



IL MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA PER L'INCLUSIONE A SCUOLA E NELLA SOCIETÀ

“L'azione di chi promuove il volontariato dei diritti è mossa a motivazioni di prossimità: per difendere gli altri bisogna sapersi immedesimare nella loro condizione. La difesa dei deboli rispetto alla sopraffazione dei forti richiede passione e forte senso etico... Non guardare all'ingiustizia, che è causa della condizione di debolezza di molti nostri concittadini, equivale, di fatto, ad appoggiare le logiche di esclusione sociale.”

(A. Ciattaglia “Il volontariato di tutela dei diritti” in Animazione sociale n. 8/2015)

I PROCESSI DI INCLUSIONE RIGUARDANO TUTTI

La necessità dell'inclusione si fonda sulla centralità dei soggetti nei processi educativi e sul paradigma dell'eterogeneità e della diversità. Sta a fondamento dell'idea stessa di scuola democratica che riconosce e valorizza le differenze.

“L'eterogeneità non è un costrutto culturale (o un postulato ideologico) ma una condizione 'naturale' della società e delle persone” (dalla mozione finale al convegno di Rimini, “La qualità dell'integrazione”, novembre 2015).

Nessuna persona, nella sua unicità e originalità, è riducibile a un'unica dimensione o etichetta, oppure alle sue performances, ai suoi sintomi, ma costituisce un soggetto “intero”, complesso e umano.

Il soggetto dell'educazione e della relazione educativa è la persona con la sua storia, la sua identità, la sua traiettoria. L'inclusività, come processo che accoglie le differenze, riguarda pertanto ciascun individuo, considerato nella sua unicità-originalità-interezza.

Ogni classificazione (compreso il sistema di valutazione numerica) si pone in contraddizione con tale principio nella misura in cui tende a ridurre e semplificare la complessità dello sviluppo umano.

Su questa premessa poggia la nostra idea di “sostegno diffuso”, praticato nella quotidianità delle didattiche scolastiche attraverso la cura delle relazioni educative, attente sia ai processi individuali sia a quelli collettivi, allo scopo di costituire comunità di apprendimento realmente accessibili a tutti.

Oggi più che mai la formazione deve puntare allo sviluppo di competenze di cooperazione, al fine di migliorare la qualità delle relazioni sociali in classe, a scuola, nel contesto di vita. Tale “investimento”, che impegna energie e richiede una ri-strutturazione della classe in gruppi

cooperativi di lavoro, può scoraggiare chiunque continui a trincerarsi dietro al modello di insegnamento-apprendimento di tipo tradizionale, espressione e specchio di una società competitiva e individualistica.

Infatti, fra i principali ostacoli all'inclusione e alla valorizzazione dell'eterogeneità va posto il modello neoliberista che privilegia la competizione, producendo, tra gli altri, anche l'effetto dello smantellamento del *welfare* universale, sostituito da dispositivi assistenzialistici, per un puro "calcolo di economie di scala". Dispositivi che confermano le disuguaglianze, più che contrastarle e superarle. Al tempo stesso, si incentiva il narcisismo individualista, basato su un'idea aggressivo-competitiva della convivenza sociale, sull'autoaffermazione distruttiva, sul "successo" come mito da perseguire a ogni costo.

DALL'INCLUSIONE NELLA CLASSE ALL'INCLUSIONE NEI CONTESTI, NEI METODI, NEGLI ATTEGGIAMENTI DI TUTTI

È importante acquisire la consapevolezza che l'integrazione, e dunque l'inclusione, deve essere obiettivo condiviso di tutta la comunità scolastica, non appannaggio e responsabilità esclusiva del docente specializzato di sostegno.

Solo costruendo processi di inclusione a partire da responsabilità diffuse e cooperazione negli interventi si evita il rischio della deriva educativa, che demanda la delega delle problematiche inclusive al docente di sostegno/allo specialista (stato dell'opera). Ma nel nuovo e complesso scenario scolastico, l'insegnante specializzato di sostegno è piuttosto una figura di sistema, che si muove con professionalità nel vasto territorio delle differenze e della diversità. Quale esperto della mediazione pedagogica e facilitatore dei processi inclusivi promuove e sostiene l'intero sistema-scuola, in sinergia con i soggetti, istituzionali e non, presenti nel territorio.

Non si può dimenticare che le prime esperienze di inserimento che hanno portato a una maturazione della scuola italiana non discendono da una categoria del "sostegno" già esistente e consolidata, ma da una spinta valoriale tesa ad affermare il diritto/dovere di tutti all'educazione e alla formazione. Si trattava, allora, di garantire democraticamente pari opportunità nell'accesso all'istruzione e ai diritti di cittadinanza, con particolare riguardo ai soggetti esclusi dalle pratiche partecipative.

L'insegnante specializzato di sostegno come facilitatore dei processi inclusivi è un mediatore attivo nella gestione pedagogica e nella co-progettazione didattica con l'insegnante curricolare. Dal coinvolgimento della classe e dell'intera istituzione scolastica si sviluppa in modo del tutto naturale l'esperienza della convivenza tra le differenze e di educazione all'alterità. Si attiva così un processo virtuoso che produce conoscenze e competenze in tutti i soggetti coinvolti, ma soprattutto negli alunni, protagonisti diretti dell'integrazione in un contesto pedagogicamente strutturato per favorire apprendimenti, socialità e sviluppo delle potenzialità di ognuno.

Coordinate di riferimento del processo inclusivo

1) DOCENTE SPECIALIZZATO DI SOSTEGNO: OPERATORE PEDAGOGICO E NON TECNICO DELLA RIABILITAZIONE

Nella prospettiva che suggeriamo, il docente specializzato di sostegno deve comunque mantenere il profilo coerente e riconoscibile dell'insegnante, ben distinto da quello di un tecnico della riabilitazione o di un esperto delle singole disabilità. Infatti, uno dei cardini dell'integrazione (condizione primaria dell'inclusione) è costituito precisamente dalla "contitolarità" dei docenti di sostegno e dei docenti curricolari nella classe, in tutte le fasi della programmazione educativo-didattica. Contitolarità che significa co-progettazione didattica e cooperazione nell'azione pedagogica.

Sottolineiamo la difficoltà ingenerata dalla confusione tra il profilo del *docente specializzato* e quello del *tecnico della riabilitazione*, ruolo che, se diviene preponderante nell'organizzazione degli interventi educativi e didattici, comporta separatezza ed esclusione dal percorso della classe. Da ciò consegue l'effetto di un'ulteriore accentuazione del processo di delega.

Infatti, "è diffuso il rischio di confondere didattiche inclusive, giustamente individualizzate, con cure riabilitative, metodologismi e tecniche che esaltano il sintomo e non le persone nelle comunità educative... riteniamo necessario un equilibrio per evitare che il tecnicismo diventi ideologicamente assorbente dell'intero percorso educativo. Didattica, terapia, tecniche non sono sinonimi, non vanno contrapposti, ma neppure confusi" (dalla mozione finale al convegno "La qualità dell'integrazione", Rimini, novembre 2015).

Per questo motivo, Goussot ci mette in guardia dal pericolo sempre in agguato di *"trasformare gli insegnanti in operatori della diagnosi clinica e gli alunni in potenziali portatori di disturbi e di 'comportamenti problema'. Lo sguardo pedagogico deve rilevare le potenzialità, senza ignorare le difficoltà e i problemi, e non andare a caccia di sintomi e disturbi"*.

La didattica, anche nella sua traduzione in assetti organizzativi, e l'azione pedagogica - non la medicalizzazione o la clinicalizzazione - costituiscono dunque la principale risorsa per l'inclusione; fermo restando che, ai fini dell'elaborazione del P.E.I., possano concorrere le diverse professionalità (con approcci e metodologie specifiche) per costruire *il progetto di vita* della persona con disabilità: ancora una volta, l'integrazione che passa tra le diverse istituzioni è il primo requisito per garantire il diritto alla crescita e alla formazione, in un'ottica inclusiva.

2) NO A CARRIERE SEPARATE DELLA DOCENZA

Per lo stesso motivo esprimiamo forti perplessità sulle ipotesi di carriere separate, contenute nella L. 107/2015 e nella delega specifica che riguarda l'inclusione. Pensiamo al contrario che vada salvaguardata nelle nuove norme la possibilità di effettuare passaggi alla docenza curricolare, certamente dopo un congruo periodo di esercizio della docenza nel sostegno, a garanzia del diritto alla continuità dei soggetti con disabilità. Tutto questo può favorire la condivisione di competenze e il reciproco arricchimento di professionalità. La scelta della docenza specializzata per il sostegno non deve essere, a nostro avviso, un percorso a senso unico: al contrario, la possibilità di transitare, secondo modalità ponderate e regolate, dal posto di sostegno al posto comune (o curricolare) e viceversa, permetterebbe di elaborare nelle scuole una cultura dell'integrazione basata sulla

valorizzazione delle diverse esperienze e delle competenze maturate. La circolarità pedagogica che fluisce dall'esperienza curricolare al sostegno e viceversa può costituire un potenziale di alto livello per lo sviluppo delle capacità del prendersi cura di tutti gli alunni e di trasferire nel lavoro didattico le metodologie sperimentate con i bambini in situazione di disabilità. Solo così sarà possibile realizzare concretamente le condizioni pedagogiche per una scuola intesa come comunità educante e inclusiva che fondi le sue pratiche nel *sostegno diffuso*, nella *co-educazione* e nella *co-evoluzione*.

Riteniamo perciò che la rigida separazione di percorsi professionali e di procedure differenziate di accesso ai ruoli sia soprattutto un segnale culturale preoccupante della "medicalizzazione" delle diversità, nella misura in cui identificano la persona con disabilità con l'unica dimensione del proprio deficit, rischiando di chiuderla dentro una categoria riduttrice del personale potenziale umano. Le differenze, nella scuola che voglia essere davvero inclusiva, vanno riconosciute, valorizzate, non staccate dalle similitudini (un bambino disabile prima di essere un disabile è un bambino!) "trattate" in chiave pedagogica e non clinica. Lo sguardo pedagogico, infatti, considera il soggetto, "questo" bambino, "questa bambina" nella sua interezza e concretezza: comprende, non classifica, come invece tende a fare l'approccio clinico con la sua casistica astratta e standardizzata.

È significativo, al riguardo, che la stessa D.M. del 27/12/2012 faccia riferimento a una "didattica inclusiva" anziché a una "didattica speciale".

Del resto, questo è stato il principio ispiratore della L. 517/77, che ha archiviato le classi speciali e le classi differenziali, prevedendo la figura dell'insegnante per il sostegno all'integrazione. Attenzione a questa importante locuzione: la risorsa dell'insegnante, nell'intento del legislatore, *non* è assegnata *al singolo alunno* riconosciuto disabile, ma *alla classe*, per perseguire obiettivi di integrazione, attraverso le attività educativo-didattiche e la prestazione didattica specifica. Una malintesa interpretazione della norma ha trasformato il rapporto *con tutta la classe* (da cui la piena contitolarità dell'insegnante di sostegno rispetto alla programmazione e alla valutazione) in un rapporto *vis-à-vis*, che in realtà è la negazione del principio stesso di integrazione.

3) FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE SPECIALIZZATO DI SOSTEGNO

Riteniamo che il curriculum universitario dell'insegnante di sostegno debba essere costruito a partire da una solida base di insegnamenti nel campo della pedagogia generale, psicologia dello sviluppo, metodologia-didattica, su cui innestare percorsi di pedagogia speciale. Occorre dare rilievo e centralità ai fondamentali del sapere pedagogico. Va evitato il rischio degli iper-specialismi precoci e riduzionisti che tendono a catalogare e la cui conseguenza, per esempio, porterebbe a rafforzare l'idea che *"l'alunno con difficoltà di apprendimento di qualsiasi tipo non viene più considerato come soggetto significativo di una condizione sociale, culturale e familiare, ma come un soggetto portatore di problemi e come destinatario di interventi 'curativi' che lo devono riportare alla normalità"* (A. Goussot).

La specializzazione dell'insegnante di sostegno avrebbe più senso come successiva acquisizione di competenze specialistiche evolute, riferibili anche a una professionalità di base già accertata e messa in azione nell'insegnamento. Essa deve poter rappresentare una tappa del percorso di

sviluppo professionale e di carriera lavorativa. Deve poter produrre “contaminazioni” virtuose nella didattica, sia nel percorso professionale del singolo docente, sia tra docenti di sostegno e non. La formazione deve essere centrata sulle tecniche di mediazione pedagogica e deve essere pensata come formazione di base iniziale ma anche in una prospettiva di formazione permanente sul campo. Questa deve tenere conto del fatto che uno dei cardini dell’integrazione (condizione primaria dell’inclusione) è costituito precisamente dalla “contitolarità” dei docenti di sostegno e dei docenti curricolari nella classe e in tutte le fasi della programmazione educativo-didattica. La formazione centrata sulla mediazione pedagogica valorizza il *gruppo*, l'*attività cooperativa*, il *tutoring*, l'importanza della *peer education*. Di conseguenza, al docente specializzato di sostegno è richiesto un bagaglio formativo costituito da un insieme di competenze integrate, fondate sulla complessità e sul cambiamento, spendibili nei diversi campi d’intervento.

In relazione al concetto sopra espresso, Canevaro tiene a rimarcare che *“a differenza della capacità, che può essere statica, la competenza ha una dinamica sempre implementabile e quindi evolutiva [...] è sempre un elemento in relazione a qualcosa che non è fissato in termini tali da permettere alla stessa competenza di rimanere identica nel tempo: deve cambiare”*.

4) FORMAZIONE QUALIFICATA PER TUTTI: DOCENTI CURRICOLARI, DS E ATA

Tutta la progettualità didattica e organizzativa deve essere orientata all’inclusione: i docenti curricolari sono chiamati ad assumere la responsabilità didattica di adottare strategie e metodologie favorevoli (apprendimento cooperativo, tutoring, scaffolding, apprendimento per scoperta, suddivisione del tempo in tempi, utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici). Così come i Dirigenti Scolastici e il personale ATA devono essere formati allo sviluppo di pratiche cooperative e inclusive.

La previsione di una formazione iniziale e in servizio mirata per tutti permetterebbe di estendere il concetto di continuità del diritto allo studio: dalla continuità educativo-didattica (spesso interpretata solo come continuità del docente di sostegno) alla continuità della qualità del contesto educativo e delle capacità inclusive dell’intero tessuto relazionale della scuola.

Quali nodi strategici per la formazione in servizio riteniamo essenziali:

- le funzioni di base per stare al mondo: corpo, percezione, rappresentazione, linguaggio, categorizzazione, simbolizzazione, memoria,...;
- le teorie di riferimento del socio-costruttivismo;
- l’ apprendimento cooperativo e la didattica inclusiva.

5) DAL SOSTEGNO VIS À VIS AL SOSTEGNO DIFFUSO

In una visione sistemica, i bisogni di inclusione devono far riferimento alla qualità e alla quantità di mobilitazione pedagogico-educativa e organizzativa necessaria (tempi, spazi, stili di comunicazione, relazionalità, procedure, qualità dell’assistenza/opportunità...) in grado di coinvolgere tutti gli operatori della scuola.

Per Canevaro, si tratta di promuovere il passaggio da una logica di sostegno unicamente *vis à vis* a un *sostegno di prossimità* che, a partire dalla comunità scolastica, si estende al quartiere, al territorio, a tutto il contesto di vita del bambino, con l'obiettivo di "andare oltre" a separazioni che anche nella forma organizzativa non producono cooperazione e comunità educativa.

La costruzione di una reale rete di sostegno deve poter rappresentare un elemento naturale e permanente della comunità scolastica, articolata in un insieme "spontaneo" di supporti formali e informali diversificati (qualità dell'inclusione).

È bene precisare che la nostra idea di "sostegno diffuso" non va confusa con quella di chi, sotto questa suggestiva etichetta, vorrebbe far passare politiche di dismissione del sistema pubblico e obiettivi puramente economici.

La pratica del sostegno "ad personam" è la negazione dell'integrazione stessa. Pertanto, *"crediamo che al cuore dell'inclusione ci sia la classe, cioè la comunità di relazioni tra pari e tra adulti come unico luogo possibile di una inclusione non illusoria. La classe è il luogo della realizzazione della speciale normalità"* (dalla mozione finale al convegno di Rimini "La qualità dell'integrazione", novembre 2015).

Il concetto di "speciale normalità" sintetizza pienamente la modalità necessaria ad affrontare pedagogicamente la discussa problematica che riguarda BES, disabilità, disturbi specifici di apprendimento. Oggi come ieri ogni bambino/a, ogni soggetto, è insieme "normale" (in quanto rientra nei parametri della curva di Gauss) e "speciale". Va riconosciuto e accolto come tale e la scuola ha il compito di predisporre un percorso individualizzato/personalizzato che ne consenta lo sviluppo il più possibile armonico. Importante in questa prospettiva il ruolo di tutto il dispositivo di accompagnamento che comprende gli insegnanti, gli educatori sociali e professionali, gli operatori socio-sanitari, gli assistenti della comunicazione, i mediatori interculturali e i genitori. Importante è l'attivazione di un processo co-educativo che sappia costruire l'alleanza pedagogica tra scuola, famiglia e attori sociali della comunità per un patto educativo effettivamente solidale e inclusivo.

6) MISSION DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO

In un contesto nel suo insieme inclusivo, il docente specializzato di sostegno deve rappresentare l'elemento di sistema cui affidare il ruolo di catalizzatore/mediatore di buone pratiche, in grado di favorire la qualità dei processi di apprendimento, di rafforzare le interazioni relazionali e di promuovere le pratiche di sostegno diffuso.

La sua missione pedagogica è quella di individuare, attraverso un'accurata osservazione, le potenzialità di sviluppo, i limiti e le carenze ("sa fare...non sa fare... potrebbe fare se...") da cui partire per progettare con gli altri docenti gli interventi formativi; è quella di fornire adeguati stimoli per facilitare le operazioni di conoscenza, simbolizzazione, comunicazione; ma, altresì, di fungere da facilitatore delle relazioni fra gli alunni per un'autentica partecipazione e socializzazione dei problemi sia con la famiglia sia con il DS e gli altri operatori socio-sanitari.

Va superata la consuetudine, di per sé rivelatrice della negazione dell'integrazione, di incistare il soggetto in una relazione diadica e i processi di inclusione in meccanismi di delega. L'insegnante

specializzato di sostegno, come mediatore pedagogico, agisce sui processi con i suoi colleghi e tutti gli attori che fanno parte dell'ecosistema relazionale significativo del bambino disabile, costruendo esperienze che possano favorire lo sviluppo di un progetto di vita che abbia un senso per lui, che sappia rispondere a particolari esigenze personali, permettendo il rispetto e la soddisfazione dei suoi bisogni educativi, universali e comuni a quelli di tutti.

Bisogna rifarsi a quel criterio originario di "socializzazione" (nel senso di ri-conoscimento e condivisione da parte della comunità classe e della comunità circostante) del problema, ampiamente raccomandata nel testo della Commissione Falcucci del 1974, nell'assegnazione delle risorse: correlare la loro quantificazione al progetto educativo-didattico sia della classe che dell'intero istituto, e non meccanicamente al numero degli alunni disabili, alla natura e alla tipologia della disabilità. Questo vuol dire certamente ottimizzare le risorse, ma nell'ottica dell'incremento qualitativo e quantitativo, finalizzato al progetto, e non in quella dei tagli lineari che hanno improntato le politiche professionali da oltre un decennio.

La gestione burocratica delle risorse umane, con i suoi parametri puramente quantitativi per l'assegnazione del sostegno, ribalta il piano pedagogico ragionando in termini di "posti". Questa critica radicale, tuttavia, non può essere assunta a pretesto per giustificare le suddette politiche di tagli lineari.

Occorre, pertanto, poter prevedere un team di docenti, a sostegno di tutta la scuola, che operano con gli altri per la realizzazione delle "speciali normalità". Il team va considerato nel computo delle risorse aggiuntive che, in sinergia con gli insegnanti di sostegno assegnati alla classe e con tutti i docenti curricolari, assicurano il necessario coordinamento metodologico-didattico, curano le relazioni interne ed esterne alla scuola, accompagnano i processi volti all'integrazione e all'inclusione nella direzione della coerenza, dell'unitarietà e dell'efficacia.

L'assegnazione dei posti in organico dovrebbe essere calcolata pertanto attraverso un "sistema misto" che, oltre a essere parametrato sul dato numerico degli alunni disabili presenti nella scuola, sia basato sul numero totale di alunni (tutti portatori di speciali normalità) e non solamente in base al numero di alunni in situazione di disabilità presenti (meccanismo attualmente vincolato alla certificazione della condizione di gravità dell'alunno – L.104 art. 3/comma 3).

Il team di docenti assegnato nell'ambito delle risorse aggiuntive, in collaborazione con DS, famiglie, ASL, EE.LL., dovrebbe esercitare funzioni di gestione/organizzazione e in particolare avere il compito di organizzare l'intervento nella classe/i, garantirne la continuità, prevedere interventi su classe/docente-i/gruppi, coordinare l'organizzazione di setting e materiali.

Si tratta di immaginarne la funzione a sostegno di tutta la comunità scolastica e come leva fondamentale per la garanzia dell'integrazione degli interventi organizzativi/didattici/comu-

nicativi che coinvolgono tutti gli attori impegnati nei processi di inclusione, interni ed esterni alla scuola.

In relazione ai bisogni educativi individuati, il team dei docenti incaricato delle funzioni di coordinamento metodologico-didattico assicura, in coerenza con il PTOF, la programmazione

educativo-didattica dei docenti curricolari e dei docenti di sostegno assegnati alle classi, il P.E.I., predisposto per ciascun alunno disabile, insieme agli opportuni dispositivi finalizzati all'ottimizzazione delle risorse: in particolare, può prevedere, nel corso dell'anno scolastico, il monte ore di presenza in classe in piena autonomia e flessibilità.

Sottratte a principi di delega, le pratiche di inclusione farebbero leva in tal modo su processi di responsabilizzazione, attivando percorsi di ricerca-azione costantemente *in fieri*, allo scopo di coinvolgere tutti gli operatori, in modo cooperativo, a rintracciare di volta in volta le soluzioni più consone alla realizzazione di un ambiente positivo di apprendimento e di prassi inclusive.

7) DIDATTICA PRINCIPALE RISORSA PER L'INCLUSIONE

La didattica inclusiva è una pratica aperta, dinamica e flessibile; il rischio è troppo spesso di semplificare, frammentare o scambiare la didattica come processo vivo con un didatticismo povero e ripetitivo. Tempi ristretti, rapidità delle forme di documentazione, frammentazione dei contenuti mal si conciliano con un'idea di individualizzazione degli apprendimenti, di rispetto dei diversi stili e ritmi di apprendimento, di comunità docente riflessiva, di motivazione intrinseca.

La didattica inclusiva come azione viva, che fa delle relazioni il centro della gestione pedagogica degli apprendimenti di tutti, non può essere ridotta a procedura tecnica standardizzata applicabile a tutte le situazioni e a tutti i soggetti. La didattica è risorsa se è processo dinamico di mediazione: basti ricordare gli insegnamenti di Lev Vygotskij che fa riferimento alla pedagogia delle mediazioni e di Célestin Freinet che parla di *tâtonnement* sperimentale, rilevando nell'azione pedagogica e nella didattica un processo di ricerca in cui l'alunno - insieme agli insegnanti - è un ricercatore in azione. L'apprendimento si fa dunque processo di ricerca nella misura in cui l'esplorare "i possibili" con l'accompagnamento pedagogico degli insegnanti vuol dire riuscire a raggiungere quella zona di sviluppo prossimale che permette a ognuno di fare un salto di qualità nella costruzione del proprio sé e nell'accesso pieno al proprio potenziale. L'insegnante specializzato di sostegno, assieme al collega curricolare, sperimenta con gli alunni della classe l'azione laboratoriale e applica vari metodi contemporaneamente. Non esiste pertanto un unico metodo di riferimento ma una pluralità di strategie da adottare e re-inventare di continuo nella prassi didattica, partendo sempre dal profilo potenziale di apprendimento di ciascuno e dalle dinamiche di contesto.

È possibile leggere in trasparenza queste prassi cercando di cogliere alcune costanti che riteniamo significative, alcune caratteristiche operative comuni, replicabili anche in altri contesti.

Sotto le vesti più diverse, rintracciamo una serie di aspetti positivi ed efficaci:

1. una stretta collaborazione tra gli insegnanti;
2. un'idea forte, unificante, che caratterizza la prassi;
3. un'apertura all'esterno e un utilizzo delle risorse del territorio;
4. un coinvolgimento attivo degli alunni nella costruzione della conoscenza;
5. l'abbattimento di barriere tra ordini di scuola e tra classi;

6. la costruzione di relazioni inclusive e solidali tra compagni di scuola, con le loro diversità, indispensabili a tessere la trama dell'integrazione;
7. l'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei;
8. la sperimentazione del laboratorio teatrale, espressivo, narrativo;
9. la crescita psicologica di tutti gli alunni;
10. un costruttivo raccordo del P.E.I. con la programmazione di classe;
11. il coinvolgimento delle famiglie;
12. la replicabilità.¹

8) CONTINUITÀ DEL DIRITTO ALLO STUDIO

Come già sottolineato, occorre estendere il concetto di continuità del diritto allo studio: dalla continuità educativo-didattica (spesso interpretata come sola continuità del docente di sostegno) alla continuità della qualità del contesto educativo e delle capacità inclusive dell'intero tessuto relazionale della scuola, del quartiere, del territorio.

Per costruire il progetto di vita degli alunni con speciali normalità è fondamentale l'integrazione di sguardi, saperi, interventi da parte delle diverse istituzioni. In nessun caso, senza la qualità di questa integrazione è possibile garantire il diritto alla crescita e alla formazione in un'ottica inclusiva.

Rileviamo che uno degli aspetti di criticità nell'elaborazione del P.E.I. (poi definito P.E.P., Progetto Educativo Personalizzato) è stata la difficoltà di far interagire le diverse professionalità e competenze coinvolte nelle procedure che dalla Diagnosi funzionale fanno scaturire il Profilo dinamico funzionale. Una Diagnosi funzionale coerente con il Profilo è passaggio essenziale per individuare risorse e potenzialità della persona con disabilità: ne scaturisce un Piano educativo al tempo stesso realistico e fondato su criteri evolutivi. Da qui la necessità di una maggiore integrazione degli interventi tra i diversi attori/compiti istituzionali, in merito alla tempistica, alla stesura di DF, PDF e PEI e alle modalità di raccordo nel corso del progetto/percorso di inclusione. Occorre orientare l'agire in prospettiva sistemica: il dispositivo di accompagnamento pedagogico e educativo deve attivarsi come rete che favorisce *co-progettazione, co-educazione, co-evoluzione*.

9) CENTRI TERRITORIALI DI SUPPORTO

Il riferimento è ai "Centri territoriali di supporto" e ai "Centri territoriali per l'inclusione" previsti in relazione ai BES (Direttiva ministeriale del 27/12/2012 e successiva C.M. n. 8 del 6/3/2013 con le indicazioni operative). Partendo da questo tessuto inter-istituzionale, si possono costruire le condizioni per una reale "continuità orizzontale" scuola/territorio, intendendo quest'ultimo come risorsa, importante almeno quanto la "continuità educativa" verticale. Ricordiamo che la stessa

¹ A. Canevaro, D. Ianes, *Buone prassi di integrazione scolastica*, Erickson, 2002.

Legge quadro 104/92 guarda alla “persona” con disabilità nella sua interezza e ne considera tutto il percorso di vita, non solo quello strettamente scolastico.

L’inclusione scolastica deve potersi confrontare con la più vasta inclusione nella comunità di appartenenza dell’alunno, contribuendo a costruire i presupposti per la costruzione del suo progetto di vita, accanto a famiglia, ASL, EE.LL., territorio.

In particolare, i Centri territoriali di supporto hanno il compito di “parlare” ai docenti, di “sostenerli” nel compito educativo per l’inclusione con strumenti pedagogici e non medicalizzanti. Va mantenuta la specificità dei ruoli e garantita l’integrazione, nella distinzione tra competenze pedagogiche e competenze cliniche.

Ai fini di un raccordo sinergico, si richiede l’attivazione di:

1. protocolli d’intesa tra reti di scuole e ASL;
2. protocolli d’intesa con EE.LL. per la continuità dell’intervento educativo;
3. procedure di raccordo tra GLI e GLH operativi;
4. intese inter-istituzionali per normare e controllare l’intervento di privati.

POSSIBILI LINEE DI INTERVENTO

Nel tentativo di individuare un tessuto che, attraverso dimensioni e livelli distinti, costruisca le condizioni dell’integrazione, ci sembra di poter indicare le seguenti linee di intervento:

- 1) integrazione educativo-didattica (la classe e il gruppo dei pari come risorsa): la centralità dell’osservazione e della progettazione pedagogica;
- 2) integrazione nella comunità educante (funzione educativa degli insegnanti e delle famiglie, in sinergia e non in concorrenza): l’importanza della co-educazione, della costruzione dell’alleanza pedagogica tra scuola e famiglie;
- 3) integrazione tra professionalità e linguaggi (dentro e fuori la scuola): un dispositivo di accompagnamento pedagogico/educativo che sappia integrare e far dialogare insegnanti, educatori, operatori socio-sanitari, operatori dei servizi, assistenti della comunicazione, mediatori interculturali (non bisogna dimenticare il carattere meticcio e multiculturale della nostra scuola, che registra un aumento considerevole del numero di bambini disabili provenienti dal mondo dell’immigrazione);
- 4) integrazione tra scuola e territorio (il progetto di vita nell’ottica della L. 104/1992): attori sociali, associativi, cooperativi, culturali ed economici;
- 5) conoscenza e utilizzo dei parametri ICF per individuare e gestire le caratteristiche positive del soggetto, le potenzialità in un’ottica di ricerca del benessere e dell’equilibrio nell’essere al mondo;

- 6) formazione intesa come *“curricolo universitario in cui l’inclusività sia trasversale a tutti gli insegnamenti e rivolta a tutti gli alunni. La formazione universitaria degli insegnanti deve quindi essere unitaria, strutturalmente inclusiva, professionalmente qualificata soprattutto sulle didattiche (individualizzate, di gruppo, di ricerca, di cooperazione, di tecnologia interattiva, qualsiasi sia l’ordine, grado, disciplina di ogni futuro insegnante”* (dalla mozione finale del convegno *“La qualità dell’inclusione”*, Rimini, novembre 2015).

CONCLUSIONE

Proponiamo queste riflessioni, convinti che un processo volto a far crescere la “cultura dell’inclusione” debba coinvolgere tutti gli attori sociali e l’intera società civile, a partire dall’associazionismo professionale che di questa è parte attiva. Non possiamo, perciò, ignorare il contesto politico-istituzionale entro cui si inseriscono riflessioni, esperienze sul campo e assunzioni di posizioni. In particolare, guardiamo con molta attenzione e preoccupazione ai segnali che la politica dell’Esecutivo lancia con le sue azioni, comunque produttrici di effetti.

A questo riguardo, il provvedimento che dà avvio al nuovo concorso presenta due elementi di grande rilievo. Il primo: la drastica riduzione del numero dei posti destinati ai docenti di sostegno (di fatto dimezzati rispetto a quelli preannunciati dallo stesso governo). Il secondo, se possibile ancora più significativo: la separazione delle procedure concorsuali tra l’accesso ai posti curricolari e ai posti di sostegno. Nell’adunanza del 27 gennaio scorso, il CSPI, appena insediato, ha formulato il prescritto parere in merito alla procedura concorsuale stessa. Sul dispositivo che separa e distingue posti curricolari e posti di sostegno, si è espresso nel modo seguente: *“Si evidenzia [inoltre] come la previsione di una procedura specifica per l’accesso ai posti di sostegno possa prefigurare un’idea di separatezza fra docente curricolare e docente di sostegno che, lungi dall’essere uno strumento dell’integrazione, potrebbe riflettersi sui processi di apprendimento e insegnamento. Si sottolinea, dunque, l’importanza di rimanere nel solco della tradizione inclusiva italiana”*. Parole inequivocabili, osservazioni che possiamo senz’altro condividere.

Per queste ragioni siamo contrari alla separazione delle carriere e a un’eccessiva specializzazione dell’insegnante di sostegno, centrata sulle singole disabilità e sulle singole metodologie connesse a queste (tema molto dibattuto in ambito scientifico, basti pensare alle discussioni rispetto ai metodi educativi riguardanti i bambini sordi e autistici); siamo propensi a considerare l’insegnante specializzato come un esperto della mediazione pedagogica, quindi come un insegnante prima di tutto. Occorre pertanto puntare a una formazione completa per tutti gli insegnanti, ben integrata sul piano delle discipline pedagogiche e delle didattiche inclusive. Non si possono separare bisogni particolari e bisogni universali, differenza da similitudine: solo se la scuola si fa carico di *tutti* perché riconosce a *tutti gli alunni* la medesima umanità, universalità di bisogni, sarà possibile costruire quelle mediazioni e quei percorsi individualizzati (che non vuol dire separati) che rispondono ai bisogni particolari degli alunni disabili. Ma questo salto di qualità richiede che la

scuola funzioni in modo competente come comunità educante che educa tutti al riconoscimento delle differenze e permette a tutti e a ciascuno, secondo le proprie caratteristiche, potenzialità e bisogni, di accedere a quelle autonomie e a quelle conoscenze che favoriscono l'autodeterminazione e la dignità umana.

Questo documento è stato elaborato con il contributo del Prof. Alain Goussot di cui il MCE continuerà a far vivere e rendere generativo il suo impegno etico e scientifico attorno ai temi dell'educazione, dell'inclusione, della democrazia.