
Editoriale

La formazione degli insegnanti rispetto all'integrazione degli studenti con disabilità rappresenta sicuramente un argomento attuale, in relazione ai cambiamenti che interessano tutti gli ordini di scuola: dalla riforma dell'ordinamento del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria, alla ripartenza della formazione pratica abilitante per la scuola secondaria (TFA), dopo la battuta di arresto delle SSIS, e in attesa dell'auspicato rinnovamento delle lauree magistrali per l'insegnamento. Giocando in casa, come si usa dire, nel nostro ragionamento non possiamo trascurare l'importante analisi critico-progettuale — costruttiva e propositiva — cui è ultimamente soggetto il processo di integrazione dei minori con problemi legati al deficit, anche in rapporto ad altre «diversità» emergenti nella classe. L'intitolazione di questa breve analisi — giusto lo spazio di un editoriale — potrebbe essere Sostenere l'inclusione scolastica attraverso la conoscenza di nuovi modelli e prospettive. Nell'insieme, proponiamo ai lettori molte delle suggestioni presentate all'ultimo convegno della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), tenutosi a Lecce lo scorso ottobre.

Nel nostro Paese, la formazione degli insegnanti sull'integrazione scolastica dei minori con disabilità è stata sostanzialmente declinata nel rapporto più o meno dinamicamente contrapposto tra due poli: l'individuale e il sociale. Nello specifico, durante gli anni '70-'90 del secolo scorso ha prevalso la consuetudine — sia sul piano professionale sia su quello culturale — di identificare due principali approcci a scuola e nell'extrascuola: quello orientato prevalentemente nella direzione che va dall'individuale-medico al sociale (lo ritroviamo nei pronunciamenti dell'Organizzazione Mondiale della Sanità degli anni '80-'90 e nella Legge-quadro sull'handicap del 1992); e quello dell'integrazione: modello soprattutto indirizzato in prospettiva pratico-sociale. Secondo questo paradigma, come abbiamo imparato da ampi studi, ricerche e prassi, si realizza integrazione quando vi è un adattamento-cambiamento reciproco — auspicabilmente sistemico — tra un individuo portatore di diversità e il gruppo in cui lo stesso viene a trovarsi.¹

¹ M. Pavone, *Inserimento, Integrazione, Inclusione*. In L. d'Alonzo e R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori, 2012, pp. 145-158.

Riteniamo che tale rappresentazione essenzialmente divaricata, per quanto attuale, in realtà mostri i segni dell'età; che cominci a risultare inadeguata nel dare conto delle nuove evenienze e che, di conseguenza, si candidi a essere superata. Il quadro di riferimento intorno a noi — sia teorico sia pratico — continua infatti a segnalare importanti, progressivi cambiamenti negli ambiti scientifico e professionale, per nuove suggestioni a differenti livelli: sollecitazioni dal panorama internazionale rispetto a nuove contaminazioni tra fattori contestuali personali e ambientali; esigenza di più omnicomprendenti categorie sotto cui comprendere le tante diversità espresse dagli allievi; dibattito in corso — diremmo «energetico» — sulla «via italiana» all'integrazione scolastica. Cerchiamo di chiarire. Ai giorni nostri, gli approcci alla disabilità stanno registrando cambiamenti concernenti il rapporto tra il polo individuale e il polo sociale. A livello descrittivo, l'OMS ha elaborato, a partire dal 2001, un modello bio-psico-sociale (International Classification of Functioning, Disability and Health/ICF),² che vuole rappresentare la condizione di salute / disabilità della persona in termini globali, con l'intenzione di far emergere l'originale e articolato intreccio compensativo sempre presente tra elementi legati al soggetto e insieme all'ambiente allargato in cui vive. A latere rispetto al nostro modello / processo di integrazione, tradizionalmente

riferito al rapporto tra allievo con disabilità e gruppo classe, stiamo prendendo atto che, nel contesto dell'aula, vi sono altre «diversità» (studenti con disturbi specifici di apprendimento, con problemi di attenzione e di iperattività, con esigenze socio-economico-familiari-culturali particolari, ecc.). Pertanto, il gruppo dovrebbe essere trattato e gestito, ex ante, come un insieme eterogeneo cui riferirsi in un'ottica inclusiva; prima e al di là delle specifiche diversità anche molto evidenti di alcuni studenti, da integrare, ex post, in un difficoltoso rapporto uno-molti (o pochi-molti). Se invece gli insegnanti si orientano a prendere in considerazione, settorialmente e separatamente, le differenti e sempre più numerose tipologie di particolarità di cui sono portatori gli allievi, incorrono nel rischio di una conduzione didattica della classe frammentaria, perché impostata per «categorie» di soggetti. Su questo tema, riteniamo dunque che lo stimolo al cambiamento provenga sia dall'opportunità di aderire positivamente e costruttivamente alle concettualizzazioni più estensive, da tempo tendenzialmente adottate oltre confine (Special Educational Needs/SEN),³ sia dalle nuove emergenze di casa nostra (come abbiamo visto, i possibili rischi di derive legati a una burocratica applicazione delle norme di tutela di studenti appartenenti alle fasce deboli). Sul piano culturale internazionale — sia a livello di pronunciamenti sui diritti umani

² World Health Organization/WHO, ICF / International Classification of Functioning, Disability and Health, Geneva, WHO, 2001, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002. La versione per bambini e adolescenti è stata pubblicata dalle Edizioni Erickson nel 2007.

³ M. Warnock, *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, HMSO, 1978; si veda anche l'identificazione degli allievi con SEN in Organisation for Economic Co-operation and Development/OECD, *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*, Paris Cedex, OECD Publications, 2007, p. 19.

(e delle conseguenti azioni politico-sociali), sia a livello di ricerca — si stanno facendo strada ulteriori prospettive di lettura dei bisogni dei soggetti in difficoltà. Pensiamo, ad esempio, alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006) e all'interessante modello di interpretazione delle esigenze individuali, che va sotto il nome di *capability approach*.⁴ Né vogliamo trascurare di menzionare la prospettiva teorico-professionale introdotta dal modello dell'inclusione, che in molte realtà della scuola anglosassone viene sperimentata da qualche tempo.⁵ Questi nuovi sguardi e suggestioni, «altri» rispetto alla nostra tradizione, allocati in differenti piani e contesti, e segnalati in questa sede in modo poco articolato — giusto lo spazio ridotto di un editoriale, si diceva — non possono non avere ricadute sull'azione didattica d'aula. Al contrario, sollecitano spazi di conoscenza e di sedimentazione, nella mente e nella professionalità degli insegnanti, che non

⁴ In particolare, si vedano: M. Nussbaum, *Creare capacità*, Bologna, il Mulino, 2012 e *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna, il Mulino, 2007; A. Senn, *L'idea di giustizia*, Milano, Mondadori, 2011.

⁵ 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; si vedano anche T. Booth e M. Ainscow, *L'index per l'inclusione*, trad. it. a cura di F. Dovigo e D. Ianes, Trento, Erickson, 2008.

trovano dimora più naturale di quella dell'ambiente di formazione. Devono entrare nella preparazione dei docenti — quella iniziale e l'aggiornamento in servizio — come temi irrinunciabili rivolti al futuro della professione.

A nostro parere, l'innovazione dovrà comunque mantenere ben saldi alcuni ancoraggi: garantire una conoscenza più ricca e globale della personalità degli allievi; promuovere la rideclinazione di prassi scolastiche progettuali e programmatico-didattiche, che prevedano più permeabili contaminazioni tra prospettive intrasoggettive di individualizzazione e di personalizzazione; e tra prospettive intersoggettive orientate all'inclusione scolastica e sociale, da considerare come evoluzione migliorativa del processo di integrazione; evitare rischi di derive (ad esempio, frammentaristiche e particolaristiche).

Nell'ambito della ricerca, e di conseguenza in quello formativo-professionale, il cammino non termina mai. Ricorda lo studioso inglese Sherrington: «Il viaggio della Scienza non ha fine. Ha solo luoghi di sosta, punti dove il viaggiatore si guarda intorno e ripensa». Per poi ripartire con più fondate consapevolezze.

Marisa Pavone