

www.superando.it

Inclusione scolastica: quale sostegno?

Luciano Paschetta, Referente Nazionale Scuola della FAND (Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità). Responsabile Operativo della Commissione Nazionale per l'Istruzione dell'**UICI** (Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti).

«Solo un “sostegno diffuso” – scrive Luciano Paschetta, concludendo la sua ampia riflessione sui “mali” dell'inclusione scolastica – permetterà ai ragazzi con disabilità di frequentare non in modo emarginante e isolato la scuola di tutti, una scuola nella quale, pur nei limiti delle loro possibilità, devono poter apprendere conoscenze e sviluppare relazioni positive»

Qualche mese fa la testata [«CN24TV.it»](http://CN24TV.it) ha riportato una sconcertante notizia, secondo la quale nessuno degli insegnanti di sostegno di una tredicenne non vedente, frequentante la terza media a Vibo Valentia, **conosceva o conosce il sistema di lettura e scrittura Braille**. Si leggeva tra l'altro nell'articolo che «a nulla sono servite le due sentenze del Tar che obbligano il ministero dell'Istruzione ad assegnare alla giovane un insegnante di sostegno esperto in Braille». Più recentemente, [«Superando.it»](http://Superando.it) ha pubblicato un interessante articolo, intitolato *Retorica dell'integrazione e cultura dell'inclusione*, a firma di **Gianfranco Vitale**, del quale condivido l'analisi, meno la soluzione prospettata, e dove tra l'altro si legge: «Ci troviamo di fronte a un profondo disagio che sarebbe riduttivo sottovalutare e peggio ancora banalizzare ricorrendo a semplici parole d'ordine, a cominciare dagli appelli all'“inclusione” e/o alla “scuola di tutti». Assolutamente d'accordo, ma per non banalizzare occorrono **risposte coraggiose**, fuori da posizioni ideologiche e da nostalgie del passato, fondate sull'analisi dei punti di forza e di debolezza dell'esperienza di questi quarant'anni di integrazione scolastica e che tengano conto delle nuove competenze pedagogiche delle varie tipologie di disabilità, che discendono dai progressi delle neuroscienze e delle scienze psicologiche.

Per dare una risposta “non banale”, occorre innanzitutto partire **dalla “storia”**; sono ormai pochi, infatti, coloro che ricordano come si sia venuto evolvendo negli anni il processo di istruzione delle persone con disabilità ed è per questo che ritengo utile ripercorrerne in estrema sintesi i passaggi principali.

È verso la **fine dell'Ottocento** che – grazie anche allo sviluppo delle scienze pedagogiche, avvenuto in seguito al rinnovamento del pensiero scientifico derivante dall'illuminismo – nasce l'attenzione all'“educabilità” e all'istruzione generalizzata dei disabili. Grazie all'impegno di alcuni “pionieri”, che si dedicheranno alla ricerca pedagogica in riferimento alle diverse tipologie di disabilità, sorgono presso istituzioni religiose e filantropiche sperimentazioni di scolarizzazione sistematica di alunni con disabilità diverse.

Maria Montessori e padre **Agostino Gemelli** si occupano dell'istruzione delle persone con disabilità intellettiva; sorgono così in diverse città, presso gli istituti che li ospitano, scuole speciali dai nomi oggi assai poco accettabili: “classi per bambini deficienti” o “ritardati”, “classi medico pedagogiche” e così via.

Dal canto suo, **Augusto Romagnoli** sviluppa e sperimenta la sua ricerca tiflopedagogica presso l'Ospizio Regina Margherita di Roma, istituendo successivamente, nell'annesso istituto che prenderà il suo nome, le prime classi speciali per l'istruzione dei ciechi. Stessa cosa aveva fatto l'abate **Tommaso Silvestri** che, dopo essere andato a Parigi ad apprendere il “metodo Picard”, aveva dato vita alla prima scuola speciale per i sordi.

Sarà solo con la **Riforma Gentile del 1923** che lo Stato si occuperà di formalizzare l'educazione delle persone con disabilità sensoriale. In essa venne dichiarato l'obbligo di istruzione per i ciechi e

i sordi e il Testo Unico delle leggi sull'istruzione elementare del 1928 prevede la trasformazione con Regi Decreti dei vari istituti per i ciechi e di quelli per i sordi in Enti di Istruzione, ponendoli sotto la vigilanza del Ministero.

Un Regio Decreto del 1933 rese poi effettiva anche l'attivazione di scuole statali speciali per i disabili intellettivi, come era stato previsto dal Testo Unico del 1931.

Di questo periodo, particolarmente interessante è il modello di scolarizzazione **“integrato ante litteram”**, previsto per i ciechi dalla Riforma Gentile, il quale stabiliva che i bambini con disabilità visiva frequentassero nelle scuole elementari speciali (operanti negli istituti per ciechi) solo il primo ciclo della scuola elementare, fino alla terza classe, mentre dalla quarta in poi avrebbero dovuto proseguire gli studi nella scuola di tutti, nelle scuole elementari prossime all'istituto, poi nelle scuole medie della città e così fino al termine delle scuole superiori.

L'impostazione pedagogica e la normativa conseguente di questa fase del processo di scolarizzazione dei disabili – che alcuni storici del settore hanno definito come **«fase dell'esclusione»** – resta praticamente **immutata fino agli Anni Settanta**, così come la normativa del dopoguerra, con la statalizzazione delle scuole speciali per ciechi e per sordi annesse agli istituti e la Legge [1859/62](#), che ha dato avvio alla scuola media unica, stabilendo all'articolo 12 che «possono essere istituite classi differenziali per gli alunni disadattati scolastici».

Il successivo Decreto del Presidente della Repubblica (DPR) [1518/67](#) preciserà all'articolo 30 che «i soggetti che presentano anomalie o anormalità somato-psichiche che non consentono la regolare frequenza nelle scuole comuni e che abbisognano di particolare trattamento e assistenza medico-didattica sono indirizzati alle scuole speciali. I soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o soggetti con anomalie del comportamento, per i quali possa prevedersi il reinserimento nella scuola comune sono indirizzati alle classi differenziali», il tutto sempre rifacendosi ancora alla **logica della “separazione”**.

Proprio “grazie” a quest'ultima normativa – ispirata anch'essa, come detto, alla logica della separatezza – alla fine degli Anni Sessanta le persone con disabilità visiva si sono viste **“scippare” il loro diritto all'inclusione**, trovandosi costrette a frequentare in classi speciali tutto il periodo dell'obbligo scolastico, fino alla terza media. Veniva meno, così, l'inserimento nelle classi comuni a partire dalla quarta elementare, nonostante negli Anni Trenta e Quaranta centinaia di giovani con disabilità visiva avessero frequentato con successo le scuole comuni (senza la presenza in classe di alcun insegnante di sostegno).

La Legge si occupa anche della **preparazione dei docenti**, precisando che per insegnare nelle classi differenziali non è necessaria alcuna specializzazione, ma unicamente una «particolare predisposizione», mentre i docenti delle classi speciali per ciechi dovranno possedere la specializzazione a «educatori dei disabili visivi», rilasciata dalla scuola di metodo “Augusto Romagnoli”. Infine, per insegnare ai sordi occorrerà la specializzazione rilasciata dall'Istituto Magarotto, e per farlo nelle classi speciali ai disabili intellettivi, sarà necessario frequentare i «corsi ortofrenici» presso le Facoltà di Magistero.

Da questa situazione si è mosso nel '68 il movimento dei genitori per rivendicare il **diritto all'inclusione scolastica dei disabili**, un diritto che ai loro figli ciechi era stato addirittura “rubato”, come detto, da provvedimenti ispirati più alla necessità di salvaguardare le istituzioni scolastiche speciali che non alla riflessione tiflopedagogica.

Si è arrivati così a un altro momento fondamentale, che segna **il modo in cui si evolverà** il processo di scolarizzazione dei ragazzi con disabilità. Esso sta nelle modalità di applicazione della Legge [517/77](#), la **prima norma organica** per l'integrazione scolastica.

In riferimento all'inclusione nella **scuola primaria**, vi si legge all'articolo 2: «Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può

comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati [...]».

Per ciò che concerne invece la **scuola secondaria di primo grado**, all'articolo 7 la Legge precisa che «al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito della programmazione di cui al precedente comma sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzare mediante la utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione [...]».

Ebbene, sarà proprio il modo con il quale verranno applicate queste indicazioni normative a **caratterizzare il modello secondo cui si realizzerà di fatto l'integrazione**.

In sostanza, la Legge, in entrambi gli articoli citati, subordina in modo esplicito l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità all'organizzazione del tempo scuola, come indicato nel primo comma di entrambi gli articoli, essendo quello il nuovo contesto nel quale si sarebbe dovuta inserire l'azione del docente di sostegno. Un contesto nel quale si sarebbero dovute svolgere anche attività «organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse» e «a carattere interdisciplinare»; questo perché, per realizzare la “scuola di tutti e per ciascuno”, non si può avere un'organizzazione didattica che preveda per tutti l'insegnamento delle stesse cose nello stesso tempo (sarebbe come pretendere che gli alunni della stessa classe portassero tutti lo stesso numero di scarpe...). Nei fatti, però, **nulla è cambiato, durante gli anni, nell'organizzazione scolastica e nella didattica**, nemmeno quando l'autonomia ha dato alle scuole la possibilità di differenziare il curriculum, in sede di programmazione, fino al 20%.

E così il modello con il quale si è realizzata l'inclusione scolastica ha “fatto perno” **unicamente sul docente di sostegno**, senza che il contesto fosse modificato e diventasse inclusivo. È questa una delle cause che hanno condotto al **progressivo isolamento del docente di sostegno** e alla diffusione della “delega” allo stesso, dell'istruzione dell'alunno con disabilità.

Ma vi è anche un altro elemento che ha condizionato l'evoluzione del modello di inclusione a partire dalla Legge 517/77. Quest'ultima, infatti, avendo giustamente spalancato le porte alle persone con disabilità intellettiva o con ritardi di apprendimento, ha fatto sì che il “focus” per la formazione dei docenti di sostegno venisse orientato a questo fine e grazie alla presenza nella stragrande maggioranza di casi di disabili con ritardi di apprendimento, via via negli anni, dovendo comunque supplire all'assenza di un contesto inclusivo, si è venuta affermando una formazione **sempre meno attenta alle tematiche relative alle specifiche disabilità** – fossero esse sensoriali o intellettive – con un'impostazione invece sempre più “generalista” e sempre meno attenta ai bisogni specifici.

È così che a fianco degli alunni con disabilità troviamo sempre più spesso insegnanti che **poco o nulla sanno** di tiflopedagogia e tiflodidattica, di come si comunica con i sordi, delle modalità per entrare in relazione con un ragazzo autistico o di quali siano le peculiarità delle modalità di apprendimento di un alunno con sindrome di Down, o ancora sulle tecniche necessarie a superare la dislessia e via dicendo. La loro opera, ispirata a un “buonismo protettivo”, a volte favorisce addirittura l'isolamento dell'alunno dal contesto della classe.

Questo stato di cose risulta evidente dall'analisi dell'inserimento dei disabili visivi nelle classi superiori: dopo la Sentenza della Corte Costituzionale [215/87](#), che ha sancito il diritto all'inclusione scolastica dei disabili intellettivi anche nella scuola secondaria di secondo grado, pure qui si è

affermato il modello di inclusione **“centrato” sul docente di sostegno**, cosicché, a partire dagli Anni Novanta, anche i disabili visivi iscritti nelle scuole superiori – ciò che mai era successo fino ad allora – si sono visti affiancare un docente di sostegno, in parallelo a una vera e propria “involuzione” del loro processo di inclusione.

Vi è poi un’ulteriore causa di involuzione derivante dalla cosiddetta formazione “generalista” ed è la **“dispersione” delle competenze specifiche**.

Parlando ad esempio di ricerca psicopedagogica e di didattica sulle disabilità sensoriali, una volta venuti meno i centri specialistici per la formazione e trattandosi di argomenti “di nicchia”, essa non suscita particolari interessi e rimane fuori dalle aule universitarie, mentre su un altro versante le scoperte scientifiche su specifiche disabilità, provenienti dalle scienze psicologiche e dalle neuroscienze, non sempre hanno permeato la ricerca pedagogica.

Si è passati così dall’idea di una formazione polivalente alla necessità di **superare le specializzazioni dei docenti di sostegno** ed è in questo clima culturale che vengono definiti i principi e gli orientamenti della [Legge Quadro 104](#) del 1992, dove l’attenzione alle specificità viene riconosciuta solo per i ciechi e per i sordi, ma demandata all’“assistenza alla comunicazione”, senza però che negli anni successivi siano stati definiti né il profilo professionale, né il percorso formativo degli stessi assistenti alla comunicazione, con l’inevitabile conseguenza che anche questi ruoli sono spesso affidati ad educatori **con scarse o nulle competenze specifiche**.

Oggi dunque, constatato il **livello insoddisfacente** dell’inclusione scolastica dei ragazzi con disabilità e partendo proprio da queste riflessioni sulla “storia dell’inclusione”, dobbiamo trovare il coraggio di **andare oltre**, di dire che ai ragazzi con disabilità questo modello – che tra l’altro ha dei costi elevati – non garantisce loro una positiva frequenza delle scuole e non ne favorisce una reale inclusione sociale. E questo non perché il modello inclusivo non sia valido, ma perché la sua concreta realizzazione è stata fondata unicamente sul docente di sostegno, **anziché sul sostegno derivante da un contesto inclusivo**.

Dobbiamo trovare il coraggio di dire ai genitori che **“i giudici non servono”** e che in assenza di personale preparato, il rapporto uno a uno fra alunno e insegnante di sostegno non serve a migliorare la qualità dell’inclusione dei loro figli.

Dobbiamo trovare il coraggio di dire che è dimostrato che **non è l’aumento delle ore di sostegno** ad elevare la qualità dell’inclusione.

Dobbiamo trovare il coraggio di dire che **serve una scuola diversa**, organizzata secondo un modello inclusivo, fondato su una programmazione generale che offra attività integrative e di sostegno – pur nella salvaguardia dell’integrità della classe – organizzate anche per gruppi interdisciplinari e/o per classi parallele.

Dobbiamo trovare il coraggio di dire che per le persone con disabilità sensoriale servono “servizi” di sostegno in grado di metterle nelle condizioni di **seguire autonomamente** le lezioni dei docenti titolari.

Dobbiamo trovare il coraggio di proporre un modello che tenga presente che per garantire il successo scolastico di un alunno con disabilità serve un **sostegno specializzato con competenze specifiche rispetto alle diverse disabilità**.

Dobbiamo avere il coraggio di dire che serve un sostegno che non sottragga l’allievo all’insegnamento dei docenti titolari, ma fornisca loro le condizioni perché essi riescano a interagire positivamente con lui.

Dobbiamo avere il coraggio di dire che per tutti i dirigenti e i docenti dev’essere prevista una **formazione permanente obbligatoria in servizio**, perché possano conoscere le principali tematiche relative all’inclusione dei disabili.

Dobbiamo avere il coraggio di dire che all’interno di ogni istituzione scolastica devono esserci dei docenti specializzati **in grado di rendere inclusivo il contesto**, supportando il Collegio dei Docenti e i Consigli di Classe nella programmazione dei percorsi didattici, in modo tale da renderli

consapevoli degli strumenti, delle tecniche, delle strategie per relazionare, per comunicare, per insegnare all'alunno cieco, sordo, con sindrome di Down, con disturbo autistico o con DSA (disturbi specifici dell'apprendimento).

Solo questo **“sostegno diffuso”** permetterà ai ragazzi con disabilità di frequentare non in modo emarginante e isolato la scuola di tutti, una scuola nella quale, pur nei limiti delle loro possibilità, devono poter apprendere conoscenze e sviluppare relazioni positive.

2 febbraio 2016