

# BES: tra prospettiva inclusiva e processo di integrazione

Pasquale Moliterni

Professore di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Roma «Foro Italico»

monografia

## Sommario

Con l'emanazione della Direttiva del MIUR del 27 dicembre 2012, «Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica», e della connessa CM n. 8 del 6 marzo 2013, in cui vengono esplicitate le Indicazioni operative, si è aperto un grande dibattito nel mondo accademico (in particolare della pedagogia speciale), nelle associazioni della scuola e delle famiglie degli alunni in situazione di disabilità, in cui si esprimono, per un verso, apprezzamenti rispetto a un avanzamento del processo di integrazione scolastica e, per l'altro, preoccupazioni e avvertenze perché si pervenga all'effettiva realizzazione di una società più inclusiva e integrata.

## Aspetti evolutivi

La Direttiva del MIUR del 27 dicembre 2012 e la connessa CM n. 8 del 6 marzo 2013 si inseriscono nell'evoluzione del processo di integrazione scolastica avviato negli anni Sessanta con la Scuola media unica del 1962 e proseguito negli anni Settanta con le azioni, inizialmente sperimentali, finalizzate a realizzare l'inserimento nella scuola di tutti gli alunni che, fino a quel momento, erano stati esclusi in quanto in situazione di disabilità (a quell'epoca venivano definiti «portatori di handicap»). L'attenzione primaria è stata rivolta alle forme più eclatanti di difficoltà (la disabilità appunto), per organizzare interventi adeguati di individualizzazione e personalizzazione formativa.

Nonostante difficoltà strutturali e penuria di risorse, la scuola di quegli anni ha raccolto la grande sfida e ce l'ha fatta, grazie

sia al grande coinvolgimento e alla valorizzazione delle scuole in quanto comunità sia alle attenzioni di una parte dell'università e delle associazioni che, insieme, hanno fatto leva su quei processi partecipativi che hanno reso i contesti scolastici un punto di riferimento e un luogo di decantazione e di rilancio dell'impegno per i bambini e gli studenti *tutti*.

Si credeva in qualcosa di importante e si era convinti che lo sviluppo si dovesse basare sulla partecipazione e sull'innovazione, con un impegno congiunto per il conseguimento del bene comune. L'editoria non viveva gli attuali tempi di magra ed era disposta a investire di più in tale direzione, ma è anche vero che la consapevolezza e la fiducia nel cambiamento portavano insegnanti, studenti e cittadini a vedere nella cultura, nel libro e negli strumenti editoriali dei mezzi di emancipazione professionale e democratica.

Ci si deve chiedere, allora, se il disincanto e il disimpegno che si stanno registrando non siano frutto di un disorientamento generale, in cui la sovrabbondanza della tecnica e delle tecniche sta facendo perdere il senso e il significato delle cose: paradossalmente, negli anni Settanta le tecniche e le tecnologie erano meno elaborate ma era più forte l'impegno personale, professionale, sociale e civile. Il tecnicismo specialistico, oggi, porta inoltre a incrementare la presenza di profili professionali anche più competenti, la cui differenziazione non sempre si riconnette in una visione sistemica capace di fare pienamente fronte ai problemi e alle attese della persona, di qualsiasi persona.

Lottica specialistica incrementa quello che Canevaro (2006) ha definito il *paradosso della delega* che, anziché incrementare i processi di autonomia personale e sociale, tende a reiterare meccanismi di dipendenza dallo specialista, in una deriva degli specialismi tipica della separazione tra le figure professionali e del potere da esse espresso.

In un contesto sempre più liberistico, la scuola ha cominciato a risentire di un clima culturale sempre meno inclusivo e promozionale. È stata lasciata sola di fronte ai grandi problemi e, dinanzi alle varie emergenze educative (disagio personale e sociale, devianze, tossicodipendenza, ecc.), si è continuato a chiederle sempre più impegno, senza dotarla tuttavia degli strumenti e delle condizioni organizzative necessari a innalzare la qualità della didattica e della formazione, in una più ampia e diffusa corresponsabilità educativa.

La scuola non ha potuto fare leva, pienamente, sulle modalità di partecipazione educativa e di coeducazione tra pari e tra adulti, di sostegno reciproco tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, tra insegnanti e dirigenti, tra scuola, famiglia e servizi sociali e culturali del territorio, per una società che in questo sappia altresì

essere inclusiva, così come affermato da Dewey, Husén, Pourtois e Don Milani, allo scopo di «poterne uscire insieme». È rimasta avvinghiata nel paradosso della delega deresponsabilizzante, in una distribuzione ineguale e sempre più diseguale della spesa sociale, che allontana la nostra dall'essere una società veramente inclusiva; così, si sono allentate le attenzioni e le richieste sul piano della corresponsabilità educativa da parte dei soggetti più o meno direttamente coinvolti nei processi educativi di ogni alunno e cittadino.

Sappiamo come la qualità della scuola e della didattica sia correlata a una capacità piena di adozione del valore dei processi educativi da parte dell'intera società; eppure quest'ultima si è dimostrata in larga misura incapace di mettere a disposizione della scuola le alleanze necessarie a far fronte al complesso e continuo impegno educativo, sul piano sia sincronico che diacronico, e non ha consentito alla scuola di essere più inclusiva. È risaputo, invece, che i sistemi scolastici che conseguono risultati migliori sono quelli che destinano al proprio sistema formativo più elevate percentuali di PIL, oltre a dimostrarsi significativamente «vicini» ai propri docenti e alla propria scuola. Nel nostro Paese, al contrario, il positivo innalzamento dei livelli di scolarizzazione e la sempre più ampia eterogeneità della popolazione scolastica non hanno comportato un pari investimento in formazione e condizioni organizzative, per una flessibilizzazione intelligente ed efficace dell'azione didattica e formativa.

L'azione educativa «unificante» (nella costruzione di quel comune sentire che è alla base del bene comune, frutto della tutela dei diritti di ciascuna persona-cittadino) ha trovato un ostacolo anche nelle pressioni di gruppi tesi a salvaguardare il proprio figlio, più che ad alimentare processi di solidarietà e di cittadinanza attiva e di mutuo

aiuto. D'altra parte i genitori sentono la particolarità del proprio figlio perché sono perfettamente consapevoli di vivere in una società a rischio esclusione! Si è pertanto agganciata ogni forma di tutela formativa al sistema delle certificazioni, come rispetto di un diritto individuale, ma senza rivolgere la giusta attenzione a quegli aspetti organizzativi che possono consentire di scorgere nel diritto individuale un interesse e un dovere collettivo e comunitario, come pure affermato dall'art. 2 della nostra Costituzione.

Ci siamo limitati ad assegnare un insegnante di sostegno in base alle certificazioni della tipologia e dei livelli di disabilità, anziché puntare sulla costruzione di un efficace organico funzionale di scuola, sulla base di alcuni parametri che in ogni scuola potessero consentire la necessaria flessibilità nel definire i gruppi e le forme di mediazione didattica, all'interno di tempi più congrui allo sviluppo dei processi di apprendimento di ciascun soggetto. Tale meccanismo ha portato inevitabilmente, in particolare nell'ultimo decennio, all'accentuazione di richieste individualistiche, più che collettive e sociali, di protezione.

## I BES: tra guadagni e perdite

Va dato atto che la Direttiva 2012 sui BES può esprimere un'evoluzione positiva nell'importante processo di integrazione scolastica e sociale, avviato nel nostro Paese negli anni '70 con l'introduzione di progressivi elementi di miglioramento, in una prospettiva incrementale delle dinamiche di integrazione, in contesti scolastici e sociali sempre più inclusivi, propri di una società più equa, equalizzante e capace di valorizzare le potenzialità e i talenti di ciascuno.

È pur vero che, se fino agli anni 2000 sono stati effettuati interventi di sistema, dall'ini-

zio del terzo millennio, per una serie di ragioni, sia sociali che, soprattutto, di attenzione ad alcuni gruppi di pressione, gli interventi sono stati sempre più focalizzati su alcuni aspetti specifici: si consideri, ad esempio, la tutela dei DSA intervenuta con l'emanazione della legge 170/2010 e da cui prende le mosse la stessa Direttiva anzidetta. Sembra che si sia di fronte a una politica più settoriale che di sistema. Tali interventi devono essere considerati rilevanti, a patto che si inseriscano in una più generale visione d'insieme e non tendano a concentrare su di sé l'attenzione, facendo perdere di vista il più importante e generale processo di integrazione scolastica e sociale.

Sul piano delle *acquisizioni* positive, è necessario rilevare che la Direttiva sottolinea la necessità di ridare valore e consistenza a una didattica personalizzata nella valorizzazione del contesto classe e nel coinvolgimento e nella responsabilizzazione più ampia della scuola intesa come comunità. Ciò deve avvenire nel necessario raccordo con la più ampia comunità sociale e civica (principi alla base della strutturazione del sistema scolastico a partire dal 1973), soprattutto nella corresponsabilizzazione di quest'ultima per quanto riguarda il riconoscimento e l'adozione della scuola e dei suoi impegni, assicurandole quelle attenzioni culturali, professionali ed economiche necessarie perché la sua mission venga concretamente avvertita come propria anche dal territorio, e dai possibili servizi, senza abbandonare scuola, famiglia e cittadini al loro destino.

Viene sottolineata, dunque, la centralità delle policy territoriali, con riferimento sia alla legge 104/1992, sia, soprattutto, alla legge 328/2000, artt. 19 e 22. Bisogni, desideri e aspettative esistono effettivamente ed è necessario che la scuola se ne faccia carico all'interno del proprio POF, in cui devono essere esplicitate le azioni per l'inclusione

scolastica, in raccordo con i Piani di Zona, di cui alla legge 328/2000.

Ma ciò evidenzia i *limiti* degli esigui investimenti, conseguenza di politiche poco attente al welfare di comunità, a cominciare dall'eliminazione delle barriere architettoniche che ancora in tanti contesti non consentono la partecipazione «fisica» dei soggetti con deficit, per non parlare di quelle più ampie barriere culturali e sociali che stanno portando a una recrudescenza degli atteggiamenti di esclusione dei soggetti diversi, incarnati in nuove forme di razzismo, non solo etnico-culturale, ma rivolti a categorie di persone all'interno di uno stesso contesto culturale e sociale.

Sempre sul piano dei limiti è da registrare, inoltre, il passaggio da un sostegno attivo, e in situazione, a un sostegno a distanza, attraverso le consulenze che gli insegnanti di sostegno più esperti forniranno ricorrendo a sovrastrutture come i costituenti Centri Territoriali. Forse sarebbe stato meglio pensare all'attivazione di reti tra le scuole e i servizi, capaci di farsi carico dei problemi in situazione, accumulando su alcune sedi scolastiche le conoscenze da capitalizzare e mettere a disposizione delle altre scuole e sedi. La didattica di qualità non si costruisce a distanza ma si sviluppa nel confronto professionale all'interno dei contesti formativi, a partire dalla classe e dai laboratori didattici per piccoli gruppi.

Si pone altresì il problema del perché con la Direttiva si stiano individuando tre fasce tipologiche di BES (*disabilità certificata*, con insegnante di sostegno; *DSA e disturbi evolutivi*, senza sostegno ma seguiti dagli insegnanti di classe con un PDP; *svantaggio*, senza sostegno e con un PDP stilato e attuato dagli insegnanti di classe), con differenti forme di «tutela» o, meglio, previsioni di azioni didattiche e pedagogiche, che in un contesto didattico-organizzativo più complessivo ver-

rebbero comunque affrontati facendo leva sul principio della coeducazione, del *tutoring* e, soprattutto, del *peer-tutoring* e *cooperative teaching e learning*, in azioni didattiche intrecciate e integrate con la più generale programmazione di classe.

Il sistema di categorizzazione e di «tutela» di alcuni, in particolare, rischia di impedire la messa in campo di quelle azioni che, ai primordi dell'integrazione (negli anni '70), hanno consentito alla nostra scuola, in particolare elementare e di base, di farcela, nonostante tutto. Forse con la Direttiva sui BES potremmo rischiare di creare attese e sviluppare meccanismi che spingono più sulla soluzione individuale, privatistica e familistica dei problemi, che su un più ampio e complessivo impegno della comunità, scolastica e sociale. Ricordiamo ancora una volta che il nostro è un sistema che vede la scuola come parte di quella più ampia comunità sociale e civica che deve adottare e sentire propria la sua scuola, perché a sua volta quest'ultima si senta parte e supporto fondamentale per lo sviluppo della prima. Una società è inclusiva se avverte come propria (e non «alter») la scuola.

Applicando una lettura dei bisogni educativi sulla base del modello di funzionamento ICF, a prescindere dal fatto che siano 7 o ancora di più gli ambiti di funzionamento, si rischia comunque di costruire una «dittatura della norma» (Gardou, 2012), un modello di «normalizzazione» (Zavalloni, 1981) che, attraverso la categorizzazione e l'indicizzazione, tende a sviluppare processi di confinamento ed esclusione della persona, rischiando di incrementare l'effetto Pigmalione.

Come evidenziato da Lévi Strauss (1960), la categorizzazione e l'indicizzazione sono una conseguenza della dittatura della norma. Il termine «categoria» letteralmente significa, infatti, «imputazione, biasimo»; esso rivela un allontanamento delle situazioni umane

singolari e concrete (Gardou, 2012, p. 57). A tal proposito Gardou (2010) fornisce un'ampia panoramica su come, nelle diverse società, il concetto di norma e di disabilità viva concezioni ben differenti. È per questo che non possiamo limitarci a intervenire in modo tecnicamente avanzato sul soggetto, ma dobbiamo sviluppare una cultura più aperta e *com-prensiva* all'interno delle nostre società e attraverso istituzioni più democratiche e competenti, anche in ordine a competenze sociali e civiche inclusive.

Bisogna certamente occuparsi dei DSA e dei BES, non per farne nuove categorie, bensì per focalizzare l'attenzione su aspetti e questioni che, nel più generale dibattito e impegno per l'integrazione, l'inclusione e il più significativo processo educativo, possano essere stati sottaciuti. Il sistema dei BES può essere importante se lo si considera sul piano conoscitivo; può invece divenire pericoloso se scade in forme di «predittività», o se alimenta quel meccanismo di risposta che confina l'azione formativa in una dimensione individualistica, piuttosto che dare attenzione alla persona nella sua alterità/prossimità e, dunque, nella sua dimensione sociale. La contraddizione sta nella correlazione causale (e deterministica) tra bisogni e certificazioni, facendo scivolare il concetto di bisogno in un'ottica funzionalistica e neopositivistica.

### Oltre i BES: la persona

Il concetto di bisogno è riduttivo rispetto all'ampiezza del concetto di persona in quanto *essere-in-divenire*, rispetto alle sue potenzialità, attese, pensieri e desideri/aneliti personali. Il bisogno è la risposta all'organico, alla vita, non all'esistere; l'essere umano è portatore di desideri e non solo di bisogni. Nei *Miserabili*, Victor Hugo evidenzia che, se

l'animale ha bisogno di vivere, l'essere umano ha invece bisogno di esistere, amare, essere amato, desiderare, essere riconosciuto nelle proprie capacità anche minime.

La vita ci fa ineguali (determinismo biologico), la cultura sviluppa equità ed equalizzazione, impedendo che nel sociale si reiteri quel determinismo che è proprio del biologico. Il concetto di società inclusiva porta al superamento dei privilegi e all'offerta di chance per tutti. La società inclusiva è una società permeabile alla diversità (Gardou, 2012).

Ogni persona nasce con un corpo e delle caratteristiche personali e si sviluppa in un ambiente specifico, una nicchia ecologica entro cui sviluppare il proprio potenziale, socializzarsi attraverso l'agire, in un insieme d'abitudini di vita che corrispondono alle attività attese in relazione all'età, alla realtà sociale e al sesso [...]. Ogni persona ha un corpo composto da un sistema organico che si esprime in abitudini quali vedere, intendere, comprendere, agire, ecc. Tutti questi sono fattori identitari. La persona è l'insieme di sistemi organici e abitudini. (Fougeyrollas, 2004, pp. 231-232)

L'essere umano è «persona», non individuo, è colui/colei che ha valore di per sé (in latino: *per se unum*), ma che ha bisogno di chi gli sta accanto e di fronte per esistere (in greco, persona è πρόσωπος: *pròsouros*). La persona è anche *prossimo*, è insieme *per sé unum* e *pròsouros, sé-altro* (Moliterni, 2004). Facendo riferimento anche a Morin (1990), possiamo dire che la persona è un *complexus*. Ecco perché qualsiasi approccio, anche quello dei BES, rischia, pedagogicamente e antropologicamente, di essere riduttivo. È questa la sfida di cui la pedagogia, e in particolare la pedagogia speciale, deve farsi carico in quanto, come ha scritto Montuschi (1997), si occupa di quell'essere speciale che è la persona, in tutte le sue peculiarità e contingenze storiche, personali, sociali, fisiche, affettive, spirituali, ecc.

Ogni strumento e mezzo che noi possiamo individuare (così, ad esempio, i BES) serve soltanto a comprendere meglio la complessità di questo essere e a cogliere quelle ineguaglianze che, attraverso la cultura, la formazione, la didattica speciale-inclusiva e l'organizzazione (didattica, istituzionale, sociale, ecc.), possano attivare processi equitativi, con attenzione ai contesti accoglienti e promuoventi, propri di una società e di una scuola permeabili alla/e diversità.

Spesso colleghi del Brasile e della Spagna chiedono come mai in Italia si trascuri la diversità degli eccellenti; il problema è mal posto, perché non si è capito che il nostro sistema non punta alla costituzione di gruppi didattici omogenei sul piano cognitivo, ma a modalità miste di organizzazione dei gruppi, in cui l'eterogeneità diventa ricchezza sollecitante e porta ciascuno a dare il meglio di sé, in un contesto cooperativo e valutativamente autentico.

Il nostro impegno si gioca anche sulla predisposizione di modalità didattiche e forme culturali oneste (Bruner, 1964; 1997) per gli alunni, facendo leva sul principio comeniano che è possibile insegnare tutto a tutti. A questo proposito diventa importante utilizzare modalità di mediazione e mediatori didattici opportuni (Damiano, 1993; Canevaro, 2008) in processi più attivi e coinvolgenti, in ambienti educativi e contesti ove sia valorizzato il principio della mutualità e della solidarietà anche nei costrutti conoscitivi (de Anna, 2000), prestando attenzione non solo a una didattica e a un apprendimento formali, ma anche al valore dell'apprendimento non formale e informale e di una didattica indiretta.

Siamo tutti diversi! In ciascuno di noi, nei nostri ragazzi, il confine tra normalità e diversità, stranezza e regolarità, è sempre piuttosto labile: siamo persone che si vanno disvelando. Gardou (2012) ci sollecita a ricordare che la norma, nella vita, è il singolare, la

singularità; noi siamo tutti «singolari-plurali» e, quindi, dovremmo, pedagogicamente, riscoprire il valore della persona, disabile o non, nella sua singularità/peculiarità/originalità/originarietà (e ciò non per deresponsabilizzarci, ma soltanto per essere ancora più spinti a realizzare una società comprensiva e inclusiva, attraverso istituzioni e contesti istituenti).

Non dobbiamo dimenticare, inoltre, che ogni forma di categorizzazione tende a confinare la persona all'interno di schemi e classi e, dunque, può divenire forma di esclusione. Categorizzare è discriminare, separare, dividere e stabilire una linea di demarcazione. Un sistema di classificazione mira inevitabilmente a comparare, differenziare, gerarchizzare, omogeneizzare (ad esempio gruppi di disabilità), escludere (educazione speciale).

L'obiettivo inclusivo è di abbandonare i termini-frontiera a vantaggio dei termini-legame [...] la nostra società ha bisogno di termini e concetti ripartiti e condivisi, inclusivi, in coerenza con il diritto di tutti al patrimonio sociale, senza tuttavia cancellare la diversità e la specificità delle situazioni. (Gardou, 2012, pp. 82-84)

## Una nuova sfida educativa

Tornando all'oggetto della nostra riflessione, in Italia, secondo i dati del MIUR, al 2012 vi sono circa 103.000 alunni disabili certificati nelle scuole statali e 10.000 nelle scuole paritarie, 300.000 alunni con DSA, 80.000 con ADHD, 200.000 borderline, per un totale di 693.000 alunni, cifra che corrisponde all'8% dell'intera popolazione scolastica. Se ci «esercitiamo» a individuare l'ulteriore differente tipologia di Bisogni Educativi Speciali, vediamo che la casistica aumenta notevolmente e ci costringe a riempire pagine di diversità individuali. Bambini e studenti



provenienti da altri Paesi, etnie e culture, bambini digitali che vivono in realtà sempre più virtuali, bambini con legami socio-affettivi sempre più deboli, ecc.

Certamente alcuni alunni presenteranno deficit e disturbi dell'apprendimento, altri difficoltà varie, altri talenti e capacità notevoli, altri stili cognitivi e intelligenze particolari, altri caratteristiche uniche dal punto di vista comunicativo, affettivo, motivazionale, altri culture diverse, altri infine saranno simpatici, antipatici, svelti, lenti, furbi, ecc. Ma, considerato che ciò rientra nelle peculiarità dell'essere umano, tutti gli alunni hanno il diritto di essere «compresi» (sia nell'accezione di essere conosciuti bene nelle loro peculiarità, sia in quella di essere capiti per poter essere protagonisti di una vita scolastica e sociale collettiva) e di vivere esperienze formative adatte alle proprie particolarità.

Ciò è inevitabile, se si pensa alla persona nelle sue peculiarità spazio-temporali, motorie, cognitive, socio-affettive, quale soggetto di diritti e non solo di bisogni, che chiede contesti che promuovano il suo sviluppo personale e sociale, con percorsi variegati, arricchenti e personalizzati, in contesti inclusivi, a partire da una scuola che non solo garantisca l'eguaglianza nell'accesso, ma che, soprattutto, sappia promuovere il successo formativo, come sancito dal dpr 275/1999: questo è un anelito educativo che appartiene a ciascuna persona, nessuna esclusa! È un bisogno educativo che connota tutti!

La persona ha bisogno di empowerment, stima di sé, competenza personale, desiderio di partecipazione sociale e coscienza critica [...] ciò dipende da un ambiente familiare, comunitario e sociale che prenda in carico i desideri (da desiderare: cessare di contemplare, constatare e rimpiangere l'assenza), oltre il bisogno. (Gardou, 2012, p. 96)

I trattati internazionali proclamano il carattere universale, indivisibile, interdipendente e indissociabile dei diritti umani.

Il problema sta, dunque, nel non assumere i BES in chiave essenzialmente clinica, affinché si sappia non solo curare (*curing*) ma anche, e soprattutto, mettere in gioco quel prendersi cura (*caring*) tipico dell'approccio pedagogico.

La dimensione terapeutica e curativa non è sufficiente. Gli umani hanno bisogno, per esistere, d'inventare la società, di saper esistere con, malgrado e grazie agli altri. Essi non richiedono soltanto una risposta ai bisogni biologici, ma reclamano la cura e la sollecitudine che l'accompagna. (Gardou, 2012, pp. 86-88)

Inoltre, per Gardou (2012, p. 137), anche la teoria di Sen delle *capabilities* si interessa nel contempo sia alle esistenze effettive sia alle possibilità reali di effettuare delle attività in modo facilitato e di raggiungere i fini dai più elementari ai più elevati: nutrirsi, sognare, partecipare alla vita sociale, educarsi, formarsi, realizzare i propri obiettivi personali e professionali.

Dovremmo, dunque, cercare di non chiuderci/escluderci in un sistema clinico, di medicalizzazione e psicologizzazione, per rimettere al centro il valore dell'educazione quale approccio olistico e globale, interattivo e interpersonale, sociale e comunitario, frutto dell'integrazione e della concertazione/condivisione tra i vari soggetti in campo.

Ciò richiama la centralità della pedagogia quale scienza madre di riferimento per tutte le nuove scienze dell'educazione, le quali dovrebbero trovare appunto la loro sintesi nell'educazione e nella scienza che se ne occupa in maniera riflessiva, ovvero la pedagogia e, in questo caso, la pedagogia speciale. Bisogna ridare valore all'educazione e considerare l'alunno non in base al BES, ma chiamandolo per nome, costruendo con lui/lei una relazione pienamente educativa, di liberazione e disvelamento delle sue potenzialità, paure, aneliti, al fine di farne una rielaborazione arricchente sul piano identitario personale e sociale. Il ruolo della pedagogia, anche e

soprattutto speciale, è quello di prendersi cura dell'altro, del prossimo, della persona in tutte le sue implicazioni.

La scuola deve promuovere questa educazione attraverso la cultura, la sua capacità di scegliere la cultura, i saperi, le conoscenze più idonee nella realizzazione di questo compito di promozione del Sé nell'incontro con l'alterità. Si tratta di armonizzare in una concezione valorizzante la persona nella sua identità e alterità. Si tratta di affrontare i problemi educativi in quanto *complexus*, dunque in termini multifattoriali, multiprospettici, mettendo in gioco quello che Canevaro (2006) ha definito «sostegno evolutivo», prestando attenzione alle azioni da porre in essere e non alla loro burocratizzazione.

## Per una didattica inclusiva

In questa situazione dobbiamo, dunque, puntare prioritariamente all'Educazione e a una Didattica Inclusiva. Un'educazione e una didattica «normale», per tutti gli alunni/e, che abbia come «normale» elemento strutturale il massimo «valore inclusivo» possibile (Ianes, 2006), facendo leva sul contesto, nelle sue valenze sociali e organizzative, e sui processi di mediazione didattica e formativa.

Per favorire la realizzazione di specifici processi d'integrazione, Bernstein (1971) richiama la nostra attenzione sul valore delle *Pedagogie invisibili* che, a differenza delle pedagogie visibili che utilizzano classificazioni e schemi rigidi, si realizzano attraverso l'uso di schemi e classificazioni dai legami deboli:

La differenza tra le une e le altre sta nel *modo* in cui i *criteri* vengono trasmessi e nel loro grado di specificità: quanto più il modo di trasmissione è implicito e i criteri diffusi, tanto più si mette in gioco la pedagogia invisibile. In incontri governati da schemi non rigidi, bensì deboli, si viene a esprimere una solidarietà organica *patente*, ma

contemporaneamente una solidarietà meccanica *latente*. Le pedagogie visibili creano invece strutture sociali [...] a solidarietà organica individualizzata latente e insieme una solidarietà meccanica patente. (Bernstein, 1971, pp. 194-195)

«Lo spostamento da pedagogia invisibile a pedagogia visibile è un cambiamento di codice (da integrato della pedagogia invisibile a collettivo ed elaborato della pedagogia visibile)» (Bernstein, 1972, p. 201).

Come evidenziato, dunque, da Bernstein (1971, pp. 218-221), più che scadere nella logica delle *classificazioni*, che strutturano i rapporti nello spazio, si dovrebbe cercare di orientare le attività educative e formative secondo *schemi* idonei a esprimere specifici rapporti nel tempo.

In verità credo che dovremmo pervenire a un *equilibrio tra classificazioni e schemi*, tenendo presente che quanto più le classificazioni sono rigide, tanto più aumentano le forme di esclusione, mentre quanto più le classificazioni sono deboli, tanto più le disposizioni e le situazioni rassomiglieranno a un codice integrato.

Altro rischio della Direttiva è la reiterazione di una «didattica di Stato» (ne abbiamo già visti gli aspetti problematici con la legge 517/1977, che ha fatto proprio il modello della cosiddetta «pedagogia per obiettivi» e di una programmazione didattica secondo il modello dei Nicholls), che è alla base delle problematiche lamentate dagli insegnanti.

I BES, infatti, sono una «scrittura dell'altro» (de Certeau, 2005), una sua catalogazione; soprattutto richiedono la scrittura del percorso dell'altro attraverso il Piano Didattico Personalizzato (PDP). Siamo consapevoli dei rischi di predeterminazione dell'altro connessi a una «cultura di piano» che irrigidisce i comportamenti? Il Piano ha gli stessi problemi della Programmazione (*pro-graphein*): ambedue pongono l'accento sulla scrittura e, nel caso del Piano, su una



scrittura pianificata che rischia di comprimere situazioni inevitabilmente dinamiche perché coinvolgenti «persone». Uno scrivere prima in maniera attenta e inequivocabile, lineare-funzionalistica, i percorsi e i comportamenti attesi al termine dell'azione didattica, in forma altresì contrattualistica in quanto il PDP viene sottoscritto da tutti, rischia di snaturare la didattica come azione contestualizzata e solo in parte pre-determinabile. Questo è un problema della didattica generale e, a maggior ragione, della didattica speciale e/o inclusiva.

Noi dobbiamo mettere in campo, invece, logiche reticolari e aperte di scrittura delle intenzioni e delle direzioni che vogliamo imprimere all'agire didattico; ciò è possibile con approcci incrementali propri della cultura della progettazione, più che della pianificazione e della programmazione (Moliterni, 2001; Scurati, 1983), in una cultura organizzativa e didattica dai legami deboli (Weick, 1997), che è alla base di quella scuola dell'autonomia vanificata dagli stessi comportamenti di un'amministrazione centrale che continua a inviare alle scuole richieste adattive ed esecutive, anziché linee e principi veramente orientativi, volti a liberarne le energie culturali e professionali, in un sistema interistituzionale e sociale reticolare, partenariale e non sovrastrutturale, in una pattuizione, più che contrattazione, formativa.

Vorrei precisare, a tal proposito, che nel nostro Paese il curricolo non è mai stato concepito in modo adattivo (un percorso predisposto dalla scuola, al quale l'alunno deve adattarsi), ma come la sintesi tra bisogni/potenzialità/possibilità degli alunni in uno specifico contesto, rispetto alle attese istituzionali e sociali (Scurati, 1977). Se è così, il curricolo deve essere sempre capace di assicurare, nella sua predisposizione, le possibilità di azione di ogni alunno, nessuno escluso. Discende da qui anche il necessario superamento di una concezione attualistica, gestionale e

lineare-sequenziale della programmazione per una progettazione reticolare, generativa e incrementale (Gather Turler, 2000), in uno sfondo integratore (Canevaro, 1986).

La presa in carico dei bisogni non può pertanto avvenire in forma giustappositiva (un PDP per ogni BES), ma deve manifestarsi in forma integrata in programmazioni di classe più articolate, all'interno di contesti didattici più comprensivi, in cui la didattica non è trasmissione o riduzione, ma trasformazione dei saperi e dei contesti, individuazione di forme oneste e costruzione di processi mediatori.

A tal proposito diventa importante riuscire a selezionare nel corpus delle varie «materie» i saperi e le abilità essenziali, utili a promuovere competenze, superando l'approccio nozionistico per un approccio strumentale della conoscenza allo sviluppo della persona: un approccio di tipo disciplinare, quando non anche predisciplinare e multi-interdisciplinare, che fa leva sui nodi essenziali della conoscenza e, dunque, su modalità reticolari e non solo lineari-sequenziali dell'apprendimento. Nei contesti formativi per eccellenza, come le classi e i laboratori, dovremmo essere in grado di promuovere quell'apprendimento che, attraverso il dialogo sollecitante, porti a ristrutturare continuamente le proprie categorie interpretative, integrando azioni e riflessioni sulle stesse.

Ma ciò vale sia per gli alunni che per i docenti e gli esperti: è la prospettiva dell'intellettuale, che si pone al di là del tecnico e delle tecniche e tecnologie, in una formazione intesa come ricerca riflessiva, per una conoscenza che sappia esprimere comprensione e saggezza decisionale e interpretativa. Ciò è però oggetto di ricerca didattica e formativa, una modalità riflessiva propria di una formazione che veda in gioco in forma partenariale scuola e università, prassi e teorie, per alimentare in modo significativo i luoghi della formazione.

Ma questo richiede adeguate condizioni d'esercizio, la possibilità, per la scuola, di sviluppare relazioni efficaci con i propri alunni attraverso una cultura essenziale, significativa e di senso, insieme alla possibilità, per insegnanti e professionisti, d'incontrarsi, in modo sistematico e continuativo secondo tempi professionali certi e riconosciuti, allo scopo di progettare, organizzare, valutare e documentare la propria azione. Richiede che si faccia leva pienamente sulle modalità di partecipazione educativa e di coeducazione tra pari e adulti, di sostegno reciproco tra insegnanti, operatori e famiglie, rilanciando più significative politiche di partecipazione scolastica e sociale. Occorre considerare che, alla base dei problemi che percepiscono i soggetti della scuola, vi sono anche tali discrasie!

### Condizioni d'esercizio per la qualità didattica

I gravi problemi economici del nostro Paese sono stati affrontati finora soltanto attraverso politiche di riduzione della spesa che, inevitabilmente, hanno portato a trascurare quelle condizioni d'esercizio fondamentali per garantire la qualità della didattica generale e inclusiva. Si continua ad assistere, pertanto, all'incremento del numero degli alunni per classe, alla riduzione e all'eliminazione di alcune ore di contemporaneità che, dove possibile, sono state invece intelligentemente utilizzate dalle scuole e dagli insegnanti per diversificare le strategie didattiche, aprire le classi e lavorare anche per piccoli gruppi didattici, utilizzando tempi più distesi e congrui al fine di mettere in campo una didattica attiva, laboratoriale e partecipata, il peer tutoring e il cooperative learning, nello sviluppo di processi metacognitivi.

Tutto questo, insieme alle due ore settimanali di progettazione di team, è stato

uno dei fattori di qualificazione dell'azione, ad esempio, della scuola primaria, come evidenziato dai penultimi dati Timms e Pirls (Moliterni, 2009); tale modello avrebbe dovuto essere preso ad esempio per innalzare i livelli di attenzione progettuale e organizzativa e di qualificazione didattica anche negli altri gradi di scuola (ibidem). Inoltre, contrariamente a quello che sta avvenendo per altre professioni, noi abbiamo irresponsabilmente disinvestito sulla formazione in servizio degli insegnanti come obbligo (e non solo come diritto) essenziale per lo sviluppo professionale, il miglioramento e l'incremento della qualità della didattica, e su quelle politiche che il decreto sull'autonomia scolastica prevedeva come fondamentali per rifuggire dai rischi dell'autarchia e dell'autoreferenzialismo o anarchismo istituzionale.

Andrebbe dunque onorato meglio quel principio costituzionale dello Stato/Repubblica che impone la rimozione degli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo della persona (Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3, II comma), mettendo in campo un più equo sistema fiscale, nello spirito dell'art. 53 della Costituzione, e colpendo la mole di evasione fiscale (che da noi ha raggiunto livelli elevatissimi, avvicinandoci ai Paesi meno sviluppati), al fine di ridurre quel debito pubblico che oggi assorbe ingenti risorse finanziarie per il pagamento dei relativi interessi (circa 70 miliardi annui) e che, invece, insieme ai proventi di una più incisiva lotta all'evasione fiscale, potrebbero essere utilizzate per finanziare formazione, ricerca e welfare, per il riconoscimento e lo sviluppo dei diritti umani e sociali fondamentali.

Concretamente sarebbe importante pervenire a un *organico funzionale di istituto*, più che reiterare il circolo vizioso certificazione-assegnazione docenti di sostegno, con inevitabili effetti sulla continuità formativa e alimentando un contenzioso che assorbe

energie preziose che potrebbero essere canalizzate, invece, verso il potenziamento dell'offerta formativa. Inoltre, più che sull'introduzione di ulteriori figure professionali, credo che dovremmo investire sulle possibilità di *riorganizzazione* interna delle scuole, assegnando *più risorse in forma continuativa* (e non solo attraverso il meccanismo del lavoro a progetti, pur importante, ma che in assenza di risorse certe ha determinato l'aumento *giustapposito* di progetti più che lo sviluppo di un progetto educativo unitario e integrato, idoneo a flessibilizzare/personalizzare l'offerta formativa), rendendo possibile quel successo formativo che rappresenta l'autentica esplicitazione del diritto all'educazione.

## ICF e salute, persona e società

Il modello biomedicale riduce la persona alla sua diagnosi. L'OMS ha riconosciuto che il successo dei saperi esperti biomedicali e il miglioramento delle condizioni di vita necessitano di una nuova concettualizzazione. Con il modello sociale si mira a dare priorità ai cambiamenti dell'ambiente sociale e fisico. Bisogna quindi riconoscere «l'importanza dei fattori ambientali nella produzione o nella prevenzione dell'handicap» (Fougeyrollas, 2004, p. 226).

La situazione di handicap non è una caratteristica della persona, ma è il risultato di un'interazione tra le differenti caratteristiche personali e ambientali, sempre situazionale, relativo e vario in virtù dell'evoluzione di tali caratteristiche personali e ambientali, nelle dimensioni fisiche e sociali. (Ibidem, p. 233)

Dobbiamo, dunque, sviluppare con più attenzione il concetto di salute secondo il modello bio-psico-sociale affermato dall'OMS già nel 1948, senza dimenticare che la salute è un bene/diritto soggettivo e al contempo un interesse della collettività che implica

un dovere di solidarietà (artt. 32 e 2 della Costituzione Italiana); la salute è, soprattutto, una «qualità della vita che comporta una dimensione sociale, mentale, morale e affettiva, oltre che fisica. È un bene che bisogna acquisire, difendere e ricostruire costantemente lungo il corso della vita» (*Raccomandazione 18/4/1988*, Comitato Ministri Consiglio Unione Europea).

È pertanto necessario avere un approccio situazionale e dinamico che favorisca lo sviluppo dell'identità personale nell'intreccio con l'identità collettiva. Ma allora il problema non è solo di funzionamento bio-psico-sociale del soggetto/alunno. Il modello di salute a cui l'OMS chiede di fare riferimento dal lontano 1948 chiama, infatti, in causa la società come contesto (*contesto di contesti*) che, in quanto vivaio e terreno di coltura per lo sviluppo della persona, dovrebbe esprimere maggiormente l'impegno di automigliorarsi per consentire al soggetto (alunno, insegnante, persona) di vedere riconosciuti i propri bisogni/desideri/diritti, nell'evidente consapevolezza che ciò interpella gli stessi soggetti, in quanto cittadini, a esercitare i propri doveri di miglioramento personale e sociale, in un processo di autoeducazione continua. Quei lontani anni '70 erano favolosi anche perché si viveva nella consapevolezza della necessità di un impegno di partecipazione democratica e di cittadinanza attiva, in un processo di autoeducazione delle comunità (Laporta, 1979; Corradini, 1975).

È a una tale ampiezza del concetto di salute/salvezza (e, dunque, di inclusione) che dovremmo fare riferimento. Con il modello sociale bisogna perciò dare priorità ai cambiamenti dell'ambiente sociale e fisico. Il modello ICF è un sistema interattivo bio-psico-sociale universale.

Come sostiene Fougeyrollas (2004, pp. 227-230), «la realizzazione delle attività non può essere posta solo in capo alla persona,

ma è il risultato dell'interazione persona-ambiente (nella sua ampiezza e complessità); con l'ICF vi è un cambiamento di paradigma che assume il modello di sviluppo umano come interazione tra tre dimensioni: persona-ambiente-abitudini di vita» (vedi figura 1).

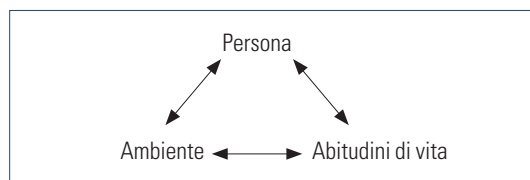


Fig. 1 Lo sviluppo umano derivante dall'interazione fra persona, ambiente e abitudini di vita (Fougeyrollas, 2004).

Se riuscissimo a esprimere più corresponsabilità sociale, organizzativa e istituzionale, vedremmo diminuire anche la percezione di spaesamento delle famiglie e degli insegnanti; il malessere espresso da tali soggetti non va curato in forma psico-medica ma, essendo spesso frutto di mancate risposte sociali, richiede attenzioni sociali/istituzionali/contextuali/civili. Il processo educativo, infatti, è sempre frutto di autorealizzazione personale, ma in una *civitas* sociale collettiva (Goodlad, 1997). D'altra parte,

una vita comune implica un desiderio di legami, di interazioni di singolarità con lo sviluppo di competenze prosociali e una positività che fronteggi la pluralità dei bisogni, dei punti di vista, dei desideri e dei progetti. La scommessa di una società inclusiva è di riunificare gli universi sociali gerarchizzati per forgiare un «noi» [...] edificare non delle barricate, ma delle passerelle all'interno dei territori compartimentati e chiusi. (Gardou, 2012, pp. 59-60)

Parlare di società inclusiva comporta, dunque, che ci si impegni per «costruire una società su misura, più che *prêt-à-porter*, per vivere altrimenti e pienamente» (Fougeyrollas, 2004, p. 237). Occorre dunque ritenere superato un modello esclusivamente biomedico

di lettura dei bisogni, giacché «la comunità di esseri desideranti va all'incontro di uno spirito inclusivo» (Gardou, 2012, p. 111); è necessario però contare su idonee risorse, in un sistema professionale competente, specializzato ma non specialistico, che sappia orientarsi verso la costruzione del bene comune nella valorizzazione dei beni relazionali.

In conclusione, dobbiamo tenere presente che i BES e l'ICF sono strumenti per meglio comprendere la realtà, e dunque non possono costituirne il fine. Come ben sappiamo, in ogni nostra azione e decisione è sempre presente il rischio di scambiare i mezzi con i fini, l'organizzazione con il progetto (ICF, programmazione, BES: strumenti o fini?), e di scadere, dunque, nell'«eterogenesi dei fini»! Dobbiamo saper riconoscere nei mezzi non solo le potenzialità/i guadagni, ma anche i rischi, mettendo in atto la capacità di adattarli e trasformarli, in una visione eclettica di mezzi e modelli, alla base del successo della scuola nei periodi più difficili.

Infine, bisogna stare attenti a non costruire il «gergo», in questo caso dei BES, ovvero, riprendendo le definizioni che ne dà Diderot (cfr. Starobinsky, 2012), un linguaggio costruito nella provincia, in questo caso inglese (SEN, Index...), un certo qual cinguettio di società che ha magari una sua eleganza, ma che rimpiazza lo spirito vero, il buonsenso, il giudizio, la ragione e la conoscenza. D'altra parte anche nel mondo anglosassone si inizia a intravedere un certo qual superamento del concetto di SEN (*Special Needs Education*).

In verità vi sono molti nodi da sciogliere, nella prospettiva di costruire un'efficace «intelligenza» territoriale, anche nel quadro delle reti istituzionali e interistituzionali previste dal dpr 275/99 e da quel significativo processo di autonomia scolastica che da qualche anno è sempre più confinato in una lettura autarchica o, al contrario, dirigistico-

centralistica; e, invece, anche in questo caso bisognerebbe lavorare sull'individuazione di quelle interconnessioni e integrazioni tra attese sociali e istituzionali, generali, e bisogni-possibilità-attese locali, specifiche, per la costruzione e lo sviluppo di un progetto formativo «glocale» e di corresponsabilità educativa (questo è il problema centrale: recuperare i cardini di un patto formativo e di corresponsabilità educativa da ricostruire e sviluppare).

Per andare più lontana una società ha bisogno di valori condivisi [...] essere inclusivi significa ridefinire e ridare senso alla vita sociale nella casa comune, ammettendo [...] che ciascuno è legatario e portatore di ciò che la società ha di più prezioso [...] perché l'umanità è un'infinità di configurazioni di vita e un mosaico di stranezze [...] che l'equità e la libertà costituiscono il cimento di una comunità umana. Una società inclusiva è una società senza gerarchizzazioni, senza esclusività e senza esclusioni.<sup>1</sup> (Gardou, 2012, p. 152)

È proprio questo che ci sfida nel nostro continuo processo di coscientizzazione e miglioramento professionale, personale e sociale.

## Bibliografia

- Bernstein B. (1971), *Classe e pedagogie*. In E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale*, Milano, Feltrinelli.
- Bernstein B. (1972), *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*. In A.H. Passow et al. (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, Milano, FrancoAngeli.
- Bruner J. (1964), *Dopo Dewey*, Roma, Armando.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Canevaro A. (1986), *Introduzione*. In P. Zanelli (a cura di), *Uno sfondo per integrare*, Bologna, Cappelli.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano*, Trento, Erickson.
- Corradini L. (1975), *La difficile convivenza*, Brescia, La Scuola.
- Damiano E. (1993), *L'azione didattica*, Roma, Armando.
- de Anna L. (2000), *Pedagogia speciale*, Milano, Guerini.
- de Certeau M. (2005), *La scrittura dell'altro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Fougeyrollas P. (2004), *Identité, différences corporelles et fonctionnelles et processus de production du handicap sur le plan de la participation sociale*. In M. Mercier (a cura di), *L'identité handicapée*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Gardou C. (a cura di) (2010), *Le handicap au risque des cultures: Variations anthropologiques*, Toulouse, Érès.
- Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons-en!*, Toulouse, Érès.
- Gather Thurler M. (2000), *Innover au coeur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- Goffman E. (1970), *Stigma. Identità negata*, Bari, Laterza.
- Goodlad J. (1997), *In praise of education*, New York, Columbia University.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Laporta R. (1979), *L'autoeducazione delle comunità*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lévi Strauss C. (1960), *Tristi tropici*, Milano, Il Saggiatore.
- Moliterni P. (1997), *Il curriculum di scuola*, Roma, Aismc.
- Moliterni P. (2001), *Il Piano dell'Offerta Formativa tra progetto e azioni*. In F. Bertoldi e N. Serio (a cura di), *Un nuovo curriculum*, Roma, Armando.
- Moliterni P. (2004), *Forum: Il rapporto Scuola-Famiglia*, «Religione, Scuola, Città», vol. 2, Roma, pp. 7-13.
- Moliterni P. (2009), *L'innovazione scolastica per il bene comune: Fare memoria*. In AA.VV. (a cura di), *La scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola.
- Moliterni P. (2012), *Inclusione e integrazione: Lo sguardo sulla cittadinanza*. In L. D'Alonzo e R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive*

<sup>1</sup> Tutte le traduzioni presenti nell'articolo sono state elaborate dall'autore. [ndr]



- tive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori.
- Montuschi F. (1997), *Fare ed essere*, Assisi, La Cittadella.
- Morin E. (1990), *Le vie della complessità*. In G. Bocchi e M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.
- Rosenthal R. e Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the classroom*, New York, Irvington.
- Scurati C. (a cura di) (1977), *Un nuovo curriculum nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola.
- Scurati C. (1983), *Umanesimo della scuola oggi*, Brescia, La Scuola.
- Serio N. e Moliterni P. (a cura di) (2006), *Qualità della didattica e qualità dell'integrazione*, Vasto, Gulliver.
- Starobinsky J. (2012), *Diderot, un diable de ramage*, Paris, Gallimard.
- Weich K. (1997), *Senso e significato dell'organizzazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Zavalloni R. (1981), *Psicopedagogia della normalizzazione*, Roma, Antonianum.

## Abstract

*With the promulgation of the directive issued by the MIUR (Ministry of Education, Universities and Research) on the 27<sup>th</sup> of December 2012, «Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica» («Intervention Strategies for pupils with special educational needs and local organisation for school inclusion») and the associated MC n. 8 of the 6<sup>th</sup> March 2013, in which operational guidelines are made explicit, a huge debate was set off in the academic world (in particular in special pedagogy), in school associations and in families of pupils affected by disabilities. In this debate, on the one hand, approval of progress in the process of school integration is heard, and on the other hand, caution and worries about effectively achieving the creation of a more inclusive, integrated society are voiced.*