

Dall'integrazione all'inclusione

Argomenti per una riflessione sulla scolarità dell'allievo con disabilità

di Michele Mainardi*

L'attenzione della scuola e della società nei confronti delle persone con disabilità nonché la sua traduzione istituzionale e culturale sono senza dubbio testimoni dell'evoluzione della politica e della storia di una società.

In tempi recenti, fin dai primi anni settanta grazie soprattutto al dibattito pubblico¹, sfruttando in modo originale e criticamente orientato l'apporto della legge federale sull'Assicurazione per l'invalidità (1959), la Scuola ticinese, il Governo cantonale nel suo insieme² e l'Opinione pubblica si sono distinti per il grado di innovazione e la qualità delle misure educative assicurate dal legislatore e dall'istituzione agli allievi con disabilità e, più genericamente, all'insieme delle situazioni scolastiche che richiedevano – e richiedono – attenzioni e risposte educative particolari.

Oggi si dibattono nuove disposizioni e nuove politiche scolastiche quali appunto quelle orientate dal principio di *una scuola per tutti* e, per restare sul tema dell'allievo con disabilità, da modelli interpretativi dell'*handicap* che rifiutano di considerare lo *svantaggio* una *caratteristica individuale*, distinguendolo chiaramente dai *deficit* e dalle *capacità* e collocandolo nell'interazione fra le parti. L'*handicap* è quindi concepito come *conseguenza dinamica, variabile per forma e grado, dell'interazione fra fattori per-*

sonali e fattori ambientali diversi, il che chiama in causa le abitudini e le realizzazioni, gli ostacoli e le risorse, le situazioni e i contesti: l'accessibilizzazione e l'accessibilità (Mainardi, 2010).

Dopo l'esclusione...

L'accesso ai luoghi dell'insegnamento caratterizza l'evoluzione dell'educazione rivolta alla persona in situazioni di handicap ed in generale l'approccio educativo alla diversità (Sander 2003; Verma e al. 2007). Su tale base, si identificano i regimi principali d'attenzione e la loro evoluzione nei confronti di ragazze e ragazzi con disabilità o, analogamente, d'altre persone ritenute *diverse da una norma data* sulla base di criteri unificanti, quali l'abilità, il genere, l'etnia, la razza, lo status sociale, l'orientamento sessuale, la religione, eccetera:

- (a) l'assenza d'attenzione: l'esclusione/la ghettizzazione;
- (b) la segregazione;
- (c) l'integrazione;
- (d) l'inclusione.

Nel primo regime (a), l'educazione è un privilegio e un gran numero di persone ne sono escluse; un muro separa quelli che possono beneficiare dell'educazione dagli altri, comprese le persone in situazione di handicap.

Questo muro s'incrina e si sfalda dal momento in cui tutti hanno accesso all'educazione. Sulla base di determinati parametri distintivi taluni allievi sono orientati verso ambienti separati (b). Questa *segregazione* a seguito della partizione di gruppi di persone poggia sul principio della ripartizione dei compiti e sul principio del vantaggio della riduzione del grado d'eterogeneità interna delle classi per l'attività scolastica di ognuno. La differenziazione dei luoghi dell'educazione comporta forme di separazione sociale più o meno marcate e più o meno giustificabili, suscitando importanti critiche quanto alla loro legittimità etica e scientifica.

Il terzo regime, quello dell'*integrazione* (c) riconsidera questa ripartizione e ammette un certo grado di compromesso, più o meno grande e più o meno sostenuto politicamente e professionalmente, rispetto al principio dell'omogeneità dei gruppi e della conseguente ripartizione dei compiti su tale base. Il compromesso è più dell'ordine della possibilità che di quello del diritto. L'*integrazione* va presidiata e negoziata di volta in volta e non è mai data una volta per tutte: l'*integrazione* dell'allievo con disabilità non è una regola della scuola, essa è una conquista negoziale non scontata: una possibilità condizionata da costruire.

Diplomi di docente e mancati riconoscimenti

di Diego Erba*

In queste ultime settimane, anche con riferimento a un caso che ha occupato la cronaca estiva, sono stati sollevati diversi interrogativi sul riconoscimento in Svizzera dei titoli di docente e, ovviamente, nel nostro Cantone. In alcune lettere alle redazioni dei quotidiani ci si è pure meravigliati poiché diplomi d'insegnamento rilasciati da alcuni cantoni svizzero-tedeschi non sarebbero rico-

nosciuti in Ticino. La realtà non è quella che scaturisce da questi scritti e qualche puntualizzazione in merito s'impone.

Dapprima occorre precisare che nel nostro paese – in virtù delle diverse competenze attribuite a Confederazione e Cantoni – la formazione dei docenti dalla scuola dell'infanzia alle scuole medie superiori è di competenza cantonale. Fa eccezione la formazione dei docenti delle scuole professionali poiché la legislazione federale attribuisce questo compito alla Confederazione.

Per superare le imperfezioni del "cantonalismo" che contraddistingue il settore scolastico in Svizzera, la Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha elaborato e sottoposto nel 1993 per ratifica ai Cantoni l'Accordo intercantonale sul riconoscimento dei diplomi scolastici e professionali. Quest'accordo è stato accolto dal nostro Gran Consiglio il 6 febbraio 1995 e la decisione parlamentare ha incaricato il DECS della sua applicazione.

L'accordo stabilisce le norme per il riconoscimento dei diplomi scolastici e professionali cantonali, regola – in applicazione del diritto nazionale e internazionale – il riconoscimento dei diplomi scolastici e professionali esteri e

Nella prospettiva emergente (d), quella *inclusiva*, l'educazione scolastica si rivolge a tutti nello stesso ambiente, senza eccezioni e senza proclamare la necessità di una differenziazione strutturale e fisica degli spazi di lavoro (separazione dei luoghi effettuati in conformità a qualsivoglia criterio di distinzione). La differenziazione si concentra sulle situazioni e le condizioni d'apprendimento in ambienti comuni³.

Oggi come oggi, tutta la Scuola si sta ripensando anche in questa prospettiva. La transizione culturale sostenuta con veemenza a livello internazionale⁴ con la Dichiarazione di Salamanca (cfr. riquadro) si identifica nel passaggio alla scuola dell'*inclusione* veicolando e incentivando l'aspettativa di un radicale allargamento della scuola regolare all'insieme delle popolazioni scolastiche nelle loro diversità: *culturali, sociali, linguistiche, razziali, di genere, mentali e fisiche*.

Integrazione e inclusione dell'allievo con disabilità nella scuola ticinese oggi

In Ticino l'accoglienza delle diversità è un principio della Scuola e una realtà affermata, consolidata⁵ e ben distinta da altre a livello nazionale⁶.



Foto TiPress/C.R.

Non per questo, riferendoci in modo specifico all'allievo con disabilità e alle trasformazioni internazionalmente auspiccate, il Ticino può ritenersi esonerato dal chiedersi dove si trovi oggi rispetto a tali regimi d'attenzione.

L'assimilazione nelle classi regolari per quali allievi è stabilmente assicurata e per quali è invece da considerare ancora e solamente dell'ordine delle possibilità?

Una struttura scolastica è inclusiva quando prevede nella quotidianità delle azioni da compiere offrendo la

risposta adeguata a specifiche situazioni di handicap. La presenza di allievi con disabilità non è un "incidente di percorso" o una "emergenza da negoziare", ma un evento che dovrebbe attivare un'organizzazione prevista e presente, normalmente attiva nel contesto.

Una struttura è prevalentemente integrativa nella misura in cui di fronte ad ostacoli specifici e di fronte al singolo allievo negozia *se e come intervenire* sulla base del diritto individuale a beneficiare di prestazioni speciali (ad esempio rendere accessibili dei locali,

favorisce il libero accesso all'esercizio della professione nel nostro paese.

Fra i diplomi professionali cantonali riconosciuti rientra a pieno titolo quello di docente; conseguentemente i titoli rilasciati dalle autorità cantonali sono da tempo riconosciuti su tutto il territorio nazionale nella misura in cui questi ultimi soddisfino le disposizioni del citato accordo.

L'autorità di riconoscimento è la CDPE che, per conseguire quest'obiettivo, ha nel frattempo elaborato numerosi regolamenti che disciplinano per ogni categoria di docente le condizioni che gli istituti di formazione devono rispettare affinché i loro diplomi siano riconosciuti "svizzero compatibili". A tutt'oggi sono stati emanati quelli per i docenti di scuola dell'infanzia ed elementare, di scuola media, delle scuole di maturità liceale, per l'educazione speciale, la logopedia, la psicomotricità, ecc. Ogni regolamento prescrive gli obiettivi, le condizioni di ammissione, la durata degli studi, le qualifiche del personale insegnante, ecc. perché un istituto di formazione possa vedersi riconosciuto il suo titolo sul piano intercantonale.

Ovviamente il riconoscimento non è automatico. Un'università – come pure un'alta scuola pedagogica o un altro istituto di formazione – deve dapprima sottoporre una ri-

chiesta documentata alla CDPE e superare successivamente gli accertamenti predisposti. Dopo di che – in conformità a una decisione formale della CDPE – l'ente formatore è autorizzato a rilasciare agli studenti dei diplomi di docente validi su tutto il territorio nazionale. È quanto avvenuto in Ticino, grazie alla procedura intrapresa dall'allora Alta scuola pedagogica, per il diploma di scuola dell'infanzia, di scuola elementare e l'abilitazione di scuola media. Per contro l'abilitazione per i licei non è ancora stata oggetto di riconoscimento da parte della CDPE; una richiesta in tal senso sarà presentata dal DFA/SUPSI nei prossimi mesi. Come si può desumere da questo breve resoconto la realtà della formazione dei docenti in Svizzera è assai complessa e variegata. Tuttavia numerosi diplomi rilasciati dagli istituti che formano docenti sono validi in tutti i cantoni, Ticino compreso. Alcuni – per la verità pochi – mancano ancora all'appello perché la procedura non è ancora terminata o perché l'istituto di formazione non ha richiesto alla CDPE il riconoscimento, com'è avvenuto nel caso oggetto di diversi commenti sulla stampa ticinese e d'Oltralpe.

* Direttore della Divisione della scuola

adattare i materiali, assegnare un ausiliario di vita scolastica a quell'allievo, eccetera).

Una struttura è chiaramente inclusiva se, di là dal riconoscimento o meno dello stato di necessità individuale e del diritto di un allievo al finanziamento di una prestazione supplementare individuale, *prevede a priori* misure scolastiche che rendano accessibili a tutti, anche a potenziali allievi con disabilità, i luoghi e i curricula della formazione, e ciò indipendentemente da situazioni d'emergenza.

Predisporre una rampa d'accesso indipendentemente dalla presenza o meno a scuola di un allievo che abbia bisogno direttamente di quest'ausilio è una misura inclusiva (una misura istituzionale tesa a garantire accessibilità). Rivolgersi alla classe come se alcu-

ni allievi fossero audiolesi, quindi non girando la schiena all'interlocutore, è un'attenzione speciale ma vantaggiosa per tutti, così come lo è spiegare uno schema a parole con la cura necessaria per renderlo evidente e accessibile anche a chi non vede (a causa di un problema sensoriale) o a chi, pur vedendo, fatica a cogliere le peculiarità dell'immagine.

Altro è invece realizzare una rampa per consentire ad uno specifico allievo l'accesso alle aule. Potremmo quasi definirlo un "incidente di percorso", una sorpresa istituzionale che nella sua eccezionalità chiama in gioco implicitamente la responsabilità individuale dell'allievo e la pretesa personale di modifiche dell'organizzazione scolastica, ossia il diritto a negoziare condizioni particolari

d'accompagnamento: un'eccezione istituzionale, così come lo sarebbe il dover richiedere costantemente a un docente di fare la cortesia quasi personale di non parlare con le spalle alla classe.

Fintanto che la scolarità degli allievi con disabilità sarà affrontata, a livello istituzionale, prevalentemente come problematica individuale, la scuola non potrà dirsi inclusiva e non potrà neppure fare tesoro di quanto realizzato: via l'allievo in teoria scompaiono – si dissolvono – anche le reali o metaforiche *rampe d'accesso interne* concepite con cura e impegno, le risorse educative e di accompagnamento mobilitate per sostenerne la scolarità nel caso particolare. Tale appare oggi la realtà del modello integrativo individuale ticinese.

Il termine inclusione appare ufficialmente in ambito educativo nel giugno del 1994 con la Dichiarazione di Salamanca. I rappresentanti di 92 governi nazionali e 25 organizzazioni internazionali riuniti nella Conferenza mondiale dell'educazione e delle esigenze speciali (special needs education) s'impegnano a favore dell'educazione per tutti, "*consapevoli che è necessario ed urgente garantire l'educazione, nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno esigenze educative speciali*".

La Dichiarazione di Salamanca invita tutti i governi a (1) dare la priorità nelle politiche e nei bilanci al miglioramento dei sistemi educativi al fine di poter accogliere tutti i bambini, indipendentemente dalle differenze o difficoltà individuali; (2) adottare, come legge o politica, il principio dell'educazione integrata, accogliendo tutti i bambini nelle scuole normali, a meno che non si oppongano motivazioni di forza maggiore; (3) mettere a punto progetti pilota e favorire scambi con i Paesi in cui esistono già scuole di integrazione; (4) stabilire meccanismi decentralizzati e di partecipazione per la pianificazione, il controllo e la valutazione dei servizi creati a favore di bambini e adulti con esigenze educative speciali; (5) incoraggiare e facilitare la partecipazione dei genitori, delle comunità e delle organizzazioni di disabili alla pianificazione di misure prese per soddisfare le esigenze educative speciali e le decisioni prese in materia; (6) dedicare un impegno crescente sia alla messa a punto di strategie che permettano di identificare rapidamente le necessità e di intervenire senza ritardi, sia all'orientamento professionale dell'educazione integrata; (7) fare attenzione affinché, nel contesto di un cambiamento di sistema, la formazione degli insegnanti, iniziale o durante l'incarico, tratti delle esigenze educative speciali nelle scuole di integrazione.

La Dichiarazione di Salamanca evidenzia i principi operativi di una scuola per tutti: (a) i sistemi educativi devono essere concepiti e i programmi devono essere messi in pratica in modo da tenere conto di questa grande diversità di caratteristiche e di bisogni; (b) le persone che hanno esigenze educative speciali devono poter accedere alle normali scuole che devono integrarle in un sistema pedagogico centrato sul bambino, capace di soddisfare queste necessità; (c) le scuole normali che assumono questo orientamento di integrazione costituiscono il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione e raggiungendo l'obiettivo di un'educazione per tutti, inoltre garantiscono efficacemente l'educazione della maggioranza dei bambini, accrescono il profitto e, in fin dei conti, il rendimento complessivo del sistema educativo.

Una capitalizzazione culturale e una predisposizione strutturale

Per avvicinare il modello inclusivo sarebbe auspicabile che le soluzioni maturate e praticate negli anni (l'esperienza di accessibilizzazione degli spazi, dei contenuti e delle relazioni) venissero capitalizzate, analizzate e generalizzate – nella regolarità dell'eccezione – per quanto esse consentono di trasferire all'insieme dell'istituzione: le condizioni di accessibilità, in una scuola inclusiva, precedono l'emergenza. Le risorse attive o attivabili fanno parte dell'impianto organizzativo stabile del corpo professionale; la considerazione delle eccezioni alla norma fa parte delle aspettative interne dell'istituzione.

L'eccezione – quando si presenta con frequenza e regolarità – comporta situazioni d'insegnamento speciali ma prevedibili, in altri termini, parafrasando Ianes (2006), *normalmente speciali*.

L'esperienza maturata negli anni può consentire di trarre delle conclusioni a condizione che si vada oltre l'approccio semplicemente integrativo quasi sperimentale. L'istituzione e i vari attori istituzionali devono poter individuare e ritenere il capitale d'esperienza che regolarmente scaturisce da negoziazioni complesse, fra chi richiede delle condizioni speciali, chi le gestisce, chi le vive e chi le finanzia,

altrimenti, per un processo integrativo dell'ordine del possibile, il tutto resta un fatto raro che non fa stato e con l'esaurirsi della situazione di necessità svanisce anche il potenziale istituzionale interno (capitale d'esperienza individuale e strutturale).

Va da sé che in tale prospettiva, l'istituzione dovrebbe poter assicurare prestazioni basate su risorse istituzionali indipendenti (leggi preventive) rispetto a quelle da attivare in base alle prestazioni individuali riconoscibili sulla base del diritto individuale. L'inclusione passa dall'accoglienza della singolarità in seno ad uno spazio sociale veramente comune e d'accesso comune, capace di compensare le debolezze di alcuni mettendo loro a disposizione il necessario per essere, così come sono, in tale spazio comune (cfr. Ravaud e Stiker, 2000a, p. 13) il che non significa che gli educatori/insegnanti specializzati non siano più necessari, ma che la loro azione e la loro collocazione istituzionale, come quella degli insegnanti regolari, è subordinata a questo principio (Mainardi, 2010).

Il modello inclusivo presenta molti vantaggi, ma in nessun caso il passaggio dal modello segregativo, così come da quello integrativo, a quello inclusivo deve essere demandato alla sola responsabilità o volontà del singolo docente o della singola sede scolastica. Con Doudin e Lafortune (2006, p.3), rifacendoci precisamente alle disposizioni della Dichiarazione di Salamanca, concludiamo l'intervento ribadendo la necessità di poter contare anche in Ticino su un quadro amministrativo che definisca delle pratiche inclusive e supporti un impianto strutturale e formativo che consenta alla Scuola e all'insegnante di andare oltre alle misure rivolte puntualmente al singolo allievo, un impianto che concorra nel sostenere e rilanciare costantemente il lavoro sulle rappresentazioni, sulle pratiche e sulla considerazione educativa e istituzionale della scuola del Cantone e di tutti gli allievi.

* PhD Pedagogia speciale,
Professore SUPSI/Dipartimento
Scienze aziendali e sociali,
Membro della Commissione
consultiva della LISPI



Foto TiPress

Bibliografia

Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione per studenti disabili (2004). I Quaderni di Eurydice, DK, Dossier 23.

Assemblea generale delle nazioni unite (2006). Convenzione sui diritti delle persone con disabilità.

Balerna, C. (2009). *Gli obiettivi dell'integrazione scolastica in Ticino - Valutazione 30 anni dopo*. Mémoire de master présenté à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg.

Doudin, P.-A. e Lafortune L. (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.

lanes, D. (2006). *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.

Mainardi, M. (2010). *Pour une pédagogie inclusive. La pédagogie de l'accessibilité et les personnes avec des incapacités de développement*. Centre universitaire de Pédagogie curative, Université de Fribourg-CH, n° 15, 345 p.

Mainardi, M. (2005). *Scuola regolare e pedagogia speciale e specializzata: un rapporto in costante divenire?*. In Kronenberg, B. & Kummer Wiss, A. (eds.), *Heilpädagogik für alle? Education et pédagogie spécialisées pour tous?* Lucerna, Ed. C.S.P.S.

Ravaud, J.F., Stiker, H. (2000a). *Les modèles de l'exclusion et de l'inclusion à l'épreuve du handicap. 1re partie: les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion*. Handicap-Revue de science humaine et sociale. 86, p. 1-18 ; (2000b). *Les modèles de l'exclusion et de l'inclusion à l'épreuve du handicap. 2ème partie: Vers une typologie des différents régimes d'exclusion réparables dans le traitement social du handicap*. Handicap-Revue de science humaine et sociale. 87, p.1-17.

UNESCO – Section for Special Needs Education (2000). *Inclusive Education and Education for All. A challenge and a vision*, Unesco, Paris.

Sander, A. (2003). *Ueber die Integration zur Inklusion*, St. Ingbert, Röhring.

Verma, G., Bagley, C. et Mohan, M. (2007). *International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion. Studies from America, Europe and India*. London / New York, Routledge.

Note

1 Ne sono un esempio le prese di posizione formali di associazioni di familiari e amici di ragazzi e ragazze con disabilità o di gruppi di operatori quali ad esempio il "gruppo di studio sul disadattamento", che, riunitosi spontaneamente per studiare i problemi relativi all'educazione speciale, nel 1972, a seguito del "Messaggio sull'istituzione di centri cantonali di classi speciali", interviene nel dibattito politico con un documento critico per certi versi ancora molto attuale (Balerna, 2009).

2 Revisione della Legge della Scuola (1975) e Legge sull'integrazione sociale professionale LISPI (1979).

3 Assemblea generale delle Nazioni Unite (2006). Convenzione sui diritti delle persone con disabilità per la garanzia dei diritti di uguaglianza e di inclusione sociale di tutti i cittadini con disabilità.

4 UNESCO – Section for Special Needs Education (2000).

5 Mainardi (2005), pp.127-145.

6 L'Agenzia Europea (2004, p.17) segnalava che nei primi anni del 2000 in Svizzera la percentuale di alunni con disabilità (6%) coincideva con quella degli allievi che seguivano una scolarità a parte (6%). Per lo stesso periodo i dati dell'Ufficio Federale di Statistica evidenziavano variazioni cantonali significative rispetto alla media nazionale indicata al 6.2%: tali variazioni andavano da +3.2% (9.4% per Basilea Città) a -4.1% (con il 2.1% di scolarità a parte in Ticino) attestando quantitativamente le opzioni regionali e cantonali (cfr. Mainardi 2005).