

DARIO IANES

**L'EVOLUZIONE
DELL'INSEGNANTE
DI SOSTEGNO**

Verso una didattica inclusiva



 Erickson

Come superare la figura professionale «speciale» dell'insegnante di sostegno così com'è oggi, trasformandola radicalmente?

L'insegnante di sostegno della scuola italiana è stato una figura professionale importante per il contributo che ha dato all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità negli ultimi quasi cinquant'anni. Oggi, però, l'integrazione scolastica è sempre più in difficoltà, gli stessi docenti di sostegno sono spesso insoddisfatti e, con loro, molte famiglie di alunni con disabilità. Il libro presenta quindi una proposta shock per realizzare compiutamente, nella realtà quotidiana, i valori di equità e partecipazione che sono alla base dell'integrazione scolastica e che l'hanno ispirata.

L'autore crede che sia possibile realizzare una scuola più inclusiva modificando l'attuale ruolo del sostegno e senza ridurre organici ma, al contrario, investendo fortemente in inclusione: una scuola con più docenti «normali» in compresenza, in un organico funzionale all'inclusione e con un giusto numero di «peer tutor», insegnanti specializzati esperti itineranti che aiutino concretamente i colleghi curricolari nell'usare metodologie didattiche inclusive efficaci. In questo modo l'intero corpo docente diventerebbe il vero protagonista responsabile dell'integrazione, senza più delegarla solo a qualcuno.

Proposto in una nuova edizione rivista e ampliata, il volume stimola il dibattito già vivacemente avviato alla sua prima pubblicazione, aggiornandolo ai più recenti testi di legge e dando voce alla pluralità di posizioni provenienti dal mondo della scuola e delle Associazioni. Inoltre, si presenta un primo resoconto della sperimentazione condotta in Trentino della proposta sostenuta nel libro.

€ 17,00



9 788859 1031437

www.erickson.it

Indice

Presentazione alla nuova edizione 7

PRIMA PARTE

L'evoluzione del sostegno: la nostra proposta

Capitolo 1

Chiarimenti iniziali, per non essere frainteso 13

Capitolo 2

Un'analisi critica dell'integrazione scolastica 35

Capitolo 3

Alcune ipotesi di interpretazione
delle cause della situazione attuale 83

Capitolo 4

La nostra proposta di evoluzione
del ruolo dell'insegnante di sostegno 103

Capitolo 5

Conclusioni e qualche altra riflessione 119

Bibliografia 131

SECONDA PARTE

Sta per arrivare un'altra «evoluzione» del sostegno?

Capitolo 6

Buoni gli obiettivi, ma sbagliati i mezzi (*D. Ianes*) 141

Capitolo 7

I docenti per il sostegno mediatori didattici
dell'inclusione (*S. Nocera*) 145

| | |
|---|-----|
| Capitolo 8 | |
| Non sono affatto sbagliati, i mezzi che proponiamo! (<i>L. Paschetta</i>) | 151 |
| Capitolo 9 | |
| Quale insegnante di sostegno per una inclusione scolastica di qualità? (<i>L. Cottini</i>) | 155 |
| Capitolo 10 | |
| Orizzonte cattedra mista. Dai limiti della Proposta di Legge C-2444 alle potenzialità della cattedra mista (<i>G. Giani e P. Fasce</i>) | 173 |
| Capitolo 11 | |
| Il Disegno di Legge «La Buona Scuola». Qualche considerazione rispetto all'inclusione (<i>D. Ianes</i>) | 189 |

Appendici

| | |
|--|-----|
| Appendice 1 | |
| Linee progettuali e proposte per un nuovo approccio all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità | 195 |
| Appendice 2 | |
| Il Profilo dei docenti inclusivi dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education | 207 |
| Appendice 3 | |
| Profilo di competenze dell'Università di Bolzano dell'insegnante specializzato per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità | 223 |
| Appendice 4 | |
| Percorso sperimentale trentino di accompagnamento degli insegnanti nell'inclusione di studenti con Bisogni Educativi Speciali | 227 |
| Appendice 5 | |
| La Proposta di Legge C-2444: relazione introduttiva e testo | 241 |

Chiarimenti iniziali, per non essere frainteso

L'altissimo valore, non negoziabile, degli obiettivi dell'integrazione scolastica

L'integrazione vera, buona, è piena partecipazione alla normalità del fare scuola nel gruppo «normale» dei coetanei, in una classe «normale», in una scuola «normale», con attività «normali», cioè di tutti.

«Io voglio fare come gli altri.» Ci voleva proprio questa splendida sintesi scritta da un alunno con disabilità della scuola secondaria per racchiudere, come in un cristallo, i molteplici valori della «normalità». Io, alunno con disabilità, voglio fare come gli altri, prima di tutto perché valgo come gli altri (ho gli stessi diritti). Voglio fare come gli altri perché ho un bisogno profondo di valore e di normalità. Fare come (e con) gli altri è un valore intrinseco a quello della persona, un valore in sé assoluto, ma fare assieme agli altri vale anche come strumento potente di sviluppo e di apprendimento. Io, alunno con disabilità, voglio fare come gli altri anche per voi, per gli altri che stanno attorno a me, per la coesione e la crescita del nostro gruppo, a cui sento di appartenere (Ianes, 2006, p. 11).

Integrazione nella normalità che ha dunque il significato dell'uguaglianza di valore della persona, indipendentemente dalla sua condizione personale e sociale. Integrazione scolastica come affermazione e realizzazione di diritti e di valore, affermati *in primis* dalla nostra Costituzione (che fonda, non dimentichiamolo, la scuola inclusiva italiana).

Sono questi fondamenti di civiltà sociale e politica che rendono la piena integrazione scolastica degli alunni con disabilità una splendida necessità delle prassi formative del nostro Paese.

Analizzando più da vicino le finalità dell'integrazione scolastica, ci accorgiamo che essa deve «servire» a molte cose, non è soltanto un valore in sé, quello di essere dove sono tutti gli altri. Ad esempio,

nel documento finale della Commissione Falcucci del 1975 troviamo chiaramente definite le finalità del potenziare gli apprendimenti e le varie competenze di vita sociale dell'alunno con disabilità (Nocera, 2001, p. 35). Leggiamo anche la sentenza n. 215 del 1987, con cui la Corte Costituzionale afferma che «l'integrazione deve realizzarsi su entrambi i versanti dell'apprendimento e della socializzazione». Il fondamentale binomio «apprendimento-socializzazione» torna anche nella relazione della Commissione Sbarbati alla Camera dei deputati, che nel 1998 ribadisce che l'integrazione scolastica debba avere come obiettivi qualificanti non soltanto quelli della socializzazione, ma anche quelli degli apprendimenti. La Legge Quadro 104 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, del 5 febbraio 1992, infine, è assolutamente chiara: «L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione» (art. 12, comma 3).

Credo allora che per discutere seriamente e onestamente di integrazione scolastica, ipotizzando anche profonde innovazioni nelle sue modalità operative, vadano esplicitati e definiti il più estesamente possibile tutti gli obiettivi che essa deve porsi.

Obiettivo 1: Socializzazione come partecipazione sociale, senso di appartenenza e identità sociale

Partecipando alle «normali» attività con il «normale» gruppo di coetanei, l'alunno con disabilità sperimenta profondamente l'«esserci», il riconoscimento del proprio valore, con conseguente aumento di sicurezza, autostima e senso di appartenenza.

Se io sono nella normalità, se vi partecipo, anche se con modalità tutte mie, mi sento bene perché sento di partecipare ad uno stereotipo positivo, vengo visto, giudicato nella normalità («Impariamo a essere ciò che ci dicono di essere», come scrive Ronald Laing); vengo riconosciuto nella mia «normalità» essenziale, nel mio valore di persona; l'essere accettato e il partecipare mi fanno crescere, magari lentamente, verso la normalità. (Ianes, 2006, p. 15)

Partecipando alle attività di un gruppo normale di coetanei si struttura buona parte dell'identità sociale dell'alunno, attraverso

rispecchiamenti, rappresentazioni, aspettative condivise. Essere e sentirsi negli ordinari percorsi formativi istituisce e forma significati condivisi e comuni, rituali, regole, modelli comportamentali attraverso imitazione, interiorizzazione, coevoluzione e differenziazione.

La partecipazione sociale, intesa come il rivestire ruoli normali nelle varie situazioni di vita normale, è anche, secondo il modello antropologico ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, uno dei principali fattori costitutivi del benessere individuale, della salute e del funzionamento umano positivo.

L'obiettivo «socializzazione» si articola in una serie di situazioni di buona socialità nei vari momenti formali e informali della vita scolastica e anche nelle varie occasioni di vita sociale extrascolastica, sia organizzata che informale. In altre parole, dalle interazioni positive in un gruppo di apprendimento cooperativo agli inviti alle feste di compleanno dei compagni di classe (si vedano gli ambiti della «Partecipazione sociale» in ICF-CY, OMS, 2007).

Obiettivo 2: Apprendimento di competenze

È evidente che un'altra serie rilevante di obiettivi dell'integrazione scolastica deve essere rappresentata dall'apprendimento, da parte dell'alunno con disabilità, di una gamma il più ampia possibile di competenze reali, utili e sensate. Competenze che saranno definite collegialmente da tutti gli insegnanti, in accordo con la famiglia, nel Piano Educativo Individualizzato, previsto dalla normativa e indispensabile documento di programmazione e di azione educativa e didattica.

In un Piano Educativo Individualizzato completo, e che guarda lontano, diventando via via sempre più Progetto di vita, dovremmo trovare:

- *obiettivi di apprendimento* tratti dalla programmazione curricolare della classe di appartenenza e cioè obiettivi scolastici comuni, anche se più o meno adattati con varie forme di traduzione in altri codici, con facilitazioni o semplificazioni, in funzione delle reali capacità dell'alunno;
- *obiettivi di tipo «abilitativo»*, tratti dalle varie abilità e competenze legate alle funzioni corporee (per usare il lessico ICF) coinvolte nella vita scolastica e nell'apprendimento: ad esempio, le funzioni cognitive, l'attenzione, la memoria di lavoro, il controllo dell'im-

- pulso, oltre alle funzioni sensoriali e percettive, psicomotorie, visuo-spaziali, ecc.;
- *obiettivi educativi nei vari campi delle «attività personali»*, come ad esempio la comunicazione e i vari linguaggi, le abilità e le interazioni sociali, le autonomie personali e sociali, ecc.;
 - *obiettivi psicoaffettivi e comportamentali*, come il riconoscimento, l'espressione e la regolazione di stati d'animo, la soluzione collaborativa di un conflitto, lo sviluppo di comportamenti positivi al posto di quelli eventualmente problematici, ecc.;
 - *obiettivi legati all'identità e all'autostima*: all'interno di questo «saper essere» dell'alunno possiamo identificare due grandi dimensioni intrecciate. Nella dimensione identità troviamo obiettivi propri di una sempre maggiore consapevolezza di sé come persona che ha una storia e una memoria, ma anche come persona che ha una prospettiva di futuro, con aspettative, motivazioni, valori, progetti e desideri, che pone confini ragionevoli tra sé e gli altri, che opera scelte e decisioni e che continua ad automigliorarsi dinamicamente. Un'identità forte dà alla persona sicurezza e motivazione intrinseca rispetto alle azioni che decide di intraprendere per raggiungere obiettivi e attuare progetti. Una persona con disabilità che, tra i suoi progetti per il futuro, ha quello di una vita indipendente rispetto alla sua famiglia avrà una forte motivazione intrinseca ad apprendere quelle competenze complesse di autonomia sociale importanti per il proprio progetto di vita, competenze dunque che saranno ben gestite a livello psicoaffettivo, dato che trovano senso nella sua identità progettuale. Nella seconda dimensione, l'autostima è sostanzialmente un autogiudizio sul proprio valore personale e costituisce un fondamentale motore energetico e motivazionale delle varie azioni di apprendimento e di partecipazione, accanto all'autoefficacia rivolta a specifici corsi d'azione dell'alunno;
 - *obiettivi di competenza lavorativa e di partecipazione sociale estesa*: un percorso ampio di integrazione scolastica si pone anche obiettivi di integrazione lavorativa soddisfacente e integrata, accanto a obiettivi di acquisizione delle competenze necessarie per una piena partecipazione sociale negli ecosistemi della vita, il più possibile indipendente, del tempo libero, della partecipazione attiva alla comunità, dello sport, ecc. In questo senso, il Piano Educativo Individualizzato diventa sempre più «Progetto di vita» (Ianes e Cramerotti, 2009).

Obiettivo 3: Arricchimento umano, relazionale e apprenditivo di tutti gli alunni della classe

Una finalità «parallela» dell'integrazione scolastica, riferita molto frequentemente dagli insegnanti, è lo sviluppo personale di tutti gli alunni della classe, che crescono sotto vari punti di vista: aumentano le loro abilità relazionali di aiuto e comunicative, la loro empatia e le capacità di comprendere e gestire i propri stati d'animo, la loro autostima, le loro competenze metacognitive e di «insegnamento» applicate agli apprendimenti curricolari, che vengono così meglio assimilati, le loro conoscenze biologiche, antropologiche e sociali sulle differenze umane.

Accanto a questi progressi psicologici e relazionali ci si aspetta un eguale e più generale rafforzamento dei valori solidaristici e del senso di equità.

Obiettivo 4: Collaborazione e sostegno alla famiglia dell'alunno con disabilità

Una delle finalità centrali dei processi di integrazione scolastica riguarda lo sviluppo di soddisfacenti modalità di partnership educativa con le famiglie degli alunni con disabilità. In particolare, la scuola deve puntare a sviluppare attivamente la propria capacità di comunicare, di coinvolgersi e di collaborare, di negoziare pacificamente e costruttivamente obiettivi e modalità di lavoro, di saper ricevere e dare aiuto e suggerimenti nella piena valorizzazione dell'altro partner e nel rispetto dei ruoli diversi e delle differenti responsabilità.

Per avvicinarsi a questi risultati, essa deve essere d'esempio alla famiglia, ponendosi come partner empatico, competente e rispettoso. Quando l'integrazione scolastica funziona bene produce un'importante partnership educativa che gioca un ruolo fondamentale nel globale supporto psicosociale di cui la famiglia ha bisogno e nello sviluppo di competenze di fronteggiamento attivo dello stress negativo che alcune situazioni particolarmente complesse possono generare.

Obiettivo 5: Sviluppo professionale e umano delle varie figure che operano nella scuola e miglioramento organizzativo dell'istituzione

Una delle finalità importanti (e spesso raggiunte) dai processi di integrazione, così come emerge molto spesso dalle voci degli insegnanti, è l'acquisizione o il miglioramento di competenze profes-

sionali sia negli insegnanti curricolari che in quelli specializzati, nei collaboratori e nei dirigenti, attraverso la collaborazione con esperti esterni, l'aggiornamento, la rielaborazione delle esperienze, ecc. Si potrebbe forse sostenere, infatti, che l'integrazione scolastica abbia stimolato le più grandi (anche se ancora timide e poco incisive) innovazioni didattiche, come ad esempio l'uso delle nuove tecnologie, l'individualizzazione, ecc.

Una finalità parallela è quella della «sensibilità» alle differenze tutte, all'empatia, alla disponibilità all'ascolto e alla relazione di aiuto, al senso di equità e di differenziazione, discriminazione positiva e valorizzazione incondizionata che dà sostanza positiva ai processi di integrazione scolastica.

Anche l'istituzione intesa sotto il profilo organizzativo dovrebbe beneficiare del raggiungimento di obiettivi importanti a seguito di processi di integrazione riusciti: maggiore flessibilità organizzativa, abilità di gestire situazioni critiche e conflittuali, capacità di attivare collaborazioni interistituzionali e con le famiglie, capacità di documentare e sperimentare e di rendere consapevoli e far crescere valori inclusivi. In questo quinto obiettivo troviamo le finalità che per alcuni autori (D'Alessio, 2011; Medeghini e Fornasa, 2011) sono il vero fine dell'integrazione scolastica, che dovrebbe essere il mezzo potente per far cambiare profondamente la scuola, per modificarla da istituzione oppressiva a motore di inclusione e trasformazione sociale egualitaria.

Obiettivo 6: Crescita culturale e politica diffusa rispetto alle differenze

L'integrazione scolastica si pone anche obiettivi sociali più ampi, di sensibilizzazione collettiva, al di fuori della scuola, sui valori della differenza, dell'equità e dell'accoglienza. Attivando sistematicamente processi di integrazione è naturale attendersi di ottenere, parallelamente, il contrasto di forme di emarginazione dovute al persistere di stereotipi negativi, mantenuti o alimentati dalla mancanza di familiarità con persone con una qualche diversità e da spinte sociali e politiche regressive. Intere generazioni di alunni hanno più o meno collaborato all'integrazione e hanno così familiarizzato con condizioni umane anche drammaticamente diverse. Queste esperienze potranno portare, successivamente, ad atteggiamenti più aperti verso ulteriori processi inclusivi, come quelli nelle varie realtà lavorative e sociali e nell'interazione con varie forme di differenze umane.

Gli obiettivi qui descritti sono i veri «valori» dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, sono i «perché» degli sforzi e impegni di tante persone, e sono i valori e gli obiettivi che non vanno mai messi in discussione, assolutamente. Vanno però cercati i modi efficaci per raggiungerli; in caso contrario, i principi dell'integrazione saranno traditi da una realtà frustrante e ingiusta.

Valorizzare gli insegnanti di sostegno, non penalizzarli

Nel 2014-15 il numero di insegnanti di sostegno è stato pari a 117.000, dati ufficiosi del MIUR: persone che hanno lavorato per l'integrazione degli alunni con disabilità, certo non tutti con la stessa motivazione e competenza, ma ai quali va offerta una possibilità migliorativa di evoluzione professionale e umana.

La tesi di questo libro è esattamente questa: un'idea forte e radicale di sviluppo positivo, non un «trucco» per eliminarli attraverso una *spending review* pedagogicamente mascherata.

Le esperienze, le competenze, la passione, l'identità e la dignità professionale degli insegnanti di sostegno non vanno disperse ma valorizzate in una doppia direzione. Una è quella della *normalità*, e cioè della titolarità piena in un organico funzionale di scuola o di rete di scuole. Indicativamente l'80% degli attuali insegnanti di sostegno dovrebbe diventare insegnante curricolare, normale, davvero titolare, non più legato a una diagnosi di uno o più alunni con disabilità, ma realmente titolare del lavoro educativo e didattico con tutti gli allievi. Un collega a tutti gli effetti, che non si sentirà più insegnante «di serie B» e non vedrà l'ora di mollare il sostegno e «prendere» finalmente la classe.

Come vedremo nel dettaglio più avanti, avere più insegnanti realmente contitolari renderà la didattica ordinaria più inclusiva; ma chiariamo subito un punto. L'insegnante di sostegno divenuto curricolare si occuperà di tutta la classe, e ovviamente anche dell'alunno con disabilità ma, dato che in una classe normalmente ci sono vari altri studenti che richiedono attenzioni speciali, come alunni con DSA o altre forme di BES, si potrebbe sollevare l'obiezione, da parte di chi tutela gli interessi degli alunni con disabilità, che le poche ore di compresenza sarebbero di necessità diluite anche a beneficio di altri alunni con difficoltà ma non con disabilità certificata. Questo è un timore fondato, ma è basato ancora sulla vecchia concezione che

possa e debba lavorare efficacemente con un alunno con disabilità solo un insegnante «speciale», aggiuntivo, che tuttora la norma assegna soltanto agli alunni con una certificazione di disabilità.

Come vedremo, questa concezione va superata attraverso il coinvolgimento diffuso e competente di tutti i docenti curricolari. Vedremo anche che una scuola che vuole essere davvero inclusiva deve attivare più risorse, non meno e che tanti insegnanti curricolari sono una risorsa integrativa troppo spesso «silente» e che non esprime appieno il suo potenziale. Nel capitolo quarto vedremo come il coinvolgimento competente dei docenti curricolari può attivare le tante risorse latenti che oggi esistono nella scuola, facendo in modo che all'alunno con disabilità, per realizzare la sua piena integrazione, arrivi di più, non di meno.

Questa prima linea di sviluppo «normalizzante» prefigura dunque uno scenario in cui non esiste più qualcosa di «separato», che si chiama «insegnamento di sostegno», né fatto da docenti di sostegno, né fatto da docenti curricolari che, per una parte delle ore di cattedra, fanno il sostegno, come ipotizzato da una recente proposta (insegnanti bisabibili, che cioè fanno metà insegnamento normale e metà sostegno, si veda la seconda parte del volume).

L'altra direzione di sviluppo è quella della *specializzazione tecnica di alto profilo*. La proposta presentata in questo libro punta alla valorizzazione di quelle competenze tecniche che molti insegnanti di sostegno si sono costruiti in questi anni sul campo, con tante attività successive al loro corso di specializzazione, con master, corsi di perfezionamento, seminari, convegni, quasi sempre pagati di tasca propria, con pochissimo sostegno da parte delle scuole e sacrificando tempo e spazi preziosi della propria vita personale.

Ho cominciato a incontrare insegnanti nelle scuole nel 1980 e in tutti questi anni ne ho visti davvero tanti di competenti e capaci anche di trasmettere ai colleghi queste competenze... se ne avessero avuto il ruolo e la possibilità. Invece, molto spesso questo patrimonio di competenza arricchiva soltanto l'insegnante che se lo era costruito, il quale sviluppava la sua dimensione professionale in solitudine. Dunque, quel 20% di insegnanti che non sono diventati curricolari a tutti gli effetti diventeranno insegnanti specialisti, itineranti su più scuole, per dare supporto tecnico ai colleghi (tutti).

Cosa significa dare supporto tecnico? Non significa fare solo altre riunioni per far perdere altro tempo ai colleghi o fare counseling da

scrivania (o cattedra). Significa lavorare a fianco dei colleghi, in classe, osservare, valutare situazioni e competenze, proporre strategie, metodi, aiutare nell'adattamento dei materiali, contribuire alle individualizzazioni e personalizzazioni, calarsi nel concreto delle classi e ritornarci dopo alcuni giorni, accompagnare, abilitare, attivare competenze e risorse che spesso sono latenti, nascoste sotto meccanismi di delega e di deresponsabilizzazione. Significa essere esperti davvero e aiutare i colleghi a costruire quelle competenze educative, didattiche e organizzative di cui hanno bisogno. Non immagino esperti di particolari problematiche come autismo, DSA, disabilità intellettiva, ecc., ma esperti di metodologie e tecniche educative, didattiche e sistemico-organizzative inclusive. Ma di questo si discuterà più avanti.

La scuola italiana ha bisogno di una forte iniezione di competenza tecnica, metodologica, perché la ricerca scientifica in *special education* ha fatto grandi passi avanti — si veda ad esempio il caso degli interventi psicoeducativi nel campo dei disturbi dello spettro autistico — e la domanda di efficacia degli interventi scolastici diventa sempre più un tema forte sia a livello di ricerca che nel vissuto dei familiari, che chiedono giustamente sempre più alla scuola.

Ma come verrà vissuta questa prospettiva di evoluzione da parte degli insegnanti di sostegno? Vedremo nel dettaglio, più avanti, come le prime reazioni all'apparire dell'embrione di questa idea nel testo *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* (Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011) siano state quasi tutte contrarie, con varie argomentazioni, più o meno solide, e con toni emotivi anche forti.

Io sono convinto che molti, moltissimi insegnanti di sostegno non siano contenti della loro situazione così come è oggi: sentono i meccanismi di delega e microespulsioni che aumentano, si percepiscono (e sono) più precari, emarginati e frustrati. Molti sentono anche il pericolo di un'autochiusura in un ruolo tecnicistico che li porta a deriva e isolamento, che impoverisce i contesti reali di vita scolastica dell'alunno, nascondendo ancora di più quelle risorse che invece potrebbero essere utilizzate, come ad esempio la collaborazione con i compagni di classe.

Molti insegnanti di sostegno hanno sentimenti ambivalenti rispetto al fare attività fuori dalla classe in un'aula di sostegno, sentimenti di attrazione e al contempo di repulsione, e di fatto questa tendenza è in aumento, come vedremo più avanti nel libro, e mette in discussione l'essenza stessa dell'integrazione scolastica.

Alcune ipotesi di interpretazione delle cause della situazione attuale

Una proposta di cambiamento dovrebbe sempre fondarsi su un'interpretazione, possibilmente corretta, delle cause che hanno portato a una situazione insoddisfacente, ed è quello che cercherò di fare in questo capitolo, ma prima di tutto vorrei brevemente riportare qualche dato rispetto al grado di condivisione dei temi di analisi critica presentati nel capitolo precedente. In altre parole, la percezione di difficoltà che sta attraversando oggi l'integrazione scolastica è condivisa da chi la vive tutti i giorni nei vari ruoli, come insegnante, operatore, studioso, genitore? Oppure l'opinione generale è positiva e soddisfacente e dunque non occorre cambiare nulla?

Mi sono posto questa domanda appena dopo la pubblicazione del Rapporto *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* (Treelle, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011), registrando le innumerevoli reazioni, in cui si mescolavano considerazioni sull'analisi critica della situazione e valutazioni sulle proposte innovative contenute alla fine del Rapporto (si veda l'Appendice 1).

Fu subito evidente che si trattava di due categorie di commenti molto diverse e divergenti e che valeva la pena studiarle con cura: i risultati di tale analisi furono presentati nel 2012 al convegno dell'European Education Research Association (Ianes, 2012).

Nel periodo luglio 2011-agosto 2012, circa 13 mesi, vennero pubblicati più di 100 contributi di commento e analisi delle tesi contenute nel Rapporto. Di questi ne scelsi 33: quelli che non avevano come autori i componenti del gruppo di lavoro che aveva steso il Rapporto (me compreso), quelli che analizzavano le tesi approfonditamente, scartando gli innumerevoli interventi pubblicati esclusivamente online. Ne risultarono 2 capitoli di libri, 20 articoli su riviste e 11 documenti ufficiali. Gli autori di questi testi erano in 11 casi ricerca-

tori o docenti universitari, in 14 casi operatori o insegnanti e in 8 casi associazioni di familiari o persone stesse con disabilità.

In generale, con un larghissimo accordo, la percezione di difficoltà risulta assolutamente condivisa: i vari documenti partono quasi sempre da un'analisi delle varie problematiche che l'integrazione scolastica vive oggi nel nostro Paese, nessuno di essi le ignora e solo 6 documenti su 33 valutano la situazione in modo non troppo critico, mentre i rimanenti, 27 su 33, e cioè quasi l'82%, rilevano che la situazione è complessivamente non soddisfacente e che le cose che si dovrebbero cambiare sono davvero molte e appartenenti a diverse dimensioni (organizzativa, formativa, tecnica, politica, ecc.). Molti contributi ripetono espressioni come «analisi condivisibile, *ma...*».

Il «*ma*» introduce due tipi di divergenza rispetto alle proposte del 2011, una di ordine interpretativo e una di ordine operativo, e cioè nel merito delle proposte di cambiamento.

Partiamo dalla prima: quali sono le cause di una situazione così insoddisfacente?

Nell'esaminare i vari documenti, ho cercato di individuare quelli che tentavano di definire delle cause e che prendevano esplicitamente una posizione su questo tema. 25 documenti su 33 rispondevano a tale criterio, dato che indica che in molti hanno riflettuto sul perché ci troviamo oggi in una situazione di difficoltà. Questi 25 documenti (9 di ambiente accademico, 10 professionale e 6 associativo) condividono una visione delle cause che potremmo definire «applicativa-migliorista», e cioè ritengono, pur nella grande differenza dei temi sollevati e discussi, che la situazione dell'integrazione scolastica nel nostro Paese migliorerebbe molto se venissero applicate meglio le norme, leggi e istituzioni su cui si poggia. In altre parole, se le persone che danno corpo alle strutture di tipo normativo, organizzativo e didattico lavorassero «meglio», con più risorse, tempo, formazione, know-how, motivazione, collaborazione, comunicazione, ecc., la situazione sarebbe completamente diversa, senza più problemi.

Secondo questa posizione, le strutture normative, amministrative, culturali, organizzative sono giuste, basta solo farle funzionare meglio. Lo sostiene esplicitamente l'82% dei documenti degli accademici, il 71% dei documenti dei professionisti e il 75% di quelli delle associazioni dei familiari e delle persone stesse con disabilità. A voler pensare male si fa certamente peccato, ma talvolta ci si indovina, e un pensiero maligno che questi dati potrebbero suggerire, rispetto alla posizione degli

accademici, è che gli studiosi universitari siano i più sicuri di tutti che le strutture sono ottime e inattaccabili e che le cause dei guai sono da ricercare al livello applicativo (in chi ci lavora tutti i giorni, che dovrebbe lavorare meglio...); questa sicurezza non sembra altrettanto presente nelle categorie più direttamente in contatto con i vari processi di integrazione scolastica, e cioè i professionisti, insegnanti *in primis*, i familiari e le persone con disabilità.

Approfondiremo tra poco la questione delle possibili cause; riportiamo adesso qualche altro dato tratto dall'analisi di quei documenti, relativo alla valutazione delle varie proposte contenute nel capitolo 5 del Rapporto di Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli (2011) (tabella 3.1).

TABELLA 3.1
**Accordo sulle proposte del Rapporto Treille,
Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli (2011)**

| | Sì | Sì/No | No/Sì | No |
|---------------------------|---------------|----------------|----------------|-----------------|
| Accademici | 0 | 1 | 1 | 9 |
| Professionisti | 1 | 3 | 4 | 6 |
| Associazioni/persone c.d. | 1 | 2 | 2 | 3 |
| <i>Totale (n. = 33)</i> | <i>2 (6%)</i> | <i>6 (18%)</i> | <i>7 (21%)</i> | <i>18 (54%)</i> |

Anche in questo caso, troviamo una differenza rispetto a come si dispongono i «no convinti» tra gli accademici e le categorie dei diretti interessati: tra i primi, questa posizione nettamente negativa è all'82%, mentre tra i professionisti è al 43% e tra le associazioni e le persone con disabilità è al 37%.

Tale differenza, apparentemente più rilevante di quella precedente sulle cause, è un indicatore di qualcosa? Se questa discrepanza tra accademia e «mondo reale» indicasse una distanza di analisi, i valori di tale distanza, sul tema delle cause nell'ordine dei 10 punti, diventano di un ordine ben più preoccupante sul tema delle proposte operative. Volessimo leggere questi dati in modo maligno, si potrebbe affermare che indicano una scollatura del mondo accademico dalla realtà operativa (e questa non sarebbe una grande intuizione...), ma mi rendo conto degli enormi limiti metodologici di questa analisi sui documenti. Se si pensa proprio al mondo dell'accademia universitaria

italiana, sappiamo benissimo che accedono più facilmente alla ribalta i professori «potenti» e che la voce della grande maggioranza di chi lavora in università (ricercatori, collaboratori alla ricerca, dottorandi, ecc.) non trova spesso canali di diffusione pubblica. Probabilmente proprio i professori più loquaci sono oggi i più lontani dalla realtà, legati ancora a una visione ideale sulla quale hanno costruito le proprie carriere e a una certa «retorica» del dipingere una condizione che rischia oggi di non esistere più (purtroppo).

Esaminiamo un po' più nel dettaglio le ragioni del disaccordo rispetto alle proposte: a questo livello è stato più difficile trovare coerenza nei temi. A me sembra che le posizioni in disaccordo sviluppino argomentazioni su tre grandi filoni:

- a) il rischio, timore, o addirittura certezza che queste proposte portino a ulteriori tagli al mondo della scuola, già pesantemente provato (si tenga conto che l'indagine risale al 2011-2012...);
- b) la convinzione che le proposte non potrebbero funzionare per motivi di tipo «tecnico», come ad esempio la difficoltà nella cooperazione e coprogettazione tra insegnanti, la mancanza di formazione diffusa a livello soddisfacente tra gli insegnanti curricolari, ecc.;
- c) la convinzione che le proposte non siano fattibili oggi per macro-motivi relativi al sistema scolastico («ben altre cose si dovrebbero fare...») che andrebbe profondamente cambiato.

La prima posizione emerge chiaramente in un totale di 16 documenti, con la seguente distribuzione interna: il 44% degli accademici, il 37% dei professionisti e il 19% delle associazioni e persone con disabilità. Curiosa distribuzione: i docenti universitari temono tagli alle risorse per la scuola molto di più dei diretti interessati (che sono quelli che poi fanno concretamente i ricorsi al TAR per le ore di sostegno) e anche di più del mondo professionale, anch'esso direttamente interessato agli eventuali tagli. Non si può certo dire che oggi in Italia esista un'accademia filogovernativa... ma ricordiamo sempre che i documenti a cui facciamo riferimento datano luglio 2011-agosto 2012.

La seconda posizione, legata alla sfiducia «tecnica», operativa, che le proposte possano mai funzionare, si trova in 23 documenti, con la seguente distribuzione interna: il 43% degli accademici, il 39% dei professionisti e il 17% delle associazioni e delle persone con disabilità. In questo caso sembra che il «pessimismo della ragione» alberghi mag-

giormente nelle valutazioni degli accademici, un po' di più addirittura che in quelle dei professionisti, e che l'«ottimismo della volontà», o almeno un livello inferiore di sfiducia, sia rappresentato invece dalle valutazioni, anche se negative, delle associazioni dei familiari e delle persone con disabilità.

L'ultima posizione, quella che invita a non perdere tempo su questi dettagli ma ad affrontare i grandi temi del cambiamento radicale della nostra scuola, si trova in 20 documenti, con la seguente distribuzione interna: il 40% degli accademici, il 40% dei professionisti e il restante 20% delle associazioni e persone con disabilità. In questo caso, le posizioni critiche «globali», che sostengono che tali proposte non potranno mai funzionare nel sistema scolastico che abbiamo oggi, il quale andrebbe rivoluzionato dal profondo, sono presenti ben di più nel mondo universitario e professionale che non in quello dei diretti interessati a livello umano ed esistenziale, che forse si «accontenterebbero» di riforme più concrete e vicine alla loro realtà.

Vediamo dunque come l'insieme delle proposte contenute nel Rapporto del 2011 abbia incontrato delle serie difficoltà e abbia suscitato reazioni prevalentemente negative. I limiti metodologici di questa analisi sono enormi e non ci sarebbe nemmeno lo spazio per discuterli tutti. Vorrei solo ricordare che non ho preso in considerazione le centinaia di commenti apparsi nei vari gruppi web e in Facebook. Mi rendo conto che la rete è diventata ormai un ambito collettivo di reazione e di riflessione sempre più accelerate (con i pregi e i difetti della velocità) e che dovremmo elaborare delle metodologie nuove di rilevazione delle opinioni e delle idee che viaggiano liberamente nel web, al di là delle risposte specifiche che possiamo ottenere lanciando un questionario online su un determinato tema (come stiamo facendo attraverso il sito del Gruppo di Ricerca su Integrazione e Inclusione Scolastica – GRIIS, www.integrazioneinclusione.wordpress.com). Se avessi preso in esame e conteggiato anche quei commenti, la reazione complessiva sarebbe stata ben più negativa. Non sappiamo poi quanto i vari documenti rappresentino posizioni personali o siano piuttosto il frutto di consultazioni associative o di categoria (fatta eccezione per la Società Italiana di Pedagogia Speciale, associazione di accademici, che ha votato in assemblea il suo documento); quello che però sappiamo con certezza, perché era una delle condizioni per selezionare un documento, è che i vari testi erano fondati su un'analisi seria e argomentata delle proposte innovative. Al di là però delle giuste riserve

metodologiche su questa analisi, essa ha portato all'attenzione e al dibattito molti argomenti interessanti, soprattutto per quanto riguarda l'interpretazione dell'attuale situazione di criticità dell'integrazione scolastica e la fattibilità di conseguenti proposte operative.

Nel merito delle ipotesi di spiegazione o comprensione delle origini di tale difficoltà, sono convinto che l'enorme portata della condizione che stiamo esaminando richieda necessariamente un approccio multi-causale: esistono cioè tante e diverse cause che si intrecciano in modi molto differenti nei diversi territori del nostro Paese, nei diversi livelli di scolarità e nelle diverse situazioni personali dei singoli alunni con disabilità. Invocare la complessità e la multi-determinazione non deve però farci disorientare in una nebbia fitta di cause, dove tutti i gatti sono grigi e non riusciamo a trovare un accenno di strada giusta.

Sicuramente hanno una parte di ragione le opinioni «applicativo-miglioriste», perché un lavoro lo si può fare sempre meglio e nel nostro Paese spesso non si applicano splendide norme. Non è complicato fare un elenco delle cose che dovrebbero funzionare meglio, per facilitare i processi di integrazione, cose su cui è difficile trovarsi onestamente in disaccordo:

1. la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (dalla inspiegabile differenza di crediti formativi universitari nei corsi di Laurea per insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e nella formazione degli insegnanti di scuola secondaria — circa un quinto... — alla mancata formazione in servizio da contratto di lavoro);
2. l'affollamento di alunni nelle classi;
3. le modalità di reclutamento degli insegnanti, tra precariato e concorsi;
4. le responsabilità dei dirigenti;
5. le collaborazioni interistituzionali;
6. il supporto tecnico pedagogico-didattico agli insegnanti;
7. la collaborazione con le famiglie;
8. il ruolo degli educatori e delle altre figure professionali;
9. la valutazione e incentivazione delle prestazioni professionali delle varie figure della scuola;
10. il clima culturale inclusivo che si respira nella società.

La lista non è certo completa e tanti altri punti potrebbero aggiungersi... chi non ne troverebbe almeno altri due?

Su tutti questi temi si deve fare molto, per far funzionare meglio, molto meglio, attività che già ci sono, che bene o male vanno avanti, in cui moltissime persone danno già molto della propria competenza e passione. Secondo me, però, non è ancora sufficiente: abbiamo bisogno di profondi cambiamenti strutturali, non soltanto di miglioramenti di ciò che adesso esiste.

Mi chiedo comunque se la distinzione tra cambiamenti strutturali e cambiamenti nelle prassi di implementazione abbia un senso. A me pare che siano piani di lavoro sufficientemente distinti e credo che il concetto di struttura si possa avvicinare a quello che nella pedagogia istituzionale si definisce come «istituzione»: una realtà strutturata che dà forma alle prassi, che in qualche modo si plasmano, con gradi diversi di probabilità, secondo la forma insita nella struttura.

Se in un parco pubblico sono presenti le strutture dei cestini per i rifiuti, è più probabile che si manifesti la forma del gettare un rifiuto nel cestino piuttosto che a terra; se in un Comune sono presenti le strutture degli asili nido, è più probabile che qualche donna in più riesca a lavorare fuori casa; se nei ristoranti c'è il divieto di fumare, è più probabile che il fumo passivo sia drasticamente ridotto in tali ambienti; se in un Paese non ci sono più le strutture dei manicomi, è meno probabile che persone con disturbi mentali vengano allontanate dalla loro comunità e rinchiusse; se la legge elettorale non prevede più la struttura dell'espressione della preferenza sul singolo candidato, è più probabile che si riscontri un aumento di elettori che si astengono dall'andare a votare; se nella scuola ci sono le strutture partecipative in cui i genitori, tramite i loro rappresentanti, possono discutere con gli insegnanti, è più probabile che qualche forma organizzata di collaborazione si sviluppi; se in un sistema scolastico esiste la struttura per cui avere un diploma di specializzazione sul sostegno avvantaggia nell'ottenere un posto di lavoro più stabile, è più probabile che molte persone scelgano di conseguirlo per motivazioni utilitaristiche e, appena possono, abbandonino il lavoro sul sostegno; se in un sistema scolastico non esistono strutture che premiano l'impegno e la professionalità dei docenti, è più probabile che si manifestino comportamenti di disimpegno e demotivazione, e così via...

Come si vede dall'elenco, che potrebbe allungarsi a dismisura, esistono strutture con diversi gradi di «vincolo» sulle prassi corrispondenti: in alcuni casi, il ruolo causale può essere molto blando e può essere contrastato da tanti altri fattori e, dunque, la probabilità che appaiano le prassi direttamente stimulate sarà molto bassa; in altri

casi, invece, il ruolo causale sarà più forte, come per le norme legislative o altri vincoli strutturali, quali la disponibilità di spazi o materiali, e dunque la probabilità con cui si manifesteranno i comportamenti stimolati sarà più alta, anche se mai assoluta. Se utilizziamo la stessa logica nel cercare di comprendere i motivi che hanno creato e mantengono la situazione di difficoltà dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, credo si possano identificare alcuni aspetti strutturali che portano, certo non necessariamente, ma con buona probabilità, a processi negativi, che ostacolano le dinamiche di integrazione «buona», quella che pensiamo legata ai risultati positivi e agli obiettivi definiti nel primo capitolo. Li analizzeremo nel dettaglio nei prossimi paragrafi.

Primo aspetto strutturale negativo: un approccio culturale individuale-medico alla disabilità

Nel nostro Paese, anche se in misura molto inferiore rispetto ad altri Stati più «tecnici», è ancora molto diffusa una cultura che vede la disabilità come un fatto individuale, che appartiene privatamente solo a quella persona che ha avuto questa «disgrazia», i cui elementi dominanti sono di natura bio-strutturale, comprensibili soltanto da operatori specificamente formati in queste scienze, e che richiedono corrispondenti interventi speciali.

Il movimento dei *Disability Studies* (Medeghini, D'Alessio e, a livello internazionale, Oliver, Burton, Armstrong, ecc.) attacca fortemente questa visione ideologica che confina il fatto «disabilità» nel privato, per una serie evidente di motivi: ostacola il cambiamento sociale, colpevolizza la famiglia e l'individuo, trasforma i diritti in concessioni caritatevoli, enfatizza il ruolo delle professioni mediche, riabilitative e comunque «speciali» (la *special education* di origine anglosassone e i suoi rischi di una deriva tecnicistica ci erano ben noti: si veda Ianes, 2006) e crea le condizioni per atteggiamenti e prassi oppressive e discriminatorie, iperprotettive, pietistiche e, nei fatti, lesive della dignità delle persone con disabilità.

D'Alessio sintetizza bene il ruolo negativo di questo primo aspetto strutturale:

La mia tesi è che questo modello medico-individuale della disabilità sia ancora dominante in Italia e che, anche se non nego il contributo che medici, sociologi della salute e psichiatri hanno

dato alla causa delle persone con disabilità e alla stabilizzazione delle loro condizioni mediche [...], esso racchiuda in sé alcune limitazioni allo sviluppo dell'inclusione che devono essere affrontate. (D'Alessio, 2011, p. 48)

Una cultura diffusa che limita la dimensione della disabilità alla sfera privata, e in particolare a quella bio-strutturale, assolvendo la società da ogni responsabilità, è apparsa evidentemente fin dagli anni Settanta e nella cultura della deistituzionalizzazione (si pensi soltanto all'antipsichiatria: Basaglia, Goffman, Laing, Szasz e tanti altri) un ottimo aiuto strutturale per prassi di espulsione, emarginazione e «cura» necessariamente tecnica e speciale, da delegare a chi fosse adeguatamente tecnico e speciale.

La crescita culturale del nostro Paese nella direzione di una visione della disabilità più sociale e maggiormente legata ai diritti e non alla carità o alla colpa è indiscutibile, ma non ancora sufficiente. Il mito che l'integrazione e l'insegnamento ad alunni con disabilità debbano essere fondati su saperi medici e bio-strutturali ha profonde radici. Si pensi soltanto alla Legge 104 del 1992, sulle cui bozze già molti pedagogisti denunciavano l'eccesso di medicalizzazione, e ancor di più all'Atto di Indirizzo alle Asl del 24 febbraio 1994, in cui si definiva la filiera «certificazione-diagnosi funzionale-profilo dinamico funzionale-piano educativo individualizzato», in cui la scuola e i saperi pedagogici venivano espropriati dalle prime due fasi di conoscenza dell'alunno e di definizione formale dei suoi bisogni. La scuola aveva (e ancora ha) bisogno del «pezzo di carta» medico per attivare le risorse aggiuntive e gli insegnanti spesso credono ancora che occorra loro la diagnosi funzionale della Asl per poter costruire una programmazione individualizzata sensata. Illusione molto spesso delusa, come è risultato chiaro molto presto (Ianes, 2004).

Da ciò, meccanismi di impotenza e delega non solo nei confronti degli operatori della Sanità, molti dei quali avrebbero fatto molto volentieri a meno del ruolo di «certificatori», ma soprattutto nei confronti degli insegnanti «speciali», per definizione adatti a lavorare con alunni «speciali».

Il modello sociale della disabilità e i *Disability Studies* hanno il merito indiscusso di continuare ad aggiornare oggi, anche nella dimensione dell'integrazione scolastica, categorie di analisi come quelle di potere, oppressione, medicalizzazione, categorizzazione, segregazione e controllo delle diversità (Medeghini, 2015). Ma non credo si

possa essere d'accordo nel considerare l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità non una iniziativa che libera gli alunni, quanto una politica oppressiva nei loro confronti.

Personalmente, sostengo che credere che l'integrazione scolastica favorisca l'educazione inclusiva perché esistono ancora pochissime scuole speciali è il problema sbagliato da sollevare. Al contrario, la politica di integrazione scolastica deve essere considerata non solo come antitetica alla segregazione, come l'educazione speciale, ma come un'altra strategia di potere e di controllo che deriva ancora dalla medesima linea di pensiero che razionalizza, individualizza e normalizza la disabilità. Questa posizione diventa evidente anche nel momento in cui la segregazione e l'integrazione hanno lo stesso punto di partenza, come ad esempio i deficit degli alunni. (D'Alessio, 2011, p. 140)

Possiamo accettare certamente l'idea che la visione individuale-medica della disabilità sia ancora oggi un forte punto di partenza culturale (e purtroppo lo si vede anche nella situazione di alcuni alunni con Bisogni Educativi Speciali, per i quali la scuola chiede alla ASL una diagnosi di BES! Si vedano Ianes e Cramerotti, 2013 e gli articoli apparsi sul numero di novembre 2013 di «L'Integrazione Scolastica e Sociale»), ma le strade dell'integrazione e della segregazione hanno un diverso punto di arrivo, antitetico nei fatti e nei valori. Certamente una visione culturale individuale-medica indebolisce quella pedagogica e il lavoro della scuola, delegittima gli insegnanti curricolari e delega a quelli speciali, dà fiato a sirene specialistiche e iperterapeutiche, a tutto danno di una positiva integrazione che, se fatta bene, muove decisamente la scuola verso l'*inclusive education* per tutti. Questo è il primo aspetto strutturale negativo di cui dobbiamo tener conto, anche se consiglio di «alleggerirlo» di un certo catastrofismo critico anni Settanta.

Secondo aspetto strutturale negativo: l'attuale ruolo «diverso» degli insegnanti di sostegno

Questo secondo aspetto può essere considerato una logica conseguenza del primo: se la disabilità è un fatto individuale, medico, speciale, avrà necessità di un intervento altrettanto individuale, quasi medico, speciale, affidato solamente a chi può garantire queste caratte-

ristiche di ruolo. La figura professionale dovrà allora essere assegnata individualmente all'alunno con disabilità grazie proprio alla sua disabilità (anche se nella norma esiste la contitolarità e una dimensione di corresponsabilità rispetto a tutti gli alunni della classe...), dovrà avere competenze speciali sulle varie disabilità e ci si aspetta che svolga il suo lavoro abilitativo e apprenditivo «sul» bambino con certificazione di disabilità. E così si crea il binomio indissolubile insegnante di sostegno-alunno con disabilità. Per questo rischio, molto attuale nel dibattito legislativo in corso, in questa nuova edizione del libro ho voluto dare ampio spazio alla Proposta di Legge delle Associazioni FISH e FAND e alle discussioni che ha sollevato (si vedano la seconda parte del volume e l'Appendice 5).

Il collegamento insegnante di sostegno-alunno con disabilità, radicato ormai nell'immaginario collettivo del nostro Paese, anche al di là del mondo della scuola, trova i suoi fondamenti anche nelle norme (si pensi alla Legge 104 del 1992 e a quanto essa risenta di un impianto culturale individuale e medico rispetto alle varie condizioni di disabilità — cosa che renderebbe oggi urgente una riforma della Legge Quadro) che rendono esigibili i diritti al sostegno, collocandoli in una sfera «individuale», personale, quasi come fossero delle «proprietà private»...: «il mio insegnante di sostegno», «le ore di sostegno per mio figlio», ecc.

Questa posizione «privatistica» è largamente diffusa tra le famiglie degli alunni con disabilità e le associazioni che ne tutelano i diritti, che molto spesso, come abbiamo visto, ricorrono alla magistratura nel loro contenzioso con l'amministrazione scolastica quasi esclusivamente per ridotta o mancata assegnazione di ore di sostegno per il proprio figlio. Le ore di sostegno vengono viste troppo spesso come una dotazione personale dell'alunno con disabilità: leggiamo a proposito le righe seguenti.

Si ritiene importante, ad esempio, risolvere l'annosa questione dell'«assegnazione» delle docenze, della precarietà degli insegnanti, dell'assenza di continuità scolastica e di quella assurdità — pedagogica, scolastica e giuridica — che l'insegnante di sostegno venga assegnato alla scuola e non già come manifestazione dell'esito di un procedimento della Pubblica Amministrazione, tutto compiuto sulla base delle valutazioni del singolo alunno con disabilità e dell'esigibilità di un diritto soggettivo perfetto dell'alunno con disabilità stesso. Non ha senso, infatti, che un

procedimento amministrativo che si avvia sulla base di una documentazione redatta sulla scorta dell'analisi di un alunno con disabilità, si concluda con l'assegnazione del docente specializzato per il sostegno (in varie forme di unità e di ore) alla scuola anziché a quello specifico alunno che ne è il beneficiario e la «fonte» del procedimento amministrativo stesso. (Marcellino, 2013)

In altre parole: dato che quel posto di lavoro di sostegno è stato generato dalla certificazione di disabilità di uno specifico alunno, è quell'alunno che ne deve beneficiare e non gli altri, altrimenti si configurerebbe una discriminazione negativa dell'alunno con disabilità. Dall'altra parte, la scuola vorrebbe che le ore di sostegno servissero a tutti, per le varie situazioni degli altri alunni con BES e per arricchire l'offerta formativa, per le classi sempre più numerose, eterogenee e difficili, ma vorrebbe anche che i «casi» di disabilità venissero presidiati strettamente, da insegnanti specializzati, e in molti, troppi, casi vorrebbe che questo presidio — come poi purtroppo accade — si svolgesse fuori dalle aule della normale attività didattica. In questa ambiguità, in questa situazione contraddittoria di spinte divergenti (famiglie, insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari; spinte a «star dentro» e spinte a «star fuori»), la presenza di un certo numero prevedibile (un insegnante di sostegno ogni due alunni con disabilità, mediamente, così dicono le norme) di insegnanti «di sostegno» rappresenta una struttura negativa che porta — con buona probabilità e non in modo deterministico assoluto, ovviamente — a meccanismi di delega, deresponsabilizzazione, separazione, pull e push out dalla classe, dalle attività e dal gruppo dei pari.

Uno status lavorativo generato da una diagnosi, da un diritto sancito da una legge: si è creata negli anni una struttura fortissima nella scuola italiana, una struttura «speciale» che è difficile mettere in discussione nella sua attuale situazione, perché è in qualche modo associata ai sacrosanti diritti di welfare delle persone con disabilità, ora ribaditi anche dalla Convenzione ONU del 2006. La cultura caritatevole e compassionevole, pietistica e timorosa sul piano elettorale, di buona parte della classe dirigente politica e amministrativa conserva questa situazione, magari indirizzando i tagli a tanti altri settori del mondo della scuola, ma evitando di toccare il sostegno alla disabilità (si vedano, ad esempio, le politiche scolastiche dei governi di centro-destra, che hanno ridotto molto i fondi alla scuola, tralasciando però accuratamente anche solo di discutere di sostegno e disabilità).

Il Disegno di Legge «La Buona Scuola» Qualche considerazione rispetto all'inclusione

Dario Ianes

L'iter parlamentare di questo Disegno di Legge governativo è appena iniziato e dunque non ci è dato di sapere che testo definitivo avrà in mano il lettore all'uscita di questo libro. Riflettendo sulla versione iniziale del DL approvato in Parlamento, credo si possano comunque fare alcune riflessioni centrate sull'inclusione.

Un primo elemento positivo che potrà dare una spinta ai processi inclusivi è la *valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*. Con scuole più autonome potremo avere organizzazioni più flessibili, più creative, più rispondenti ai bisogni degli alunni e delle alunne. Scuole che potranno arricchire e differenziare maggiormente l'offerta formativa, muovendosi verso quelle forme aperte di didattica — laboratoriale, per progetti, cooperativa, per classi aperte, ecc. — che consentono modalità sempre più evolute di personalizzazione e individualizzazione.

Un secondo elemento positivo potrà essere l'incentivo a una *formazione continua dei docenti* (e speriamo anche dei dirigenti), autogestita da un lato e obbligatoria, permanente e strutturale dall'altro. L'inclusione è un orizzonte verso il quale camminiamo incontrando sempre nuove sfide, situazioni complesse, nei confronti delle quali il nostro patrimonio di competenze deve essere evoluto, non solo mantenuto più o meno debolmente in vita.

Un terzo elemento, che potrebbe essere positivo se negli atti legislativi successivi, delegati al Governo, troveranno spazio e chiarezza applicativa alcuni punti irrinunciabili, è quello della *formazione universitaria e abilitazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado*. A mio modo di vedere è assolutamente irrinunciabile che nel futuro percorso di formazione/abilitazione universitaria per la secondaria trovino spazio adeguato (almeno 30 Crediti Formativi) attività di sviluppo di quelle competenze di didattica inclusiva che

tutti i docenti dovrebbero possedere e che a tutt'oggi sono presenti in questa quantità nel percorso quinquennale abilitante per la scuola dell'infanzia e primaria.

Tra i vari Decreti delegati al Governo successivamente all'entrata in vigore della «Buona Scuola», uno è particolarmente rilevante per il tema inclusione: quello dal titolo «Riforma, adeguamento, semplificazione e riordino del diritto all'istruzione e alla formazione degli alunni e degli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali (BES)». Tale Decreto dovrà contenere:

1. ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria;
2. revisione dei criteri di assegnazione alle istituzioni scolastiche e educative del personale docente di sostegno che tengano conto del valore della continuità didattica e educativa;
3. individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali tenuto conto dei diversi livelli di competenza istituzionale;
4. previsione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione dell'inclusione scolastica;
5. revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione e all'iter diagnostico per l'individuazione degli alunni con disabilità ai fini dell'attivazione del percorso di inclusione scolastica;
6. revisione e razionalizzazione degli organismi a livello territoriale di supporto all'inclusione.

Invito i lettori a riflettere attentamente su ognuno dei sei punti riportati nel suddetto elenco.

Il primo è talmente vago che potrebbe rappresentare un'occasione irripetibile per realizzare un *cambiamento anche radicale del sostegno*, perfino nel senso dell'evoluzione a cui sto pensando fin dal 2011, anche se sarà invece molto più probabile che prenda qui forma la proposta promossa dalle Associazioni FISH e FAND, che prevede (purtroppo) ruoli e percorsi universitari separati, come abbiamo ampiamente discusso nella seconda parte del libro.

Il secondo punto si indirizza giustamente ai *criteri di assegnazione delle risorse umane aggiuntive* alle istituzioni scolastiche, mettendo in primo piano il tema della continuità, che però non è certo l'unico.

Ad esempio, si dovrà tenere conto, da un lato, delle competenze reali possedute dai docenti e, dall'altro, delle regole vigenti in tema di assegnazione delle sedi. Credo che un organico funzionale a livello di rete di scuole potrebbe incontrare in modo positivo i bisogni di continuità e raccordo intelligente tra bisogni della popolazione scolastica tutta e competenze specifiche. Rispetto al tema dell'assegnazione di risorse aggiuntive andrebbe superato lo stretto rapporto di causa-effetto tra certificazione di disabilità-ore di sostegno, per evitare le dinamiche, da molti e da molto tempo denunciate, di «patologizzazione» e aggravamento delle situazioni allo scopo di ottenere risorse. In questo modo, abitualmente si «premia» con le risorse la condizione deficitaria, invece di «premiare» le situazioni in cui si attivano risorse in modo creativo da parte delle scuole autonome. Andrebbe studiato un meccanismo attraverso il quale valorizzare con un'assegnazione maggiore la scuola che sa attivare al proprio interno una quota rilevante di risorse autonome e latenti, salvaguardando ovviamente una distribuzione che tuteli i Livelli Essenziali di Qualità delle pratiche di integrazione/inclusione.

Il terzo punto tocca un tema che in molti abbiamo segnalato come strategico: *definire i «livelli essenziali» delle prestazioni* che in primis la scuola deve garantire al cittadino. Ma sarebbe certo meglio definire i Livelli Essenziali di Qualità dei Risultati che una sufficientemente buona integrazione deve (in modo realmente esigibile e visibile) fornire ai propri utenti. Va indicata una metodologia semplice di definizione congiunta scuola-famiglia-servizi dei livelli di qualità, che diventeranno oggetto di una reciproca valutazione «in uscita» da ogni anno scolastico.

Questo punto deve necessariamente raccordarsi con il successivo, nel quale si prevede la *definizione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione esterna* delle istituzioni scolastiche sul tema integrazione/inclusione. Uno di questi indicatori macro, a livello di sistema istituzione scolastica, dovrà essere necessariamente quello dei singoli esiti delle valutazioni, da parte dell'alleanza scuola-famiglia-servizi, fatte sui percorsi specifici di integrazione dei vari alunni con disabilità.

Il quinto punto è un ulteriore ed ennesimo ritorno dell'eterno tema dell'*individuazione-certificazione* (sono troppe? sono false? sono strumentali?, ecc.): anche in questo caso, avremmo l'occasione di abolire gli effetti scolastici di automatismo nell'assegnazione delle ore di sostegno. Le risorse aggiuntive vanno valutate complessivamente dalla scuola per l'intero quadro degli alunni con e senza BES. La scuola

deve assumersi questa responsabilità e non delegare ad altri la certificazione del diritto a un'individualizzazione/personalizzazione del percorso formativo. Se si supereranno i limiti derivanti dal ricorso a un modello rigidamente medico, orientandosi piuttosto verso l'adozione di un modello biopsicosociale e pedagogico-didattico di valutazione individuale dei bisogni, sarà finalmente possibile non rimanere intrappolati in paradigmi di classificazione relativi ai bisogni di serie A, da una parte, e ai bisogni di serie B o C, dall'altra.

Prendendo in considerazione il sesto punto, ritengo fondamentale *semplificare e riunificare in modo razionale* i luoghi del supporto, della documentazione, gestione, collaborazione e decisione in merito ai vari aspetti dell'integrazione/inclusione e del Progetto di vita.

L'occasione offerta dal Disegno di Legge della «Buona Scuola» è molto importante non solo per correggere alcune evidenti storture (per me strutturali), che lentamente stanno danneggiando le prassi di integrazione scolastica, allontanandole via via dai valori altissimi su cui si fondano. L'occasione è preziosa anche per fondare sull'integrazione di qualità le prassi evolute di una scuola che attivi una didattica realmente inclusiva per tutti gli alunni e le alunne, per il 100% di loro, nel rispetto dell'infinita varietà delle differenze individuali di ciascuno.