



ISSN: 2038-3282

Publicato il: gennaio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Disability and inclusion: for the creation of disability literacy

Disabilità e inclusione: per un'alfabetizzazione alla disabilità

di

Donatello Smeriglio

Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali

Università degli Studi di Messina

dsmeriglio@unime.it

Abstract:

Today, schools are being asked to respond to increasingly pressing and complex emergencies within the education sphere, and are thus having to re-examine their role as cultural, social and educational agents as far as inclusion is concerned. Often, inclusion is nothing more than a series of formal rather than concrete steps. Moreover, the current health crisis calls for the use of educational tools capable of “inhabiting” the new digital spaces of didactic mediation, with teaching methods that make use of the many available technological applications, and take into account students’ different ways of learning, thus avoiding the creation of additional fractures and distances between students, teachers and families, as has happened in certain cases. In perspective, the principle of inclusion should be linked to a vision of special education as a way to achieving disability literacy, which systemically involves

many different social contexts and professional figures in order to create a truly inclusive environment.

Keywords: Disability, diversity, inclusion, inclusive education, disability literacy.

Abstract:

L'universo scuola, oggi, chiamato a dare risposte ad emergenze educative sempre più incalzanti e complesse, si trova a dover ridiscutere sul proprio compito di agente culturale, formativo e sociale, in ordine al processo di inclusione che, in molti casi, si è caratterizzato di una successione di passi formali piuttosto che concreti. Inoltre, l'emergenza sanitaria, ancora in atto, sollecita continui interventi educativi in grado di "abitare" i nuovi spazi digitali di mediazione didattica, attraverso metodologie d'insegnamento che sfruttino le potenzialità dei molteplici applicativi tecnologici in direzione dei diversi modi di apprendere degli allievi, evitando, quindi, di creare ulteriori fratture e distanze tra gli alunni, tra gli insegnanti e tra le famiglie, così come registratosi in taluni casi. Il principio di inclusione, allora, in prospettiva, non può non legarsi a una visione dell'educazione speciale come processo di *alfabetizzazione alla disabilità*, che coinvolga in modo sistemico i plurimi contesti sociali e le molteplici figure professionali alla realizzazione di un ambiente di vita realmente inclusivo.

Parole chiave. Disabilità, diversità, inclusione, educazione inclusiva, alfabetizzazione alla disabilità.

1. Inclusione educativa come progresso culturale

Discutere e riflettere sul concetto di educazione inclusiva significa analizzare un complesso di questioni e di temi che in molteplici direzioni e dimensioni teoriche e pratiche hanno a che vedere col sistema dell'istruzione e della formazione, così come con l'intero tessuto socioculturale. Un sistema educativo che si configura sempre più complesso, eterogeneo, sfaccettato, in relazione a un contesto socioculturale in continuo cambiamento e che evidenzia emergenze educative sempre più incalzanti, queste ultime amplificate dalla recente, e ancora attuale, situazione pandemica. Quel processo di inclusione educativa promosso, sollecitato e richiamato in più documenti nazionali e internazionali fa fatica a mettersi in pratica in modo sistemico e sistematico. Emergono, infatti, differenti problematiche che l'universo dell'istruzione incontra nel realizzare pienamente i processi d'inclusione dei soggetti con *bisogni educativi speciali*; problematiche queste imputabili a un ampio e variegato complesso di cause e condizioni che gioco forza emergono dalle profondità della galassia di difficoltà che si moltiplicano nella società post-moderna (Smeriglio, 2014, p. 130). In tal senso, si registrano, ancora, fenomeni di *pull* e *push out* (Dal Zovo, Devo, 2017) che sostanzialmente evidenziano la non adeguatezza del sistema educativo a dare risposte appropriate ai differenti modi e ritmi di apprendimento degli allievi che presentano *bisogni educativi speciali*; risposte educative sia in termini progettuali che, soprattutto, metodologici e tecnologici. A questo fenomeno, si innesta, a parer mio, la sottostimata valutazione di quelle stesse specifiche metodologie e tecnologie, utilizzabili per determinati disabilità e disturbi di apprendimento, come strumenti di attivazione di processi socioeducativi di conoscenza e di istruzione rivolti all'intero gruppo classe. Metodologie e tecnologie che dovrebbero essere orientate a sviluppare negli allievi un maggiore livello di partecipazione alle attività

scolastiche (Besio, 2009); partecipazione che, di riflesso, avrebbe maggiori effetti sull'intero gruppo classe in termini non soltanto di apprendimento ma anche in termini socio-relazionali, motivazionali e di accettazione. Invece, questa condizione intermittente genera un sistema educativo frastagliato, frammentato, che non riesce a dare pari opportunità di istruzione soprattutto ai soggetti più deboli, in territori altresì più difficili e poveri. Così, il transitare dal versante dell'integrazione a quello dell'inclusione risulta difficilmente attraversabile se non si opera un'effettiva trasformazione dei contesti scolastici, sia in termini strutturali, pedagogici, metodologico-didattici, che tecnologici (Ianes, Cramerotti, 2013). Per tali ragioni il sistema educativo oggi è chiamato a ridefinirsi, a riconfigurarsi, anche per perseguire quelle finalità di sviluppo e crescita di un collettivo solidale (Zollo, 2021), esplicitate altresì all'interno del *framework* dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), nell'obiettivo specifico numero 4 – *Istruzione di Qualità: Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti* - che sancisce il diritto di accesso equo a tutti i livelli di istruzione e di formazione professionale delle persone con disabilità, alla promozione di un'educazione ai diritti umani, alla progettazione e al potenziamento delle infrastrutture accessibili alle persone con disabilità, in relazione anche ai principi dell'*Universal Design for Learning*¹. Un passo in avanti, quello sollecitato attraverso i molteplici documenti legislativi, che deve essere accompagnato da una sistemica e sistematica azione di ricostruzione e riqualificazione non solo delle strutture educative formali, ma del tessuto sociale tutto, in un orizzonte culturale propenso alla valorizzazione della diversità, secondo una logica di progettazione per competenze e di sensibilizzazione e promozione della cultura inclusiva. Quest'ultima, infatti,

è cultura della partecipazione di *tutti* e di *ciascun alunno* ai processi di socializzazione e di apprendimento comuni all'interno di una scuola democratica, accogliente, intesa come comunità solidale che guarda alle differenze e alle diversità come categorie storico-esistenziali “in positivo” allo scopo di porle al centro dell'azione educativa. In questo senso l'inclusione richiama processi di umana comprensione, rappresenta un “chiudere dentro”, un “esserci” nel gruppo contestuale di riferimento, implicante la valorizzazione delle persone “diverse” all'interno del comune territorio di appartenenza riducendo tutti i possibili ostacoli e le barriere esistenti all'apprendimento, alla comunicazione e alla partecipazione (Gaspari, Sandri, 2010, p. 21).

2. L'alfabetizzazione alla disabilità come nuova rotta culturale

Ed è proprio da tale prospettiva che bisognerebbe guardare l'intero sistema educativo, operando un significativo *mindshift* che sostenga il processo d'inclusione in termini di *alfabetizzazione alla disabilità* (Smeriglio, 2014). In linea col modello di Booth e Ainscow (2014, p. 24) che definisce l'inclusione come processo dialogico continuo che coinvolge e riguarda la totalità delle figure professionali, così come degli allievi e delle famiglie che si trovano a stretto contatto con il mondo della scuola, e che ha come fondamento pedagogico il valore della persona nelle sue dimensioni cognitive, emotive, socio-relazionali ed etico-valoriali (Booth, Ainscow, 2014, p. 39), *l'alfabetizzazione alla disabilità*, collegandosi fortemente a tali presupposti, può divenire strumento di sviluppo di tale cultura inclusiva. La finalità di un progetto culturale di tale natura è raggiungibile solo se si è capaci di “costruire”

¹ Per approfondimenti si veda <https://udlguidelines.cast.org/>

un contesto educativo che analizzi il processo inclusivo su più livelli, agendo sui differenti piani che contraddistinguono il sistema di istruzione e di formazione, dando così adeguate risposte alle diverse esigenze degli studenti che possono esprimere *bisogni educativi speciali* e che a prescindere si delinerebbero, comunque, come opportunità di crescita sociale, culturale e valoriale per tutti. Il processo di *alfabetizzazione alla disabilità* si lega, così, a tutta una serie di trasformazioni progettuali, in termini di rivisitazione curricolare e didattico-metodologica, finalizzati allo sviluppo, nella collettività, di conoscenze e competenze riguardo alle diverse dimensioni dell'universo della disabilità, e capaci di accrescere e diffondere la cultura del rispetto della diversità.

Per ciò che concerne l'azione di adattamento dei curricoli didattici si potrebbe optare per l'integrazione in essi di saperi strettamente collegati al mondo della disabilità. Ciò vuol dire tenere in considerazione la possibilità di introdurre, nel complesso delle Indicazioni Nazionali, nuclei tematici che aggregino contenuti teorici, simbolici, linguistici, pratici, specifici dell'universo dei *bisogni educativi speciali*. Questo potrebbe alimentare quell'azione educativa inclusiva che, partendo proprio dalla conoscenza della "materia" *Special Needs*, riesca in modo fattivo a mettere in condizione tutti gli studenti di essere supportati nel processo di apprendimento e di contribuire in modo significativo, partecipativo e consapevole ai differenti momenti didattici e alle molteplici attività scolastiche (Bucholz, Sheffler, 2009). In tal senso, l'ipotesi di un'educazione inclusiva può sostenersi e rendersi vera solo se attua quel processo di trasformazione del contesto educativo che consenta a tutti gli alunni di esprimere le proprie potenzialità (Meyer, Rose, Gordon, 2014). Potenzialità e caratteristiche diverse degli allievi, in termini di stili di pensiero e di stili cognitivi, così come in termini di ritmi di apprendimento, che possono emergere a condizione che vengano messi loro a disposizione: a) molteplici modalità e formati di rappresentazione della conoscenza; b) molteplici canali di comunicazione ed espressione della conoscenza acquisita (CAST, 2011); c) molteplici strutture metacognitive capaci di sviluppare negli allievi sia un atteggiamento strategico rispetto ai differenti compiti di apprendimento, sia una consapevolezza più profonda rispetto ai propri processi cognitivi e alle interconnesse componenti emotivo-motivazionali (Borkowski, Muthukrishna, 2011). In relazione a tali principi guida, e alle finalità della specifica azione di *alfabetizzazione alla disabilità*, l'idea di una didattica orientata sui processi di interazione tra gli allievi, ovvero su strategie didattiche che favoriscano l'inclusione attraverso attività di *peer tutoring*, di *role playing*, di aiuto reciproco, di apprendimento cooperativo, sembra più adeguata a rispondere agli obiettivi culturali, valoriali ed etici di un tessuto sociale complesso come quello attuale. *Alfabetizzare alla disabilità* è finalità precipua di una scuola inclusiva, luogo nel quale e dal quale si diffondono e promuovono competenze multidisciplinari e principi etici basati sul rispetto della diversità. L'utilizzo, così, del termine *alfabetizzare* è voluto, proprio per evidenziare importanti fattori che riguardano, sia le pratiche dell'agire educativo, che lo sviluppo di molteplici e variegata conoscenze strettamente connesse all'universo della disabilità. Fattori che riguardano l'intero tessuto socioculturale nel promuovere un'idea più ricca, complessa, e multi-prospettica dei sistemi di istruzione, intesi come processi dinamici fondati sul coinvolgimento e sulla partecipazione attiva dell'intera collettività (Smeriglio, 2014, p. 131).

Riflettere, allora, sulle problematiche educative speciali in termini di *alfabetizzazione alla disabilità* sembra necessario per almeno un paio di ragioni: acquisire una profonda consapevolezza della complessità e della eterogeneità del tessuto socio-culturale odierno e di conseguenza dello scenario scolastico, entrambi investiti da nuove emergenze educative a cui dare risposte immediate, significative

e durature, anche e soprattutto in considerazione del difficile e triste periodo storico attuale; sviluppare un livello di *intelligenza sistemica* (Ianes, Cramerotti, 2013) tra scuola, extrascuola, reti territoriali e famiglie, capace di far nascere quella cultura dell'inclusione sganciata dal considerare la disabilità come problema di una minoranza, addossabile esclusivamente alle famiglie con bambini con *bisogni educativi speciali*, agli addetti ai lavori, agli insegnanti di sostegno, e delimitabile solo all'interno di specifici ambiti disciplinari e di ricerca. È doveroso, invece,

considerare la persona disabile come un insieme di relazioni sociali che funziona grazie ad un insieme di mediazioni e di collegamenti tra scuola, famiglia, servizi, società civile e associazionismo. Prendere in considerazione la persona nella sua globalità – evitare la logica dello spezzatino – significa anche dare continuità e senso alle cose che si fanno. Senso, anzitutto per il soggetto disabile che partecipa, ma anche per la comunità nella quale vive (Gaspari, Sandri, 2010, p. 90; Canevaro, 2007).

Da tale prospettiva, il progetto inclusivo è realizzabile solo se le risposte del tessuto socioculturale evidenzino un tipo di *intelligenza connettiva* (De Kerckhove, 1995), legata, cioè, a quella capacità di ragionare in termini di *network*, di sinergia e di crescita comune, in piena collaborazione e cooperazione tra le diverse istituzioni, le differenti figure professionali, le famiglie e gli allievi che co-partecipano alla configurazione di un siffatto contesto culturale. La progettualità inclusiva può essere corroborata da una visione della disabilità come *asset* di fondamentale importanza per il progresso culturale, sociale e del vivere civile; *asset* che, partendo dal riconoscere tutti gli alunni come entità costitutive dell'intero sistema di istruzione, indipendentemente dai tratti personali, trovi e fondi la sua stessa ragione esistenziale nella valorizzazione di tutti gli allievi (Cottini, 2019). In tal senso, allora

l'introduzione di conoscenze e competenze relative ai diversi deficit e alle diverse possibili situazioni di handicap in modo organico e stabile all'interno dei programmi delle diverse discipline, indipendentemente dal fatto che in quel Circolo/Istituto o in una determinata classe vi siano o meno allievi disabili, può costituire una rilevante innovazione atta ad innescare, con modalità specifiche a seconda dell'ottica disciplinare, un processo di riflessione volto sia ad un approfondimento epistemologico della didattica delle discipline sia all'elaborazione di una cultura dell'inclusione. Tale cultura è un patrimonio imprescindibile per la crescita formativa degli alunni, se si ritengono la conoscenza e il confronto con le diversità dei valori fondamentali per la formazione di una cittadinanza attiva e responsabile (Gaspari, Sandri, 2010, pp. 78-79).

La logica inclusiva, pertanto, segue un percorso trasversale e un approccio sistemico-ecologico che deve concretizzarsi in interventi plurimi, estesi non solo all'interno del sistema educativo formale e non formale, ma anche nel tessuto connettivo informale, sociale e politico-economico.

Conclusioni

In estrema sintesi, l'uso del termine *alfabetizzazione* deve essere letto e interpretato come il necessario processo di evoluzione culturale capace di produrre nell'intera collettività una metamorfosi sociale ed etica in grado di dare risposte adeguate alle problematiche dell'universo della disabilità (Smeriglio, 2014, p. 133). Un processo di crescita culturale che abbia come prodromi paradigmatici: a) l'insieme delle conoscenze e dei saperi inerenti le molteplici tipologie di disabilità, di disturbo e di difficoltà.

Saperi che devono essere appresi e, soprattutto, promossi dentro e fuori la scuola; b) lo studio dei diversi *linguaggi* dell'universo della disabilità, come, ad esempio, la LIS, il *braille*, la *comunicazione aumentativa alternativa* (CAA), che, anche in questo caso, il sistema educativo deve integrare nelle proprie linee programmatiche e nei propri assi culturali; c) le competenze tecnologiche, cruciali per favorire i processi di apprendimento degli alunni con *bisogni educativi speciali*, grazie alle caratteristiche ipermediali e multimediali dei numerosi applicativi e *devices* digitali, così come alle molteplici soluzioni hardware facilmente disponibili (Smeriglio, 2014, p. 134).

Riferimenti bibliografici:

- Besio, S. (2009). Favorire la partecipazione e l'inclusione: tecnologie assistive e ICF. In P. Pardi, G. Simoneschi (a cura di), *Tecnologie educative per l'integrazione*. Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Le Monnier.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Borkowski, J. G., Muthukrishna, N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Bucholz, J.L., Sheffler, J. L. (2009). Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: planning for All Children to Feel Welcome. In *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4).
- Canevaro, A. (a cura di) (2007). *Materiali per ragionare sulla prospettiva inclusiva*. Cesena: Centro di documentazione educativa.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning. Linee Guida 2.2*. Wakefield, MA: CAST.
- Cottini, L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dal Zovo, S., Demo, H. (2017). I fenomeni di pull e push out: il punto di vista degli insegnanti. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V(1). Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- De Kerckhove, D. (1995). *L'intelligenza connettiva. L'avvento della Web Society*. Roma: Multimedia.
- Gaspari, P., Sandri, P. (2010). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES. Bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. T. (2014). *Universal Design for Learning: theory and practice*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning.
- ONU (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. In <https://unric.org/it/agenda-2030/>.
- Smeriglio, D. (2014). Pensare l'educazione inclusiva come processo di Disability Literacy. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II (2). Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Zollo, I. (2021). "Inclusione" e "pandemia": alcune riflessioni terminologico-concettuali. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia, 3-8.