

L'inclusione di bambini con disabilità dai nidi alla scuola primaria

Specificità e riflessioni sull'esperienza in Francia, Belgio, Canada e Italia

a cura di Marisa Pavone
Professore di Pedagogia Speciale, Università di Torino

monografia

Vuoi conoscerti. Vedi la condotta degli altri; vuoi comprendere gli altri, guarda in cuor tuo. Laforisma del poeta e filosofo tedesco Schiller¹ ci è utile per mettere a fuoco il contenuto della monografia, che intende riflettere sulla progettualità educativa verso i bambini con disabilità nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia e primaria e, in particolare, sul ruolo strategico svolto dal coordinamento pedagogico tra insegnanti, genitori e operatori con mansioni educativo-assistenziali.

L'argomento viene condotto ricorrendo a un'ottica transnazionale; vengono infatti presentati contributi di esperti stranieri di tradizione francofona: del Nord della Francia, della comunità francese del Belgio e del Québec (Canada). L'intenzione è indicata in apertura: per comprendere più a fondo la via italiana al processo inclusivo, può essere opportuno sostare a osservare come Paesi vicini al nostro modello socioculturale stanno camminando nella stessa direzione, dove sono arrivati, quali specificità e priorità caratterizzano il loro viaggio. In una prospettiva globale, questa esplorazione fuori porta è meritevole di per sé; inoltre, ci può aiutare a interporre una breve

distanza dal modello italiano, utile ad acquisire altri vertici di osservazione, di interesse e, forse, di azione.

L'idea della monografia è nata a conclusione del XVII Congresso dell'AMSE-AMCE-WAER,² sul tema L'inclusion scolaire durant la petite enfance: spécificités, enjeux et difficultés, tenutosi a giugno dello scorso anno a Reims (Francia). Siamo molto grati ai colleghi stranieri per avere accolto la proposta e per avere accettato di rimodulare le loro relazioni, in funzione del contesto italiano. Nonostante le affinità culturali, gli approcci tradizionali al grande tema dell'inclusione dei bambini con disabilità, nei Paesi rappresentati nella monografia, sono piuttosto differenti. La Francia, in particolare, è approdata alla scelta dell'educazione e della scolarizzazione delle persone con deficit nei contesti di normalità a partire dal 2005,³ da allora, il processo inclusivo nella scuola si è

¹ F. Schiller, *Votivalfen*, 1796.

² L'Associazione Mondiale delle Scienze dell'Educazione (AMSE-AMCE-WEAR), fondata a Oslo nel 1961, risponde al bisogno di una cooperazione internazionale estesa nel campo della ricerca pedagogica; periodicamente organizza Congressi in varie parti del mondo, rivolti a studiosi di ambito accademico, ma non solo.

³ Legge dell'11 febbraio 2005 su *L'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.

progressivamente consolidato, ma non coinvolge tutte le tipologie di disabilità e tutti i livelli di gravità.

Nel sistema scolastico del Belgio francofono coesistono due percorsi di insegnamento, a partire dall'infanzia e fino alla secondaria: quello ordinario e quello specializzato; il tasso d'integrazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali⁴ nell'insegnamento normale — dove ricevono i servizi dell'insegnamento specializzato — si attestava intorno al 2,6% nel 2011.⁵ Sulla base di aperture precedenti, dal 2000 il Québec ha adottato una politica di adattamento scolastico inclusiva verso les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage inseriti nella scuola primaria; la percentuale di alunni con Bisogni Educativi Speciali non severi scolarizzati in classi ordinarie nel 2012 era pari al 65%.

Nel nostro Paese, il processo d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità si è progressivamente imposto — dal segmento dell'infanzia fino al termine della scolarità — a partire dalla metà degli anni Settanta del secolo scorso, trovando sistematizzazione nella Legge-quadro sull'handicap (Legge n. 104/92). Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) costituisce per noi il perno strategico su cui si fonda il progetto integrato ed equilibrato di scolarizzazione e, nello stesso tempo, di inclusione. Mentre è più sfumata l'attenzione che la nostra ricerca educativa

rivolge al percorso inclusivo nei nidi, dedichiamo molte energie alla condivisione del progetto-processo di integrazione tra gli insegnanti di classe e di sostegno, la famiglia e gli specialisti della sanità, nonché alla coeducazione tra compagni di classe.

In estrema sintesi — per quanto le semplificazioni rischiano di peccare di superficialità — riconosciamo che, in Italia, la sensibilità al tema dell'inclusione è prevalentemente rivolta alla scuola e tende a un'impostazione «progettuale-sistemica».

Sempre consapevoli dei limiti dei riduzionismi, ci pare che, nei Paesi francofoni rappresentati in monografia, l'interesse di ricerca ponga al centro le difficoltà di apprendimento e di sviluppo del singolo alunno, e le modalità con cui gli adulti coinvolti — professionisti e genitori — possano favorire i suoi progressi. In questi contesti — dove peraltro non è previsto l'insegnante di sostegno — l'attenzione è prevalentemente «pedagogico-clinica», tendente a concentrarsi sui dinamismi interpersonali tra gli attori coinvolti nell'attività in classe (insegnanti, operatori, famiglia, il gruppo dei pari). Philippe Mazereau (Università di Caen, Bassa Normandia) apre la serie di contributi francesi, riflettendo sull'importanza dell'intreccio tra i saperi degli specialisti e quelli genitoriali, cosiddetti «profani», nelle situazioni di inclusione educativa nella prima infanzia: un dialogo necessario ad aprire nuovi orizzonti di conoscenza.

Laurence Thouroude (Università di Rouen) riconosce che la differenza di vedute tra insegnanti e genitori, riguardo alle aspettative e agli obiettivi di scolarizzazione del bambino, possono costituire fattori che ostacolano o

⁴ In Belgio e nel Canada francese — così come nei Paesi anglosassoni — si adotta da tempo l'espressione soggetta con «Bisogni Educativi Speciali» (BES), introdotta molto recentemente nel nostro Paese (dicembre 2012), per indicare tutte le possibili cause di difficoltà di apprendimento scolastico degli allievi.

⁵ P. Tremblay, *Inclusion scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 2012.

favoriscono la collaborazione; di conseguenza possono rappresentare, rispettivamente, ipoteche o elementi di traino al processo inclusivo.

Pur senza trascurare le differenze di approccio — canadese e belga — al modello dell'inclusione, Philippe Tremblay (Università Laval, Québec) e Jean-Jacques Detraux (Università di Liegi) espongono i risultati di una ricerca-azione comparativa condotta nei due Paesi, in merito allo scambio di informazioni diagnostiche tra i professionisti e i genitori — al momento dell'ingresso del bambino con disabilità nelle scuole dell'infanzia e primaria —, finalizzato all'attribuzione dei servizi specializzati e alla definizione del progetto scolastico (piano di intervento).

La prolungata esperienza familiare di accompagnamento del figlio con disabilità rappresenta spesso per i genitori un'occasione di autoformazione, un percorso autodidattico che Michèle Lemeunier Lespagnol (direttrice di asilo nido e consulente educativa) qualifica come semi-professionale.

Catherine Renoult (Università di Rouen) spiega che, nei nidi e nelle scuole dell'infanzia francesi che accolgono i bambini handicappati,⁶ a fianco delle educatrici e degli insegnanti — cui compete la responsabilità di condurre il gruppo classe all'acquisizione degli obiettivi programmatici — opera una pluralità di profili ausiliari con mansioni assistenziali-educative, appositamente assegnati per sostenere il processo di inclusione. Questo personale, spesso precario e carente di formazione specifica sulla disabilità, si professionalizza sul campo in virtù della

riflessione sull'azione, a partire dall'ossequio alle prescrizioni, ma soprattutto grazie al riconoscimento da parte di «terzi»: genitori, colleghi di lavoro e superiori.

Anche il contributo di Diane Bedoin e Janner-Martine Raimondi (Università di Rouen) si concentra sui ruoli e sulle modalità di collaborazione tra i diversi profili professionali nella scuola infantile: insegnanti e ausiliari. Senza prescindere dalle differenze di status, e rimarcando la mancanza di formazione sulla disabilità, le autrici riconoscono che il modello inclusivo implica di per sé un approccio poli-sistemico, in quanto evoca modalità di collaborazione intra-istituzionali e inter-individuali, necessarie alla realizzazione del progetto educativo per il bambino che manifesta delle fragilità.

Marisa Pavone conclude la monografia, presentando alcune esperienze virtuose condotte in Piemonte. In particolare, viene descritto il servizio di Consulenza Educativa Domiciliare (CED) della città di Torino, dedicato a valorizzare la progettualità educativa della famiglia con un figlio fragile nella fascia 0-3 anni. Inoltre, vengono presentati nuovi modelli di conoscenza e di progettazione educativa su base ICF,⁷ nelle scuole dell'infanzia e primaria, i quali pongono al centro lo sviluppo della personalità globale del bambino con deficit, la collaborazione tra gli attori del progetto di cura — professionisti e genitori — e l'inclusione nella vita di sezione / classe.

⁶ La Francia adotta ancora la terminologia dell'handicap e non quella della disabilità, come invece previsto dall'OMS (2001) e dall'ONU (2006).

⁷ World Health Organization/WHO, *ICF-CY: International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth Version*, Geneva, Switzerland, WHO, 2007, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2007.