
Editoriale

*D*edichiamo la sezione monografica del primo numero dell'annata al Progetto «I CARE», un'iniziativa nazionale voluta dal Ministro dell'Istruzione della precedente legislatura, con l'intenzione di favorire la mobilitazione e l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche, allo scopo di pervenire a una migliore integrazione degli studenti con disabilità; una scelta senza dubbio apprezzabile, per l'ampiezza del campo di riflessione e di azione. Estrapolandole dalla molteplicità di esperienze, che hanno impegnato le scuole di ogni ordine e grado aderenti, a livello delle politiche educative, della didattica, della metodologia, dell'organizzazione, la rivista presenta un grappolo di situazioni come esempio di buone prassi che è opportuno conoscere. Cogliamo l'occasione per riflettere criticamente su termini ampiamente utilizzati, sia nel quotidiano della vita scolastica, sia in letteratura — inserimento, integrazione, inclusione —, non con la volontà di indulgere a una scontata e (forse?, ma non ne siamo certi) anacronistica e dunque poco interessante disamina terminologica; piuttosto, per evidenziare la polisemia di significati che stanno alle spalle di queste parole, volendo rimarcare l'opportunità che tutte e tre sopravvivano e vengano adoperate, con

la dovuta consapevolezza dell'ambito di riferimento. Se diamo a Cesare quel che è di Cesare, se cioè restituiamo a ciascuna di esse il suo specifico, evitando indebite sovrapposizioni o confusioni, ci rendiamo conto che tutte e tre sono portatrici di ricchezza di prospettive e dunque servono — ognuna a suo modo e in modi diversi — a realizzare il processo di accoglienza degli allievi con disabilità.

La logica dell'inserimento riconosce il diritto ad avere un posto nella scuola (come nella società), preoccupandosi di garantire sul piano giuridico la presenza dei soggetti con deficit, senza entrare nel merito della qualità del loro esserci, delle relazioni interpersonali e della socializzazione: l'approccio è essenzialmente legislativo, amministrativo, assistenziale. Nel nostro Paese questa scelta, rivoluzionaria per l'epoca — siamo nella prima parte degli anni Settanta —, ha prodotto lo smantellamento delle scuole e classi speciali e l'approdo degli alunni con minorazione nelle classi comuni della scuola dell'obbligo. Lo strumento normativo è stato la Legge n. 118/71, la quale, nell'aprire le porte del sistema scolastico normale, ha assecondato implicitamente l'ambizione onnipotente e irrealistica, che questa scelta di per se

stessa potesse essere agente di promozione sia dei singoli individui interessati, sia della comunità coinvolta.

Per quanto riguarda l'integrazione, essa guarda alle dinamiche dei processi di accoglienza, sia individuali che collettivi, e vuole armonizzare l'istanza di sviluppo personale con la qualità e flessibilità degli interventi programmatici, organizzativi e didattici d'aula e di scuola. Avendo sperimentato, nel giro di pochi anni, che il semplice inserimento non garantiva le migliori attenzioni educative ai minori con problemi, a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, le scelte di politica scolastica si sono orientate a delineare una visione della scuola rinnovata, attraverso l'introduzione di dispositivi procedurali: programmazione individualizzata, arricchimento dell'offerta formativa, apertura a modalità organizzative flessibili e funzionali, ampliamento del tempo scuola, attività di gruppo fra allievi, programmazione collegiale fra docenti e con gli operatori socio-sanitari, messa a disposizione delle figure degli insegnanti per il sostegno, riduzione del numero di allievi per classe in presenza di un compagno disabile.

Alle spalle del concetto di integrazione c'è la visione sistemica radicata nella nostra migliore tradizione scolastica, per cui la qualità dell'azione educativo-didattica è determinata dal reciproco adattamento-accomodamento attivo tra l'individuo e il contesto, oltre che dalla disponibilità di risorse efficaci ed efficienti, adeguate alla situazione. L'integrazione implica impegni di condivisione sul piano relazionale, progettuale, operativo, investigativo, da parte di tutti gli attori: l'impresa si è rivelata nel tempo non semplice. Secondo molti esperti, il processo non è riuscito a modificare sostanzialmente i principi e le

regole di funzionamento dell'istituzione accogliente. Nella scuola rimane ancora troppo frequente una lettura basata sul modello medico della disabilità, per cui lo studente viene tutelato sulla base di un intervento speciale. È la logica sottesa alla Legge-quadro sull'handicap (n. 104/92), per la quale prevale l'idea che il soggetto sia speciale e vada pertanto sostenuto da interventi prima di tutto e prevalentemente tecnici, peraltro conseguenti alla disponibilità di risorse. Il pedagogista Montuschi spiega che la certificazione inevitabilmente «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 mancano 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 esistenti».¹ L'approccio culturale dell'inclusione, di matrice nordamericana e inglese, traduce il termine «inclusion» (da «to include»), che significa essere parte di qualcosa, sentirsi completamente accolti e avvolti. L'essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore per la sua originalità e nello stesso tempo è parte del contesto. L'inclusione è il modello prevalente nei documenti internazionali più vicini a noi nel tempo, in base a cui la persona con disabilità è componente della comunità a pieno titolo, alla pari di tutti gli altri. I principi di funzionamento e le regole della collettività devono essere formulati

¹ F. Montuschi, *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Assisi, Cittadella, 1997, pp. 172-173.

avendo presenti tutti i soggetti, ciascuno portatore della propria specificità: la diversità di tutti e di ciascuno diviene la condizione naturale di qualsivoglia ambiente sociale (scuola, gioco, lavoro, cultura, ecc.). In particolare, l'istituzione scolastica è inclusiva se sa adattarsi alla diversità di tutti gli studenti a tutti i livelli: scelte progettuali, programmatiche, logistiche, organizzative, operative; i servizi speciali vanno portati quanto più possibile dentro la scuola e la classe e imbricati all'attività ordinaria. Secondo Barberio, la prospettiva dell'inclusione sollecita il superamento del sistema scolastico tradizionale, promovendo il passaggio a una scuola centrata sul singolo allievo, sull'eterogeneità, sulla community of learners, sulle teorie della cognizione situata e distribuita, sul bisogno di appartenenza e di comunità.²

In un rapido tentativo di sintesi: 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) e le risorse (economiche, professionali, materiali) di cui il soggetto ha necessità. La diffusa diffidenza che nel nostro Paese viene riservata a questa espressione nasce dal fatto di pretendere da essa più di quanto rientri nel suo ambito di riferimento. Oppure dal fatto che la si confonde con la prospettiva dell'integrazione; in effetti,

in non poche istituzioni scolastiche la presenza degli allievi con problemi di minorazione si traduce nel dispiego di soli servizi e risorse, senza per questo attivare le dinamiche qualitative di cui si alimenta un'integrazione di qualità. Il processo di integrazione, come abbiamo detto, attiene al come gli attori — allievo con disabilità e contesto — si coinvolgono e interagiscono, per perseguire intenzionalità di educazione e di istruzione dialogiche e condivise. Il modello dell'inclusione si muove in una dimensione di etica anteriore, per usare una formulazione cara al filosofo Ricoeur. Anziché intervenire a posteriori — in conseguenza di una diagnosi di disabilità — per promuovere l'adattamento reciproco tra il progetto individualizzato del soggetto con problemi e la programmazione didattica della collettività dei compagni (secondo la logica integrativa), adotta un approccio progettuale-programmatico più radicale, rivolto aprioristicamente a una classe eterogenea, in cui la diversità di ciascuno diventa la condizione naturale del gruppo. Vivere insieme nella diversità è la sfida educativa complessa e impegnativa per una scuola inclusiva, implicante un coinvolgimento coordinato e continuativo da parte di tutti per l'apprendimento di tutti. I tre concetti considerati — inserimento, integrazione, inclusione — non sono in scala gerarchica; piuttosto, hanno riferimenti semantici e comportano piani di intervento differenti. Volendo restare fedeli all'espressione più vicina alla nostra tradizione storico-culturale: per garantire un buon processo di integrazione agli studenti disabili occorre ricercare l'integrazione tra i processi e le prospettive richiamati da tutti e tre i differenti modelli menzionati, nessuno escluso.

Marisa Pavone

² N. Barberio, *L'inclusione: un nuovo modo di concepire e gestire la diversità nella scuola negli USA*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 49, n. 1, gennaio-febbraio 2002, pp. 27-38. Vedi anche T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002, trad. it. *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.