che un *modus operandi* flessibile coincide con uno sguardo educativo capace di non dimenticare mai un aspetto che si pone come variabile di difficile definizione nella lunga e complessa equazione educativa: gli alunni crescono ogni giorno nel linguaggio, nelle emozioni, nel rapporto con il proprio corpo e con l'ambiente³⁰. Credere che essi siano elementi immobili di una tavola periodica a cui applicare lo stesso *format* significa comportarsi come un algoritmo che mai potrà rendere conto del clima didattico che non è misura fisica ma misura dell'umano.

Termometri esatti di questo clima sono gli studenti e le studentesse, e allora, come scrive Evelina Chiocca in *Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli*?³¹ occorre partire da loro per ragionare sul ruolo degli insegnanti e, in particolare, degli insegnanti di sostegno. Occorre chiedersi cosa desiderino, e cosa desiderano è chiaro ed emerge quotidianamente nelle classi italiane: gli studenti e le studentesse

Vogliono insegnanti che credano e si fidino di loro. Vogliono imparare assieme ai coetanei. Vogliono essere partecipi delle attività che vengono svolte in classe. Non vogliono stare fuori dalla classe, in stanze tetre. Vogliono che gli insegnanti non parlino di loro dicendo "non sappiamo cosa fare". Vogliono essere considerate persone, essere portati nei viaggi d'istruzione, nelle gite di classe, non dividere il banco con un adulto. Vogliono essere chiamati per nome e non per sigle.

Si tratta di *desiderata* che non appartengono solo ai diversamente abili, ma possono essere

²⁹ A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, cit., p.18.

³⁰ Si veda: M. Sannipoli, *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

³¹ D. Ianes, I. Tomasi (a cura di), *Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?*, Trento, Erickson, 2015.

attribuiti a tutta la classe.

Ora, così come ogni problema dipende dal contesto, nello stesso modo si potrebbe dire che è il contesto che crea il disabile quando gli nega gli strumenti e le possibilità che si presentano come richieste legittime di tutti e che corrispondono proprio agli strumenti per essere liberi e indipendenti. È dunque un modello di integrazione sbagliato (che oggi dovrebbe essere finalmente messo in discussione e falsificato) a determinare la permanenza della disabilità come scoglio insormontabile, ed è per questo che l'insegnante di sostegno deve essere sempre di più insegnante della classe e non del singolo allievo o allieva con bisogni speciali. Ma questa formula, lo sappiamo, è chiara nei documenti ma completamente disattesa nelle prassi dove la divisione tra insegnanti della disciplina e insegnanti di sostegno rimane tangibile, evidente, fallimentare, controversa e frustrante³². Se si continua ad ipotizzare un percorso di formazione separato, oppure se si continuano a decretare permanenze più o meno obbligatorie nei ruoli del sostegno, si va inevitabilmente nella direzione dell'esclusione e non dell'inclusione. In questo senso si direbbe quasi, e paradossalmente, che persino l'iperspecializzazione è fuorviante laddove essa comporta qualifiche separate, una parcellizzazione del sostegno, una moltiplicazione delle tipologie d'intervento, una canalizzazione esasperata con vincoli di impiego e persino una difficoltà di reimpiego. Proprio perché gli studenti e le studentesse sono tutti/e uguali e anche gli insegnanti lo sono, un progetto inclusivo, plurale e collettivo forse dovrebbe prevedere una formazione comune per tutti i docenti e una permutazione continua, con insegnanti che nella stessa classe (e dunque senza perdere il valore della continuità didattica e relazionale) possano mutualmente interscambiarsi sul posto di sostegno e sulla cattedra di materia, valorizzando così il fatto che almeno negli ultimi 20 anni l'abilitazione all'insegnamento sul sostegno è successiva al conseguimento di una prima abilitazione sulla materia. Questo consentirebbe una rivalutazione delle risorse umane nella scuola che dispone di personale abilitato due volte, e dunque oltremodo preparato.

E consentirebbe altresì un'autentica condivisione di ruolo, di responsabilità, di cura pedagogica e di curvatura relazionale.

Se partiamo dal principio che l'alunno o l'alunna con disabilità è alunno e alunna di tutta la classe, se leghiamo a questo principio il secondo corollario, ovvero che anche l'insegnante di sostegno è insegnante di tutta la classe, ebbene le politiche scolastiche e decisionali oggi avrebbero finalmente la grande opportunità di sancire una vera e propria alleanza educativa all'interno del consiglio di classe e di estendere la formazione e le competenze di pedagogia speciale a tutti gli insegnanti, anche come formazione obbligatoria se occorre, o come requisito essenziale per lavorare nella scuola italiana.

Ciò permetterebbe di superare tanti equilibristici normativi e didattici che talvolta si avvicinano ad una sorta di pericolosa ipocrisia, laddove abbiamo cattedre di sostegno (ad esempio nella secondaria di primo e secondo grado) di sole 9 ore settimanali (nel migliore dei casi 18) così acconsentendo tutti e tacitamente che nelle restanti ore "scoperte" si spalanchi per l'alunno o l'alunna una vera e propria landa deserta, abitata semmai da funzioni suppletive varie, incoerenti, talvolta improvvisate. Non solo: l'insegnante di sostegno, pur essendo nelle dichiarazioni

³² Per un approfondimento: D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson, 2015.

di principio insegnante di pari dignità nel consiglio di classe, di fatto non esprime una propria valutazione sulle discipline che segue, ma può solo, come dire, suggerire un voto o al più susurrarlo (nelle forme e nei modi degli stereotipi che lo ritraggono di volta in volta, e non a caso, quale insegnante “fantasma”, insegnante “tappabuchi”, insegnante “tappezzeria”, insomma insegnante “di seconda classe”).

La valutazione viene delegata completamente al docente curricolare che la propone al consiglio di classe e quest'ultimo lo accetta e lo ratifica, ma sappiamo bene che privare gli insegnanti della funzione valutativa e docimologica in prima persona significa essenzialmente mutarli e non riconoscere il valore del loro gesto didattico³³.

Di contro, una formazione diffusa e collettiva curvata sulle competenze della pedagogia speciale³⁴ e che fornisca a tutti gli strumenti conoscitivi per seguire e capire la disabilità, ogni disabilità (che non è una malattia³⁵) renderebbe forse la classe un ecosistema o una comunità coesa, ovvero una realtà viva e appassionata i cui membri volgono lo sguardo ad un comune interesse e quest'ultimo coincide con la formazione reciproca e la comune crescita, in un virtuoso circolo ermeneutico nel quale è coinvolto persino l'insegnante.

I docenti che al momento non hanno tra i propri titoli la specializzazione sul sostegno e che sono orgogliosamente ancorati alla cattedra disciplinare o che si rivolgono talvolta al collega di sostegno con espressioni del tipo “il tuo alunno oggi è particolarmente nervoso”, o che partecipano distrattamente alla stesura del PEI come se le competenze ivi individuate non fossero anche e soprattutto di loro pertinenza e che talvolta e velatamente colpevolizzano l'insegnante di sostegno se non ha il dono dell'ubiquità o meglio dell'onnipresenza³⁶, ecco non dovrebbero preoccuparsi se si dovesse spalancare questa nuova opportunità formativa che metterebbe loro in condizione di guardare la classe da un'altra prospettiva.

La prospettiva inedita e innovativa che si spalanca dai banchi e non *ex cathedra*, va a decostruire gli schemi sempiterni della geometria d'aula e realizza ogni volta una prossimità nuova³⁷.

Non si dovrebbe insomma vivere ed esperire la condivisione formativa sempre e solo come un nuovo peso imposto e non gradito: nella *Lettera ad una Professoressa* di don Milani (di cui ricorre nel 2023 il centenario della nascita) leggiamo infatti queste poche righe altamente “divergenti” e motivazionali nonché di grande spessore etico-pedagogico: “[...] poi insegnando imparavo tante cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è eguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia³⁸”.

³³ Per una disamina sull'importanza della valutazione si vedano: D. Fantozzi, *La cura della valutazione in ottica formativa. Da sanzione a promozione. Quando la valutazione diventa processo di formazione*, in “Scuola Italiana Moderna”, 2016, 10, pp. 58-61; U. Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma, Armando, 2002.

³⁴ G. Sapucci, *Dall'insegnante di sostegno al sostegno diffuso*, in “L'integrazione scolastica e sociale”, 2007, 5, pp. 434-437.

³⁵ P. Gaspari, *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano, Guerini, 2019.

³⁶ M.C. Vono, *Jacopo non c'è. L'insegnante di sostegno che fa?*, in “Conflitti”, 3, 2013.

³⁷ È opportuno citare qui la testimonianza appassionata e l'esperienza di chi ha a cuore proprio le dinamiche relazionali che il ruolo di insegnante di sostegno spalanca e permette: C. Scataglini, *Il sostegno è un caos calmo. E io non cambio mestiere*, Trento, Erickson, 2013.

³⁸ L. Milani, *Scuola di Barbiana. Lettera ad una professoressa*, Milano, Mondadori, 2017, p. 56.

5. Bibliografia di riferimento

- Aluffi Pentini A., Lorentz W., *Neue Begegnungen mit Martin Buber. Dialogo e cammino. Rileggere Martin Buber*, Bolzano, University Press, 2010.
- Antiseri D., *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, Brescia, La Scuola, 1985.
- Antonietti A., Cerioli L., *Creativi a scuola. Oltre l'apprendimento inerte*, Milano, FrancoAngeli, 1996.
- Antonietti A., *La creatività di impara. Metodi e tecniche per lo sviluppo del pensiero divergente a scuola*, Firenze, Giunti Scuola, 2011.
- Arendt H., *Noi rifugiati*, Torino, Einaudi, 2022.
- Bernardi U., *Culture e integrazione. Uniti dalle diversità*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Canevaro A., Ianes D., *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2021.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006.
- Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013.
- Cervini M., *La terza via al problem solving: prassi euristica e illusione algoritmica, un compromesso*, Roma, M.C.A., 1992.
- De Bono E., *Creatività per tutti*, Milano, Best Bur Rizzoli, 2015.
- De Bono E., *Il pensiero laterale*, Milano, Best Bur Rizzoli, 2016.
- Fabbi P., *La sfida dell'inclusione a scuola. Un'analisi critica delle prassi nell'educazione*, Roma, Armando, 2019.
- Fantozzi D., *La cura della valutazione in ottica formativa. Da sanzione a promozione. Quando la valutazione diventa processo di formazione*, in "Scuola Italiana Moderna", 10, 2016.
- Gallerani M., *L'antropo-etica di Edgar Morin come postura per abitare la complessità*, in "Studi sulla Formazione", 24, 2021.
- Gaspari P., *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano, Guerini, 2019.
- Gavosto A., *La scuola bloccata*, Roma-Bari, Laterza, 2022.
- Giunta I., *La flessibilità come categoria pedagogica. Ambienti euristici per generare nuovi pensatori*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Grasselli B. (a cura di), *L'arte dell'integrazione. Persone con disabilità costruiscono percorsi sociali*, Roma, Armando, 2006.
- Guilford J.P., *The Nature of human intelligence*, New York, McGraw Hill, 1967.
- Ianes D., Canevaro A. (a cura di), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson, 2015.
- Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson, 2015.
- Ianes D., Tomasi I. (a cura di), *Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?*, Trento, Erickson, 2015.
- Kristeva J., *Stranieri a sé stessi*, Milano, Feltrinelli, 1990.
- Kristeva J., Vanier J., *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra una non credente e un credente sull'handicap e la paura del diverso*, Roma, Donzelli, 2011.
- Liasidou A., *Inclusive Education, Politics and Policymaking*, London, Continuum, 2012.

- Macchi L., *Il ragionamento probabilistico: ruolo delle euristiche e della pragmatica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Magri T. (a cura di), *Filosofia ed emozioni*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Manzoni A., *I promessi sposi*, Torino, Edisco, 1989.
- Margiotta U. (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma, Armando, 2002.
- Milani L., *Scuola di Barbiana. Lettera ad una professoressa*, Milano, Mondadori, 2017.
- Morin E., *Il Metodo. VI. Etica*, Milano, Cortina, 2004.
- Parigi L., Lorenzoni F. (a cura di), *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto a scuola*, Roma, Carocci, 2020.
- Robinson K., *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Trento, Erickson, 2015.
- Sannipoli M., *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Sapucci G., *Dall'insegnante di sostegno al sostegno diffuso*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 5, 2007.
- Scataglini C., *Il sostegno è un caos calmo. E io non cambio mestiere*, Trento, Erickson, 2013.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di), *Arrivare non basta: complessità e fatica della migrazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- UNESCO, *Open File on Inclusive Education*, Paris, 2001.
- Visalberghi, A., *La scuola aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.
- Vono M.C., *Jacopo non c'è. L'insegnante di sostegno che fa?*, in "Conflitti", 3, 2013.
- Wertheimer M., *Il pensiero produttivo*, Firenze, Giunti, 1965.
- Wilson E.O., *Le origini della creatività*, Milano, Cortina, 2018.

Data di ricezione dell'articolo: 13 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 20 aprile e 4 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 15 giugno 2023