

Convegno Anffas Onlus Nazionale
"Da 0 a 6. Nella complessità dell'attuale situazione scolastica, quale via per l'inclusione?"
Roma, 6 febbraio 2010

Prof.ssa Roberta Caldin

Docente di Pedagogia Speciale

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Facoltà di Scienze della Formazione

Università di Bologna

Buongiorno a tutti e a tutte.

Sarei rimasta ad ascoltare a lungo l'analisi che stava facendo Lilia Manganaro, perché ritengo che ci siano, in questo momento, delle questioni che, probabilmente, sono sovra-scolastiche e che ci riguardano da vicino: ad esempio, le modalità molto schizofreniche della politica attuale, che ci illudono che il governo e la direzione politica cerchino vere modalità inclusive.

In realtà, il dato di fatto è che stiamo andando esattamente nella direzione opposta. Basta che voi andiate a leggere le ultime Linee sull' integrazione scolastica per gli studenti con disabilità, emanate dal MIUR nell'agosto 2009 e nelle quali vi sembra che ci sia la summa pedagogica di tutte le modalità inclusive, gli approcci corretti, addirittura gli indirizzi, e di fatto, invece, ci si trova davanti ad una realtà che è quella che descriveva Lilia. Ossia, di non avere nelle scuole neppure la carta igienica, di vivere una situazione che è molto legata, in senso generale, ad uno sfilacciamento di impegno etico e di responsabilità generazionale della società.

Il fatto di non trovare dentro a una scuola nessuno che accompagni in bagno un ragazzo con disabilità non è propriamente legato sempre ad una legislazione che lo possa garantire, ma è legato ad una società che si sta declinando su dimensioni decisamente distratte e narcisistiche (come succede in occidente).

Ognuno sembra pensare al meglio per sé, in coerenza con quel terribile fenomeno di "familismo amorale", ben analizzato da un antropologo-sociologo come Banfield nel 1958, quando studiava alcune zone dell'Italia e, tornandoci anni dopo, aveva previsto che non sarebbe cambiato nulla; sembra, infatti, che ci sia una propensione a pensare ognuno per il proprio tornaconto, per cui l'impegno per il bene comune, come ad esempio occuparsi della giovane generazione, fa parte di un impegno comune a cui non pensiamo.

Sarà anche scritto nel dna degli italiani ma è un qualcosa a cui mi ribello ferocemente e ritengo che questa politica porti a considerare sempre più il bene privato o, comunque, a fare in modo che coloro che hanno già molte opportunità siano garantiti, mentre non sono tutelate le fasce deboli, i giovani in difficoltà, i ragazzi che vengono indirizzati verso la non istruzione.

Un paese siffatto non può che andare velocemente alla deriva, poiché non investe nell'istruzione, o investe solo su alcune specifiche istruzioni (per lo più private), che non sono però quelle di/per tutti,

ovvero inclusive; eppure, anche a detta degli economisti, l'istruzione rimane uno dei fattori più importanti per lo sviluppo di un paese.

Bisogna che le scelte culturali siano fatte con una prospettiva lungimirante: dobbiamo pensare a quelli che verranno dopo di noi e a quel che troveranno dopo di noi, con modalità non presentistiche, perché il tempo dell'educazione è un tempo del futuro.

In Italia, abbiamo un'esperienza importante di integrazione/inclusione, ma se non la consolidiamo, rischiamo di perdere un patrimonio che potrebbe diventare di riferimento anche per altri paesi.

La domanda che pongo è: c'è una via possibile per l'inclusione? Ci ho pensato tanto e anch'io sono molto arrabbiata come Lilia Manganaro; penso, tuttavia che dobbiamo riprenderci alcune dimensioni educative, attualmente molto marginali e, ad esempio, pensare che siamo in un momento storico-sociale in cui non si pensa.

Tutto sommato, infatti, risultiamo molto omologati e conformisti; un'interessante ricerca che abbiamo svolto con la fondazione Girolamo Bortignon di Padova - *Immagini della persona nel mondo televisivo giovanile*, curata da M. Conte – mette in luce, nei giovani tra i 14 e i 18 anni alcuni aspetti inquietanti nella percezione dell'immagine della persona attraverso i mass-media, che inducono al non pensiero, piuttosto che avviare alla riflessione che può condurre ad un'azione lungimirante.

E' necessario, quindi, innanzitutto, riappropriarsi del pensiero.

Si tratta di un pensiero che orienta l'azione, l'*agere*, direbbe Vico, ovvero, ciò di cui ci occupiamo in questo momento; si tratta di qualcosa che si svolge in un presente intensivo, che spinge al cambiamento; non si tratta di un pensare e/o di un fare presentistici che servono a malapena a tamponare dei problemi contingenti.

Un fare lungimirante guidato da un pensiero adeguato.

Per questo motivo, ho scelto di mostrarvi, più tardi, qualche minuto di un documento-filmico che andrà a costituire materiale d'archivio all'interno di una mostra permanente che si terrà a Bologna, ideata da Andrea Canevaro proprio sulla memoria dell'integrazione in Italia e in Emilia-Romagna prima delle leggi. Perché servono questi materiali e questi eventi? Perché dobbiamo ricordarci di avere una memoria? Anche questo ultimo termine – memoria, assolutamente debole in questo momento - deve dirci come eravamo prima delle leggi, per farci capire quali sono stati gli elementi che hanno promosso l'integrazione. È bene che vigiliamo su queste conquiste perché se le perdessimo torneremmo indietro di molti anni; non vorrei che dimenticassimo che, ad esempio, lo sterminio dei disabili, tra il 1939 e il 1944, è stata la prova generale per il nazismo per poter poi procedere al rimanente sterminio. Questa parte della storia delle persone con disabilità, di cui non si ha memoria, è poco conosciuta e invece credo vada rivista e ri-analizzata. C'è stata una magnifica mostra qualche anno fa organizzata da Mario Paolini proprio a San Servolo a Venezia, dove c'era anche il manicomio dal quale sono state prelevate delle persone che poi sono finite appunto al famoso T4 di Berlino.

Già nel 2002, la Dichiarazione di Madrid aveva messo in luce la necessità di rimarcare il ruolo centrale delle scuole, perché il sistema istruttivo/educativo, letto con un'ottica istituzionale, rimane l'unico garantito a tutti i bambini, dato che molti di essi non hanno famiglie adeguate.

In tal senso, la Dichiarazione di Madrid, famosa per lo slogan "Niente sui disabili senza i disabili", in realtà, aveva già focalizzato l'attenzione sul ruolo imprescindibile della scuola come contesto che può garantire a tutti i bambini l'incontro con adulti significativi, o per esempio con i pari, con coetanei che siano più competenti perché non tutti i bambini hanno famiglie adeguate.

Richiamo velocemente il concetto di integrazione che è molto legato all'intervento su contesti educativi specifici (come la scuola, ad esempio) e/o che richiama l'intervento sul singolo, sul bambino, piuttosto che sul contesto. Un intervento di questo tipo è focalizzato sul singolo e su tutto ciò che a lui manca e, con questo approccio, come diceva prima anche Evelina Chiocca, non si incentiva una progettualità individualizzata, ma una che va a colmare una lacuna, con una visione prettamente compensatoria.

L'inclusione è un approccio che guarda a tutte le persone - non solamente a quelle con disabilità - e alle istituzioni. Penso, ad esempio, all'ultima classificazione ICF dell'OMS sui contesti: in quest'ottica, l'approccio inclusivo deve prevedere degli interventi sul contesto, vuol dire che responsabilità di tutti è far sì che i contesti siano facilitanti: quindi, le variabili handicappanti non dipendono più né dal singolo disabile, né dalla sua insegnante di sostegno, né dalla sua mamma che gli sta dietro, e neppure dal suo papà, ma dipende da tutti noi che siamo corresponsabili a far sì che un contesto (una sala cinema, ad esempio) diventi accessibile e che un'azione di sistema sia facilitante e adeguata a tutti coloro che quel contesto frequenteranno.

In questo senso, si dice che l'inclusione non abbia una dimensione compensatoria, né esclusivamente specialistica, ma una dimensione di carattere ordinario: cioè cerca di far sì che ciò che viene attuato possa, in senso ampio, produrre vantaggi per tutti quanti, addebitando a ciascuno di noi quello che ciascuno di noi può fare responsabilmente nel proprio contesto.

In questi anni, in Italia, è stata costruita e realizzata più inclusione che integrazione: siamo l'unico paese al mondo che è riuscito a mettere insieme questi approcci di intervento sul singolo e sul contesto.

L'inclusione è un concetto che è nato in Inghilterra negli anni novanta, ma è stato ampiamente ripreso da tutti i documenti dell'UNESCO e dovrebbe configurarsi come qualcosa a cui aderiamo, in nome dell'esperienza di integrazione supportata dalla Legge 104/92: è una legge che i paesi del mondo ci invidiano, perché è avanzatissima, ma se la trasformiamo in una legge schizofrenica, non serve a nulla.

E anche questa inclusione è un processo, un ideale regolativo, una specie di utopia verso la quale camminiamo nel senso che conserva un carattere di irrealizzabilità: si tratta di qualcosa che ci spinge a procedere, una sorta di traino che ci aiuta a procedere.

Alcuni studiosi ritengono che l'inclusione sia un imperativo etico che non avrebbe neppure bisogno di giustificazione, come diceva il presidente Speciale prima: è una direzione che include tutti quanti in tutti

i contesti. Questo ce lo ricorda anche l'ICF, la cui intenzione originale era questa idea che fare l'inclusione non è compito dell'insegnante di sostegno ma di un'intera comunità supportata da una politica adeguata. L'inclusione svela il suo modello antropologico (carissimo, ad esempio, a Giorgio Moretti e a Enrico Montobbio) che ci insegna che ogni persona, anche la persona con disabilità, ha qualcosa da dire nella sua esistenza, purchè ci siano altri disponibili ad ascoltare. Perché se gli altri non ascoltano, anche l'esistenza di un disabile può essere, diciamo così, priva di voce.

Il modello antropologico sceglie la persona, non sceglie le logiche di mercato, né la logica della competizione, né quella della meritocrazia avulsa dalla dimensione sociale; il talento, infatti, va messo a confronto e non sotterrato; va investito, va fatto circolare, va immesso, diciamo così, in una dimensione sociale dove il merito non sia agganciato a dimensioni isolanti e segreganti.

Si tratta di una prospettiva che non sta all'interno di orientamenti politici come quelli attuali, legati ad accorciamenti/decurtazioni sull'articolazione dell'obbligo scolastico; come quella che va nella direzione dell'alfabetizzazione strumentale e che indica che gli alunni quando arrivano in terza media devono aver imparato a leggere, scrivere e fare i compiti.

Ma non è questo che può fare la differenza, quanto, piuttosto, l'alfabetizzazione forte. E infatti, nelle ricerche sul linguaggio dei bambini e delle famiglie straniere, non è l'alfabetizzazione strumentale che fa l'integrazione, ma l'alfabetizzazione forte. Quale? Quella che i bambini stranieri imparano, anche e soprattutto, al di fuori del contesto scolastico, quando giocano nel campetto di calcio, quando vanno in parrocchia (se ci vanno), oppure quando frequentano spazi come la piscina, il doposcuola, nei quali imparano non solo a leggere, scrivere e fare di conto, ma imparano a confrontarsi e a risolvere conflittualità, problemi ecc. L'alfabetizzazione strumentale è un'alfabetizzazione minima e i documenti dell'UNESCO dicono che è necessario perseguire l'alfabetizzazione ampia e profonda: se si sceglie solo la prima, vi è un inganno nella direzione politica.

Presentiamo sinteticamente l'Index for inclusion: è un lavoro stilato da due autori inglesi, Booth e Ainscow. Questo strumento ci aiuta ad analizzare le dimensioni che viviamo all'interno della scuola, per capire se stiamo procedendo verso la prospettiva inclusiva.

In particolare, quello di cui si preoccupa l'Index, è di criticare, con fondatezza, il modello assimilazionista, normalizzante, omologante.

L'Index ci ricorda che la prospettiva inclusiva cerca di dare a tutti la possibilità di esprimere appieno le proprie potenzialità; frequentemente, la scuola attua molte modifiche interne che però non vanno ad incidere sostanzialmente sul modello di normalità, che sembra essere ancora il modello prevaricante.

Il modello di normalità, in questo momento e per i ragazzi giovani, potrebbe essere quello proposto dai mass-media (veline, vincenti ecc.): si tratta di un modello omologante e massificante.

L'index ravvisa un rischio nel sistema parallelo che si può creare quando, con la giustificazione di voler fare integrazione, si va a costruire, di fatto, un sistema parallelo: per esempio, avere un'insegnante di sostegno, avere l'educatore di sostegno in classe, avere l'operatore e così via può creare un sistema parallelo all'interno della scuola, ma senza impegno nei processi inclusivi.

A mio avviso, anche le *scuole-polo* possono essere molto rischiose, proprio nel senso di concorrere alla costruzione di un sistema parallelo ai processi inclusivi, oltre che costituire un salto all'indietro nella logica inclusiva.

Ritengo quindi doveroso un ripensamento su questi sistemi istituzionali paralleli: lo stesso Andrea Canevaro parla di sistema di integrazione confuso, riferendosi allo stato dell'arte dell'integrazione, in questo momento, in Italia.

Vorrei anche parlare dei *bisogni educativi speciali* e del fatto che l'Index è molto critico su questo tema; il fatto è che si continua a parlare di BES (bisogni educativi speciali) andando a rinforzare un termine alquanto datato (è del 1978) e ci si riferisce sempre al singolo e ai suoi bisogni educativi speciali; sarebbe interessante, invece, utilizzare un'altra ottica indicando, sempre in linea con l'ICF dell'OMS, di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.

L'Index si costruisce su tre dimensioni che, sinteticamente sono: creare culture inclusive, produrre politiche inclusive e sviluppare pratiche inclusive.

All'interno di queste tre dimensioni abbiamo delle sezioni, con domande, che vanno ad indagare qual'è il livello di inclusione nell'istituzione scolastica.

Ad esempio, un indicatore d'inclusione è che ciascuno deve sentirsi benvenuto nella scuola dove è inserito. Questi indicatori ci aiutano a sviluppare le domande per comprendere come stiamo procedendo, perché la pedagogia è un sapere della domanda e una domanda che ci fa l'index è: "Sono previsti eventi (feste, per esempio), per promuovere l'accoglienza di nuovi alunni, di nuovi insegnanti e per la loro partenza?". Oppure: "Le informazioni sulla scuola sono pubblicizzate e rese fruibili a tutti?". Ciò significa che, se ho un genitore proveniente dal Marocco, che ha un bambino disabile nella scuola nella quale insegno, dovrei provare a condividere con lui il PEI traducendolo in francese (anche con l'aiuto di un mediatore culturale). Infatti, se la scuola convoca i genitori e c'è un'informazione corretta, completa, accessibile, se c'è un PEI tradotto, o c'è qualcuno che lo spiega, i genitori collaborano con gli insegnanti (la ricerca *Alunni con disabilità, figli di migranti*, svolta con il Comune di Bologna, ce l'ha confermato).

Altre domande/indicatori che l'Index rileva è: "Gli alunni si aiutano l'un l'altro?", "I lavori esposti in classe valorizzano il lavoro cooperativo oltre che i risultati individuali?". Quest'ultima appare, a mio avviso, come una domanda straordinaria che aiuta a valorizzare ciascun alunno non solo come persona, ma inserito nella comunità classe e in stretta co-evoluzione con la sua classe. Oppure, "Gli alunni segnalano allo staff docente quando un loro compagno ha bisogno di aiuto o quando loro stessi hanno

bisogno di aiuto?". Anche questa domanda ci direziona verso un lavoro pedagogicamente connotato (che aiuta a promuovere la solidarietà e a prevenire l'indifferenza).

Ancora: "A scuola ci si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione?", "Vengono messi in discussioni gli stereotipi sulla perfezione del corpo?". Anche questa domanda richiede un certo impegno nell'area educativa; impegno che combatte una cultura mass-mediologica, attualmente molto centrata sul business del corpo. Sarebbe invece utile rinforzare l'utilizzo del pensiero critico, e riflettere sul fatto che il corpo viene considerato terreno di profitto (moda ecc.).

A proposito della didattica.

Nella didattica, noi possiamo contemplare moltissime variabili che sono importanti, soprattutto quando parliamo di alunni in difficoltà. Penso alla variabile tempo, ma penso anche ad altre cose, ad esempio al fatto che l'apprendimento può avvenire tanto più facilmente se condotto con modalità co-costruttive; così come rimane fondamentale il lavoro in piccoli gruppi.

Nella ricerca *Alunni con disabilità, figli di migranti*, a cui ho fatto riferimento sopra, gli insegnanti hanno sottolineato come le forme laboratoriali e i lavori in piccolo gruppo rimangano in assoluto le modalità con cui impegnarsi nei processi d'integrazione con bambini stranieri e non, disabili e non, e anche quelle nelle quali è possibile imparare una seconda lingua.

Va ricordato che l'apprendimento è un processo sociale, che nasce dalle interazioni, all'interno di uno spazio interindividuale, che può trasformarsi in intra-individuale. Il sapere, infatti, ha una costruzione sociale, e possiamo dire che impariamo di più e meglio se lo facciamo in gruppo, con altri coetanei - anche più competenti di noi - che possono aiutarci a potenziare le zone di sviluppo prossimale (grazie, appunto, all'azione di scaffolding di qualcun altro).

Ragion per cui, ad esempio, mettere in un'unica classe bambini che hanno lo stesso deficit (giustificando che, così, imparano meglio) non aiuta l'apprendimento, dato che l'apprendimento è di gran lunga incentivato dalla disomogeneità degli alunni di una classe, ovvero, quando ci sono dislivelli che aiutano ad avanzare incontrando compagni, persone più competenti di noi.

Una meta ricerca olandese, che aveva raccolto 31 ricerche in questo ambito, ha messo in luce come l'insegnamento nelle classi comuni, ordinarie, anche per bambini con deficit gravi, genera maggior apprendimento di quello in classi nelle quali sono presenti solo bambini con deficit; infatti la costruzione sociale di un apprendimento si attua, innanzitutto, in una dimensione interindividuale che sollecita la dimensione intraindividuale.

Insomma, impariamo molto meno da soli chiusi nella nostra camera e/o nel nostro studio, piuttosto che nel rapporto continuo con gli altri, potenziando i sostegni diffusi, come scrive l'Index e come hanno scritto Andrea Canevaro e altri studiosi. Il sostegno, infatti, non è solo quello della famiglia,

dell'insegnante di sostegno ecc., ma va potenziata una modalità diffusa di sostegno – nella quale entrano a pieno titolo i coetanei - che stimola ad avanzare nella prospettiva inclusiva.

Due riflessioni che possono essere utili ad approcciarsi al video che andiamo a vedere.

In questo momento, le generazioni più giovani di insegnanti e genitori non hanno ricordo dell'entusiasmo che ha accompagnato l'ingresso, anche legislativo, dell'integrazione, né del movimento che l'ha causato.

Si tratta, poi, di genitori estremamente provati, per certi aspetti più degli insegnanti, perché vengono colpevolizzati dalla società in generale; nel contempo, essi sono in assoluto i più abbandonati perché in Italia non c'è tradizione di politiche per la famiglia. Eppure, per una famiglia, avere e non avere un servizio – ad esempio – può fare la differenza, cioè può generare un elemento “handicappante” (o facilitante) e dipendente dal contesto.

Un tempo, il ruolo genitoriale era sostenuto socialmente; attualmente non è più così, dato che si tratta di un ruolo che viene esercitato in una società narcisistica e distratta.

Gli insegnanti, dal canto loro, hanno un ruolo sociale privo di riconoscimento, e nel contempo sono colpevolizzati per ogni problema.

Si tratta di recuperare la memoria, focalizzando ciò che nel 1977 ha portato all'integrazione, individuando anche le variabili che possono aiutare e favorire l'integrazione.

VISIONE VIDEO.

FINE