

L'importanza del Progetto «I CARE» nella ricerca e nel confronto internazionale

Lucia de Anna

mono
grafia

Abstract

L'articolo cerca di sottolineare alcuni elementi di riflessione sul progetto «I CARE» e sui processi di integrazione, cogliendo la difficile applicazione delle linee e delle procedure di riferimento ormai introdotte da anni. Si pongono alcune domande aperte e si mette in evidenza l'importanza del confronto internazionale. Sono richiamate alcune esperienze di ricerca con colleghe francesi realizzate durante una serie di incontri, visite alle scuole e gruppi di lavoro, svolti sia in Italia che in Francia, insieme agli studenti del Dottorato di Ricerca Internazionale «Culture, disabilità, inclusione: educazione e formazione».

Attraverso la presentazione, l'elaborazione e la realizzazione di progetti, gli operatori e la scuola sono sollecitati a riflettere sul proprio vissuto nel tentativo di fare luce sui punti di debolezza e di forza, per cercare di formulare proposte di miglioramento di processi già avviati o per rimuovere gli ostacoli che non consentono l'avvio di percorsi di integrazione. Tutto ciò può divenire un punto di riferimento importante per la riflessione internazionale, perché spesso quello che facciamo ha un profondo significato non solo per noi stessi o per il nostro Paese, ma anche per coloro che ci osservano in Europa e nel mondo.

Nell'analizzare i processi di integrazione in Italia mi pongo costantemente molte domande, che affiorano soprattutto quando mi trovo a lavorare con altri Paesi per cercare di riuscire a cogliere il senso dell'interesse che nutrono nei confronti dell'esperienza

italiana: ad esempio, nel tentativo di andare verso l'integrazione con l'entrata in vigore della legge 11 febbraio 2005, molti studiosi e formatori francesi ci chiedono di venire a visitare le nostre scuole. Indubbiamente l'esperienza italiana, più che trentennale, sui processi di integrazione può assumere un valore paradigmatico per quei Paesi che stanno modificando i loro sistemi al fine di realizzare l'educazione per tutti in un ambiente ordinario.

Quando al Ministero abbiamo ipotizzato questo piano di aggiornamento «I CARE», volevamo fare in modo che fossero proprio le scuole a leggere i loro bisogni formativi e di aggiornamento sull'importante problematica dell'inclusione. Uso il termine «inclusione» non perché oggi rappresenta l'espressione che viene più diffusamente utilizzata anche a livello internazionale, ma perché

consente di aprirsi a una visione più ampia relativamente ai bisogni educativi speciali. C'è un ampio dibattito sull'utilizzazione del termine «integrazione» perché viene ancora visto, ad esempio in Francia, in Germania e Inghilterra, ma anche in altri Paesi, come un inserimento individuale dell'alunno con disabilità che si deve adattare alla nuova realtà di una classe ordinaria. Noi della pedagogia speciale abbiamo sempre detto che non ci può essere integrazione se non c'è un cambiamento da una parte e dall'altra, e questa concezione resta ancora valida, ma talvolta rimane legata più agli individui; invece, la concezione inclusiva si lega di più ai contesti, agli ambienti, alla collettività, alla comunità sociale, un pensiero comune che si va strutturando, una struttura complessiva che pensa (Canevaro, 2009).

Questo è uno dei motivi per i quali siamo partiti, nei suggerimenti forniti nel progetto «I CARE», dalla Classe per arrivare al Territorio, all'Organizzazione, al coinvolgimento di attori diversi dagli alunni e dagli insegnanti, e quindi abbiamo pensato alle Famiglie e alle Istituzioni locali, ecc. Alla Comunità nel suo insieme per la costruzione del progetto di vita.

Uno degli aspetti fondamentali del Piano riguarda, a mio avviso, il tentativo di cercare di leggere la propria realtà scolastica, ovviamente come punto di partenza, per evidenziare i punti di forza delle esperienze in atto e le eventuali criticità su cui lavorare e chiedere aiuti e sostegni per una progettualità da sviluppare o da condividere con altre realtà. Infatti, proprio su questo punto il Piano mira a realizzare un lavoro di rete come risorsa e sinergia propositiva.

In questo Piano le azioni possono essere molteplici e l'abbiamo constatato anche nelle diverse proposte e progettualità realizzate su tutto il territorio nazionale.

L'idea, infatti, è stata anche quella di costruire una mappa che potrebbe risultare

utile a leggere la varietà degli interventi nei processi di integrazione e inclusione.

Mi occupo di comparazione internazionale da molti anni operando anche il coinvolgimento delle Istituzioni. Ricordo un intenso lavoro che, con la collaborazione del Provveditore di Roma Pasquale Capo e del Provveditore di Latina Paolo Norcia, abbiamo svolto negli anni Novanta con i colleghi francesi. Desidero anche ricordare l'impegno manifestato dal Direttore Ricevuto, quando ho rappresentato l'Italia all'OCDE-CERI per oltre dieci anni, presentando le esperienze italiane di integrazione nella scuola ordinaria (allora le avevamo chiamate *Unità Modello*, da Nord a Sud) non solo in Europa ma anche negli Stati Uniti.¹

In particolare desidero citare il libro *L'insertion scolaire des handicapés* (OCDE, 1999), nel quale è riportato lo studio di una realtà di integrazione sul territorio di Roma dalle scuole all'intervento della USL, all'inserimento professionale e al coinvolgimento delle istituzioni scolastiche, sociali e professionali e sono citati alcuni soggetti che hanno collaborato.

Nei mesi di febbraio e marzo 2009 abbiamo lavorato in particolare con due ricercatrici francesi dell'Istituto Nazionale di Ricerca Pedagogica (INRP) in Francia allo scopo di realizzare, anche insieme agli studenti del Dottorato Internazionale su «Culture, disabilità, inclusione: educazione e formazione», di cui sono responsabile, una riflessione sulle esperienze di integrazione in Italia e sul lavoro che si sta svolgendo in Francia dopo la legge del 2005 che prevede l'iscrizione alla scuola del quartiere dei bambini e delle bambine con disabilità.

Da questi incontri e visite alle scuole in cui sono intervenuti esperti universitari,

¹ Vedi Report presenti in tutta la documentazione e le pubblicazioni dell'OCDE.

insegnanti e dirigenti è emersa proprio la varietà delle esperienze italiane. Le visite si sono svolte sia nel Lazio a Roma che nel Veneto a Padova (Piove di Sacco); alcune delle scuole visitate riporteranno in questa monografia le loro esperienze. Ci siamo poi recati in Francia (Parigi e Lione) e abbiamo potuto svolgere analoghi incontri e visite alle scuole per individuare gli aspetti rilevanti delle dinamiche relative ai processi di integrazione.

In questa varietà italiana di esperienze e di problematiche le ricercatrici francesi all'inizio sono rimaste piuttosto confuse perché si aspettavano di vedere l'applicazione di un modello uniforme di integrazione; successivamente, però, hanno iniziato ad apprezzare i diversi aspetti, cercando di comprendere anche quelli negativi, insieme alle ragioni, ai problemi che c'erano dietro le diverse storie.

Approfondendo le osservazioni delle colleghe francesi, pur rilevando che tra la letteratura, la legislazione e la realtà sussiste un divario, è emerso che la presenza degli studenti in situazione di disabilità nelle scuole ordinarie non solo è considerata normale e ammessa da tutti e a tutti i livelli, personali e istituzionali, ma è assunta anche come un impegno e una responsabilità collettiva.

Stiamo ancora lavorando alla rielaborazione di queste attività, svolte in comune, non solo per effettuare una riflessione, che potrebbe risultare condizionata dall'estemporanea emotività dell'osservazione, sia pure partecipata, ma anche per trarne analisi comparative utili allo sviluppo di future progettualità e riflessioni, che verranno presto pubblicate dalla Erickson in un libro sui processi di internazionalizzazione e inclusione, con la produzione di capitoli di esperti di tutto il mondo e dei dottorandi che hanno vissuto direttamente significative esperienze sia in Italia che all'estero.

Qui non si tratta di scoprire chi fa meglio o peggio, ma di capire gli aspetti rilevanti e i benefici che possono emergere da queste esperienze per la comunità scientifica e soprattutto per la comunità sociale, con particolare riferimento alle persone con disabilità.

Quando ci confrontiamo con la realtà desideriamo vedere la realizzazione completa dell'ipotesi concettuale a cui ci riferiamo, talvolta senza comprendere che quell'ipotesi deve essere intesa come un filo conduttore che ci aiuta a costruire le azioni, al fine di non deviare dai principi fondamentali di un modello, che dovrebbe manifestarsi in maniera universale, anche se ciò purtroppo non avviene.

Le ricercatrici francesi lavorano da anni nel campo della didattica inclusiva e le esperienze che volevano ritrovare erano quelle riferite a una trasformazione dell'insegnamento per consentire a tutti un migliore apprendimento. Non sempre hanno riscontrato questo mutamento, pur in presenza di un forte impegno della scuola, di una sensibilità diffusa e di un clima di collaborazione tra dirigente, insegnanti e operatori.

In Francia ci siamo trovati di fronte a un sistema diverso dove sono fortemente presenti Scuole speciali e Istituti medico-educativi. Sebbene l'impegno verso la realizzazione dell'integrazione sia notevole in alcune realtà, il massimo che possiamo avere sono le *Classes d'intégration scolaire / CLIS* nella scuola primaria e le *Unités Pédagogiques d'Intégration / UPI* nella scuola secondaria, dove sono presenti soprattutto alunni con disabilità motorie o sensoriali. Raramente troviamo esperienze di integrazione nella scuola ordinaria, ma sono per lo più riferite alla scuola dell'infanzia.

Forse ad alcuni potrebbe sembrare una soluzione ideale, ma il rischio è quello di non crescere in una dimensione di reciproco rapporto con le persone normodotate, perché

la condizione per stare nella classe normale è quella di essere in grado di raggiungere quegli stessi livelli di apprendimento.

Quando ci siamo recati in Francia, anche noi volevamo vedere a che punto fosse il processo di integrazione in questo Paese e siamo rimasti delusi, talvolta sconcertati, perché le classi integrate sono in realtà delle classi speciali o potrebbero essere paragonate a delle aule riservate al sostegno, dove i soggetti disabili rimangono per lungo tempo, anche se talvolta possono stare insieme agli altri compagni normodotati per alcuni momenti disciplinari per i quali abbiano raggiunto un adeguato livello di comprensione. Anche lì ritroviamo un impegno molto sentito, ma per noi che partiamo da altri punti di riferimento non è possibile cogliere un'effettiva trasformazione.

Il loro sistema impone che venga raggiunto un certo livello prima di tutto per stare nella scuola ordinaria e poi nella classe ordinaria. Le figure professionali a disposizione sono poche rispetto al numero degli alunni, non vi sono insegnanti di sostegno, ma sono presenti un coordinatore specializzato e degli ausiliari. Hanno gruppi multiprofessionali di supporto, ma, come per la nostra équipe dell'atto di indirizzo, ci sono problemi di organizzazione sul territorio. Qual è l'interesse reciproco al confronto?

Ci si pone un'altra domanda: come trasferire l'esperienza speciale nella scuola ordinaria? Bisogna aprirsi alla conoscenza: impegnando una pluralità di fonti, comparando contesti, mediatori e tecniche (Canevaro, 2008). Interessandosi alla complessità, creando occasioni di conoscenza reciproca. L'analisi comparativa mette in gioco progettualità e organizzazione, chiede alla ricerca gli strumenti di studio e di analisi. Ma questo vale anche per la formazione.

Ci siamo accorti che i modelli culturali influenzano fortemente l'educazione e la

formazione nonché i processi di integrazione. Pertanto la nostra azione di ricerca si è rivolta nel Dottorato precedentemente citato a Paesi come il Senegal, il Brasile e Taiwan. Nella sua attivazione del II ciclo presso l'Università degli Studi di Roma Foro Italico, sono presenti due dottorandi dell'Università di S. Louis in Senegal, che sono venuti a studiare a Roma per tre anni, e nel III ciclo di Dottorato stanno arrivando studenti provenienti dalle Università del Brasile.

Questo impegno di ricerca sta dimostrando che forse, andando oltre i confini dell'Europa, possiamo individuare più sintonie verso l'integrazione, ci troviamo di fronte uno scenario interessante che presenta molti punti di contatto con il nostro modello di integrazione, ritroviamo l'idea della valorizzazione della persona nella sua globalità come in Brasile, il rispetto della comunità come a Taiwan, la preoccupazione che l'educazione non raggiunga tutti come in Senegal. Sono le situazioni estreme che ci conducono maggiormente verso l'integrazione?

Dopo questa breve introduzione le domande che ci poniamo diventano sempre più pressanti: perché la realtà italiana nei processi di integrazione si presenta diversa rispetto alla configurazione legislativa, organizzativa e didattica, che da anni abbiamo sviluppato nel nostro Paese?

Esiste un percorso chiaro espresso nell'Atto di indirizzo del DPR del 1994, la Legge-quadro 104 del 1992, che delinea e riprende la normativa precedente riguardante la scuola e amplia il quadro di riferimento alla prevenzione, alla sanità, alla formazione professionale e al lavoro. Vanno poi menzionate le leggi successive sull'Università (Legge 17/99) e il Lavoro (Legge 68/99).² Abbiamo una lettera-

² Legge n. 17 del 28 gennaio 1999 «Integrazione e modifica della Legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle

tura sulle attività pedagogico-didattiche alla quale hanno molto contribuito i pedagogisti speciali, nonché studi e documenti prodotti da psicologi, neuropsichiatri, ecc.

Abbiamo individuato l'importanza del ruolo degli insegnanti curricolari in questo processo e abbiamo identificato un insegnante specializzato che lavora a sostegno della classe per costruire insieme i processi di integrazione. Abbiamo previsto altre figure professionali come l'assistente educativo del comune e della provincia (rispetto ai diversi gradi di istruzione), l'assistente alla comunicazione e altro, forse con ruoli e funzioni non sempre ben definiti. Emerge dunque la necessità di non perdere questi preziosi risultati conquistati negli anni.

Spesso non ci rendiamo conto di quello che abbiamo costruito. Questo non vuol dire che ci dobbiamo fermare, ma che dobbiamo valorizzare le risorse a disposizione, seguendo la linea dell'integrazione e non quella della separazione e dell'esclusione. Ci manca indubbiamente la capacità di lavorare di più insieme, uscire dall'individualismo, che rischia di accentuarsi con il ritorno al maestro unico. Analizzare e condividere con gli altri le situazioni aiuta a migliorare la qualità della didattica e degli apprendimenti; l'insegnante di sostegno non deve manifestare un dominio sullo studente con disabilità oppure viverne una sorta di delega o di funzione di contenimento, ma deve mettere a disposizione di tutti le sue conoscenze e competenze, affinché tutti possano lavorare attraverso «sguardi multipli», stabilendo una forma di comunicazione con le specificità e la diversità dei singoli individui.

Sappiamo quindi molte cose sull'integrazione. Nella Conferenza di Bologna del 17-18 aprile 2009 Andrea Canevaro ha presentato

uno schema sulla Scuola inclusiva; mettendo in evidenza l'importanza di investire nel sistema formativo e nella formazione del personale, ha parlato di una Didattica plurale che tenga conto delle intelligenze plurali, che si costruisca nella reciprocità e nella coevoluzione attraverso mediatori efficaci, che affronti e valorizzi la complessità.

Allora perché spesso ci troviamo a rappresentare una realtà diversa da tutto questo?

Penso che uno dei punti cardine del progetto «I CARE» sia quello di fornire degli elementi per definire e/o ridefinire gli aspetti imprescindibili di un processo di integrazione, ridare forza ai punti cardine, riferendoci alle diverse realtà locali che, nella loro varietà, possono darci solo ricchezza di particolari e non una realtà completamente diversa dal nostro quadro istituzionale normativo, pedagogico e didattico.

Dove si gioca allora la sfida dell'integrazione? Penso che da tutte le esperienze che stiamo analizzando possa scaturire una risposta, su cui sarebbe opportuno aprire un dialogo più ampio di confronto con tutti.

Per me la sfida è nella costruzione di un rapporto con i compagni che apprendono insieme e si riconoscono nelle differenze. Nell'azione pedagogico-didattica che si costruisce in funzione dei bisogni degli allievi. Nell'attenzione alla specificità coniugandola con la normalità e facendola diventare un po' speciale, come dice Dario Ianes (2006). Questo vuol dire rimettere in discussione un certo modello organizzativo-didattico.

Io dico che l'integrazione è un «esercizio» continuo, ti devi abituare a pensare in un certo modo. Dobbiamo abituarci a leggere le situazioni, osservando e ascoltando, per cogliere gli elementi che possono essere messi insieme per costruire l'azione didattica. C'è un lavoro profondo sull'organizzazione e sulla trasformazione dei saperi per fornire a tutti le chiavi di accesso, non riducendo e

persone handicappate» e Legge n. 68 del 12 marzo 1999 «Norme per il diritto al lavoro dei disabili».

semplificando, ma riformulando lasciando integri i creativi spazi di scelta. Ciò richiede una capacità progettuale di sperimentazione e di ricerca che proprio il Progetto «I CARE» ha cercato di stimolare. È importante cogliere i punti di forza, ma non dobbiamo trascurare gli aspetti problematici per cercare soluzioni possibili e condividerle, o almeno tentare di fare ciò. Progettare pensando alle persone che faranno parte del progetto, individuandone la collocazione e le potenzialità, i ruoli da svolgere nell'azione progettuale con e verso la persona disabile, ma soprattutto verso se stessi. Occorre far risaltare le caratteristiche di tutti nel progetto, non trascurando la specificità della persona disabile, valorizzando i contributi come partecipazione alla realizzazione del compito, senza forme di accondiscendenza, stimolando ciò che ciascuno sa fare anche nella consapevolezza dei limiti.

Lo scenario nazionale purtroppo non ci presenta tutto questo. Nella scelta delle esperienze abbiamo cercato di fornire alcuni esempi di impegno e di riflessione nel senso suindicato, e sappiamo che ce ne sono molte altre che possono rappresentare in modo significativo il senso che il nostro Paese ha dato all'integrazione, ma dobbiamo capire meglio come allontanare il pensiero che l'integrazione all'italiana non si possa estendere ad altre realtà. Gli inglesi nelle traduzioni non ci permettono di usare i termini *integration* e *inclusion*, dobbiamo mantenere la dizione in italiano se ci riferiamo alla nostra esperienza, perché non corrisponde allo stesso significato che loro attribuiscono ad essa, ma allora occorre comprendere perché non esista un'universalità di intenti e condivisione dei processi di integrazione.

D'altronde anche nel nostro Paese talvolta troviamo questa incomprendenza! Si pensa che l'integrazione sia legata solo alla disabilità ed è pur vero che ai soggetti disabili ci siamo rivolti, ma con la ferma intenzione di

asserire che osservare queste situazioni non può essere considerato un punto di vista minoritario, ma deve, invece, rappresentare una valida posizione dalla quale dovrebbe essere possibile rivolgere lo sguardo a tutti.

Il termine «integrazione» oggi è maggiormente rivolto alle persone che vengono da Paesi diversi. Abbiamo fatto uno studio sui piani di zona e sui progetti di ricerca nel Lazio e abbiamo rilevato un'ampia diffusione di questo tipo di collegamento. Questo non vuol dire che il termine non sia adeguato, ma che abbiamo nuove emergenze di esclusione. I concetti rimangono, ci dobbiamo preoccupare di creare lo spazio per l'altro e tutto ciò comporta operare sui contesti valorizzando e intervenendo sulle specificità.

Come coniugare le attività speciali con l'integrazione? Una mia studentessa di Scienze dell'Educazione a Roma Tre in passato ha compiuto uno stage in Francia nei centri medico-educativi con bambini autistici, apprendendo e sperimentando metodologie di lavoro come, ad esempio, il TEACCH. Al suo rientro in Italia ha riportato questa esperienza nella scuola ordinaria, organizzando il gruppo classe e sperimentando insieme a bambini autistici le stesse metodologie con gli opportuni accorgimenti e tenendo conto delle variabili di contesto; in tal modo è riuscita a ottenere risultati positivi.

Il fatto di progettare e rielaborare in funzione delle diverse esigenze della classe, partendo dall'osservazione e pervenendo all'analisi dei bisogni, con attenzione particolare a quelli speciali, che costituiscono motivo di riflessione per tutti, permette di rivedere l'insegnamento e l'apprendimento in funzione delle diverse intelligenze e potenzialità, introducendo delle opportunità che i contesti possono offrire, coinvolgendo non solo la scuola ma anche il territorio e le diverse istituzioni e attori presenti (famiglia, associazioni, ecc.).

Bibliografia

- Belmont B. e Vérillon A. (a cura di) (2003), *Quelles pratiques éducatives pour tous?*, Paris, CTNERHI e INRP.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2009), *La collaborazione interistituzionale e i soggetti con disabilità complesse*. In M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita*, Trento, Erickson, pp. 277-291.
- de Anna L. (2006), *L'integrazione scolastica in Europa*. In P. Moliterni e N. Serio (a cura di), *Dal dire al fare*, Vasto, Gulliver, pp. 98-104.
- de Anna L. (2007), *Le politiche di inclusione in Europa e in Italia. Dalla scuola di base all'Università*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 75-84.
- de Anna L. (2009), *Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés*, «Recherche et Formation. Pour les professions de l'éducation», n. 61, 2009, pp. 55-70.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- OCDE (1999), *L'insertion scolaire des handicapés*, Paris, Éditions OCDE.
- Plaisance E. (2009), *Autrement capable*, Paris, Autrement.

Summary

Attention is focused on emphasising a number of aspects to be considered concerning the «I CARE» project and the integration processes, by appreciating the difficult application of the reference guidelines and procedures introduced some years ago.

A number of open questions are posed and the importance of international comparison is highlighted. Reference is made to some research experience gained with French colleagues during a series of meetings, visits to schools and workgroups organised in both Italy and France, together with the international PhD students «Cultures, disability, inclusion: education and training».