
Editoriale

Disabilità e Inclusione a Scuola. Letture possibili

Dopo l'approvazione della legge sulla «Buona Scuola»,¹ la chiave che dà attuazione al progetto di rinnovamento — volto a implementare, almeno nei propositi, un sistema di educazione e di istruzione di qualità — è custodita negli otto Decreti legislativi pubblicati a maggio dello scorso anno.² Sappiamo che uno di essi è dedicato alla Promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità (D.lgs. n. 66/2017). Da alcuni mesi, nell'ambito dell'Osservatorio permanente sull'inclusione scolastica (insediato al MIUR), diversi articoli sono sottoposti a revisione da parte di appositi gruppi di lavoro di esperti, al cui interno figurano anche le associazioni di categoria. I temi su cui si concentra l'attenzione riguardano aspetti strategici: la redazione del piano

educativo individualizzato (PEI); le modalità di funzionamento dei Gruppi per l'inclusione territoriale (GIT) e dei Gruppi di lavoro inter-istituzionali regionali (GLIR); la formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria; l'individuazione di indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica. Seppure le intenzioni di perfezionamento del decreto — prima che diventi operativo — vadano considerate positivamente, tuttavia, se il MIUR non procede con celerità a emanare i regolamenti applicativi, il dispositivo — così come tutto il complesso dei decreti — rischia di restare lettera morta, con evidente frustrazione per coloro che con impegno vi hanno lavorato per mesi; ma soprattutto, con detrimento per il sistema scolastico, perché il cambiamento auspicato e atteso verrebbe sepolto prima di nascere. Già in un precedente editoriale, insieme ad alcuni studiosi del settore, abbiamo riflettuto sul contributo che le indicazioni sull'inclusione apportano all'impianto generale della «Buona Scuola» (novembre 2017). In questa riflessione, ci focalizziamo sul decreto stesso, proponendo una lettura pedagogica di alcune sue parti, con lo scopo di evidenziare i modelli teorici

¹ Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

² Questi i Decreti Legislativi del 13 aprile 2017: n. 59: *Formazione e ruoli dei docenti della scuola secondaria e tecnica*; n. 60: *Promozione della cultura umanistica e sostegno della creatività*; n. 61: *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale*; n. 62: *Esami di Stato per il primo e secondo ciclo*; n. 63: *Effettività del diritto allo studio*; n. 64: *Scuola italiana all'estero*; n. 65: *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*; n. 66: *Promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.

sottesi, insolitamente coesistenti in quanto divergenti tra loro. L'obiettivo non è certo quello di interferire con l'attività dei tavoli di revisione critico-costruttiva in corso d'opera, ma di offrire spunti che potrebbero consentire — in fase di applicazione nel mondo della scuola e in quello dell'extra-scuola (famiglie, servizi sanitari e sociali) — di raccordare prospettive che risultano distoniche.

In larga parte della norma, a partire dalle finalità dichiarate in apertura, si riscontra una prospettiva intenzionalmente inclusiva e sistemica. L'inclusione scolastica — recita la premessa — riguarda lo sviluppo delle potenzialità degli allievi e delle allieve, «nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità della vita». Essa si realizza «nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio [...] è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica» (Principi e finalità; art. 1, commi a, b, c). Questa visione è confermata dalla scelta che la qualità dell'inclusione sia parte integrante del giudizio sulla valutazione della qualità delle istituzioni scolastiche (art. 4), espresso in base a criteri scelti dall'INVALSI, che chiamano in causa i cardini nevralgici dell'identità e dell'organizzazione dell'istituzione scolastica: le progettualità collegiali interne (piano triennale dell'offerta formativa; piano annuale per l'inclusione; art. 8); i processi educativi, con riferimento alla realizzazione di percorsi per la personalizzazione/individualizzazione e per la valutazione dei risultati di

apprendimento (art. 7); la continuità del progetto educativo e didattico (sia attraverso l'impiego dell'organico dell'autonomia — se specializzato — per le attività di sostegno, sia prevedendo la possibilità di prorogare la permanenza dei docenti accanto all'allievo già seguito nell'anno precedente, anche se precari; art. 14); il coinvolgimento e la valorizzazione delle competenze e la formazione di tutto il personale dirigenziale, docente e non docente (art. 13) (Demo, 2017).

Coerentemente, fuori della scuola e a suo supporto, è disegnata una complessa architettura di gruppi di presidio e di ripartizione di competenze e di servizi (Piano per l'inclusione), a diversi livelli di responsabilità e di allocazione territoriale, teoricamente coordinati tra loro, così da coprire tutti le espressioni — dal generale al particolare — attraverso cui l'istanza di inclusione si manifesta. Vengono mantenuti in vita e potenziati i gruppi per l'inclusione scolastica tradizionali (anche se alcuni di essi cambiano denominazione): l'Osservatorio permanente sull'inclusione scolastica presso il MIUR, a dimensione nazionale (art. 15); i gruppi di lavoro regionali (GLIR); i gruppi per l'inclusione territoriale (GIT); il gruppo di lavoro per l'inclusione a livello di singola scuola (GLI; art.9). È prevista una puntuale ripartizione di competenze e prestazioni tra stato ed enti locali, tale da garantire la disponibilità e l'accessibilità degli spazi, dei servizi e dei supporti necessari all'esperienza inclusiva (art. 3). Dal quadro generale emerge dunque un piano inclusivo che potremmo considerare «maturo», impostato in tutte le articolazioni (seppur vi si possa cogliere qualche sentore di meccanicismo). È ragionevole assimilarlo al modello sistemico classico — applicando alla

scuola l'ispirazione di Bronfenbrenner (1979) —, per cui la qualità del processo di educazione/istruzione di ogni studente è la risultante non solo di quanto accade nell'ambiente di sua personale, diretta esperienza formativa — la classe in particolare —, ma anche delle caratteristiche e delle dinamiche operanti in contesti più ampi e correlati, che lo coinvolgono indirettamente. Ci piace integrare questa lettura con il paradigma della responsabilità sociale — adiaforica — proposto da Bandura (1986), per il quale l'agentività di ciascuno opera entro una rete di influenze sociali e strutturali interattive che, senza determinarlo, tuttavia ne condizionano l'agire e le rappresentazioni. Detto in altri termini, il sistema sociale può contribuire a produrre cultura nelle persone: nel nostro caso, una configurazione del sistema scolastico inclusiva in tutte le sue ramificazioni può disseminare e indurre nei diversi attori — professionisti, istituzioni, famiglie, allievi — atteggiamenti coerenti.

Indicazioni d'impostazione differente — riteniamo divergente — emergono invece nella parte di decreto rivolta ai protagonisti del processo inclusivo: gli allievi con disabilità. Nell'Ambito di applicazione, si chiarisce che le disposizioni si riferiscono esclusivamente agli studenti «con disabilità certificata [...] l'inclusione è attuata attraverso la definizione e la condivisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) quale parte integrante del progetto individuale» (art. 2). Il dispositivo dà poi puntuali indicazioni sull'identificazione delle competenze e delle procedure per l'accertamento della disabilità e per la redazione del profilo di funzionamento, di competenza dell'Unità di valutazione multidisciplinare, con la collaborazione

della famiglia (art. 5). Quest'ultimo, che sostituisce il dismesso profilo dinamico funzionale (PDF),³ è propedeutico al piano educativo individualizzato (art. 7) e al progetto individuale (art. 6; meglio conosciuto come «progetto di vita» in carico agli Enti locali, in base alla Legge n. 328/2000).

Senza volere e potere entrare nel merito dei diversi rilievi tecnici, di cui i contenuti e processi del decreto sono fatti oggetto nei tavoli di revisione promossi dal MIUR, anche su questa sezione manteniamo le nostre riflessioni a un livello generale di lettura pedagogica.

Una prima considerazione: nel dettagliare quanto dichiarato nei principi (art.1), si chiarisce che l'ambito di attuazione del dispositivo riguarda solo la fascia di minori con disabilità. Viene quindi indirettamente confermata la scelta della categorizzazione separata degli studenti con bisogni educativi speciali, introdotta con la Direttiva sui BES (minori con disabilità: sottocategoria A; minori con disturbi specifici dell'apprendimento e con disturbi evolutivi specifici: sottocategoria B; minori con difficoltà di apprendimento secondarie a esperienze di disagio socio-economico-culturale: sottocategoria C).⁴ Nel dispositivo, peraltro, non compare alcun richiamo al ruolo fondamentale che il contesto classe assume, a favore dell'apprendimento e dell'inclusione dei minori con difficoltà inseriti.

Un'altra osservazione riguarda le Procedure di certificazione e di

³ DPR 24 febbraio 1994, Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap, art. 4 «Profilo dinamico funzionale».

⁴ Direttiva MIUR 27 dicembre 2012, Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

documentazione dell'inclusione. *Si afferma che le prerogative riconosciute agli allievi con disabilità durante l'esperienza scolastica sono subordinate alla certificazione del disturbo, a cura di commissioni presiedute dal medico legale. Il modello teorico di riferimento sottinteso è di carattere evidentemente medico specialistico, «difettologico», oltre che categoriale e scarsamente relazionale: ci troviamo dentro una visione poco compatibile con il paradigma inclusivo — eminentemente sociale (Ferri et al., 2018) — che emerge in altre parti dello stesso decreto.*

Procedendo, nella sezione che va sotto il titolo Progettazione e organizzazione scolastica per l'inclusione, rileviamo il prevalere di un'impostazione metodologico-strumentale, a scapito di quella progettuale, che si dimostra fragile, scarsamente pregnante. Si accentuano infatti aspetti quali: la ripartizione delle competenze, le scelte organizzative, la tipologia delle misure di sostegno, l'individuazione dell'apparato strumentale, metodologico e pratico, i presidi per l'alternanza scuola lavoro (artt. 5 e 7). La dimensione prospettica degli obiettivi di educazione e di istruzione è poco valorizzata: sia riguardo al profilo di funzionamento, sia — soprattutto — a proposito del piano educativo individualizzato (se non per un unico cenno alla programmazione didattica e alla verifica dei traguardi raggiunti durante il corso dell'anno scolastico). In sostanza, l'ottica progettuale, che è cardine del processo di educazione e di istruzione, nonché finalità principe dell'inclusione, rimane sotto traccia, a favore della processualità tecnico-programmatica, pur fondamentale sul piano applicativo. L'impressione è che nel

raccordo tra il profilo di funzionamento e il PEI vi sia un affievolimento della visione pedagogico-didattica di ampio respiro, che la precedente normativa si preoccupava di assumere ed evidenziare. Nel decreto essa pare più inconsistente — più auspicata che argomentata —, sia nel collegamento tra il profilo di funzionamento e il PEI, sia nell'interazione tra quest'ultimo e il progetto individuale. Si tenga conto che il gruppo incaricato di elaborare il profilo di funzionamento — lo stesso che redige la diagnosi — non contempla al proprio interno la componente dei docenti, ma esclusivamente professionalità sanitarie e sociali e la collaborazione della famiglia. Se questa scelta del legislatore è comprensibile e accettabile a proposito della diagnosi, è invece difficilmente condivisibile riguardo alla predisposizione del profilo di funzionamento individuale, da formulare su base bio-psico-sociale ICF (art. 5, comma 2b). Il punto di vista educativo-didattico dei docenti svolge infatti un ruolo strategico fondamentale tra i fattori contestuali, nella formulazione degli obiettivi e nella predisposizione delle condizioni ambientali (facilitatori) per promuovere l'attività e la partecipazione dell'allievo. È evidente che l'attuale profilo di funzionamento ha ben poco, se non nulla, in comune con il precedente profilo dinamico funzionale, la cui dimensione di progettualità a breve-medio termine (sei mesi-due anni) purtroppo è stata smarrita. Non è da trascurare che il vecchio PDF venisse redatto dal gruppo inter-istituzionale comprendente l'unità multidisciplinare interna all'ASL e gli insegnanti curricolari e di sostegno, in collaborazione con la famiglia. Sempre in tema di progettualità verticale, nel decreto legislativo n.66/2017, il processo

strategico di continuità tra ordini di scuola è richiamato più che declinato; come si è riferito sopra, la continuità del progetto educativo e didattico viene infatti considerata nell'ottica del rapporto — indubbiamente basilare — tra docente di sostegno e allievo.

In sintesi, ci sembra che si sia persa un'occasione per valorizzare il fondamentale ruolo della scuola, di stimolo e di supporto allo sviluppo delle traiettorie esistenziali degli allievi, all'interno di un ambiente di apprendimento inclusivo, descritto ed esaltato nella letteratura scientifica e professionale di settore (Catalfamo, 2017; Cottini, 2017; Dovigo, 2017; Ianes, Cramerotti, 2016; Pavone, 2014) e testimoniato dalle buone prassi esistenti (seppure non numerose).

Un'altra criticità concerne le sinergie tra i presidi cui sono attribuite la redazione del profilo di funzionamento (unità di valutazione minori), l'elaborazione del PEI (il consiglio di classe) e la decisione sulla distribuzione dei posti di sostegno (gruppo di lavoro territoriale-GIT, su proposta dei docenti di classe, con la mediazione del dirigente scolastico; art. 10). Le ragioni sono da individuare nella distanza logistica tra questi «nodi» della rete, che può suscitare rischi di sovrapposizioni o, al contrario, di vuoti di competenze; inoltre, si possono ragionevolmente prevedere difficoltà nell'armonizzazione delle procedure e/o dei tempi. La preoccupazione è che questa architettura complessa possa provocare frammentarietà, interferenze, iper-specialismo negli interventi, a scapito dello sviluppo globale della personalità dei minori che si intendono tutelare (Chauvière, 2015).

In conclusione, ci pare si possa ipotizzare che il decreto per la promozione

dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità nell'insieme esprima una visione inclusivo-sistemica parziale, incompleta. Più solida a livello di architettura generale dell'operatività dei gruppi di lavoro esterni alla scuola — gerarchicamente articolata —, così come dei gruppi interni alla stessa, con particolare riferimento agli organi di progettazione di istituto. L'intenzione inclusiva appare invece fragile, faticosa, se si sposta il focus di attenzione dal «macro-sistema» al «micro-sistema»: cioè al progetto di educazione e di istruzione per il singolo allievo con disabilità (dalla certificazione / diagnosi al piano educativo individualizzato collegato al progetto individuale) e alle dinamiche della sua inclusione in classe. Per riprendere il pensiero di Bronfenbrenner: il dispositivo sembra manifestare carenze nelle transizioni sistemiche, procedendo dall'esterno verso l'interno.

Vorrei concludere questo editoriale con un ricordo della collega e amica, Anna Maria Favorini, che ci ha lasciati a giugno. Allieva di Ferdinando Montuschi, ha insegnato Pedagogia Speciale e Didattica Speciale, per anni, all'università Roma TRE. Dopo la quiescenza, ha voluto proseguire il suo impegno accademico all'Università Europea di Roma. Molti gli interessi di ricerca che ha coltivato e numerose le pubblicazioni: in particolare sui temi della formazione degli insegnanti, dell'inclusione scolastica, dei processi di apprendimento nei bambini e negli allievi con disabilità, dell'autismo. La ricorderemo come una professionista profonda e rigorosa, riservata, un punto di riferimento negli studi pedagogico-speciali.

Marisa Pavone

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (1986), *Fondamenti sociali di pensiero e azione: una teoria cognitiva*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino.
- Catalfamo A. (a cura di) (2017), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari*, Trento, Erickson.
- Chauvière M. (2015), *Trop de gestion tue le social*, Paris, La Découverte.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Demo H. (2017), *Didattica aperta e inclusione*, Trento, Erickson.
- Dovigo F. (2017), *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione*, Roma, Carocci.
- Ferri A.B., Monceri F., Goodley D., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., D'Alessio S., Bocci F., Marra A. e Medeghini R. (2018), *Disability Studies e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti V. (2016), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università.