



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

This is an author version of the contribution published on:

Questa è la versione dell'autore dell'opera:

M. Pavone, *Inserimento, Integrazione, Inclusione*, in Luigi d'Alonzo, Roberta Caldin, "Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale", vol. 1, Liguori, 2012, pagg. 145-158

Capitolo secondo

Inserimento, Integrazione, Inclusione

di Marisa Pavone¹

Pour répondre aux questions «que suis-je?» et «que puis-je?», il est utile de faire appel à trois variables : mon «capital reçu», mon «capital produit» et mon «espace opérationnel» propre.

(Philippe Kourilsky, *Le Temps de l'Altruisme*)

Quando ci si confronta sul processo di integrazione scolastica degli allievi con disabilità – sia fra gli attori coinvolti: famiglie e professionisti della scuola e dell'extrascuola, sia fra gli studiosi del modello – è consuetudine fare ampio uso di termini quali: *inserimento*, *integrazione*, *inclusione*, evocati spesso con chiarezza circa le differenze di significato, qualche volta, impropriamente, anche come sinonimi. Proponiamo una riflessione critica su queste espressioni/concetti non per indulgere ad una scontata e (forse?, non ne siamo certi) anacronistica disamina terminologica. Piuttosto, per evidenziare la polisemia di significati che stanno alle spalle delle parole, e per contribuire allo sdoganamento dal pregiudizio negativo che una di esse - la prospettiva dell'*inserimento* - ha accumulato nella considerazione dei più nel corso degli anni. In sintesi, si vuole valorizzare la specificità degli ambiti di riferimento di ciascuno dei termini e rimarcare l'opportunità che tutti e tre sopravvivano e vengano adoperati, con la dovuta consapevolezza. Se *diamo a Cesare quel che è di Cesare*, se cioè restituiamo ad ognuno il suo *proprium*, evitando indebite sovrapposizioni o confusioni, ci rendiamo conto che sono portatori di ricchezza di prospettive e dunque *servono* - ciascuno a suo modo e in modi diversi - il processo di accoglienza degli allievi disabili nei contesti di normalità.

1. Il diritto a frequentare la scuola di tutti

La logica dell'*inserimento* (dal latino *inserere*: “mettere dentro”, “introdurre”) riconosce il diritto dei minori con deficit ad avere un posto nella scuola comune - così come nella società - preoccupandosi di garantire le condizioni della loro presenza, senza entrare nel merito della qualità dell'esserci, della validità ed efficacia del progetto formativo, delle relazioni interpersonali e della socializzazione. L'approccio è essenzialmente giuridico, amministrativo, assistenziale.

Nel nostro Paese questa scelta, rivoluzionaria per l'epoca - siamo nella prima metà degli anni Settanta – produce il progressivo smantellamento delle scuole e classi speciali e l'approdo dei frequentanti nelle classi comuni. Lo strumento normativo è la Legge n. 118/71², la quale apre le porte del sistema scolastico *normale*, prevedendo per gli studenti

¹ Università di Torino.

² Legge 30 marzo 1971, n. 118, *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.*

con minorazione psicofisica³ (i sensoriali dovranno attendere ancora qualche anno per avere soddisfatto il diritto all'inserimento: il 1976 i non vedenti e il 1977 i sordi):

L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali. (*Provvedimenti per la frequenza scolastica*, art. 28).

Il perfezionamento del processo di inserimento nel complesso del sistema educativo di tutti viene conquistato con la Legge quadro sull'handicap del 1992⁴:

Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido. E' garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie⁵.

Per sostenere la fattibilità della scelta, già la Legge n. 118/71 dispone che non basta *introdurre* gli studenti disabili - cioè riservare un posto nelle classi comuni - ma devono altresì essere assicurati svariati presidi:

- il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o del corso e viceversa, a carico dei patronati scolastici o dei consorzi dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi;
- l'accesso alla scuola mediante adatti accorgimenti per il superamento e la eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza;
- l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi.

Negli anni a seguire, sotto lo stimolo dell'esperienza e della ricerca, viene precisato che i servizi e le attività destinati a favorire l'assolvimento del diritto allo studio costituiscono un ventaglio ben più ampio, comprendendo fra l'altro: i necessari interventi di assistenza medico-psichica, l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione per i minorati psico-fisici e sensoriali, la dotazioni di materiale librario, sussidi e attrezzature tecnologiche e informatiche di supporto, nonché forme particolari di sostegno specializzato; secondo le rispettive competenze dello Stato e degli Enti locali, da declinare nell'ottica di sistema di servizi integrati.

La prospettiva dell'inserimento ha implicanze di tutto rispetto, in quanto chiama in causa la messa a disposizione di presidi, professionisti e azioni deputati a rendere sostenibile la presenza dei minori con disabilità negli ambienti scolastici ordinari, così da far diventare reale il diritto soggettivo all'istruzione. Come dire: affinché il minore con deficit possa soddisfare il legittimo desiderio di apprendere e di formare la sua personalità insieme ai compagni, è necessario concretizzare le condizioni contestuali essenziali che assicurano fattibilità alla scelta; in carenza parziale o totale di queste condizioni, si crea preliminarmente pregiudizio all'attuazione pratica del principio. Per esemplificare con il gioco del *puzzle*, il modello mette a disposizione le tessere del mosaico - in numero variabile ma comunque completo: se manca anche solo un tassello il gioco non può essere concluso - prescindendo dal criterio progettuale, organizzativo, metodologico delle loro combinazioni.

³ Il provvedimento legislativo parla di *mutilati ed invalidi civili*, comprendendo i soggetti con minorazioni congenite o acquisite, problemi psichici, funzionali e insufficienze mentali che comportano difficoltà persistenti nella scolarizzazione e nell'apprendimento.

⁴ Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

⁵ Ivi, articolo 12.

La logica è quella del censimento, sia della completezza del parco di servizi e risorse umane e materiali messi in campo, sia della quantità della loro erogazione. L'orizzonte di riferimento, *prassico*, mette in rilievo le esigenze più marcatamente rivendicative del diritto-dovere⁶; il che non è poco per garantire l'avvio del cammino formativo. Si possono perciò comprendere le numerose, frequenti proteste delle famiglie, degli insegnanti e degli operatori nei confronti degli amministratori, per lamentare la negazione di servizi/supporti dovuti, o per pretenderne una più congrua assegnazione: conflitti che si ripropongono ai giorni nostri con puntualità rituale, non di rado approdando nelle sedi giudiziarie.

Che il modello dell'inserimento non sia sufficiente ad assicurare il valore del progetto/processo di formazione della personalità dello studente fragile, e lo stare bene insieme a scuola per lui come per i compagni e per gli insegnanti, è evidenza spiegabile anche solo con il buon senso: la quantità dei presidi erogati non può riassumere in sé, né da sola assicurare la qualità del percorso e del risultato. Negli anni '70 e '80 del secolo appena concluso, il flusso continuo degli alunni disabili nelle scuole normali - prima nel settore dell'obbligo e poi negli istituti secondari di secondo grado - ha ampiamente dimostrato la non esaustività di questa prospettiva fine a se stessa. Come scelta univoca, ha prodotto e continua a produrre l'effetto distorto di alimentare ed assecondare un'aspettativa onnipotente ed irrealistica: che la presenza fisica in classe dello studente, sostenuta dall'erogazione di risorse, anche cospicue, possa di per sé risultare agente di promozione sia dei singoli individui interessati, sia della comunità coinvolta. Nella nostra tradizione storica si è parlato e si parla di *inserimento selvaggio*⁷ in tutte le situazioni in cui il contesto classe/scuola ospitante, avendo ricevuto i supporti dovuti, non si attiva per realizzare al proprio interno quelle modificazioni culturali, pedagogiche, didattiche, linguistiche, relazionali in grado di favorire una reale e continua accoglienza educativa del minore e indirettamente della sua famiglia.

2. Adattamento reciproco tra il “diverso” e la classe

Dal punto di vista del soggetto fragile, lo scopo ultimo dell'*integrazione* scolastica è la promozione della persona a scoprire, realizzare e valorizzare la propria identità e ad espandersi progressivamente verso sbocchi che si chiariscono strada facendo, senza indebite preclusioni o indirizzi predestinati. Quando entra a scuola un minore portatore di deficit, riservargli una posizione valorizzante comporta per la comunità scolastica notevoli responsabilità: capacità di identificazione con i bisogni suoi e del nucleo familiare; preparazione professionale anche specializzata, disponibilità e capacità di costruire un percorso di apprendimento adeguato, improntato alla reciprocità e alla collaborazione collegiale. La “diversità” personale, quanto più è marcata, tanto più si propone come elemento di “rottura”, come esperienza predisposta a mettere in discussione e a sollecitare il cambiamento dei tradizionali equilibri del contesto classe e dell'istituzione nel suo complesso.

L'*integrazione* guarda alle dinamiche dei processi di accoglienza, sia individuali sia collettivi e vuole armonizzare l'istanza di sviluppo personale con la qualità e flessibilità degli interventi programmatici, organizzativi, didattici, comportamentali d'aula e di istituto. Alla base del concetto (dal latino *integer*, rendere qualcosa completo, più valido aggiungendovi ulteriori elementi; inserire una persona in un ambiente in modo che ne diventi parte organica) c'è la tensione verso una visione ecologico-sistemica. In presenza di risorse adeguate, la qualità dell'azione educativo-didattica locale si determina attraverso il reciproco

⁶ M. Pavone, *Personalizzare l'integrazione*, Brescia: La Scuola, 2004, p. 38.

⁷ S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento: Erickson, 2001.

adattamento-accomodamento attivo tra l'individuo e la situazione ambientale immediata, includendo anche le interconnessioni tra più situazioni ambientali, nonché le influenze esterne che derivano da condizioni ambientali di carattere più generale⁸.

Questa visione trova corrispondenza nel modello sociale della disabilità, introdotto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001 con la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (*International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF*). L'innovativo paradigma considera la persona non soltanto dal punto di vista strettamente sanitario, ma ne promuove un approccio globale attento alle risorse soggettive e alle potenzialità complessive, tenendo presente che il contesto - personale, naturale, scolastico, sociale, culturale - incide decisamente sulla possibilità che tali risorse hanno di esprimersi.

Tornando alla metafora del nostro *puzzle*, si tratta ora di mettere insieme le tessere per comporre il mosaico, scegliendo una strategia e delle modalità più meno efficaci, efficienti, rapide, motivanti. La logica sottesa è organizzativo-qualitativa più che quantitativa, pur se il legame tra le due è molto stretto. Uscendo dall'analogia, la posta in gioco è la valorizzazione del capitale umano durante il processo e nei risultati: sul piano educativo e dei traguardi di apprendimento per lo studente con disabilità, per i compagni, per gli insegnanti, per le famiglie e per gli operatori coinvolti; in una parola, per tutta la comunità scolastica. Lo svolgersi dell'integrazione ha un carattere *pragmatico*, nella misura in cui riguarda il fare scuola quotidiano, l'operatività, i comportamenti individuali e collettivi, la ricerca educativa e didattica.

Avendo sperimentato, nel breve spazio di pochi anni, che il semplice inserimento non garantisce le migliori attenzioni educative né ai minori con disabilità (il doppio fine dell'istruzione e della piena formazione della personalità) né alla qualità del sistema, dalla seconda metà degli anni '70 e fino agli anni '90 le scelte di politica scolastica si traducono in un'ampia messe di provvedimenti legislativi e di norme applicative, intesi a favorire la prospettiva dell'integrazione, intervenendo su differenti piani: programmatico-organizzativo-metodologico-formativo e su diverse istituzioni: scuola ed extrascuola (sanità ed enti locali). Anzitutto, si adottano dispositivi osservativo-diagnostici, progettuali e valutativi individualizzati che accompagnano la frequenza del soggetto per tutto l'arco scolare, adeguando la proposta formativa alle sue potenzialità (Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale, Piano Educativo Individualizzato). Si assicura inoltre la presenza in classe di docenti specializzati per il sostegno all'integrazione; si prevedono intese programmatiche ed operative tra istituzioni scolastiche, sanitarie e sociali del territorio, per dare vita ad un sistema di servizi integrato, al fine di rispondere alla molteplicità dei bisogni dei soggetti interessati; si autorizza la riduzione del numero di allievi nelle classi che ospitano disabili (Legge n. 517/77⁹ in particolare).

Nel primo ventennio di applicazione del principio dell'integrazione scolastica – salvo alcune eccezioni ampiamente innovatrici, tra cui la stessa Legge n. 517/77 – prevale l'idea che gli allievi con deficit costituiscano una “variabile indipendente” rispetto al sistema scuola. Questo modo di pensare trova il suo naturale approdo nello sforzo di razionalizzazione della *Legge Quadro sull'handicap*, che contempla al suo interno una serie di valide e generalmente apprezzate indicazioni sull'insieme delle articolazioni che sostanziano il processo integrativo:

- finalità dell'integrazione scolastica dal nido all'Università (art. 12);

⁸ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi, 1976; U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino, 1986.

⁹ Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.

- strumenti che rendono effettivo l'esercizio del diritto (programmatici intra ed interistituzionali ed investigativi; dotazione di insegnanti specializzati, di personale educativo ed assistenziale e di attrezzature, ecc., art. 13);
- modalità di attuazione dell'integrazione (orientamento scolastico; continuità educativa e didattica fra ordini di scuole; formazione universitaria degli insegnanti specializzati, ecc., art. 14);
- gruppi di lavoro territoriali e scolastici per l'integrazione scolastica (art. 15);
- valutazione individualizzata del rendimento e prove d'esame (art. 16).

Il convincimento prevalente è che la direzione del cammino debba andare dallo studente diverso verso il contesto classe; che sia lui a doversi integrare, sorretto da un adeguato complesso di mediazioni, prima fra tutte il docente specializzato. Pur con gli opportuni supporti intra ed extrascolastici, alunno e insegnante costituiscono un sottosistema simbiotico convivente con il sistema classe/scuola in modo più o meno interattivo, da una posizione comunque decentrata (in certi casi talmente decentrata, da rimanere per tutto il tempo fuori dell'aula). Tuttavia, la continuità di una osservazione educativa sensibile, e soprattutto il consolidamento della prassi di integrazione, progressivamente sollecitano la scuola ad una maggiore attenzione verso la generalità degli studenti: sia quelli con problemi diversi dalla minorazione sia quelli considerati normali, contribuendo così a stimolare il bisogno di arricchimento dell'offerta di formazione per tutti¹⁰. La marcata singolarità degli alunni certificati, considerata come il paradigma delle diversità individuali della popolazione studentesca, nel tempo assume una funzione regolativa e generativa, stimolando l'urgenza di nuove vie rispetto all'impostazione tradizionalmente uniforme della prassi scolastica, nella direzione della differenziazione didattica e della flessibilità. Si approda alla consapevolezza di dovere dare vita ad un cambiamento della scuola, attraverso l'introduzione di provvedimenti su diversi piani: ampliamento della proposta formativa e del tempo scuola; messa a disposizione di diversi profili di insegnante e modularità dell'insegnamento; apertura a modalità organizzative flessibili e funzionali; programmazione collegiale fra i docenti; attività di laboratorio; lavoro di gruppo fra allievi; coinvolgimento nella gestione della scuola delle istanze del territorio, fra queste le famiglie.

3. Politiche e prassi scolastiche discontinue

Nonostante il radicamento pervasivo di una mentalità che fatica a conciliare la singolarità dello studente disabile con il quotidiano della vita di classe, sul traino delle aperture emergenti, dalla seconda metà degli anni Ottanta si affacciano alcuni indirizzi di politica scolastica tendenti a considerare gli allievi disabili come una particolare espressione dei bisogni educativi speciali di cui buona parte degli allievi è portatrice; di conseguenza, a trattare la loro integrazione come una "variabile dipendente" del sistema scuola da includere nell'ambito delle disposizioni generali. Tra le nuove ispirazioni culturali ricordiamo i *Programmi didattici* (del 1985) e gli *Ordinamenti organizzativi di scuola elementare* (del 1990) e gli *Orientamenti della scuola dell'infanzia* (del 1991).

Queste inversioni di rotta rappresentano i primi approdi sulle sponde della normalità di politiche sociali avviate con spirito aperto all'innovazione e l'avvio di una fase in cui ci si occupa prioritariamente della qualità del servizio scolastico e, al suo interno, della qualità dell'integrazione degli allievi appartenenti alle fasce deboli¹¹. Nell'ultimo quinquennio del

¹⁰ L. d'Alonzo, *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia: La Scuola, 2008; D. Ianes, V. Macchia, *La Didattica per i bisogni educativi speciali*, Trento: Erickson, 2008; L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma: Carocci, 2004.

¹¹ S. Nocera, *Il diritto all'integrazione*, cit., p. 7.

secolo scorso, la ricerca di sinergia tra gli orientamenti normativi rivolti ai minori disabili, importanti scelte di politica scolastica di carattere generale e il tema della formazione universitaria degli insegnanti trova ulteriore solidità, con il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche e la formazione all'handicap per tutto il corpo docente.

Rispetto alla vecchia impostazione centralistica, le scuole autonome esprimono maggiore capacità di interpretare la varietà delle istanze educative dell'utenza e di sapervi rispondere in modo più flessibile; inoltre possono dialogare paritariamente con gli altri soggetti locali coinvolti nel processo formativo. Attraverso il *Piano dell'Offerta Formativa* (POF), l'istituzione scolastica si propone come comunità educante al cui interno la molteplicità delle necessità educative degli studenti, anche disabili, trova risposte differenziate ed individualizzate. Si consolida il modello di una scuola che pratica la corresponsabilità educativa e didattica da parte di tutti gli insegnanti, i quali organizzano i curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini cognitive degli allievi, gestiscono in modo alternato le attività d'aula, adottano materiali e strategie in relazione ai bisogni degli alunni (DPR n. 275/99¹²: autonomia sul piano curricolare, didattico, organizzativo). Di più, le scuole autonome possono sollecitare la collaborazione dei servizi e degli operatori del territorio, allo scopo di attivare al proprio interno reti plurime di sostegni formali ed informali, intrecciando fonti, supporti e contesti interni ed esterni in un sistema complesso e coordinato finalizzato alla integrazione di tutti: non solo gli allievi, ma anche i docenti, gli operatori, le famiglie.

Una sistema scolastico così impostato ha bisogno di insegnanti altamente qualificati, capaci di rispondere alle necessità educative emergenti in classi molto eterogenee che ospitano regolarmente, fra il novero delle diversità possibili, gli studenti con disabilità. Coerentemente, la formazione iniziale universitaria di tutti gli insegnanti della scuola primaria e secondaria viene a prevedere, come "contenuti minimi qualificanti" della funzione docente, attività didattiche rivolte a tutti gli studenti, finalizzate all'acquisizione delle necessarie attitudini e competenze in relazione ad alcuni aspetti trasversali, compresi quelli rivolti all'integrazione scolastica degli alunni disabili. La particolare preparazione per diventare docenti di sostegno viene acquisita frequentando un percorso formativo aggiuntivo di specializzazione (DM 26 maggio 1998¹³).

Ci siamo soffermati su questa sommaria rassegna storica per rendere conto che la transizione dalla politica dell'inserimento a quella dell'integrazione mette in movimento una molteplicità di dinamiche di progettualità, di azioni, di relazioni, di ricerche sia dentro sia fuori della scuola, richiamando l'urgenza di condivisione/coordinamento/collaborazione a vari livelli, al fine di garantire agli allievi esperienze di co-educazione e di co-apprendimento. Come abbiamo visto, alcuni provvedimenti si rivolgono, settorialmente, a favorire l'accoglienza degli studenti con deficit nel sistema scuola. Altre disposizioni, più radicalmente innovative, pongono al centro del *focus* normativo l'istituzione scolastica intesa come ambiente formativo rivolto ad una popolazione variegata.

Un'analoga discontinuità di determinazione sopravvive in talune scelte di politica scolastica del nostro secolo. Per citare due esempi: la legge di riforma della scuola, tuttora vigente (Legge n. 53/2003¹⁴), si limita ad affermare che il diritto all'istruzione ed alla

¹² Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*

¹³ DM 26 maggio 1998, *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario.*

¹⁴ Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

formazione per tutti gli studenti si realizza nel Sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale [...] garantendo, attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104 (art. 2, comma c).

In successive linee programmatiche di indirizzo, appositamente diramate per sostenere l'integrazione degli alunni con disabilità, il legislatore ribadisce che in ogni scuola è doverosa la partecipazione al processo da parte di tutte le componenti, attraverso azioni collaborative e coordinate, nonché una pianificazione puntuale e logica degli interventi educativi, formativi, riabilitativi, come previsto dal piano educativo individualizzato; sul piano didattico, la progettualità orientata all'integrazione comporta l'adozione di strategie e metodologie favorevoli, quali l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e/o a coppie, il *tutoring*, l'apprendimento per scoperta, la suddivisione del tempo *in tempi*, l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici¹⁵.

Nel concreto della vita della scuola, la qualità dell'integrazione registra altrettanta disomogeneità: debole in alcuni segmenti del sistema – in particolare in quello secondario, meno preparato e flessibile del ramo dell'infanzia e primario - e in diverse realtà territoriali, con picchi di elevata *performance* in altre, anche geograficamente vicine; per questo cui si parla di *integrazione a macchia di leopardo*¹⁶. A ragione gli esperti lamentano che, pur essendo l'integrazione degli alunni con disabilità una *gigantesca realtà della nostra scuola*, non è ancora adeguatamente studiata e compresa.

C'è ancora poca ricerca specifica sul tema, eppure sono migliaia le persone coinvolte a vario titolo, alunni, insegnanti, educatori, famiglie, comunità locali. [...] Credo che lo sviluppo di vari tipi di ricerche sia una priorità urgente. Abbiamo bisogno di dati, di buone prassi, di acquisizioni il più possibile affidabili su ciò che succede, su ciò che funziona (e perché)¹⁷.

Finalmente, negli ultimi anni si intraprendono i primi progetti di ricerca, tesi a monitorare la concretezza del processo nelle scuole sollecitando il punto di vista dei protagonisti, degli insegnanti e dei genitori¹⁸. Un altro tentativo di osservazione critica dello stato dell'arte del modello è costituito dai Rapporti annuali curati dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, inerenti all'attuazione delle politiche per la disabilità nei vari Dicasteri, in applicazione al dettato della Legge quadro sull'handicap. Da tali resoconti emergono molte criticità ancora da superare, sia in campo scolastico sia extrascolastico, fra cui:

- il permanere di traguardi medio-bassi di istruzione degli studenti con disabilità;
- le difficoltà di orientamento scolastico e di inserimento al lavoro;
- le persistenti difficoltà di integrazione per i soggetti in condizione di disabilità severa;
- la mancata individuazione di standard di qualità dell'integrazione nella comunità scolastica;
- la necessità di una migliore definizione ed articolazione delle competenze tra le

¹⁵ Ministero della Pubblica Istruzione, "Le strategie didattiche e gli strumenti", in *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009.

¹⁶ A. Canevaro, "Telefoniamo a...Marisa Pavone, in A. Canevaro, D. Ianes, *Diversabilità*, Trento: Erickson, 2003, p. 66.

¹⁷ D. Ianes, "Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali. Alcune proposte di priorità", in D. Ianes, A. Canevaro (a cura di), *Monografia su Uno sguardo sempre più ampio sull'integrazione: alcune tendenze e dati di ricerca*, «L'integrazione scolastica e sociale», n. 8/5, novembre 2009, p. 441.

¹⁸ A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, cit., 2009; S. Nocera, P. Gherardini, *L'integrazione scolastica delle persone Down*, Trento: Erickson, 2000.

professionalità educative, sociali e sanitarie intra ed extrascolastiche.

Secondo gli studiosi, l'azione di integrazione, soprattutto in presenza di disabilità complesse, non ha la forza sufficiente per modificare le regole e le pratiche di funzionamento dell'istituzione accogliente. La prevalenza del modello *medico*, per cui l'allievo va tutelato sulla base di un intervento *speciale* (è la logica sottesa alla Legge quadro) favorisce la convinzione che il soggetto sia *speciale* e vada sostenuto da interventi prevalentemente tecnici (medici e riabilitativi) o assistenziali, per altro purtroppo vincolati alla disponibilità di risorse.

La certificazione ricrea un'altra forma di emarginazione percettiva e organizzativa provocando giustapposizione di interventi che cadono su un terreno mobile, indefinito o delimitato da criteri ambigui e arbitrari. [...] nelle istituzioni scolastiche manca ancora la chiarezza, la determinazione e il coraggio di passare dall'handicap alla persona e di ripensare gli interventi pedagogici qualificati non calibrati e preordinati sui disagi «ufficialmente riconosciuti», ma su tutti i disagi esistenti¹⁹.

4. Vivere insieme a scuola nella diversità

Il termine *inclusione* traduce l'inglese *inclusion* (da *to-include*), che significa essere parte di qualcosa, sentirsi completamente accolti ed avvolti. Secondo l'approccio culturale inclusivo, prevalente nei documenti internazionali più vicini nel tempo, la persona con disabilità è parte della comunità a pieno titolo, alla pari degli altri. I principi di funzionamento e le regole del contesto devono essere formulati avendo presenti tutti i componenti, ognuno portatore della propria specificità: la diversità di ciascuno diviene la condizione normale nella società, nella scuola e in aula. L'essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene intimamente al gruppo.

In questa ottica è il sistema scolastico che si deve adattare preventivamente alla eterogeneità degli alunni; perciò anche i servizi speciali vanno portati quanto più possibile dentro la classe. Secondo Barberio, la prospettiva dell'inclusione sollecita il superamento del sistema scolastico tradizionale, promuovendo il passaggio ad una scuola centrata sulle teorie della costruzione condivisa della conoscenza, della cognizione situata e distribuita, sul bisogno di appartenenza alla *community of learners*²⁰.

Nella metafora del *puzzle*, l'accento viene posto sulle scelte preliminari allo svolgimento del gioco di combinazione delle tessere: si tratta di decidere a priori il criterio con cui impostare l'azione. Ad esempio: il divertimento può consistere nel concludere il più in fretta possibile il mosaico, oppure nell'indulgere allo svolgersi minuzioso del passatempo, abbandonando e riprendendo l'attività senza curarsi dell'orologio. Come abbiamo spiegato, mentre il modello dell'integrazione si concentra sulla qualità del processo di coeducazione, l'inclusione si muove nell'orizzonte *pratico*: si sofferma cioè sulle questioni del senso primo e ultimo dell'intervento, sui principi che ispirano l'impostazione organizzativa generale e l'azione integrativa e di inserimento, sugli indirizzi che orientano gli interventi di formazione.

¹⁹ F. Montuschi, *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Assisi: Cittadella, 1997, pp. 172-173.

²⁰ N. Barberio, "L'inclusione: un nuovo modo di concepire e gestire la diversità nella scuola egli USA", in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 49, n. 1, gennaio-febbraio 2002, p. 31.

Fra i pronunciamenti di alto significato culturale e formativo a connotazione inclusiva menzioniamo:

- la Costituzione della Repubblica: *la scuola è aperta a tutti[...]]I capaci e meritevoli, anche privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi* (art. 34);
- la famosa sentenza con cui la Corte Costituzionale sancisce che la frequenza della scuola superiore, *è un essenziale fattore di recupero e di superamento dell'emarginazione* anche per gli studenti con deficit (Sentenza n. 215/87).

A livello mondiale ricordiamo la *Convenzione per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità*, approvata dall'Assemblea Generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) nel 2006²¹, con lo scopo di

promuovere, proteggere e assicurare il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità e promuovere il rispetto per la loro inerente dignità (art. 1, *Scopo*).

[...] 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 ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita (art. 24, *Educazione*).

A nostro avviso, per taluni aspetti si colloca in prospettiva inclusiva anche il modello di considerazione della condizione di salute/disabilità introdotto con l'*ICF*, laddove suggerisce che la differenza personale provocata dalla minorazione va ricompresa nel grande capitolo della cura educativa e sanitaria verso tutte le diversità riguardanti gli individui.

Vivere insieme nella diversità è una sfida educativa complessa ed impegnativa per la scuola, implicante un coinvolgimento coordinato e continuativo da parte di tutti per l'apprendimento di tutti. Per garantire il riconoscimento della dignità di persona a chi vive l'esperienza della disabilità all'interno della comunità scolastica, ci vuole il ricorso a quell'*etica anteriore* di cui parla Ricoeur²². Secondo il filosofo, l'accesso al livello morale è l'esperienza meglio in grado di sollecitare l'accettazione e la valorizzazione dell'altro in quanto portatore di umanità in senso assoluto, qualunque siano le caratteristiche con cui si esprime la sua identità. Dentro l'individuo compromesso c'è infatti sempre una persona, con tutte le esigenze emotive, affettive ed esistenziali proprie di tutte le persone normali.

Dopo aver compiuto il primo passo: cioè disporsi aprioristicamente a riconoscere l'umanità dell'altro da sé come valore incondizionato, ci si deve accingere al secondo passo: darne testimonianza sul piano della deontologia concreta. Viene qui chiamata in causa quella che Ricoeur definisce *etica posteriore*, consistente nel dispiego di interventi tecnico-relazionali connotati dall'accoglienza e dalla pro-mozione del progetto di umanità inscritto nel soggetto di cura. Di fronte a uno status di disabilità, pur così compromesso da risultare scoraggiante, sono il rispetto e il senso di responsabilità che spingono il genitore, il professionista, il volontario, il compagno di classe o l'amico ad andare oltre la dissonanza imposta dal deficit – senza per questo trascurarne la conoscenza approfondita – per scoprire canali e strumenti di comunicazione e di intervento, che permettano il rispecchiamento e il riconoscimento della condizione umana comune, al di là della reale, appariscente ma anche in qualche modo apparente perché transitoria, diversità²³.

²¹ *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (ONU) nel 2006 e ratificata nel marzo 2007. Per divenire attuativa nelle legislazioni nazionali, deve essere fatta propria con specifiche deliberazioni dai Paesi membri; in Italia è resa esecutiva con Legge n. 18 del marzo 2009.

²² P. Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance*, Paris: Gallimard, 2005.

²³ *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori, 2010, pp. 78-80.

In sintesi conclusiva: il concetto di *inserimento* chiama in causa l'importantissima dimensione del diritto ad avere riconosciuto un posto all'interno della scuola di tutti, reclamando nel contempo i servizi (sanitari, riabilitativi, socio-assistenziali, scolastici, ecc.) e le risorse (economiche, professionali, materiali) di cui il soggetto necessita. La diffusa diffidenza che nel nostro paese viene riservata a questa espressione nasce dal pretendere da essa più di quanto rientri nel suo ambito di riferimento. Oppure perché la si confonde con la prospettiva dell'integrazione: in effetti, in non poche istituzioni scolastiche, la presenza degli allievi con problemi si traduce nel dispiego anche notevole di servizi e risorse, senza attivare le dinamiche qualitative di cui si alimenta una integrazione di qualità. Il processo di *integrazione* attiene al *come* gli attori si coinvolgono e interagiscono, per perseguire intenzionalità di educazione e di istruzione dialogiche e condivise. La prospettiva dell'*inclusione* adotta un approccio valoriale-progettuale-organizzativo radicale, rivolto a priori ad un gruppo eterogeneo, in cui la diversità di ciascuno diventa la condizione naturale della convivenza²⁴.

Ai tre modelli corrispondono riferimenti semantici e piani di intervento differenti. Non vi è tra di essi un rapporto gerarchico, piuttosto si rendono necessari reciprocamente. La visione inclusiva ha in sé la forza per giustificare e motivare la tensione al cambiamento, in nome dei principi di pari opportunità e di solidarietà umana; ma rischia di rimanere nel limbo dell'idealità e dunque di affievolirsi ben presto, se non trova concretizzazione in coerenti scelte programmatiche, metodologiche, comunicative, comportamentali quotidiane. D'altra parte, queste ultime hanno bisogno di alimentarsi di sostanza e credibilità, determinate dalla presenza di risorse/servizi professionali e materiali congrui.

Se preferiamo mantenerci fedeli all'espressione più vicina alla nostra tradizione storico-culturale, che predilige la prospettiva dell'integrazione scolastica, potremmo convenire che, per poter garantire agli studenti disabili un buon *processo di integrazione*, occorre ricercare *l'integrazione tra i processi*, gli orizzonti e gli impegni richiamati da tutti e tre i modelli menzionati, nessuno escluso.

²⁴ M. Pavone, "Editoriale", in *L'integrazione scolastica e sociale*, n. 9/1, febbraio 2010, pp. 5-7.