

INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ E SCUOLE SPECIALI

Questo numero della rivista lo dedichiamo in gran parte ad un approfondimento sui temi della scuola. Lo spunto è stato offerto dalla vicenda, che ha avuto vasta eco nei giornali locali, della scuola speciale Bignamini a Falconara Marittima (An), all'interno del Centro di Riabilitazione della Fondazione don Gnocchi. Ci sono state e ci sono le proteste dei genitori a causa della riduzione dell'organico, ma soprattutto le tante prese di posizione a difesa della scuola speciale ritenuta necessaria e irrinunciabile per rispondere alle esigenze degli alunni con "grave disabilità". A riguardo abbiamo, nello scorso mese di settembre, insieme con altri, promosso il documento **Alunni con disabilità nella scuola di tutti. Una conquista di civiltà da perseguire con determinazione**¹, contemporaneamente Andrea Canevaro ha proposto la riflessione, **Alleanze virtuose per una prospettiva inclusiva** che abbiamo pubblicato nel nostro sito².

In considerazione dell'importanza della questione abbiamo ritenuto necessario continuare la riflessione, ponendo a persone che impegnate a sostenere processi inclusivi, questa domanda: *Da diversi giorni le prime pagine dei giornali locali si sono occupate della vicenda riguardante le proteste³ da parte delle famiglie per la riduzione degli organici della scuola speciale dell'Infanzia e Primaria presso il Centro di riabilitazione "Bignamini" della Fondazione don Gnocchi di Falconara Marittima. L'irrinunciabilità di questa scuola è sostenuta da chi ritiene che i bambini che la frequentano, se fossero inseriti in una classe comune, rimarrebbero per la maggior parte del tempo a casa data l'incapacità della scuola statale di rispondere alle loro esigenze a più livelli: di natura didattica (mancanza di docenti con competenze specifiche di natura pedagogica e didattica) e in alcuni casi di natura assistenziale (per mancanza di risorse strumentali della scuola: ausili, materiali per la comunicazione alternativa ecc...). Non da ultimo, l'obiezione riguarda anche l'aspetto "socializzante" della scuola statale, che non sempre diventa un obiettivo reale per alunni con disabilità complesse. Si tratta quindi di una critica all'Istituzione scolastica a dotarsi di uno sfondo inclusivo concreto, che sia fatto di competenze, strumenti, personalizzazione della didattica: una questione che non può essere elusa. Come rispondere a questa obiezione? Quali sono oggi i punti critici della scuola inclusiva e quali invece i punti di forza che sono stati raggiunti in questi anni? Quali esperienze, buone prassi italiane possiamo invece prendere a riferimento?*

Hanno risposto alle nostre domande: Andrea Canevaro, Dario Ianes, Giovanni Merlo, Salvatore Nocera, Vittorio Ondedei.

Andrea Canevaro e Dario Ianes affrontano l'argomento dal punto di vista strettamente didattico e pedagogico. Anzitutto uscire dalle logiche ideologiche ed entrare nello specifico dell'inclusione significa andare ad intercettare quali sono le condizioni didattiche per una "speciale normalità"; in cui anche chi ha una disabilità complessa partecipa alla vita della scuola in modo che tutti gli alunni possano ricevere dalla sua partecipazione. Adottare quindi strategie, tecniche, azioni pedagogiche, psicologiche, educative, didattiche specifiche per quella persona nel contesto di tutti! Un contesto

¹ <http://www.grusol.it/aprilinformazioniN.asp?id=5831>.

² <http://www.grusol.it/aprilinformazioniN.asp?id=5830>.

³ http://www.ansa.it/marche/notizie/2018/09/20/protesta-genitori-disabili-per-bignamini_d039c29e-d6e4-469f-a5b6-72ed152ad9cc.html.

inclusivo, non può fare a meno di ri-orientare l'azione didattica a partire dagli spazi che utilizza per insegnare, da una metodologia fatta di tempi, di lavori individuali e di gruppo, di multiprofessionalità che agiscono e che cooperano, di un rapporto vivo con il territorio.

Giovanni Merlo ci ricorda che, "non è più tollerabile che il diritto all'educazione dei bambini e ragazzi dipenda dal luogo di nascita, dalla residenza e dalla capacità dei genitori di scegliere la scuola giusta o di incontrare bravi insegnanti". Il suo, risuona come un invito a chi ha la responsabilità etica e professionale dell'istruzione scolastica: dirigenti, insegnanti, educatori perché sia garantito l'art. 24 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Cosa chiedere allora alla scuola? Anzitutto di fare cultura, di fare ricerca, di connettere sapere ed esperienza.

Salvatore Nocera, mette in luce le debolezze del sistema nazionale inclusivo; debolezze che pesano nella quotidiana vita di una famiglia con un bambino con disabilità: come la difficoltà di vedere garantito il diritto al trasporto scolastico, l'assistenza all'autonomia e comunicazione e quella igienica; poi il ritardo nell'assegnazione dei docenti di sostegno. Intervenire su queste debolezze significa creare maggiori connessioni tra i soggetti per creare quello sfondo inclusivo necessario all'inclusione scolastica effettiva, secondo le competenze di ciascuno. Debolezze che caratterizzano il sistema italiano di educazione e istruzione con conseguente difficoltà a veder garantito in ogni territorio il diritto/dovere alla inclusione scolastica.

Vittorio Ondedei, rilancia la riflessione a partire dalla dimensione storica del processo inclusivo, che, in quanto tale, incontra resistenze nel corso della sua evoluzione. Il processo inclusivo di una istituzione come quella scolastica implica momenti di rotture, resistenze, fatiche. Diventa, pertanto, necessario, tenere fermi almeno due punti: lo sguardo al futuro, che è lo sguardo al progetto di vita della persona con disabilità, e lo sguardo al mondo esterno. La scuola inclusiva è tale quando è mediatrice, crocevia di relazioni, di scambi sociali.

Per parte nostra - a partire dalla nostra ultradecennale esperienza - ci è ben chiaro quale sia la portata e l'importanza della inclusione scolastica nelle classi comuni. Una conquista irrinunciabile se pensiamo al bambino di oggi come adulto di domani. Ciò che può fare - in termini di "ricadute" sociali - il lavoro educativo della scuola è difficilmente paragonabile ad altri contesti. Verifichiamo come la scuola abbia aiutato tante persone ad uscire dall'isolamento, a creare rete, amicizie, sinergie, fino a diventare vero trampolino di lancio per accedere all'università, per accedere al mondo del lavoro, per la dignità di vite sempre più libere e indipendenti. Sappiamo anche, alla stessa stregua, quanto sia faticoso per una famiglia, continuare a sostenere un processo che seppur è declinato come un diritto non sembra definito per sempre. E' un diritto che sembra dover essere ri-conquistato giorno per giorno. Esso passa per l'effettiva presa in carico delle persone, l'effettivo diritto di ricevere adeguata assistenza educativa, adeguato sostegno, adeguato livello di attenzione sociale e politica. Un processo fatto di delicatezze, di dettagli, di tante connessioni e forse è anche per questo che diventa irrinunciabile la voce delle famiglie, tutte, perché siano portati alla luce i bisogni e - insieme alle Istituzioni - siano date risposte, servizi, diritti per il "pieno sviluppo della persona umana" (art. 3 Costituzione). Non è più il tempo del "fare per", l'inclusione ci chiede davvero di "fare con".

Ci viene sempre così utile rileggere alcune pagine di Vygotskij, in quel famoso testo *Fondamenti di difettologia* tradotto in Italia nel 1986, ma scritto negli anni '30, il quale metteva le basi di un pensiero pedagogico innovativo: "Costruire un progetto di scuola differenziale significa in sostanza escludere la pratica della pedagogia terapeutica dall'ambito dell'educazione sociale. Il bambino mentalmente ritardato ha più bisogno

di quello normale di scoprire questi legami (natura, lavoro, società) nel processo di apprendimento scolastico [...] La scuola non solo deve adattarsi alle carenze di tale bambino, ma anche battersi contro di esse, superarle. Accanto alla particolarità e alla peculiarità dei mezzi adottati nella scuola speciale, il carattere creativo di tutta la scuola ... ne fa una scuola di compensazione sociale, di educazione sociale, e non una "scuola di deboli mentali", obbligandola a non adattarsi al deficit ma a sconfiggerlo". E ancora: "Il problema del deficit infantile deve essere posto ed inteso, in psicologia e in pedagogia, come un problema sociale [...] se un'insufficienza organica psicologica è una "lussazione" sociale, allora educare psicologicamente un bambino significa reinserirlo nella vita, proprio come si riduce la lussazione di un arto", perché "ciò che è impossibile sul piano dello sviluppo individuale, diventa possibile sul piano dello sviluppo sociale".

Questioni sulle quali ci impegniamo a ritornare fin dal prossimo numero. Il tema delle "scuole speciali" e delle proteste per mantenerle, richiama altre "specialità e separazioni" che riguardano più specificatamente la vita adulta. Rischi contro i quali occorre rispondere sia attraverso una resistenza culturale che attraverso buone prassi.

Inclusione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola di tutti. Una conquista di civiltà da perseguire con determinazione

La vicenda - che in questi giorni ha avuto le prime pagine dei giornali locali - riguardante la riduzione di organico della scuola speciale dell'Infanzia e Primaria⁴ del Centro Bignamini di Falconara Marittima (AN) della Fondazione don Gnocchi⁵ ci sembra meritare alcune riflessioni. Lo facciamo anche in relazione alle tante prese di posizione sulla necessità di sostenere realtà come questa.

Nessun giudizio sulle scelte e sulle richieste dei genitori coinvolti: è legittimo che ognuno compia per i propri figli le scelte che ritiene migliori per loro. Ma, a seguito del dibattito pubblico che è scaturito sulla questione Bignamini, vi sono, in particolare, due questioni che riteniamo fondamentale mettere all'attenzione.

1) La prima è che l'inclusione delle persone con disabilità nella scuola di tutti è una conquista di civiltà irrinunciabile che deve essere perseguita con rinnovato impegno assicurando a tutti gli alunni il diritto all'educazione e istruzione. La ricorrenza dei 41 anni della legge Falucci (l. 517/1977) che sancisce il diritto di tutti i bambini con disabilità all'integrazione scolastica e la chiusura delle classi differenziali va celebrata rimuovendo tutte le difficoltà che impediscono la piena inclusione nella scuola di tutti. Enormi sono i problemi che la scuola si trova ad affrontare al fine di garantire una inclusione non formale ma sostanziale (adeguatezza di personale docente: curricolare e di sostegno, formazione degli insegnanti, numero alunni per classe, continuità didattica, ecc....), ma non può e non deve essere messa in discussione la scelta dell'inclusione nella scuola di tutti.

2) La seconda è che va respinta con forza ogni equazione volta a identificare grave disabilità con scuola speciale (ricordiamo in proposito la sentenza della Corte Costituzionale n. 215/1987). Ciò segnerebbe l'inaccettabile ritorno ad una logica di esclusione e separazione che deve irrevocabilmente appartenere al passato. Non è una questione ideologica: lo dobbiamo innanzitutto alle tante persone (familiari, insegnanti, educatori, dirigenti) che in questi 40 anni hanno consentito a tantissime persone con disabilità

⁴ <http://www.icfalconaracentro.gov.it/scuola-dellinfanzia-speciale-bignamini/> e <http://www.icfalconaracentro.gov.it/scuola-speciale-primaria-bignamini-2/>.

⁵ https://assets.ctfassets.net/3h9zedug72pl/5iP2s8NTYWiK6glyo6eGqe/9ec72025a95c03ff6f65566d2523054b/CONSULTA_LA_CARTA_DEI_SERVIZI_CENTRO_BIGNAMINI_DL_FALCONARA_E_DEGLI_AMBULATORI_COLLEGATI_ed_marzo_2017_.pdf.

complessa di crescere insieme ai loro coetanei, frequentando le stesse scuole. Quello che sappiamo è che ogni scuola può (deve?!) divenire una scuola inclusiva ovvero in grado di offrire una proposta educativa all'altezza dei bisogni e dei diritti di ogni bambino e ogni ragazzo, con e senza disabilità.

Se, dunque, è comprensibile la difficoltà e il disorientamento delle famiglie allo stesso modo alle istituzioni tutte è chiesto di lavorare perché nella scuola di tutti vengano date le risposte di cui ogni alunno ha necessità e diritto. E' peraltro auspicabile che l'impegno dei tanti rappresentanti istituzionali venga assunto anche per assicurare gli alunni con disabilità che frequentano la scuola di tutti il pieno diritto allo studio. Una responsabilità, auspichiamo, che tutti gli attori in gioco, vorranno assumere, senza esitazione.

Fabio Ragaini, Gruppo Solidarietà, Moie di Maiolati (AN)
Salvatore Nocera, già vice presidente FISH (Federazione italiana superamento handicap), Roma
Giovanni Merlo, Lega per i diritti delle persone con disabilità (Ledha), Milano
Mario Paolini, pedagogista, Treviso
Roberto Frullini, Fondazione Paladini, Ancona
Simone Giangiacomi, Unione italiana lotta distrofia muscolare (UILDM), Ancona
Antonella Foglia, Associazione nazionale genitori soggetti autistici (ANGSA), Marche
Giorgia Sordani, Cooperativa Papa Giovanni XXIII, Ancona
Giuseppe Forti, sindaco Comune Monte Vidon Corrado (FM).

26 settembre 2018

Gli "inclusio-scettici" e la sfida della speciale normalità

Dario Ianes, Università di Bolzano

Uno spettro si aggira per l'Europa e se ne possono leggere ampiamente le argomentazioni in vari articoli e libri anche scientifici: l'"inclusio-scetticismo" e cioè la posizione di chi ritiene che l'inclusione degli alunni/e con disabilità, soprattutto grave, nella scuola normale sia impossibile e/o dannosa per la situazione personale dell'alunno/a. In particolare in Inghilterra e Germania questa posizione comincia a prendere voce.

Nel nostro Paese esistono varie forme di inclusio-scetticismo e una di queste è sicuramente quella di chi vede nella scuola speciale una risposta più efficace ai bisogni del figlio/a o dell'alunno/a. Una posizione poco diffusa in Italia, perché le scuole speciali sono poche, ma se fossero di più? A questa forma di scetticismo fondata sulla ricerca di una risposta all'altezza della complessità dei bisogni di funzionamento e di apprendimento di persone con gravi disabilità dobbiamo reagire evitando alcune trappole e facendo proposte concrete. Di fronte alle argomentazioni scettiche e critiche ho visto spesso cadere, con le migliori intenzioni, troppe persone nelle trappole della "retorica" (l'inclusione deve funzionare perché è il bene, è una fede a cui aderire assolutamente), della "cecità" (non vedo o sottovaluto i problemi reali che l'inclusione incontra nelle situazioni più complesse), della "logica incrementale" (i problemi si risolvono aumentando le risorse, sempre e comunque) e della "visione individuale e speciale" (le difficoltà si affrontano a livello del funzionamento individuale, con una risposta tecnica focale e non di sviluppo globale e sistemico dell'istituzione). In queste trappole cadono spesso anche i familiari delle persone con disabilità, nel giusto volere il meglio per il proprio figlio/a. Cerchiamo dunque di avvicinarsi al tema inclusione di qualità anche nelle situazioni di maggiore complessità evitando di cadere nelle varie trappole, ma con quale

proposta concreta? Io sono convinto che una possibile proposta operativa, che può generare soluzioni anche molto diverse, sia quella della "speciale normalità".

Più di 40 anni di inclusione scolastica degli alunni/e con disabilità nella scuola normale, nella normalità del fare con gli altri, dell'esserci, del partecipare alla vita normale di tutti, credo abbia ormai convinto tutti dell'immenso valore della partecipazione ai vari ecosistemi della normalità, che dà valore, identità sociale, sicurezza, modelli positivi, senso di appartenenza. Questo è irrinunciabile. Sappiamo anche però che questa normalità senza adeguate modalità tecniche (speciali) di azione pedagogica, didattica, psicologica, soprattutto nelle situazioni più complesse, non riesce ad essere all'altezza del compito. Dunque va arricchita con quelle azioni tecniche che sono essenziali per alcuni ma utili per tutti.

La ricerca scientifica che usa dati di evidenza affidabili ha ormai individuato azioni di provata efficacia da poter utilizzare (si veda tra i vari studiosi David Mitchell "Cosa funziona realmente nella didattica inclusiva" Erickson, 2018), ma come e dove metterle in pratica? Qui è però in agguato la quarta trappola, che ci può far pensare che queste azioni tecniche efficaci (ad esempio Applied Behavior Analysis, Comunicazione Aumentativa Alternativa, Interventi psicoeducativi nei problemi comportamentali, ecc) possano essere utilizzate con successo solo in contesti speciali e separati. La speciale normalità ci invita invece a portare dentro nella normalità le azioni tecniche, che così la arricchiscono e nel contempo da essa ne vengono normalizzate, contestualizzate e umanizzate. Il contesto normale ne viene arricchito con quelle azioni che sono essenziali per rispondere alla situazione di qualcuno, ma nella loro declinazione più ampia, e magari diluita, diventano utili per tutti gli alunni/e. Pensiamo ad esempio alle agende visive con la programmazione delle attività che si svolgeranno nella mattinata, azione tecnicamente necessaria per alcuni alunni con disturbi dello spettro autistico, che però, arricchendo l'aula normale, aiutano tutti gli alunni/e a prevedere ciò che succederà.

Perché questa "biologica/dialogica" speciale-normalità funzioni davvero ci si deve avviare con sempre maggiore decisione verso evoluzioni sistemiche della scuola, con una didattica più universale, aperta, metacognitiva, per progetti, problemi reali e competenze, e per questo cambiamento ancora più globale, la presenza esigente di alunni/e con gravi disabilità è una condizione di stimolo necessaria.

Un sistema unico inclusivo che include le competenze

Andrea Canevaro, **professore emerito di pedagogia, Università di Bologna**

L'avvio della scuola inclusiva era e rimane chiaro: un solo sistema scolastico. Superamento dei due sistemi, quello normale e quello speciale, basati su criteri selettivi. Sembrava evidente che questo avrebbe definitivamente fatto superare il didattismo basato sull'insegnamento-apprendimento lineare e simultaneo. Tutti, insegnanti e alunni, procedono, avanzano, negli stessi tempi e modi. Il superamento non è stato definitivo e completo. È stato possibile. La Fondazione Agnelli, come ogni anno, aiuta nella scelta della scuola superiore, fornendo informazioni sugli sviluppi dei percorsi di studio e le correlazioni positive con gli esiti universitari. Dalle informazioni del 2018 risulta la conferma che le buone scuole sono quelle non selettive, inclusive, e quindi efficaci. È un risultato da sottolineare. Permette di insistere, con buone ragioni per tutti, sull'unico sistema. E di notare alcuni punti critici nell'impiego del "sostegno". In sintesi e schematicamente, c'è il rischio della ricostruzione, rinnovata, dei due sistemi. La moltiplicazione dei corsi per insegnanti di sostegno specializzati per una specifica diagnosi potrebbe e a volte è essere un prezioso contributo all'evoluzione di un unico sistema scolastico, inclusivo. Però può restaurare meccanismi selettivi e ripristinare i due sistemi.

Un sistema unico inclusivo può e anzi deve includere le competenze. Non per affidare in esclusiva un soggetto a chi ha la preparazione relativa alla diagnosi che accompagna quel soggetto. Le competenze devono fecondare i contesti. Un sistema evolutivo è aperto. Ludwig Wittgenstein (1889 - 1951) sosteneva che l'essere umano conosce per andare avanti. Non per ripetere. Il doppio sistema crea la scuola ripetente -le recenti decisioni di esenzione fiscale per chi dà ripetizioni è un segno di tempi di ripiegamento-. È il paradosso un po' drammatico di criteri selettivi che dovrebbero difendere da bocciature e ripetenze. Proviamo a elencare alcuni indicatori del sistema inclusivo aperto.

L'articolazione degli spazi. L'auletta del sostegno può essere uno spazio che esclude. O un'articolazione dello spazio inclusivo. Sperando che non sia un cambiamento solo nominale, ma funzionale. Si può proporre l'attenzione, nella programmazione didattica, a tre tempi e tre spazi di apprendimento:

1. Il tempo e lo spazio debole, in cui la fascia di motivazioni è sufficientemente ampia da contenere un gruppo di molte persone (dal gruppo-classe all'assemblea interclasse). Gli esempi che possono fare capire il tempo e lo spazio debole valgono tanto per i bambini (il racconto di una storia, la visione di un cartone animato, di un film ecc.) che per gli adulti (una discussione assembleare, l'animazione di un dibattito, ancora un film, delle diapositive ecc.).

2. Il tempo e lo spazio medio, in cui la fascia di motivazioni si restringe e coinvolge poche persone, che formano dei gruppi (di lavoro, di studio, di ricerca, ecc.). Per esempio, dal racconto di una storia o dalla visione di immagini possono essere individuati argomenti diversi per sottogruppi; e lo stesso dicasi per gli adulti che hanno partecipato a un'assemblea ecc. Il sottogruppo ha una motivazione comune, e sufficientemente precisata da consentire strumenti di apprendimento impegnativi.

3. Il tempo e lo spazio forte, in cui la fascia di motivazioni si stringe ancora e diventa scelta personale, individuazione di un interesse nell'apprendimento che porta a strumenti anche molto impegnativi, come letture complesse, difficili, rielaborazioni e ricostruzioni culturali ecc. Si può anche pensare che, oltre al più comune tempo e spazio forte individuale, vi sia un tempo e uno spazio forte che coinvolge due persone.

È impossibile uscire dal didattismo pensando unicamente a cambiamenti di contenuti o di tecniche nei momenti collettivi. Per questo occorre pensare a un'organizzazione del lavoro in tre tempi, che significa anche tre diversi raggruppamenti: la classe, i sottogruppi, l'individuo e la coppia.

La pluralità dei profili professionali e la loro collaborazione. Un Educatore Socio-Pedagogico non è un Insegnante di sostegno, e non è un Educatore Professionale, che ha una collocazione nel sistema sanitario. Le competizioni corporative sono poco utili, e rivendicare primati è dispersivo e corrosivo. Meglio la collaborazione fra profili professionali e fra sistemi. Per collaborare occorre conoscersi, dialogare, avendo chiara ciascuno la propria competenza.

Il rapporto con la realtà fuori dalla scuola. Se diamo retta all'I.C.F.⁶, dovremmo mantenere una costante apertura al divenire. Il paradosso dell'I.C.F è il seguente: essere "classificazione internazionale", proposta da un organismo mondiale (OMS: Organizzazione Mondiale della Sanità), e giocare tanta autorevolezza per chiedere di non generalizzare, di privilegiare sempre il pluralismo alla verità assoluta. Raccomanda di dare tutta l'attenzione possibile alle fonti rappresentate da coetanei, familiari, vicini di

⁶ O.M.S. (2002; 2001), ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Gardolo di Trento, Erickson.

casa ... e non essere accecati dalle fonti titolate accademicamente. Ci chiede di costruire la verità di ciascuno con i contributi di verità che ciascuno ha. Non è facile, abituati come siamo a riposare pigramente su verità proclamate da pulpiti scientifico-tecnici inarrivabili per gente comune. E a questi pulpiti, ancor più seducente, si è aggiunta l'informazione tele-elettronica. Se un'indicazione ci è data da internet, o dalla televisione, riteniamo che sia veritiera anche se dovesse essere smentita dalle nostre esperienze dirette. Facciamo fatica a sottrarci a questa comoda dipendenza. Che, tra l'altro, ci può indurre a ritenere che il personale dei servizi pubblici è disinformato e fannullone – così, se venisse "tagliato", non sollevremmo alcuna obiezione ... -.

L'Educatore Socio-Pedagogico ha cura del progetto della vita. Non c'è ragione che non venga impegnato - e pagato - quando il soggetto è assente da scuola.

L'alternanza scuola-lavoro va potenziata e presa sul serio. Non è facile perché esige che ciascuno impari, continuamente, a cooperare. Cooperare non significa stabilire pacificamente ed educatamente chi ha ragione. Significa trovare una nuova ragione, e per farlo, a volte, vivere dei contrasti e delle controversie. "Quasi per definizione, le controversie costruttive sarebbero più frequenti nei gruppi cooperativi e i dibattiti in quelli competitivi. I processi cognitivi che hanno luogo durante le controversie costruttive sono illustrati di seguito.

- Quando degli individui affrontano un problema o una decisione, aderiscono a una conclusione iniziale sulla base di un'informazione incompleta.
- Quando degli individui presentano a qualcun altro conclusioni e argomenti, si impegnano in una revisione cognitiva [...].
- Quando degli individui si confrontano con conclusioni diverse fondate su informazioni, esperienze e punti di vista altrui [...].
- L'incertezza, il conflitto concettuale o una sorta di squilibrio attivano una curiosità epistemica [...].
- Gli individui, adottando le proprie prospettive cognitive [...] giungono a una nuova conclusione [...]"⁷.

Una dirigenza scolastica implicata nel progetto e non solo nel controllo procedurale.

L'economia realizzata da dirigenze accumulate da un solo dirigente sono ampiamente superate da aumenti della spesa per le ricadute sulla qualità. Questo porta a maggiori spese improduttive.

Far crescere un unico sistema scolastico inclusivo, anche delle competenze, rende capaci. Tutte e tutti.

La scuola che funziona non fa scuola

Giovanni Merlo, direttore Lega diritti persone con disabilità (Ledha), Milano

Questo articolo è dedicato ai tanti dirigenti, insegnanti, educatori e operatori sociali che, giorno dopo giorno si impegnano a costruire e realizzare una scuola inclusiva, cioè di tutti e per tutti.

E' difficile misurare e poi valutare l'inclusione e, forse, non ci stiamo neanche provando. A dare retta alle cronache e a tanti racconti di genitori e insegnanti, sembrerebbe che il processo di integrazione scolastica degli alunni con disabilità versi in grave difficoltà o, secondo alcuni, sia addirittura fallito.

Uno dei segni, neanche il più clamoroso, sarebbe proprio la buona stampa e la buona

⁷ W. DOISE (2010), *Confini e identità. La costruzione sociale dei diritti umani*, Bologna, Il Mulino, p. 55.

reputazione di cui godono le scuole speciali ancora esistenti e le diverse forme di educazione separate, nate negli anni spesso sotto la protezione di presunte necessità di carattere riabilitativo.

Speriamo che mancanza di dati e statistiche significativi sulla qualità della proposta educativa inclusiva italiana e sui suoi esiti sulla qualità della vita giovane e adulta delle persone con (e senza) disabilità sia solo temporanea. Nel frattempo è possibile osservare la realtà con uno sguardo che provi a scalfire la superficie e a far emergere anche quanto non viene raccontato in modo esplicito. E' noto infatti che le buone notizie per definizione non siano considerate notizie. Ed è altrettanto noto che viviamo in un'epoca dove lamentarsi, in particolare del funzionamento delle istituzioni, trovi un riscontro positivo, quasi a priori.

Nel panorama delle scuole italiane però, almeno fino a oggi, l'attenzione all'inclusione degli alunni e studenti con disabilità non viene mai messa pubblicamente in discussione. Magari se ne parla male, di certo non si criticano le scuole speciali, ma non esiste una corrente di pensiero significativa che abbia messo in discussione il principio dell'integrazione scolastica, affermato in Italia ormai che da oltre quarant'anni.

Sarebbe del resto curioso che fossimo proprio noi a metterlo in dubbio: grazie anche all'esperienza italiana, l'inclusione scolastica è divenuta obiettivo e impegno per tutti gli Stati del mondo. "Gli Stati Parti riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli (...)" (Articolo 24 Educazione, punto 1, Convenzione della Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità).

In questo campo la storia italiana è così lunga, densa e significativa che si potrebbe forse richiedere, che, simbolicamente, questo passaggio della "Convenzione" fosse scritto in italiano anche nel testo ufficiale. Ma allora come mai tutto sembra andare in una direzione opposta?

La realtà, per come viene descritta, sembra fatta non solo di scuole speciali ma ancora di più di aule di sostegno, tempo passato fuori dalla classe, riduzione di orario di frequenza, scarso apprendimento e scarsa socializzazione, discussioni eterne con docenti, dirigenti e persino con altri genitori, soprattutto quando la menomazione influisca anche sul comportamento. I conti però non tornano.

A che cosa serve la scuola?

La scuola è, attualmente, l'unico luogo pubblico ad alto tasso di diversità e ad alto potenziale di inclusione. A scuola convivono quotidianamente bambini, adolescenti e adulti di ogni condizione personale e sociale, che provengono da percorsi di vita con diversi ostacoli. Anche grazie alle conquiste culturali degli anni Settanta, la scuola italiana si pone l'obiettivo di contribuire al loro pieno sviluppo come persone e alla loro effettiva partecipazione come cittadini (Cederna, 2017). E' un obiettivo ambizioso. Diventa un obiettivo difficilissimo da raggiungere, forse impossibile, se il compito è affidato a singoli docenti e la scuola non riesce a trasformarsi in comunità educante (Moreno, Parrello, Iorio, 2014). Spesso i genitori chiedono alla scuola "umanità" insieme alle competenze specialistiche, la stessa domanda di "umanità" che i docenti chiedono a un'istituzione ormai troppo spesso irrigidita nella forma e nella norma.

Santa Parrello, Abilità e disabilità scolastiche, in *Psicologia e scuola*, n. 2/2018, p. 45.

Le condizioni complessive di salute, e in particolare le opportunità di crescita, di autonomia e di inclusione dei bambini e ragazzi con disabilità che oggi vivono in Italia sono ai livelli più alti nella storia dell'umanità.

Un indicatore che sostiene la bontà di questa affermazione è che mai come in questa epoca si possano incontrare bambini e ragazzi con disabilità nei luoghi ordinari della vita sociale, al di fuori quindi di contesti speciali, ma anche di quelli familiari e di quelli scolastici. Troviamo con una certa facilità bambini e ragazzi con disabilità nelle strade e nelle piazze, nelle proposte educative (dai gruppi scout agli oratori, dalle società sportive ai laboratori artistici) ma anche nei centri commerciali e sui social. Certo, non tutti (anzi molti mancano all'appello) e non in tutti i luoghi ma la tendenza è questa.

Ed è una tendenza così radicata che, anche in questo caso siamo pronti, giustamente, a individuare e segnalare tutte quelle situazioni dove questo non accade: in particolare, dove assistiamo a episodi di rifiuto, di palese discriminazione di violenza, fisica e psicologica.

Si tratta di una conquista molto recente. Solo quarant'anni fa il problema non si poneva: la possibilità che un ragazzo con disabilità potesse condividere con i suoi coetanei proposte educative e di divertimento non veniva semplicemente presa in considerazione. Qualcosa è successo e continua a capitare sotto i nostri occhi e noi non riusciamo a vederlo, riconoscerlo, apprezzarlo.

I dubbi sulla bontà dell'inclusione scolastica "per tutti" non dipendono forse da quanto avviene realmente nelle scuole e nelle classi italiane.

Sappiamo già che una parte significativa dei genitori che iscrivono i loro figli con disabilità nelle scuole speciali compiono questa scelta non a causa di una brutta esperienza nella scuola ordinaria ma per evitare ai loro figli di trovarsi in una situazione di difficoltà. Una scelta a priori dettata dalle loro conoscenze, da un lato sulle condizioni di salute del loro figlio e dall'altro sulle modalità di funzionamento della scuola.

Quando si racconta la vita a scuola dei bambini e ragazzi con disabilità i registri della comunicazione sono sostanzialmente due: i pochi episodi positivi di cui si parla sono raccontati come eccezionali e "coraggiosi" mentre le cattive notizie vengono descritte

Gli allievi speciali come opportunità

La scuola rischia costantemente di mettere le performance scolastica al centro della sua idea di sviluppo e non coglie l'opportunità che proviene proprio dagli allievi "speciali": i bambini e gli adolescenti che si discostano dalla media non costituiscono un pericolo per la scuola ma aprono nuove strade in campo educativo (Gardou, 2005) e interrogano gli attori della scuola sulle loro certezze, mettendo in discussione l'immagine che essi hanno della propria funzione, del proprio ruolo e di se stessi. Non inseriamo allora i bambini e adolescenti speciali nelle classi solo perché per loro è meglio così, ma perché per tutti è meglio così: ogni diversità serve alla scuola e alla sua crescita. A che serve dunque la scuola? Provocatoriamente Bajani (2014) scrive che la scuola non serve a niente se ci limitiamo a pensare che essa serva per trovare un lavoro, che abbia un'utilità pratica, immediata, funzionale: la scuola serve anzitutto a stare insieme tessendo legami, facendo gruppo, costruendo comunità, sognando con gli altri, in controtendenza con la società attuale. Ecco allora che la scuola potrebbe essere il luogo in cui ogni diversità diventa occasione di reale miglioramento per tutti. E' un'utopia?

Santa Parrello, Abilità e disabilità scolastiche, in *Psicologia e scuola*, n. 2/2018, p. 45.

come ordinarie, attese, naturali.

Sembra sia "normale" che in assenza di insegnanti di sostegno di ruolo e abilitati un bambino crei problemi al resto dei compagni, non possa stare troppo in classe, non partecipi alle gite e che il tempo passato a scuole sia per lui non utile.

Una verità che si scontra con una realtà dove invece avviene molto più spesso il contrario: pur in presenza di risorse professionali e economiche precarie e carenti, capita tutti i giorni e in moltissime scuole che i bambini con disabilità frequentino "con profitto" sia sul piano degli apprendimenti che su quello della socializzazione.

Certo non per tutti e non sempre in modo adeguato, e questo è un grave problema. Però capita e sembra così naturale che a nessuno viene in mente di raccontarlo, di descriverlo persino di studiarlo.

Forse allora l'idea che l'inclusione scolastica non sia una buona scelta (almeno non sempre e per tutti) si deve, più ad altro che a quanto effettivamente avviene nelle nostre scuole e nelle nostre classi. Potrebbe essere, invece, una responsabilità più ampia del mondo della scuola e anche della ricerca, della scienza e della cultura:

- di non essere capaci, per mancanza di investimenti e di impegno in questa direzione, di studiare i casi di successo formativo e di metterne in evidenza le condizioni perché questi si verifichino;

- di non destinare tempo e energie adeguate, non alla compilazione di documenti e relazioni che nessuno leggerà, ma alla riflessione e al confronto tra docenti su quali siano almeno messi in evidenza gli errori più comuni da evitare e, a contrario, l'atteggiamento educativo che sta alla base della buona inclusione;

- di non riuscire a far divenire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità motivo di discussione anche aspra.

In altre parole, i "bravi" dirigenti e i "bravi" insegnanti sembrano non essere capaci di parlare in modo autorevole con chi invece lavora male: con quelli che si rassegnano prima di cominciare, che pensano che "con quello lì non ha senso perché è troppo grave", con quelli che colludono proprio con quella idea di scuola che non può certo mettere in discussione il suo modo di funzionare per via dell'esistenza di qualche ragazzo

Da una scuola degli standard a una scuola dell'eterogeneità

Di recente è stata avviata in Italia una riflessione sull'opportunità di andare - nella scuola - oltre la certificazione sanitaria delle differenze e oltre il diritto all'insegnamento di sostegno: tutti gli insegnamenti dovrebbero avere una formazione di alta qualità e delle condizioni materiali di lavoro che li mettano in condizione di affrontare i vari aspetti della sfida posta dai "diversi" (lanes, 2015), collocandosi "fra l'azione e il sogno" al fine di realizzare un'educazione di eccellenza per tutti (Gardou, 2005). D'altronde non fu studiando i bambini con cecità, sordità e ritardo motorio che Lev Semenovici Vygotskij giunse a elaborare la sua teoria di zona di sviluppo prossimale, pilastro della didattica costruttivista rivolta poi a tutti gli allievi? Certo è importante non negare l'aspetto perturbante dell'incontro con la diversità, che rende irrimediabilmente visibile la comune fragilità umana e acuisce il nostro bisogno di affrontarla con gli altri, condividendo, tessendo alleanze con i colleghi, con gli specialisti della sanità, con il territorio, con le famiglie. E' tempo di ricominciare a sognare una scuola che sia capace di rifondarsi mettendo al centro del suo progetto l'imperfezione. E' tempo di avviare il passaggio da una scuola degli standard a una scuola dell'eterogeneità: e dei legami [...] E' solo a partire dalle comuni fragilità che si può costruire un senso di appartenenza alla specie umana su cui fondare il "vivere bene" (Morin, 2014).

Santa Parrello, Abilità e disabilità scolastiche, in *Psicologia e scuola*, n. 2/2018, p. 45.

con disabilità.

Uno dei problemi, in fondo, è che sembra essere difficile trovare le parole per "spiegare" a questi dirigenti e insegnanti che la fonte del problema sono proprio loro: loro che, di fronte alle sfide che gli studenti con disabilità pongono alla scuola "normale", stanno fermi, non studiano né la teoria né le pratiche di altri, non cercano risposte ai loro problemi e che, quindi, non cercando non trovano nulla. Sono quelli che, alla fine, riescono solo, prima a lamentarsi e poi a buttare fuori di classe quel bambino che disturba e quel ragazzo che tanto non capisce.

Nonostante le scuole pullulino di persone con lunghe esperienze di studio alle spalle, l'approccio alla disabilità non sembra essere oggetto di studio, riflessione, dibattito e quindi neanche di divisione.

Essere, e cercare di continuare a essere ogni giorno, dei bravi dirigenti e dei bravi insegnanti che rendono possibile l'inclusione scolastica ogni giorno per tutti gli alunni e studenti, con e senza disabilità, è senz'altro un grande merito.

Nelle scuole italiane ci sono molti docenti che sanno che essere bravi educatori significa dimostrare che ci sono mille modi di "fare scuola" tanti quanti sono i bambini che formano una classe e che questo aggiunge molto, sotto tutti i punti di vista, alla generalità degli alunni.

Ma tutto ciò non basta, non è più sufficiente.

Perché non è più tollerabile che il diritto all'educazione dei bambini e ragazzi con disabilità dipenda dal luogo di nascita e di residenza e dalla capacità dei genitori di scegliere la scuola giusta e poi anche la classe giusta, per incontrare i bravi insegnanti.

E' fondamentale che i riflettori oggi si accendano non solo quando mancano le risorse, ma ancora di più quando mancano le competenze o anche solo la volontà di acquisirle. Si devono creare le condizioni per cui la cattiva notizia non sia più: "Il ragazzo disturba troppo, i genitori tengono a casa i figli" ma diventi "Dirigente e insegnanti negligenti, non riescono a gestire la classe e il gruppo delle famiglie".

La ripresa di credito dell'educazione separata è, per il momento, un grave problema per i bambini e ragazzi coinvolti ma è da considerare anche un semplice e chiaro indicatore della fatica della cultura inclusiva nelle scuole come nella società italiana.

E' quindi importante, oggi, richiamare i "bravi insegnanti" alle loro responsabilità: siete voi che dovete fare scuola, senza lasciare il campo a chi, in fondo, non crede all'uguaglianza di diritti e opportunità di tutti i bambini e di tutti i ragazzi.

Questo articolo è quindi dedicato ai tanti dirigenti, insegnanti, educatori e operatori sociali che ogni giorno si impegnano a costruire e realizzare una scuola inclusiva, cioè di tutti e per tutti.

Per incoraggiarli e per invitare a continuare a impegnarsi e anche lottare per un mondo dove nessuno sia discriminato, anche per via della sua condizione personale.

Occorrere rimuovere gli ostacoli organizzativi per l'inclusione di qualità

Salvatore Nocera, Già vice presidente Federazione Italiana superamento Handicap (FISH)

Comunemente si ritiene che le scuole speciali siano state definitivamente abolite. Ed invece NO Infatti pochissimi sanno che l'art. 328 del Testo unico della legislazione scolastica, approvato con decreto legislativo n. 297/1994 regola espressamente il funzionamento delle scuole speciali per ciechi, sordi ed alunni *psicofisici*. E' vero che la sentenza del Consiglio di Stato n. 226/2001 ha stabilito che per gli alunni con disabilità l'unico modo di scolarizzazione è l'inclusione scolastica nelle sezioni e classi comuni delle

scuole di ogni ordine e grado; però, stante la presenza della norma del testo unico, le famiglie che lo desiderano continuano ad iscrivere i propri figli ancora in scuole speciali. E' vero che ormai le scuole speciali per ciechi sono state tutte chiuse e ne rimangono ancora alcune (come l'istituto Serafico di Assisi) che accolgono alunni ciechi con minorazioni aggiuntive. E ciò anche per merito dell'Unione Italiana dei Ciechi che ha seguito l'orientamento prevalente della cultura italiana anche in campo tiflogico dell'inclusione. Invece l'ENS, ente nazionale sordi ha tenuto duro ed esistono ancora molte scuole di ogni ordine e grado per sordi.

Quanto alle scuole speciali per alunni "psicofisici" ne esistono non molte, non solo statali, ma anche paritarie, costituite da vecchie scuole, presenti prevalentemente al Sud ed al Centro Italia, come la scuola di Falconara nelle Marche; però ce ne sono anche al Nord, anzi alcune scuole speciali al Nord sono di recente istituzione, specie paritarie, volute da taluni sindaci che hanno dichiarato che queste sarebbero "scuole veramente adatte agli alunni con disabilità".

A questo punto viene da chiedersi come mai ancora esistono, anzi possono crescere di numero le scuole speciali. La risposta non sta solo nel fatto che alcune famiglie continuano a desiderarle; occorre indagare più a fondo sul perché di tali desideri.

Personalmente ritengo che tali preferenze di alcune famiglie siano dovute, anche al fatto delle debolezze presenti nel nostro sistema nazionale di inclusione. Infatti è da tener presente che per le famiglie le scuole speciali rappresentavano un modo assai efficace di sgravio familiare dal peso di gestione quotidiana dei membri con disabilità. Infatti le scuole e, soprattutto gli istituti speciali, garantivano e garantiscono una delega delle famiglie all'istituzione della difficoltà della gestione dei problemi legati alla presenza di un minore con disabilità. Si pensi che, una volta accolto dall'istituto speciale, esso si prende cura della vita del minore, sgravando la famiglia dei problemi legati all'accompagnamento alla scuola comune, alla gestione della vita di scolarizzazione, anche se il prezzo pagato dall'alunno è la mancata inclusione con coetanei senza disabilità e quindi perdita di maggiori opportunità di crescita personale e sociale.

Per le famiglie che scelgono la scuola comune i problemi, specie in questi ultimi anni sono notevoli ed in crescita: si pensi al trasporto gratuito a scuola che, a causa dei tagli alla spesa pubblica rende difficoltoso per i comuni garantire tale servizio per gli alunni di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado; è vero che la sentenza della Corte costituzionale n. 275/2016 ha stabilito che non si può ridurre il diritto allo studio per problemi di bilancio; se i Comuni negano questo servizio, come pure quello dell'assistenza per l'autonomia e la comunicazione, le famiglie debbono fare ricorsi giurisdizionali per i quali debbono anticipare soldi che poi verranno recuperati in caso di vittoria; e qui c'è un altro problema; sempre più frequentemente la Magistratura decide, anche in caso di vittoria delle famiglie la compensazione delle spese e quindi le famiglie non possono recuperare le somme anticipate.

Quanto agli alunni di scuole superiori dopo la soppressione di questi compiti in vista dell'abolizione delle Province, l'esito del Referendum del 4 ottobre 2016, le Province hanno continuato a vivere; ma, dato il mancato ripristino delle vecchie competenze, si è stabilito con legge 56/2014 che tali competenze siano passate alle Regioni che possono riattribuirle ad altri enti locali, senza però riallocare le risorse necessarie sia alle Regioni che agli altri enti locali.

Quindi le difficoltà per la gestione di questi due servizi diviene anche qui assai grande e le famiglie debbono agire giudizialmente.

Come se non bastasse, anche il numero delle ore di sostegno viene ridotto, sempre a causa dei tagli alla spesa pubblica, incuranti della sentenza della Corte costituzionale n. 80/2010 che ha ribadito il principio dell'inviolabilità del nucleo essenziale del diritto allo studio per motivi di bilancio. E quindi si ripete il calvario dei ricorsi come sopra.

Se poi si aggiunga che, spesso le famiglie vengono chiamate a scuola per la mancata assistenza igienica da parte dei Collaboratori scolastici e il mancato conferimento di incarichi dei Dirigenti scolastici a questo personale, i guai delle famiglie continuano.

A questi si aggiungono i problemi derivanti dai ritardi nell'arrivo a scuola dei docenti curricolari o degli assistenti, a causa dei quali le famiglie vengono invitate a portare più tardi o prendere prima i figli con disabilità, cosa che sconvolge i ritmi di vita lavorativa delle stesse. E che dire della mancata realizzazione del *progetto di vita* per il pomeriggio da parte dei Comuni ai sensi dell'art. 14 della legge 328/2000? Le famiglie sono lasciate sole a gestirsi tutti questi problemi, mentre se mandano i figli con disabilità negli istituti speciali, sono alleggeriti di tutti questi problemi dovuti alle disfunzioni del sistema inclusivo.

Occorre quindi ridurre sino ad eliminare queste disfunzioni, a livello di amministrazione scolastica realizzando una maggiore formazione iniziale ed in servizio sulle didattiche inclusive nei confronti dei docenti curricolari, in modo che essi sappiano come prendersi in carico il progetto inclusivo, anche con un minor numero di ore di sostegno o di assistenza.

Occorre un'anticipazione delle operazioni della mobilità del personale docente a tempo indeterminato e determinato, in modo che ogni anno all'inizio delle lezioni tutti i docenti siano presenti nelle scuole.

Occorre una maggiore programmazione del bilancio dello Stato e delle Regioni nell'allocazione delle risorse agli enti locali per la tempestiva gestione dei servizi, ivi compreso quello del progetto di vita che è stato ribadito nell'art. 6 del decreto legislativo 66/2017.

Se non si affrontano seriamente ed in modo coordinato questi ed altri problemi, i rischi di ulteriore peggioramento qualitativo dell'inclusione scolastica diviene sempre maggiore e può divenire cronico.

Queste sono, a mio avviso, molte delle ragioni per le quali ancora molte famiglie preferiscono le scuole speciali alle comuni, incuranti della grave privazione di socializzazione che nelle scuole speciali subiscono gli studenti con disabilità, essendo soli tra loro.

Nel dibattito sulla scuola speciale Bignamini di Falconara, Canevaro ha suggerito di fare quanto è stato fatto in Emilia Romagna con istituti speciali che si sono riconvertiti all'inclusione nelle scuole comuni, mettendo la loro professionalità a servizio del cambiamento.

Però, specie nel Centro-Sud, dove i servizi sono piuttosto carenti, è necessario che Regioni ed Enti locali si ricordino della necessità di ricorso agli accordi di programma che sono gli unici mezzi giuridici che possono facilitare o meglio realizzare questa soluzione organizzativa.

Gli accordi di programma, previsti proprio per l'inclusione scolastica dall'articolo 13, comma 1, lettera A, della legge 104/92 e ribaditi dall'art. 9 del decreto legislativo n. 66/2017, sono dei contratti di diritto pubblico, promossi dalle Regioni o dagli Enti locali che coinvolgono tutti i soggetti interessati al progetto inclusivo, i quali sono tenuti a mettere in comune le proprie competenze e risorse per la realizzazione coerente di tutti i servizi necessari alla realizzazione di tale progetto. Se uno degli obbligati viene meno agli impegni presi, c'è un Collegio di vigilanza, nominato nell'accordo che interviene con poteri sostitutivi ed evita ritardi e disservizi.

Laddove, come al Nord tali accordi sono stati stipulati, l'inclusione funziona molto meglio, rispetto a dove essi non sono stati sottoscritti.

Le associazioni di persone con disabilità e loro familiari, meglio se collegate in coordinamenti o federazioni, presenti anche nelle Marche, potrebbero rilanciare la cultura della qualità dell'inclusione, tramite gli accordi di programma e la FISH, Federazione italiana per il superamento dell'handicap, di cui sono uno dei dirigenti nazionali,

è disposta ad offrire la sua collaborazione e consulenza in tal senso.

La scuola speciale e la sua "perfezione"

Vittorio Ondedei, educatore, Pesaro

L'inclusione scolastica! Nella storia del sistema scolastico italiano ad un certo punto compare una legge, la 517/77: in un tempo lungo e stratificato, è stata spinta e sostenuta da iniziative, riflessioni, prese di posizione ed esperienze diffuse nel territorio italiano, che hanno fatto acquistare credito sociale, e soprattutto potenza simbolica, al concetto di "scuola per tutti". Quindi eliminare le separazioni (scuole speciali e classi differenziali) ed avviare una progressiva riforma della didattica, per offrire le stesse opportunità a tutti i bambini e le bambine. Tutti uguali, rispetto al diritto. Tutti diversi, rispetto ai processi individuali di crescita ed apprendimento.

Questa trasformazione, resa possibile dall'azione e dal pensiero di una minoranza fortemente motivata, fa venire in mente la legge 180/1978: anche in quel caso abbiamo avuto uno slancio in avanti rispetto al riconoscimento dei diritti individuali, che andava a scuotere alcuni elementi strutturali di un'Istituzione come il manicomio: il suo isolamento, l'autosufficienza, l'autoreferenzialità delle sue regole e l'assorbimento della singola persona in un'identità rigida, codificata nel dettaglio, immutabile.

Come per la legge 180, anche per l'integrazione scolastica (che poi diventerà *inclusione*) siamo di fronte ad un atto politico: si modifica un assetto sociale, si sceglie di destinare in altro modo le risorse, si riscrivono norme di comportamento collettive ed individuali. Il bambino handicappato (che poi diventerà *in situazione di disabilità*, transitando per un ottimista e un po' amaro *diversamente abile*) deve frequentare la scuola come tutti gli altri bambini: si provvederà a riformarne il funzionamento, prevederemo supporti e sostegni (letteralmente), modificheremo la didattica e così via.

Ma le Istituzioni, come la Scuola, sono difficili da modificare. Anzi. Essendo un grumo di elementi razionali (organizzazione, ruoli, compiti, ...), emotivi, affettivi e simbolici, ogni tentativo di modificarne il funzionamento deve tenere in considerazione contraccolpi e ricadute. La scuola speciale è sempre lì, a portata di mano, con tutta la sua perfezione: provvede a tutto, didattica, terapie, alimentazione, igiene. Le aule di sostegno sono sempre lì, in fondo al corridoio, con il computer sul tavolo ed un tappeto verde nell'angolo. I genitori non si vedono spesso alle assemblee di classe. Ed alle cene di fine anno? Gli obiettivi differenziati richiedono pochi sforzi, ma mai quanto gli obiettivi minimi.

E allora? E' tutto un fallimento, questa inclusione? No. Perché, essendo nata da un atto di rottura, inevitabilmente deve mettere in conto delle resistenze. Che non sono soltanto razionali, ma appunto, poiché parliamo di un'Istituzione, anche emotive e simboliche. E poiché ogni elemento è interdipendente, per mantenere solida la funzionalità della legge, il suo contenuto minimo e dirompente (la scuola è per tutti), occorre agire su tutti i piani, proponendo pensieri e modi di vedere l'inclusione, che siano poi resi tangibili da scelte e fatti concreti.

Ad esempio, la scuola deve prendersi più chiaramente la responsabilità del futuro. Deve tenere con costanza le mani e gli occhi fissi lì. E' una cosa che riguarda tutti (e questo la rende più solida), ma soprattutto i bambini e le bambine con disabilità. I laboratori, i progetti, i metodi d'apprendimento, il lavoro per gruppi: non stancarsi mai di proporre possibilità per il futuro, e per un futuro migliore. Non chiudere mai il discorso. Condividere con i genitori questo piano di confronto. Questo è il progetto di vita. E da qui passano le abilità personali, la dimensione lavorativa, l'autonomia dalla famiglia, il rapporto con il gruppo dei pari, il passaggio da un ordine di scuola ad un altro. La scuola come mediatrice fra il presente e le sue fatiche, ed il futuro e le sue possibilità.

E poi c'è il fuori: la permeabilità della scuola segnala il suo grado di accoglienza, che inevitabilmente si riflette anche nel suo funzionamento interno. Accogliere un'associa-

zione che viene a raccontare che cosa fa. Organizzare laboratori ed attività, proposte da soggetti esterni, che coinvolgano tutta la classe. Condividere progetti artistici o di comunicazione (ad es., un giornalino redatto da una scuola insieme ai Centri socioeducativi del territorio). Conta ovviamente la qualità della proposta, ma implicitamente ha valore anche tutto l'insieme di aggiustamenti richiesti, la sperimentazione della modifica delle routine, l'inaspettato. Un'organizzazione ha senso se costantemente è in movimento: questo è essenziale per l'inclusione scolastica e la mobilità concettuale e pratica che richiede.

Questa è la responsabilità che le/gli insegnanti si devono prendere, rispetto ad un bambino o bambina, che sappiamo quanto spesso metta in crisi l'aula ed i suoi limiti spaziali, i rituali scolastici, i comportamenti e perfino il sistema premiale. Eppure, nel momento in cui l'ordine viene scosso, viene portato alla luce. E ci è data la possibilità di pensare al senso dell'aula e di tutto il resto. Ed è preziosa questa possibilità di pensare, di immaginare le cose diversamente. Viene prima di ogni strategia didattica o Progetto Educativo Individualizzato. Rappresenta la possibilità contro la condanna (immaginaria, ma pressante) alla condizione di disabilità "una volta per sempre".

L'inclusione è un processo che non si concluderà mai. Ogni bambino e bambina avrà una sua storia, con accensioni positive e cadute negative. Ma non ci si può fermare. Ne va della libertà di tutti e tutte. □

La pedagogia dei subalterni

Leggendo le opere di Freire, Freinet e don Milani si ha l'impressione che appartengano alla stessa famiglia, sebbene dispersa nel tempo e nello spazio. Le loro sono *pedagogie dell'emancipazione*, e non pedagogie della classe dominante, si rivolgono a chi sta sotto, a chi è dominato. Sono concepite per soggetti subalterni e concreti: don Milani, Freire, Freinet non ci parlano mai dell'uomo in generale, astratto ma di soggetti che vivono in contesti, situazioni sociali e culturali ben determinate. Per Freinet sono gli abitanti di un piccolo villaggio sulle Alpi Marittime, per Freire le masse rurali nel nord-est del Brasile, per don Milani i piccoli montanari dell'area del Mugello. Sono soggetti storici, che, dalla loro condizione di subalternità, si confrontano col problema dell'emancipazione. Le loro sono *pedagogie dell'esperienza e della parola*. Questi educatori muovono dall'esperienza di vita dei soggetti nella loro realtà sociale, non procedono da una cultura astratta, ma dall'esperienza di vita dei ragazzi di cui si occupano; muovono dal loro sentire comune per portarli verso il sapere e la comprensione; la loro è una pedagogia della parola da restituire ai subalterni, al loro diritto di raccontarsi invece di essere raccontati. Edward Said, studioso arabo, dà una bella caratterizzazione del soggetto subalterno: "il subalterno è colui che non ha parola per raccontarsi e deve aspettare che siano altri a raccontarlo e che conosce se stesso soltanto attraverso la narrazione che altri fanno di lui". La subalternità implica mancanza di consapevolezza, di auto-narrazione, quindi una pedagogia dell'emancipazione è necessariamente una pedagogia della parola e della riconquista del diritto di narrarsi, di riacquisire consapevolezza di sé. Questi educatori sottolineano l'importanza dell'alfabetizzazione, non concepita in modo puramente funzionale, ma come *un'alfabetizzazione critica*. La comprensione dei testi è propedeutica e intrecciata con l'alfabetizzazione critica verso il mondo: leggere i testi deve essere parte dell'imparare a leggere il mondo. E' la capacità di leggere il mondo quella che in ultima analisi deve essere conquistata, e non soltanto la capacità di esprimerlo, ma di trasformarlo. Sono pedagogie dell'intersoggettività e del dialogo. La consapevolezza critica non è una conquista solitaria che l'individuo può fare in una torre d'avorio; essa emerge dal dialogo e dalla discussione, è insieme agli altri, confrontandosi dialogicamente che si arriva a comprendere. La loro è una *pedagogia dell'uomo completo*, non solo produttore ma cittadino. La conquista della cittadinanza attiva è l'obiettivo formativo.

Massimo Baldacci, in *Cooperazione educativa*, p. 55, n. 3/2018.