

“SCUOLA INCLUSIVA E BES: I NODI CRUCIALI”

L'acronimo **BES** (Bisogni Educativi Speciali), mutuato dalla sigla internazionale (Special Educational Needs) in uso nell'area europea e soprattutto anglosassone, compare nei più recenti interventi normativi che riguardano le politiche di integrazione e la tutela del diritto allo studio di fasce di scolarità specifiche. In particolare, ci riferiamo alla Direttiva ministeriale del 27/12/2012 e alla successiva C.M. n. 8 del 6/3/2013, concernente le indicazioni operative.

Nell'intenzione degli estensori di questi provvedimenti, si è trattato di riordinare e trattare organicamente tutta la materia, in una linea evolutiva che va dalla L.104/92 (riservata ai soggetti in situazione di handicap, o, come oggi si preferisce dire, diversamente abili) alla L. 8 ottobre 2010, n. 170, seguita dal D.M. 12/7/2011 con le allegate Linee guida che hanno disciplinato organicamente la materia dei **DSA** (Disturbi Specifici di Apprendimento). Con il provvedimento ultimo in ordine di tempo, nell'area dei BES sono ricompresi tre grandi settori : le disabilità; i disturbi evolutivi specifici, tra cui si annoverano i DSA; lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

La Direttiva del 2012, già nel titolo, richiama *l'inclusione scolastica*: da questa ottica perciò vogliamo partire per un'attenta considerazione delle questioni che sono in campo, mettendone in luce gli aspetti di criticità.

Il concetto di inclusione, nella sua genesi, ha capovolto l'impostazione tradizionale del sistema scolastico inteso come un apparato rigido, costituito da *condizioni date*, organizzato anche in vista di una selezione sociale: in quel sistema gli *adatti* erano i destinatari di un servizio standardizzato, negli assetti e nei contenuti e organizzato secondo una precisa gerarchia tra gradi e ordini di scuola; per i *quasi adatti* e i *non adatti* erano previste forme di una scolarità separata e al massimo genericamente riparativa (pensiamo in particolare alle classi speciali e differenziali degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso...).

Nell'ottica dell'inclusione, le capacità adattive non sono considerate come una qualità più o meno spiccata dei singoli soggetti, ma devono essere riferite ai contesti. Il contesto, nella sua accezione più ampia, può essere la struttura che accoglie o respinge, che valorizza o seleziona, che emancipa o conferma le differenze socioculturali.

Prendono corpo idee pedagogiche ampiamente presenti nel Mce, nelle esperienze di tanti maestri e maestre: dallo *sfondo integratore*, alla regia educativa, all'ambiente di apprendimento in cui tempi, spazi, risorse, relazioni costituiscono una trama che sostiene e rende possibili le pratiche inclusive. La didattica stessa non è più da considerare un elemento falsamente neutrale, un formulario di dispositivi precostituiti, ma un fattore decisivo per l'inclusione.

Se volessimo indicare, all'interno di una stagione contrastata e fruttuosa, il punto di convergenza tra la cultura che si stava diffondendo e la cornice normativa che la poteva interpretare, indubbiamente

dovremmo riferirci alla **L. 517/77**, posta al culmine di altri importanti provvedimenti (l'istituzione della scuola materna statale, del Tempo Pieno nella scuola elementare). Con la 517, non a caso pensata per l'intera fascia dell'obbligo, si archiviano le classi speciali e differenziali, si espongono i criteri e le modalità dell'integrazione scolastica, si assume l'ottica della programmazione educativa come strumento essenziale di organizzazione didattica. Non ultimo, si afferma il principio dell'**individualizzazione**, che oltre ad essere un criterio essenziale per l'organizzazione della didattica e la gestione delle classi, è anche la chiave di volta per rendere effettivo il diritto allo studio.

Vale la pena soffermarsi su questo aspetto. Cosa vuol dire, in buona sostanza, individualizzare? Vuol dire partire da *obiettivi comuni* (oggi parleremmo anche di saperi essenziali e irrinunciabili...) per *diversificare* i percorsi, gli approcci, l'uso delle risorse. Come si vede, questo criterio tiene insieme la scuola di tutti/e e di ciascuno/a; salvaguarda l'unitarietà del sistema e l'equità dei suoi esiti; valorizza la funzione dell'insegnante (chiamato alla mediazione didattica fuori da ogni logica trasmissiva) e le potenzialità degli alunni. Ricordiamo che la stessa legge prevedeva la possibilità di programmare nel corso dell'anno le cosiddette "160 ore", vero laboratorio di ricerca e innovazione, in cui si articolava l'organizzazione componendo gruppi e attività, seguendo fino in fondo il principio dell'individualizzazione. Cadeva, in quel tempo "pedagogico", la tradizionale distinzione tra curricolare ed extracurricolare: gli obiettivi restavano saldamente comuni, i percorsi massimamente diversificati. Spiace considerare che quelle esperienze siano state troppo poco diffuse e generalizzate...

A partire dalla **L.53/03** (Moratti) e dalle sue disposizioni applicative (D. Leg.vo 59/04) è invalsa l'idea di **personalizzazione**, che ha messo capo, in quelle norme, ai cosiddetti Piani di studio personalizzati. Un cambiamento di rotta tutt'altro che irrilevante... Anche in questo caso, possiamo sinteticamente dire che la personalizzazione consiste nel *diversificare gli obiettivi*, calibrandoli sulle caratteristiche dei singoli. Individualizzare e personalizzare, dunque, non sono affatto termini sinonimi né contigui, come qualcuno vorrebbe far credere, ma al contrario sottendono idee nettamente diverse di scuola, di insegnamento-apprendimento, e in definitiva di società. Nella dimensione della personalizzazione l'unitarietà del sistema è tendenzialmente compromessa, l'equità degli esiti spesso solo apparente, dal momento che la "selezione" avviene all'origine del percorso, attraverso la graduazione degli obiettivi. L'essenziale cede al concetto di "minimo". La scuola, come da più parti è stato osservato, tende a diventare un "servizio a domanda individuale": un contenitore di soggetti frammentati, in cui le differenze iniziali, siano esse di natura individuale o socioculturale, sono assunte come un dato e si trasformano in "destini" (qualche pedagogista di quell'area li definirebbe "talenti", con una torsione di significato evidente).

I decreti Moratti, quanto ai Piani personalizzati, sono stati superati dalle Indicazioni per il curriculum,

ed è già un passo avanti... Ma, aggiungiamo purtroppo, l'idea stessa di personalizzazione resiste e sembra ormai acquisita, in qualche modo assimilata dalla cultura diffusa della scuola. La ritroviamo, infatti, esplicitamente ribadita anche nelle norme che riguardano i DSA e nella citata Direttiva sui BES. Considerando l'ampia platea di soggetti cui si riferiscono i BES, e alla luce delle osservazioni appena fatte, questo fatto è per noi fonte di grande perplessità. In alcuni passaggi delle norme richiamate (soprattutto nelle Linee guida che accompagnano i DSA) si fanno passare i due termini, individualizzazione e personalizzazione, come coesistenti e compatibili, da tenere insieme negli approcci metodologici. Speriamo di contribuire a chiarire che non è così. Vorremmo attivare la vigilanza e consapevolezza degli insegnanti e in generale degli operatori coinvolti, sollecitandoli a non considerare neutrale la scelta dei termini, laddove si parla di “Piani didattici personalizzati” come strumento di programmazione generalizzato per i deficit comunque intesi.

Siamo solo di fronte ad una “spia linguistica”? Addentrandoci nella dimensione dei BES, altri e non meno rilevanti nodi cruciali ci sembrano emergere.

Alcuni aspetti critici riguardano proprio una questione di fondo. Ci preoccupa questo approccio alla tematica della diversità, che, pur nella distinzione, mette in uno stesso contenitore situazioni e soggetti che la diversità la incarnano secondo condizioni, fenomeni, espressioni del tutto eterogenei, anche dal punto di vista della genesi. E che pretende di omologare le risposte anche sul piano organizzativo, come poi meglio vedremo. Più ancora, ci domandiamo che senso abbia questa impostazione, che sotto il comune denominatore dei BES, classifica, cataloga, riducendo in questo modo storie di vita ed esiti di condizionamenti socio-culturali a categorie e casistiche. Mentre la rigosità della diagnosi e dei percorsi riabilitativi, nel caso di disabilità riconosciute e deficit acclarati, va incontro proprio al diritto allo studio e alla prestazione specifica, negli altri ambiti di diversità che la direttiva individua intravediamo il rischio di trasformare le tante fragilità e perfino le iniquità di un sistema, i suoi punti di rottura, in *patologie individuali*.

Siamo consapevoli che la scuola è la prima cassa di risonanza di fenomeni profondi, spesso di dimensioni planetarie. Sappiamo che le generazioni che si affacciano al mondo della vita, per le caratteristiche di complessità, pongono agli educatori e alle educatrici sfide che è impossibile non raccogliere, ma tali da non poter presumere di dare da soli le risposte adeguate. Tuttavia, siamo più che mai convinte/i che una risposta in termini “educativi” e non “clinici” vada cercata e che la scuola, insieme alle altre agenzie che “fanno educazione”, debba cercarla. Ma per questa finalità, che è scritta anzitutto nella nostra carta costituzionale, servono alcune condizioni. Non vorremmo che le tante disfunzioni del sistema scolastico, le sue carenze strutturali, l'impoverimento sistematico delle risorse cui stiamo assistendo da troppi anni, si scaricassero sui più deboli, trovando sponda anche nei/nelle insegnanti che comprensibilmente si ritraggono nella rassegnazione e nella routine senza slancio.

Torniamo alla nostra idea di inclusione. Per realizzare “*una didattica inclusiva più che una didattica speciale*” (citiamo alla lettera proprio la Direttiva ministeriale del 27/12/2012, nel capoverso che riguarda la formazione), servono **risorse**: materiali, professionali, strutturali. Per diversificare i percorsi, e non gli obiettivi essenziali, nella prospettiva dell'inclusione e dell'individualizzazione che abbiamo cercato di declinare in questo contributo, servono risorse di tempo, di spazio, di professionalità formate e competenti. Serve un “tempo educativo” fatto di distensione, ascolto, attesa, fuori da ogni precocizzazione degli apprendimenti. Tutto questo manca o è insufficiente.

Ci sembra che il *diritto allo studio*, che è anche diritto alla conoscenza in tutto l'arco della vita, diritto all'apprendimento in ogni condizione, diritto ad una *buona scuola*, sia nei fatti seriamente minacciato proprio dalle scelte politico-strategiche che hanno caratterizzato almeno l'ultimo decennio. E ci sembra che il proliferare di *diritti speciali* sia un effetto perverso del restringersi dei *diritti sociali*, visti nell'ottica di un welfare universale.

Un'ultima nota critica, a conferma di quanto andiamo affermando. Nelle struttura organizzativa che le norme prevedono, dal livello centrale a quello territoriale fino alle scuole e alle reti di scuole, si danno indicazioni molto articolate, che mettono capo a una trama di soggetti (i cosiddetti Centri Territoriali di Supporto, Centri Territoriali per l'Inclusione) e Gruppi di Lavoro per l'Inclusione che vanno dagli Uffici scolastici periferici alle scuole. Un sistema complesso, forse pletorico, che moltiplica gli enti e frammenta le risorse. Nelle singole scuole, qual è il “precipitato” di questa macchina organizzativa e burocratica? La richiesta delle risorse di organico necessarie per gestire i Piani didattici personalizzati, all'interno del Piano annuale per l'inclusività (forma solenne che si sovrappone al lavoro del POF, e che rischia di diventare un'altra “molestia burocratica”...) mette insieme tutti i soggetti individuati nell'area dei BES. Non è difficile prevedere che la coperta diventerà così ancora più corta e che i diritti acquisiti (sostegno per l'integrazione scolastica dei diversamente abili) si misureranno, nella classica “guerra fra poveri”, con i diritti dei nuovi soggetti rientranti nell'area dei BES. Questa modalità si definisce “funzionalità” dell'organico, si fa riferimento a un non meglio identificato criterio “qualitativo” e non “quantitativo” di determinazione degli organici. La fonte di ispirazione è l'art. 50, Legge 35/2012, per la parte che riguarda l'attuazione dell'autonomia”: a noi sembra chiaro che corrisponda ad una mera logica di tagli lineari.

La nostra idea di funzionalità e di qualità viene da un'altra storia e va in tutt'altra direzione... E' quello che abbiamo cercato di dire anche con questo contributo.

Simonetta Fasoli

Movimento di Cooperazione Educativa