

Frammenti di dialogo per un discorso inclusivo, oltre i BES

Raffaele Iosa

Ispettore scolastico in Emilia Romagna, già coordinatore Osservatorio MPI per l'integrazione 1999-2001

monografia

Sommario

Il contributo rileva alcune contraddizioni, sia scientifiche che istituzionali, insite nella gestione dei cosiddetti Bisogni Educativi Speciali (BES), in una prospettiva di dialogo finalizzata a superare le difficoltà e le reazioni della scuola, senza perdere il valore dell'inclusione per tutti, che costituisce un tema di grande attualità. L'analisi critica presentata analizza la crisi dei paradigmi democratici dell'istruzione italiana dell'ultimo decennio, la tendenza alla selezione e al merito (darwinianamente inteso), nonché il negativo passaggio delle pratiche di inclusione a una falsa integrazione, che può essere definita come una forma di «isolazione». La questione dei BES, al di là delle contraddizioni e delle critiche, può però aprire una stagione di ricerca e di elaborazione di una visione pedagogica che, nell'articolo, viene definita «pedagogia dell'eterogeneità» come ambito dell'epoca, connessa alla globalizzazione e alla complessità della surmodernità. Su questa base il contributo esamina alcune proposte di superamento della querelle sui BES per realizzare percorsi politici, pedagogici e organizzativi di innovazione tali da garantire il successo formativo per tutti. Con un ridimensionamento dell'apologia iatrogena che sta oggi medicalizzando i giovani e l'educazione, riducendo spazi di speranza e progettualità di vita.

Non neghiamo i fatti: l'ingresso nel mondo della scuola dei cosiddetti Bisogni Educativi Speciali (BES) ha provocato divergenze di opinioni anche tra coloro che hanno condiviso anni di comuni battaglie civili per l'inclusione. La questione BES, pertanto, merita un'approfondita e articolata riflessione. L'epoca che stiamo vivendo è caratterizzata da una complessità così accentuata, tra crisi economica, instabilità politica, crisi valoriali, da rendere utile un certo distacco emotivo dai *boatos* del momento, per effettuare una più coraggiosa analisi che rilegga lo stato di *tutta* l'inclusione sociale e scolastica, provando a

ri-costruire quadri d'insieme e pratiche più universalmente condivise, con un dialogo di più ampio respiro che eviti di tradursi in un patetico referendum sì/no in tema di BES.

Perché, ammettiamolo, la questione sollevata sui BES, per quanto discutibile e confusa sul piano della gestione istituzionale e amministrativa, tocca temi importanti che riguardano la capacità del sistema scolastico di garantire a tutti adeguate opportunità e successo formativo. Altrimenti si rischia di buttare via l'acqua sporca con i bambini dentro. Per tutti, a prescindere dagli acronimi di moda del momento.

Forse è opportuno ripartire, come strumento storico comparativo, dalla «Relazione al Parlamento 2000»¹ dell'Osservatorio del Ministero della Pubblica Istruzione dell'epoca (di cui alcuni di noi hanno fatto parte) per comprendere in profondità i processi, in gran parte negativi, avvenuti in questi ultimi 13 anni in fatto di inclusione. In quella Relazione molti segnali di crisi erano già indicati, quasi come profezie. Per nessuno di questi segnali c'è stato un margine di miglioramento; al contrario, si sono invece accentuati processi decisionali che hanno «svaporato» il paradigma democratico del sistema formativo per tutti, non solo per i soggetti disabili.

L'effetto è sotto gli occhi di tutti: per la disabilità (ma anche per tutte le differenze) oggi si va verso l'*isolazione* piuttosto che l'integrazione,² con il passaggio da una pedagogia dei diritti socialmente condivisa a una pedagogia individualistica compassionevole dei bisogni, cioè una scolarità dei disabili (nel tempo anche degli altri soggetti a rischio default) connotata da una pseudo-integrazione. Essa avviene, certo, ancora dentro i luoghi fisici della scuola comune, ma è sempre più praticata come *altro da sé* dal comunitario convivere dell'apprendimento e delle relazioni. Una paradossale finzione che isola e seda (ma anche confonde) con miopie consolatorie di corto respiro.

Ciò è accaduto anche in tutti gli altri punti critici del sistema formativo: si pensi a tal proposito alla questione del numero massimo di alunni stranieri nelle classi, al disinvestimento sulla dispersione, al modello isolazionista utilizzato per i ragazzi con DSA con un'ambigua legge neo-contrattualistica

separativa, alla scomparsa dell'autonomia e della flessibilità didattica, con la crisi delle reti orizzontali di *governance*.

Anche con i BES, senza una parallela analisi di contesto, si rischia una nuova pietosa isolazione. Non mi appassiona qui la discussione accademica sull'acronimo che, a mio giudizio, appare connotato da una certa ambiguità. Ritengo invece opportuno procedere oltre, per un'ermeneutica dell'azione educativa che conferisca ordine al disordine, senso al non-senso, andando ben oltre le circolari ministeriali.

Frammenti di analisi critica

In questo contributo proporrò non solo alcuni frammenti emblematici di critica a questa nuova falsa integrazione, ma anche altrettanti frammenti di prospettiva, uscendo dall'orizzonte ristretto dei soli BES, per toccare il più universale tema del successo inclusivo per tutti. Infatti, non dobbiamo scordarlo mai, l'inclusione in Italia è nata negli anni Settanta non come bonaria bontà verso bambini sfortunati, ma come trasformazione delle relazioni sociali e degli assetti culturali del nostro vivere (tutti) insieme. Pensiero quasi dimenticato, a fronte dell'individualismo competitivo e della frenesia iatrogena.

1. Partiamo dagli insegnanti di sostegno... Non è un caso che, nonostante decenni di nobili messaggi sull'insegnante di sostegno come risorsa per l'intera classe e non per il singolo alunno, la questione davvero cruciale per i ragazzi disabili pare siano le ore di sostegno, la cosiddetta *copertura*. Una preziosa rarità sono, invece, le pratiche di sostegno diffuso. Se un'idea viene proclamata per decenni e i soggetti reali vanno da un'altra parte, c'è sotto qualcosa che va oltre la solita invettiva contro l'abulia dei docenti curricolari. C'è invece un'idea dura a morire di scuola, di classe,

¹ «Relazione al Parlamento 2000 sull'applicazione della Legge 104/1992» (www.istruzione.it, sezione «Archivio»).

² R. Iosa, *Dall'integrazione all'isolazione*, 22/01/2012 (<http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/dall-integrazione-all-isolazione.flc>).

di insegnamento, che non è compatibile con l'inclusione, nei fatti più forte dei messaggi buonisti, e che è tornata in auge in questo inizio secolo. È dunque la macchina-scuola nel suo complesso (anche simbolico) che non sa accogliere e mescolare eterogeneità.

È triste constatare le molte cause giudiziarie intentate dalle famiglie per ottenere sempre più ore di sostegno e mai (almeno sulla base di quanto ho potuto verificare negli ultimi anni) per rivendicare una maggiore permanenza del proprio figlio nella classe. Se alla fine del secolo scorso il rischio isolamento si intravedeva, oggi è contagioso. Eppure la relazione alunni disabili/posti di sostegno è la stessa da 20 anni (media nazionale pari a 2), ma non c'è italiano che non sia convinto del fatto che siano stati tagliati i posti di sostegno. Complica la situazione la pessima gestione contrattuale delle cattedre di sostegno, che degrada la qualità e impedisce la continuità.

Sorprende, a proposito di BES, che alcuni abbiano letto l'azione del MIUR soprattutto come spalmatura delle ore di sostegno anche su altri ragazzi. Come se si trattasse solo di una guerra di coperture e non di un problema inclusivo complessivo. Ma c'è di più: con l'invenzione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI), subito dai docenti come ulteriore *ukase* burocratico, si è palesemente rotta l'unitarietà del Piano dell'Offerta Formativa (POF), che nello spirito del Regolamento dell'Autonomia dovrebbe invece essere *naturaliter* inclusivo in ogni suo punto, non con un capitolo aggiuntivo obbligatorio messo prima di quello relativo alle gite scolastiche.

2. *La Misura e il Merito.* C'è una questione cruciale che riguarda *tutti gli alunni*, non solo quelli che, in modo volutamente ironico, da questo momento in poi chiamerò *inadeguati*, andando oltre le distinzioni cliniche. Nel primo decennio di questo secolo la scuola è dimagrita di risorse non tanto e non solo a causa della crisi economica, ma in virtù di

una precisa scelta culturale sul significato dell'educare. Classi numerose, scomparsa delle compresenze e rigidità dell'organizzazione hanno punito quella flessibilità che avrebbe garantito la realizzazione di migliori azioni inclusive. È dunque cresciuta la tendenza alla selezione sociale e, per gli inadeguati, la compassione dell'isolazione. Si pensi, ad esempio, al ritorno dei voti nella scuola di base e all'Invalsi (e alle sue metodologie) che hanno prodotto isolamento puro: i disabili non contano per la valutazione delle scuole, e fra un po' questo sarà valido anche in riferimento ai BES. È sorprendente che questa «nostalgia della normalità» sia passata quasi indenne, come metafisica competitiva della scuola (della società) e dell'ansia di efficienza, mai legata ai processi ma solo ai prodotti. Su tutto il merito è diventato un *must* di ridicole pose, ma di potente effetto simbolico, con una scuola vissuta di conseguenza come sommatoria di individui in gara tra loro e non come una comunità amicale connotata da legami di solidarietà.

Ci si mettono anche le Indicazioni nazionali e il mito delle competenze, un idealtipo del «ragazzo perfetto» su cui si potrebbe sorridere, se non producesse l'effetto di una tendenza isolante volta a separare il buono dal cattivo, l'adeguato dall'inadeguato. Altro che curricoli moreniani!

L'effetto nei docenti è quello di una depressione professionale che chiamo, per seguire la moda degli acronimi, DSI (Disturbo Specifico di Insegnamento), cioè la costrizione sociale a insegnare con sveltine contenutistiche, precocismo modaiolo, acefala quantità, caccia alle competenze esibite piuttosto che la lenta, profonda, fiduciosa e paziente azione didattica che tutti i bambini meriterebbero.

3. *La iatrogenesi dell'educazione.* Non è casuale la parallela esplosione del mito iatrogeno su tutte le difficoltà esistenziali e cognitive dei nostri ragazzi. Ho già approfondito il

tema in tre recenti articoli³ e a quelli rinvio. Mentre alcuni di noi proponevano l'ICF come nuovo modello olistico di interpretazione bio-psico-sociale, siamo stati invasi dal *sintomo* come centralità individuale.

Così molte *soi-disant* scienze (e una psicologia cognitiva «hard») hanno occupato il pedagogico sostituendo la tecnica all'educativo. Il dominio della *teknè* oggi esonda, crea automi apprenditivi, slega ciò che sarebbe naturaliter legato (l'io alunno, gli altri), e degrada l'insegnante a somministratore di test e di tecniche. Che non vanno negati tout-court ma considerati con la giusta distanza, e in una regia pedagogica di insieme che solo una pedagogia attivistica sa unificare.

La competizione infraumana del presente e il mito della *salute perfetta*⁴ hanno creato un'ansia nuova dei genitori nei confronti dei figli. Da qui una paradossale rincorsa alla ricerca del sintomo se qualcosa non va, con i miti della consolante genetica («non è colpa mia...»), da cui trae origine l'espansione di nuovi disturbi. Accompagnati, naturalmente, da leggi, circolari e tecniche-terapie decontestualizzate. Soprattutto nuova isolazione, creata da dispense e compensi, paradosso utile a molte famiglie per una speranza di basso profilo: «meglio un po' malato che bocciato...».

In una società ansiosamente competitiva, la salvezza pare arrivare da diagnosi come attenuanti. Non c'è più coscienza né responsabilità. In questo bizzarro *mélange* delle dualità merito/iatrogenesi e performance/attenuanti, i nuovi BES, come già prima i DSA, rischiano di produrre non solo una minore attenzione nello scorrere comune della scuola, ma anche un'isolazione che separa la persona dal suo

Io. Questa visione, se va bene, accetta l'altro con compassione. Eppure numerosi studi⁵ rilevano come la moderna iatrogenesi aumenti generiche diagnosi sintomo-centrate e abbassi le attese nei confronti dei ragazzi, confinati dal sintomo a prestazioni inferiori, senza prestare attenzione al rapporto tra potenziali e difficoltà. Da qui la caccia al sintomo che riduce la responsabilità di docenti e genitori.

4. *L'educazione neo-contrattualista*. L'era dell'individualismo rompe la fiducia tra famiglie, scuola e società. Il rapporto è confinato in un neo-contrattualismo asimmetrico, con la proliferazione di eventi giuridici pieni di prescrizioni e contenziosi, al posto della mediazione. E così si degrada la deontologia dell'insegnante e i soggetti sono spinti a essere naturaliter controparti.

Il luogo di soluzione dei conflitti non è più la relazione, ma l'avvocato, il giudice, il tribunale. L'apogeo di questa visione è la Legge 170/2010 sui DSA, non per l'enfaticizzazione di un disturbo che merita cura, ma per le modalità neo-contrattualistiche imposte: una diagnosi formale, l'obbligo della scuola al dispensativo e compensativo e da qui una sotterranea guerra sul «quanto e come». Dalla fiducia alla diffidenza permanente. Dimenticando che, fin dalla Legge 571/77 e ancora di più dal Regolamento Autonomia Scolastica, la dispensa e la compensa sono naturaliter responsabilità deontologiche dei docenti per *tutti gli alunni* in funzione del loro personale successo. Insomma, una responsabilità didattica complessa relegata a prestazione da pretendere con l'ombra minacciosa del tribunale! C'è qui un grave errore di prospettiva pedagogica (con l'omicidio dell'autonomia), che non ha favorito la responsabilità docente ma ha fatto diffondere l'errata credenza che solo con la forza si possa imporre a insegnanti ignoranti l'obbedienza

³ R. Iosa, *La Grande Malattia*, nn. 1, 2 e 3, 2013 (www.scuolaoggi magazine.it, sezione «Archivio»).

⁴ F. Furedi, *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*, Milano, Feltrinelli, 2004.

⁵ E. Watter, *Pazzi come noi*, Milano, Mondadori, 2010.

a tecniche confuse con compense/dispense sempre indefinite.

Questi quattro frammenti producono inevitabilmente il declino della responsabilità pubblica e della fiducia nei confronti dei docenti. Ma c'è di più: dal 2007 gli insegnanti non hanno contratto e sono di meno a gestire alunni sempre più complessi. Da anni non si spende un euro per la loro formazione continua.

La diceria che è colpa loro, perché sarebbero tutti pubblici e troppi, degrada la passione educativa. Soprattutto è stata assassinata sul nascere la stagione dell'autonomia, con legislazioni autoritarie. In questa opacità arrivano i BES. Bisogna tenerne conto, non perdere l'insieme per l'uno. Dunque sono comprensibili le numerose difficoltà ad accogliere una questione così delicata. Che non è BES sì/no o PAI sì/no, ma il contesto in cui si gestiscono a scuola le differenze umane intese come valori in sé e quale sia la *mission*: se selezionare (isolazionando gli inadeguati) o se promuovere (accogliere tutti con cura). L'ambiguità di messaggi contrapposti tra competizione ed eguaglianza confonde i docenti, i genitori, la società. Ma chi di noi sottovaluta le migliaia di ragazzi inadeguati?

L'opacità dell'epoca è palese nella forma amministrativa con cui si sono delineati i BES, che rischia di aumentare le contraddizioni. Ad esempio, collegare i BES alla Legge 170 (alla sua durezza neo-contrattualistica) offre agli insegnanti l'ennesimo messaggio di disistima. Perché non fare, invece, riferimento all'autonomia e affidare loro la flessibilità finora soppressa? Perché imporre il PAI, per poi ritrattarlo? Perché da una parte si enfatizza la tradizione inclusiva e dall'altra si obbliga a aderire a burocrazie precotte perfino con un modello PAI prodotto dal MIUR?

Forse, però, la maggiore contraddizione è l'uso dell'acronimo BES come *contenitore di tutte le sfortune*. Alcuni enfatizzano il fatto

che la scuola decida chi sia BES, ma con cautela per evitare contenziosi (conferma della deriva neo-contrattualistica!). Quest'enfasi dimentica che la flessibilità è già potere della scuola dal 2000 e non è autorizzabile da un Ministero che al massimo dovrebbe favorire, ovviamente finanziare e certamente controllare. Ma accade il contrario. Qui lo stile è sostanza. Questo uso di BES come confine tra umani implica, come diffuso oggi, più rischi che vantaggi.

Frammenti di proposte

Molti amici, con diverse sfumature, condividono le mie analisi critiche, ma mi chiedono come sia possibile costruire alternative serie. Basterebbe sbagliare meno, mi verrebbe voglia di rispondere. Ovviamente presentare qui proposte si impone, nello stretto ambito pedagogico e sociale che conosco e questo articolo lo richiede. Lo farò per frammenti emblematici, senza l'obbligo del tutto.

1. Inversione di marcia politica. È il titolo del comunicato stampa del ministro Carrozza sul recente Decreto-scuola del Governo. Ammettiamo che da alcuni segni (inediti da tempo) emerga la possibilità di invertire il degrado. Non si tratta solo di finanziamenti nuovi, ma anche di frammenti di filosofia delle opportunità per tutti, a partire da chi ha di meno, e che occorre consolidare. La qualità del nostro sistema formativo per l'universo dei nostri studenti non è di destra o di sinistra, ma una necessità strutturale per lo sviluppo del Paese, il suo civismo, la sua uscita dalla crisi. Emblematica è la scelta di aiutare i «ragazzi bravi» anche se poveri. Come l'impegno contro la dispersione, con arricchimenti di offerta formativa. Ci sono dunque semi di riequilibrio tra merito e eguaglianza, ed è possibile cercare di ridare armonia alla *mission* della scuola. Leggo segnali di speranza, centrati

sulle potenzialità inclusive e non su recinti isolazionisti. Segni piccoli, ma che dovrebbero trovare negli educatori una risposta per un possibile nuovo scambio tra scuola e società. Pure con azioni inedite per abbandonare costumi e tradizioni corporative, ma che sappiano anche partire da quello che già si è fatto. Ma questo è solo lo sfondo politico, al quale occorre chiedere continuità e coerenza.

2. *La pedagogia dell'eterogeneità.* Questo è il punto più consono ai nostri saperi pedagogici. È giunta l'ora di aprire un fronte di ricerca per porre in essere una visione pedagogica e didattica che metta al centro l'eterogeneità dei nostri ragazzi come cuore nuovo della presente epoca, piuttosto che le consumate bipolarità sano/malato, adeguato/inadeguato. La globalizzazione, la complessità e la surmodernità segnalano la necessità che gli insegnanti siano esperti di eterogeneità educativa. Si tratta di un'arte formata da due doti: la conoscenza ermeneutica degli altri capace di superare le classificazioni e la saggezza nel fare del gruppo di pari un lievito per ri-comporre armonia e scambio. Un'arte nuova perché le classi non sono più oggi un insieme di para-eguali (come nella mia infanzia) né una sommatoria di differenze, ma simili ai mosaici di tipo ravennate in cui ogni tessera irregolare costituisce insieme alle altre un vivace ma armonico disordine. Questa irregolarità produce una particolare luminosità dei mosaici che pare venire da dentro. Un'analoga luce, se ben gestita, diventa la *luce educativa del futuro eterogeneo*. Il termine «luce» viene da un versetto del V secolo inscritto su uno dei mosaici ravennati più antichi «AUX LUX HIC NATA EST AUT CAPTA HIC LIBERA REGNAT» (o la luce è nata qui, oppure, rapita, qui regna libera). È la luce dell'eterogeneità e dell'incontro mai regolare, mai predeterminato, di cui emerge la necessità oggi nelle nostre classi. Non lezioni lineari, né rituali quantitativi,

né isolazioni tecniche. Ce lo chiede anche la fine del modello epistemico duale e scienziasta per una didattica ermeneutica piuttosto che la trita separazione delle discipline, ce lo chiede la vita che a ogni tessera-persona dà luce se è con gli altri. Un'arte docente del futuro, sempre eterogeneo, che può farsi armonia o catastrofe. Vogliamo eterogeneità che sia fiducia, empatia, resilienza, lentezza, l'ermeneutica versus il disciplinismo, il dire versus l'ascoltare.

Credo quindi che sia giunta l'ora che la pedagogia speciale si scioglia in una nuova ricerca pedagogica universale e composita, generale ma non generica, capace di parlare a tutti, evitando la nicchia specialistica che rischia oggi, presa dal mito della tecnica e dall'isolazione dominante.

3. *Riprendiamoci l'autonomia.* È strategico il fatto che non si scrivano mai più circolari e direttive con il modello centralistico in cui è piovuta la questione BES. È ora di dare luce all'autonomia dei docenti e delle scuole, quell'autonomia che si fonda sulla responsabilità e che ridimensiona i centri di potere. Se non si ridà forza al basso e all'orizzontale, qualsiasi nota di indirizzo diventa predicatoria. Diviene patetica se obbliga a nuove classificazioni, tecniche, burocrazie. Gli strumenti giuridici per garantire l'inclusione ci sono già tutti: bastava al MIUR la promozione (alias livelli essenziali delle prestazioni), senza modelli precotti. Ma soprattutto sono fondamentali i finanziamenti e il controllo dei processi/risultati (che non si fanno mai, se non con forme lineari invalidi). Serve il coraggio di andare oltre la finta uguaglianza del tutto formalmente uguale (ad esempio il PAI per tutti con modello-guida). E occorre una grande serietà istituzionale con un nuovo carisma perché l'istruzione non può fallire! Si realizzi la formazione permanente dei docenti come strutturale, cioè naturalmente obbligatoria, leva anche delle progressioni

economiche. E infine è indispensabile decontrattualizzare l'organizzazione della mobilità dei docenti in funzione dei diritti all'apprendimento dei ragazzi, oltre i punteggi impiegatizi. Questo per evitare che i docenti di sostegno siano volatili colleghi costretti a girare di scuola in scuola. Occorre un'epoca caratterizzata da una nuova fiducia verso gli insegnanti, ma anche da una *mission* rigorosa per tutti, entro cui non si equivochi più tra diritti e responsabilità.

4. *Una società della fiducia e della mediazione.* È necessario delegificare tutte quelle parti del sistema scuola che riducono la responsabilità e l'organizzazione a questione di avvocati e di giudici. La scuola è l'unico luogo in cui le professioni sono gestite solo da un punto di vista amministrativo e giuridico. Un medico, se sbaglia, viene valutato da una perizia tecnica anche in una causa penale. È necessario, ad esempio, che le divergenze con le famiglie su valutazione, ore e posti di sostegno, disciplina siano risolte con una *governance* tecnica-pedagogica centrata sulla mediazione e l'equità. Altrimenti il dividersi tra controparti è fallimentare, alla lunga, per tutti. La mediazione si utilizza già nei tribunali dei minorenni, ma a scuola è assente, perché viene vista come una macchina giuridica e non come una sede pedagogica di relazioni. Ciò provoca conflitti permanenti e la retorica di ingiuste giustizie. Dobbiamo ripensare a strutture mediatrici con poteri sostanziali, che sappiano aprire nuovi spazi alla reciprocità, uscendo dallo pseudo-parlamentarismo degli anni Settanta e dall'attuale ring di boxe.

5. *Abolire l'Invalsi, ripensare la valutazione.* Condivido con altri l'esigenza di una moratoria dell'Istituto Invalsi e del Decreto che ha definito il sistema di valutazione. E una nuova discussione, ricerca e formazione sul valutare formativo. La storia valutativa del nostro Paese è pessima, e sta ammalando la scuola di misure dannose per la qualità. Si

pensi alla querelle sui voti di maturità che non creano crediti per l'accesso universitario perché troppo discrezionali, o al Dio Misura che produce nuovi curricoli materiali centrati sui test Invalsi o, ovviamente, all'espulsione dei disabili e dei BES dalla conta numerica sul valore ponderale delle scuole, vero e proprio atto di inciviltà.

Ritengo opportuno che la valutazione formativa torni al centro dell'educativo, magari anche con una moratoria sperimentale delle bocciature (come nella ricca Germania). Promuovere tutti sarebbe una bella provocazione a ri-costruire didattiche centrate sulle persone e non su «6 ideali» aleatori. Si potrebbe anche ripartire da forme di monitoraggio che, in passato, si era cominciato a costruire (ad esempio sui POF) con stili di analisi contestuale, interattiva, che il Dio Misura ha cancellato. Ci sono altre strade diverse dalla rassegnata statistica che non valuta ma giudica. E i giudici che poi cambiano il voto.

6. *Agire orizzontale.* Sarebbe auspicabile ripristinare lo spirito della Legge 328/2000, perché l'inclusione scolastica e sociale non è mai questione solo della scuola, né realizzabile quando i servizi locali operano a canne d'organo. Lo sfarinamento dei servizi sociali territoriali conferma la crisi dell'inclusione del recente decennio. Solo l'interdisciplinarietà (anche delle Accademie) aiuterebbe il farsi concreto di quel «progetto di vita» che è una delle più belle idee degli ultimi anni, ma ancora una pia illusione. È nel territorio, per strada, a scuola come in famiglia, che l'impegno educativo deve tornare a essere serenamente e orgogliosamente orizzontale.

7. *Dal paradigma iatrogeno⁶ all'eterogeneità pedagogica, oltre i BES.* Infine, è necessario ridefinire questa complicata fase

⁶ G. Cucci, *La cultura terapeutica nelle società occidentali*, «La Civiltà Cattolica», Quaderno n. 3907, aprile 2013.

sui BES, con un'altra logica pedagogica e amministrativa, aperta all'eterogeneità e alla flessibilità di una «speciale normalità» necessaria oggi per tutti i nostri alunni. Una gestione dell'eterogeneità olistica, che unisca i diversi percorsi individuali (anche nei metodi e nelle tecniche) come una comunità integrata, non con l'isolazione degli inadeguati come capitolo a sé. Forse abbiamo tutti un qualche disturbo, ma siamo persone e la nostra imperfezione è la nostra vita. Va parallelamente combattuta la iatrogenesi imperante, con rapporti paritari tra camici e grembiuli. Si riscrivano, quindi, con fiducia verso gli insegnanti, nuove indicazioni che offrano alle scuole responsabilità, con le loro differenze e (perché no?) creatività. Chiaro sia però l'obiettivo per tutti: massime opportunità, nel civismo della libertà personale, con il giusto realismo del possibile individuale, senza miti miracolosi né isolazioni depressive.

Penso, ad esempio, che la stagione dell'ICF, per quanto gloriosa per le speranze aperte anche se deludente nella diffusione, vada ripensata a partire da un'interpretazione attenta al benessere individuale che non sia una scala o un grado, ma l'incrocio realistico tra più variabili esistenziali, fisiche e sociali. Un equilibrio in cui sintomi e terapie siano una parte del tutto, la cura dell'altro il prendersi cura *con* l'altro e non *sopra*, con il diritto a provare e riprovare. Sostituiamo al paradigma iatrogeno la *resilienza*⁷ di ognuno e la sua capacità di saper *uscire-da*, come cittadino e non paziente.

Dunque rivediamo anche con coraggio il concetto di gravità nella disabilità, ridotto oggi a sintomi e scale di invalidità, verso un concetto di grave come «dolce peso sociale» caro a ogni comunità perché la vita è cara secondo il progetto di vita di ognuno. Non

secondo «bisogni» descritti dagli scienziati dell'umano. Smettiamola di metterci davanti ai nostri ragazzi, ma *andiamo loro dietro*, prendendoci cura con rispetto e attenzione delle loro risorse, che sono tante.

Apriamo una discussione dura contro le tendenze dell'attuale paradigma iatrogeno che separa gli umani in «sintomi e cura» non come «avere cura di...» ma come «tecnica terapeutica», isolando la persona nel suo sintomo. Questo paradigma riconduce la maggior parte dei problemi individuali, sociali, culturali ed economici a cause cliniche. La salute individualistica come «non malattia» è intesa come sinonimo di benessere. L'individuo sarebbe troppo debole e fragile per affrontare le difficoltà della vita, da cui uscirebbe più o meno traumatizzato: da qui la nascita di sindromi varie e di una miriade di terapie.⁸ Questa cultura non è causa ma effetto di numerose grandi questioni sociali, economiche e culturali, le medesime della crisi della scuola. La nostra pedagogia dell'eterogeneità tende a contrastare questo paradigma, che ingessa l'umano nella plastificazione della salute come «eterna non malattia». Convivere con il nostro Io intero è invece la vita.

Per questo, anche nella pur piccola storia dei BES in Italia, mi auguro possa svilupparsi uno sguardo più alto su tematiche di assoluta delicatezza non solo pedagogica e sociale, ma anche scientifica e filosofica. E che la pedagogia riprenda voce e senso, in una diversa visione antropologica della «normalità», che consideri l'«eterogeneità» degli umani attuali una ricchezza nel presente e nel futuro. Una pedagogia che ripensi alla persona con la dimensione sociale di «soggetto ecologico».⁹ Una pedagogia che creda in tutti i ragazzi, tra

⁷ B. Cyrulnik e E. Malaguti, *Costruire la resilienza*, Trento, Erickson, 2005.

⁸ M. Bobbio, *Il malato immaginato*, Torino, Einaudi, 2010.

⁹ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.

i quali vanno annoverati anche i cosiddetti inadeguati, ai quali vorremmo offrire ben altro che un PDP e un PAI.

Il futuro dell'educazione sta nel riprendersi il suo umanesimo anche radicale, capace di combattere gli *idola tribus* di una società che ha perso il senso dell'essere e che, pur avendo molte macchine e tecniche a disposizione, poi non sa più dove andare.

Bibliografia

- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bobbio M. (2010), *Il malato immaginato*, Torino, Einaudi.
- Cyrulnik B. e Malaguti E. (2005), *Costruire la resilienza*, Trento, Erickson.
- Cucci G. (2013), *La cultura terapeutica nelle società occidentali*, «La Civiltà Cattolica», Quaderno n. 3907, aprile 2013.
- Furedi F. (2004), *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*, Milano, Feltrinelli.
- Iosa R. (2012), *Dall'integrazione all'isolazione* (<http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/dall-integrazione-all-isolazione.flc>).
- Iosa R. (2013), *La Grande Malattia*, nn. 1, 2 e 3 (www.scuolaoggi magazine.it, sezione «Archivio»).
- Relazione al Parlamento 2000 sull'applicazione della Legge 104/1992 (www.istruzione.it, sezione «Archivio»).
- Watter E. (2010), *Pazzi come noi*, Milano, Bruno Mondadori.

Abstract

This paper highlights both scientific and institutional contradictions inherent to the management of so-called Special Educational Needs (SEN), with a view to overcoming the difficulties and reactions of the school without devaluing inclusion for all, which is an extremely contemporary topic. The critical analysis offered starts with the crisis of democratic models of Italian education over the last decade, the tendency towards selection and merit (from a Darwinian point of view), as well as the negative transition from inclusion practices to false integration, which can be defined as a kind of «isolation». The SEN issue, going beyond contradictions and criticisms, can nevertheless open up a period of research and development of a pedagogical vision, which, in the article, is defined as «heterogeneous pedagogy» as a product of our time, connected to globalisation and to the complexities of supermodernity. On this basis, the paper presents several political, pedagogical and organisational proposals for overcoming the quarrels over SEN of such innovation that they guarantee educational success for all. With a downsizing of the iatrogenic apologetics which is medicalising youths and education, reducing space for hope and life planning.