

Editoriale di Marisa Pavone

Il nostro editoriale non può non prendere le mosse dalla notizia delle dimissioni di Dario Ianes e Andrea Canevaro dall'Osservatorio sull'integrazione scolastica del Ministero dell'Istruzione. Un fatto insolito per le ragioni addotte, che sono motivo di preoccupazione. Dopo diversi quinquenni di attività di consulenza sul tema dell'inclusione scolastica delle persone disabili, i nostri condirettori e stimati colleghi pedagogisti speciali hanno sentito l'esigenza di abbandonare il tavolo, lamentando che le recenti «politiche scolastiche sono evidentemente gestite da finalità economicistiche, per risparmiare: ma questo avverrà sulle spalle delle famiglie, sulla pelle degli alunni e sulla credibilità della Scuola pubblica, come la vuole la nostra Costituzione». (1)

La loro scelta ci colpisce per varie ragioni: perché queste dimissioni da un Organo consultivo di portata nazionale così delicato e importante rappresentano un'esperienza inusuale per la nostra storia — a questo proposito, ci domandiamo quando l'Osservatorio verrà riconvocato, visto che dopo mesi dall'insediamento del nuovo Ministro ancora nulla si muove — e perché l'Osservatorio perde l'opportunità di usufruire dei loro contributi di idee e progetti, apprezzati in Italia e all'estero. A margine del fatto di cronaca, esprimiamo alcune considerazioni di carattere generale, che comunque si riverberano sulle sorti degli allievi con problemi di minorazione. Sono ancora pienamente attuali le suggestioni di due note pubblicazioni internazionali, che esortano i Paesi d'Europa e del mondo a tenere in alta considerazione il valore dell'educazione e dell'istruzione. Ci riferiamo al Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI secolo dal titolo *Nell'educazione un tesoro* e al Libro bianco della Commissione Europea: *Insegnare e apprendere nella società conoscitiva*. (2) Più recentemente, si muove in questa stessa prospettiva, tesa a mettere in luce i sistemi educativi e formativi innervati sul principio della valorizzazione del capitale umano, il volume *Personalizzare l'insegnamento*. La pubblicazione internazionale, che raccoglie le relazioni presentate in un seminario voluto dall'OCSE-CERI e dal Ministero dell'Educazione inglese, considera il principio della «personalizzazione forte» come carta vincente della scuola di domani, in quanto capace di promuovere la varietà delle caratteristiche originali degli allievi. In questa prospettiva, si preoccupa di ragionare su quali siano gli ambienti scolastici e le condizioni per sostenere l'elaborazione del sapere in funzione dello sviluppo del potenziale creativo di ogni studente. (3)

Leggendo la premessa allo schema di piano programmatico elaborato in questi mesi dal Ministro dell'Istruzione di concerto con il Ministero del Tesoro, vi si ritrova l'idea che «nella società in cui viviamo la qualità delle risorse umane costituisce un bene primario e strategico di straordinaria importanza per interpretare correttamente e governare l'innovazione e il cambiamento». (4) Questo si può leggere, come dicevamo, in premessa; il che farebbe sperare che il documento sia in linea con gli indirizzi internazionali più aperti, in fatto di scuola. Tuttavia, se proseguiamo nell'analisi del testo, emergono ben presto decisioni operative e conclusioni difficilmente coerenti e compatibili con le affermazioni di principio, per di più prive di un seppur minimo disegno formativo e culturale. Le intenzionalità di apertura si traducono infatti in scelte di tagli generalizzati all'insegna del contenimento della spesa, della prefigurazione di una maggiore essenzialità nei curricoli, della riduzione del tempo scuola, di un'ulteriore razionalizzazione della rete scolastica. Consapevoli che il dibattito sui contenuti delle ultime scelte di politica scolastica è ormai ampiamente di dominio comune e che quasi tutto è stato detto e contestato dal mondo della scuola, dagli esperti, dalle famiglie e dall'opinione pubblica, sentiamo comunque il desiderio di ribadire una sensazione di disagio per il metodo con cui viene imposto il cambiamento, in un comparto sociale strategico e fondamentale quale la scuola: a colpi di decreto, senza offrire spazio al confronto in sede parlamentare. Culliamo ancora dentro di noi, infatti, l'ingenua convinzione che le sorti del sistema di istruzione e di formazione appartengano a tutti, che siano trasversali e che vadano dunque condivise, affinché vi sia garanzia di continuità nel cambiamento, al di là della contingenza degli schieramenti e

delle mutevoli maggioranze di governo. Questo soprattutto quando si ipotizzano modifiche a livello «normativo, ordinamentale, organizzativo e operativo» (la citazione è dallo schema di piano programmatico).

Ripensando poi alle troppo poche figure femminili che da un trentennio a oggi hanno gestito il Ministero dell'Istruzione — ci vengono in mente Falcucci, Iervolino, Moratti, da pochi mesi Gelmini —, ci pare di poter constatare che, prima dell'attuale, nessuna delle precedenti ministre donna abbia così fortemente assecondato i tentativi di assalto del ministro del Tesoro, senza impegnarsi a difendere con fermezza le risorse del proprio dicastero.

Veniamo a esaminare alcuni contenuti di questo schema di piano programmatico per la scuola, concepito all'insegna della «razionalizzazione e semplificazione», adottando come criterio quello che ci ha sempre ispirato: la cura per la qualità dell'integrazione degli studenti disabili, nella consapevolezza che essa sia intimamente e biunivocamente connessa con la qualità del sistema scolastico nel suo complesso. Correttamente dobbiamo riconoscere che gli interventi previsti non contemplano misure riduttive del diritto all'istruzione per gli allievi in situazione di handicap; tuttavia numerose scelte per la scuola di tutti — soprattutto nel ramo dell'infanzia e primario — potrebbero realisticamente avere ricadute negative sulla qualità dell'integrazione scolastica degli alunni disabili; in particolare: il ripristino del maestro unico; la riduzione del tempo scuola; il graduale incremento del numero di allievi per classe; la diminuzione del contingente di personale ATA.

Il ritorno al maestro unico — decisione che non tiene conto né dell'ampia letteratura degli ultimi decenni, ad opera di esperti di diverse ispirazioni ideologiche, a sostegno della pluralità dei docenti nella scuola primaria, né della ricchezza di buone prassi didattiche condotte dagli insegnanti — con molta probabilità accentuerà gli atteggiamenti di delega del minore disabile al collega di sostegno, per oggettive ragioni didattiche e organizzative. Infatti, il maestro che si trova ad avere da solo la responsabilità del gruppo classe, e che riconduce a sé l'insegnamento della quasi totalità delle discipline, avrà certo meno tempo per occuparsi del progetto educativo individualizzato e del processo di apprendimento del bambino in difficoltà, affidandolo in esclusiva all'insegnante preposto. È evidente poi che l'abolizione della pluralità dei docenti riduce di molto, se non annulla, le possibilità di garantire il lavoro di gruppo fra alunni, le attività di laboratorio e le uscite scolastiche, che oggi vengono svolte approfittando delle compresenze fra i docenti. La diminuzione quantitativa del tempo scuola si traduce inevitabilmente in un ridimensionamento dell'offerta formativa scolastica e questo non può che ridurre, almeno temporalmente, la proposta di stimoli all'apprendimento e alla crescita. Ancora, l'incremento della numerosità degli allievi della classe non è certo benefico per la qualità del processo inclusivo, ripercuotendosi nella riduzione dei tempi da destinare alle relazioni interpersonali. Quanto alla contrazione del personale assistente, l'esperienza del recente passato ci ha insegnato come possa essere prezioso, per facilitare la frequenza scolastica degli alunni in situazione di gravità, l'aiuto dei collaboratori scolastici, che provvedono agli interventi di assistenza materiale e agli spostamenti all'interno di locali della scuola.

A fronte di queste scelte di politica scolastica dell'ultima attualità, ci piace ricordare con nostalgia alcune — a nostro avviso ancora attualissime e ancora innovative — indicazioni profondamente pedagogico-didattiche che ispirarono la ben nota circolare con cui il ministro democristiano Franca Falcucci, nel 1975, diede il via alla qualità del processo di integrazione scolastica. Ne riportiamo alcuni passaggi significativi:

– L'innovazione nella scuola passa attraverso la determinazione degli obiettivi e la valutazione dei risultati; soprattutto nella «affermazione di un più articolato concetto di apprendimento che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino a ora sono state prevalentemente in ombra».

– L'ingresso di nuovi linguaggi. «[...] se costituisce infatti un arricchimento per tutti, risulta essenziale per gli alunni handicappati». Così, «accanto ai livelli di intelligenza logico- astrattiva» deve essere «considerata anche l'intelligenza sensorio-motoria e pratica».

– Traguardi realisticamente possibili. La frequenza di scuole ordinarie «da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni». Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico «deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella».

- Aspetti didattico-organizzativi. Il documento Falcucci prefigura una gestione del tempo pieno scolastico «come successione organica e unitaria di diversi momenti educativi programmati e condotti unitariamente dal gruppo degli operatori scolastici». In una scuola organizzata «in forme operative più ricche e più varie di quelle offerte dall'insegnamento tradizionale [...], è difficile e artificioso distinguere tra attività “didattiche”, da intendersi come insegnamento delle “materie principali”, e attività “integrative”, tra insegnamento “normale” e attività di recupero e di sostegno».
- Coeducazione tra alunni disabili e non. «Si va affermando, inoltre, la tendenza a separare il meno possibile le iniziative di recupero e di sostegno dalla normale attività scolastica, alla cui ricca articolazione si affida il compito di offrire a tutti, nell'ambito dei gruppi comuni, possibilità di azione e di sviluppo. Si cerca, in questo modo, di non legare i vantaggi dell'intervento individualizzato agli svantaggi della separazione dal gruppo più stimolante degli alunni “normali”». (5)

In questi anni molto abbiamo scritto su libri e riviste e detto in conferenze e convegni a sostegno della consapevolezza che, nella via italiana all'integrazione, la presenza dei minori disabili nella scuola di tutti — là dove accompagnata da impegno professionale serio e da disponibilità alla ricerca educativo-didattica — ha contribuito ad arricchire il sistema di progetti, strategie, risorse, modelli organizzativi che sono andati a vantaggio della generalità degli allievi, in tutti gli ordini e gradi scolastici. Non vorremmo che ora, in seguito alla drastica riduzione di risorse — professionali, organizzative, finanziarie — per contraccolpo ne venissero conseguenze negative al processo inclusivo. La nostra non vuole essere una presa di posizione particolaristica, volta a difendere a oltranza i privilegi di una categoria di studenti — i disabili —, ma un contributo di riflessione portato al dibattito, convinti che l'integrazione scolastica dei soggetti con deficit si nutre di un pensiero inclusivo in senso lato, di una scuola della pluralità e del pluralismo, che accoglie, valorizza e sostiene il dialogo tra tutte le diversità, che offre molteplici strategie didattiche, linguaggi, media, esperienze professionali, di una scuola di qualità per tutti.

L'integrazione scolastica dei disabili è un processo che richiede sicuramente costi elevati, ma questi costi indirettamente vanno a beneficio di tutti gli allievi e si riverberano sulla qualità generale della scuola, intesa come comunità educativa di apprendimento. Se in questi anni sprechi e derive disfunzionali ci sono stati — qua e là per l'Italia è possibile, anzi vero e lo abbiamo sempre lucidamente denunciato —, la risoluzione non sta nei tagli a tutto campo, ma in un doveroso, più produttivo e professionale impiego delle risorse oggi presenti.

Concludiamo dando la parola al condirettore Andrea Canevaro, il quale spiega «il senso» progettuale delle sue dimissioni dall'Osservatorio: «Non perdiamo la speranza. A chi deve guardare e a chi deve rispondere chi educa e si educa? A un ministro o a chi cresce? A chi cresce. E deve farlo guardando oltre, avanti, cioè non fermandosi a quello che ora vede, non a quello che chi cresce è; ma aprendosi al domani, a ciò che sarà. È la dimensione “profetica” (don Lorenzo Milani) propria dell'educazione (educare/educarsi). Chi cresce non può essere solo “commentato”, magari sapientemente, per quello che è; deve ricevere indicazioni per quello che forse sarà... Chi educa non è un “commentatore”: di diagnosi, di valutazioni istantanee, cioè di quell'istante... Ha il dovere di aprire varchi, o almeno spiragli, di ispirare luoghi in cui andrà chi cresce e non chi educa. Deve trasmettere non nozioni, ma un sentimento misto di curiosità e di sfida. Non è il custode o il padrone di un tesoro, neanche culturale. È un attento osservatore degli orizzonti per “fiutare” le speranze. Non può accontentarsi e neanche accontentare, perché chi cresce non va accontentato: deve andare oltre. Quando arriva un elemento sconosciuto (un soggetto non diagnosticato o con diagnosi non chiara; un soggetto particolare per i comportamenti o per la cultura di provenienza), chi educa deve essere contento. Come quando in un villaggio sperduto arrivava un viaggiatore, uno straniero, che portava novità e notizie, anche difficili da capire... Benvenuto l'imprevisto!».

Marisa Pavone

- (1) Citazione testuale di uno stralcio della lettera di dimissioni inviata al Ministro Gelmini.
- (2) J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, Roma, Armando, 1997; Commissione Europea, *Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1996.

(3) Centro per la ricerca e l'innovazione nell'insegnamento (CERI) – Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), Personalizzare l'insegnamento, Urbino, Società Editrice Il Mulino, 2008.

(4) Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, Schema di piano programmatico, di cui all'art. 64 del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

(5) Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n. 227, «Interventi a favore degli alunni handicappati: programma per l'anno scolastico 1975/76».

Monografia

Il Bilancio di Competenze per persone con svantaggio Le esperienze svolte a Rimini

Riflessioni introduttive

Andrea Canevaro

I progetti per l'inclusione sociale delle persone con svantaggio nel territorio riminese a cura di Federica Bartoletti

I percorsi di Bilancio di Competenze nel progetto «OLTRE» a cura di Francesco Messia

I percorsi di Bilancio di Competenze nel progetto «EQUAL Spring Out» a cura di Federica Bartoletti

I percorsi di Bilancio di Competenze nel progetto «500 COLPI» a cura di Chiara Cito

Conclusioni

Andrea Canevaro

Diario di Bordo di un'operatrice del Bilancio di Competenze a cura di Laura Palacchino

Allegati

Bibliografia

Recensioni