



Riconoscere i limiti, percorrere le soglie, favorire l'inclusione

Mattia Mengoni, direttore della Sezione della pedagogia speciale

Sistema scolastico inclusivo e limiti

Le dimensioni dell'inclusione e dell'accessibilità occupano uno spazio crescente nei sistemi scolastici. Non fa eccezione la scuola ticinese, che da tempo è attenta alla tematica integrativa. Basti pensare al primo regolamento del Dipartimento della pubblica educazione per la scolarizzazione speciale dell'allievo con disabilità nella scuola pubblica e privata del 1975 o all'introduzione generalizzata, nel 1985, del sostegno pedagogico nella scuola ordinaria. L'approccio integrativo si è in seguito adattato ai nuovi paradigmi internazionali che sempre più hanno spinto verso l'inclusione e l'accessibilità. Una spinta indubbiamente favorita da una progressiva evoluzione della visione sulla disabilità, ispirata dalla *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)* pubblicata dall'Organizzazione mondiale della sanità nel 2001, ma anche dalla *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (approvata dall'assemblea generale nel 2006 e ratificata dalla Svizzera nel 2014) e, in ambito scolastico, dalla precedente *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali* del 1994.

Il cambio di prospettiva significativo, nell'ambito della pedagogia specializzata ma in generale sul tema dei sostegni scolastici, è il passaggio da una visione medico-individuale a una visione bio-psico-sociale. Questa non si basa sulla diagnosi, ma si interessa al funzionamento dell'alunno che trova una sua espressione in un determinato ambiente. Nel nostro ambito è quindi la scuola stessa a svolgere l'importante funzione di contesto. Il modello bio-psico-sociale ci insegna a leggere la disabilità come il risultato del confronto tra una persona con determinate caratteristiche e l'ambiente nel quale è inserita. Quest'ultimo ha un ruolo importante poiché tanto più saprà essere privo di barriere (facilitatore al funzionamento), tanto meno la disabilità dell'allievo si esprimerà. La sua *performance* (intesa come capacità di esprimersi in un determinato ambiente) sarà pertanto favorita.

Siamo quindi confrontati a un approccio dinamico che implica un'importante opera di condivisione di ambiti, contesti e competenze. Un approccio che ci porta a lavorare su zone di confine; che ci impone di sapere individuare delle soglie di intervento; che ci invita a un'azione meticciosa che rimanda ai concetti di incontro e di limite. Il limite appare allora come soglia, come confi-

ne, come barriera, come definizione di una norma e, infine, il limite può manifestarsi come espressione di un'imperfezione del sistema.

La letteratura che tratta l'inclusione in ambito didattico-pedagogico è ricca di questo genere di riferimenti e, nel nostro breve contributo, cercheremo di legare ogni singolo argomento a un testo, provando a stimolare una riflessione critica e, allo stesso tempo, la curiosità di una lettura.

Limite e soglia

Se l'obiettivo dell'inclusione è che tutti gli alunni stiano assieme il più possibile svolgendo attività comuni, allora invece di costruire programmi 'speciali' è necessario lavorare per modificare il curricolo comune, ampliandolo e diversificandolo, così che possa accogliere le esigenze di tutti gli studenti.

Fabio Dovido, *Nuovo index per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2017, p. 22.

Il sistema dei sostegni erogati agli alunni con bisogni educativi particolari nella scuola dell'obbligo ticinese fa riferimento al modello della piramide degli interventi. Alla base della piramide è previsto un primo importante sostegno agli alunni con bisogni educativi particolari che coinvolge l'ambito scolastico ordinario. Il secondo livello è quello in cui gli specialisti possono portare un loro contributo in ambito ordinario (interventi indiretti e diretti) e, solo nella parte finale della piramide (terzo livello), è previsto un intervento specializzato più intenso. Il modello è pensato per mantenere il più possibile gli alunni nel contesto ordinario. Nel primo livello è infatti soprattutto l'insegnante titolare o di materia che interviene avvalendosi della collaborazione del docente di sostegno pedagogico o di altre figure presenti nell'istituto (ispettori, direttori, colleghi, docenti di materie speciali, operatori, terapisti). L'obiettivo di questi interventi è essenzialmente la differenziazione pedagogica, gli aggiustamenti puntuali o durevoli dell'ambiente, ma anche l'insegnamento di strategie e azioni che sono messe in pratica senza modificare gli obiettivi di apprendimento. Quando questo intervento non permette all'alunno di raggiungere un buon funzionamento, si passa al secondo livello della piramide, che prevede un intervento di operatori specializzati nel contesto ordinario, in collaborazione con i docenti titolari e ricorrendo a misure volte a compensare degli svantaggi che non favoriscono la partecipazione e gli apprendimenti. Tali misure pos-



Elisa Locatelli
3° anno di grafica – CSIA

sono essere erogate in classe, in gruppo o in forma individuale. È importante che le azioni previste nei due primi livelli siano messe in atto in maniera morbida, reattiva, e che abbiano una durata limitata: l'obiettivo è quello di attivare delle misure prima che l'insuccesso, e una possibile sofferenza dell'alunno, si concretizzino.

I primi due livelli permettono di mantenere circa il 95% degli alunni nel contesto ordinario. Se tuttavia l'intervento non è ritenuto sufficientemente efficace, si può passare a un terzo livello. Si attinge a servizi specializzati con misure più intense erogate in classe (ad esempio le sezioni inclusive), in piccoli gruppi (ad esempio classi di scuola speciale a effettivo ridotto) o presso un istituto per minorenni, quando vi sono delle necessità terapeutiche assistenziali.

Un sistema scolastico inclusivo prevede quindi una solida collaborazione tra dimensione ordinaria e specializzata, una buona preparazione dei docenti, e una visione sociale del funzionamento dell'allievo, pensato come la risultante del confronto tra un giovane con determinate caratteristiche e il contesto che lo accoglie.

Questo è possibile unicamente con un costante lavoro sulla soglia che sta tra ordinario e specializzato, sulla soglia delle competenze professionali, delle competenze degli alunni, dei programmi e della didattica e, infine, sulla soglia del lavoro con le famiglie. La grande etero-

geneità che compone la scuola, ma anche le singole classi, implica la capacità e l'abitudine di lavorare su queste soglie. Vi deve essere uno stimolo e un incentivo nella formazione di base, nella pratica quotidiana così come nella formazione continua. Solo lavorando costantemente sulla comprensione delle soglie potremo favorire il superamento armonioso, e in forma dinamica, dei limiti che definiscono i confini delle nostre azioni.

Limite e confine

Possiamo credere che vi sia un mondo organizzato unicamente sui confini che dividono [...] Ma ci sono anche i confini che non riguardano gli Stati. Riguardano chi sa e chi non sa, chi cura e chi è curato, chi è abile e chi è disabile.

Andrea Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson, 2006, p. 9.

Confrontarsi con dei confini, a volte invisibili, significa immaginarsi possibilità di incontro e non solo di separazione. Sapere riconoscere i bisogni educativi particolari (e non) significa sapere percorrere la frontiera che porta costantemente docenti e operatori ai limiti del perimetro del loro intervento. Il rischio di non sapere oltrepassare il limite, dopo aver percorso la soglia, è generato dal non ritenersi responsabile di ciò che accade dall'altra

parte ed è associato alla tentazione di delegare a un altro una parte del proprio intervento, poiché questo supera il limite della propria competenza o professionalità. In questo senso una consapevolezza delle singole competenze o la valorizzazione delle diversità possono essere strumenti importanti per definire confini di intervento più ampi ed eterogenei.

Andrea Canevaro illustra bene l'utilità di ricorrere al confine per delimitare un 'territorio' specifico ma, allo stesso tempo, evidenzia anche il rischio di isolarsi, di chiudersi, di non sapere percorrere la trasversalità del nostro intervento. Questo rischio produce l'effetto di delega specialistica e l'aspettativa di riportare dentro il limite qualcuno che lo supera; anziché spostare il confine, il sistema delega allo specialista l'azione di correggere un funzionamento per poi fare ritornare l'alunno entro il limite prestabilito. In contrapposizione a questa visione statica, Canevaro propone la logica del sentiero che percorre territori diversi e che obbliga chi lo percorre ad adottare un'attitudine dinamica e attiva, ad adattarsi in continuazione nel passaggio tra un territorio e l'altro.

Ci capita a volte di riflettere su alcuni temi e situazioni che si posizionano, ad esempio, sulla frontiera tra la scuola regolare e una misura di pedagogia specializzata. Ma qual è il limite? Dove termina un intervento 'regolare' e inizia un intervento 'specializzato'? Ci piace immaginare che tali demarcazioni possano sempre di più confondersi e contaminarsi affinché non siano definite da 'dogane' ma da 'ponti', affinché possano unire il lungo sentiero che ci ha permesso di passare dall'esclusione, alla segregazione, all'integrazione e, infine, all'inclusione.

Questa riflessione va necessariamente estesa anche agli alunni per i quali il funzionamento è messo in difficoltà non per un deficit ma per un grande talento o un forte potenziale cognitivo. Anche questi alunni possono portare, paradossalmente, il funzionamento al limite. In nessun caso però questa caratteristica deve essere una barriera all'apprendimento.

Limite e barriera

... riconoscendo che la disabilità è un concetto in evoluzione e che la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con minorazioni e barriere attitudinali ed ambientali, che impedisce la loro piena ed efficace partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri.

Organizzazione delle Nazioni Unite, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, preambolo, lett. e), 2006.

La visione proposta dal modello bio-psico-sociale ci invita a pensare in termini dinamici. Ne troviamo una chiara espressione alla lettera e) del preambolo della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità. Le barriere definiscono, per loro natura, dei limiti. Le barriere attitudinali e ambientali definiscono quindi il limite alla partecipazione, definiscono il limite di un sistema, definiscono il limite dell'uguaglianza e dell'equità. Un sistema scolastico inclusivo, che non è unicamente un insieme di regole – norme o abitudini – ma è l'espressione di una visione consapevole, deve sapere identificare queste barriere per superarle, favorendo accessibilità e partecipazione.

Le barriere non sono, beninteso, quelle architettoniche, che, grazie a un processo di cambiamento importante, sono ora più facilmente identificabili e superabili. Le barriere ambientali sono di tipo attitudinale e comprendono le rappresentazioni, le paure, la burocrazia, la cultura, gli atteggiamenti. Un contesto con questo genere di barriere, o, in maniera più implicita, privo di facilitatori, limiterà la partecipazione e il funzionamento degli alunni. Per questo motivo un sistema scolastico che si vuole inclusivo deve sapere identificare gli ostacoli alla partecipazione a più livelli: quello *macro*, favorendo una politica e una cultura inclusiva che si sviluppi nella scuola ordinaria; quello *meso*, incoraggiando un clima di istituto che promuova soluzioni inclusive e che predisponga degli appositi facilitatori; quello *micro*, motivando ogni docente/operatore a investire nel raggiungere questi obiettivi¹.

Questo significa sapere superare le barriere definite dal territorio, dalle istituzioni, dalle abitudini, dalle rappresentazioni, dalle zone di comfort che possono condizionare un sistema scolastico inclusivo. Significa saper riconoscere il limite come una possibile barriera ambientale.

Limite e norma

... ai benefici della normalità non si può rinunciare, né ai benefici della specificità tecnica, dunque dobbiamo tenerle insieme tutte e due, superando un'apparente incompatibilità, in una dialogica, direbbe Morin, che tenga assieme le due dimensioni, o il meglio di esse. È quello che chiameremo 'speciale normalità'.

Dario Ianes, *La speciale normalità*, Trento, Erickson, 2013, p. 9.

Un sistema scolastico inclusivo non deve mirare né alla ricerca della norma né alla dimensione ideologica dell'in-

Nota

¹ Standards pour un système scolaires a visée inclusive, Integras, 2019.

L'INCLUSIONE

Belinda Bosetto
3° anno di grafica – CSIA

clusione. Entrambi questi elementi non permettono di valutare con attenzione i bisogni educativi degli alunni. Come coniugare allora ciò che Dario Ianes riassume con l'ossimoro *'speciale normalità'*? Riportando al centro dell'attività l'alunno e considerando un funzionamento nel contesto scolastico che sappia coniugare la dimensione ordinaria e quella specializzata. La scuola deve immaginare i suoi sostegni in una dimensione di speciale normalità. Questo non significa semplicemente portare attenzioni speciali in un contesto ordinario (è questo il principio integrativo che da sempre nei contesti ordinari muove la scuola speciale e le proprie classi a effettivo ridotto), ma significa definire i contesti ordinari in maniera tale che possano già prevedere delle attenzioni speciali. Seguendo questa logica, invece di delegare agli specialisti una serie di interventi 'speciali', un istituto scolastico adatterebbe le proprie modalità didattiche usufruendo delle misure che gli specialisti possono mettere a disposizione tramite i diversi servizi di sostegno. Con questo approccio, ad esempio, le sezioni inclusive o le classi a effettivo ridotto diventerebbero una realtà di ogni istituto che sa accogliere tutti gli alunni del proprio Comune o

del proprio comprensorio adattando le modalità di insegnamento non in funzione della realtà dell'istituto, ma della necessità degli allievi che accoglie.

Volere a tutti i costi percorrere la normalità, anche idealizzando l'inclusione, significa non riconoscere che a tratti, per qualcuno, la specialità può essere utile: come passaggio, come palestra, come stimolo o confronto, come risposta adeguata e dignitosa. In uno splendido libro sull'autismo citato da Dario Ianes, uno scrittore padre di un figlio autistico ha scritto "con questi bambini, è come voler infilare un quadrato nel buco rotondo: a furia di martellare il pezzo si rompe. La scuola normale può causare all'autistico un'abnorme infelicità [...] È questa la buona riuscita? È questa la normalità? Perché integrarlo a tutti i costi se questo è il prezzo da pagare?"². Dette da un padre, queste parole ci fanno riflettere. La scuola deve saper definire, per ogni alunno, degli indicatori per valutare il processo inclusivo e l'adeguatezza delle misure messe in atto, in un sistema scolastico che deve sapere bilanciare in maniera costante misure che favoriscono l'autonomia ma che, allo stesso tempo, garantiscono la protezione.

Nota

2
Collins, Paul, *Né giusto né sbagliato*, Milano, Adelphi, 2005 (citato da Ianes, Dario, *La speciale normalità*, op. cit., p. 240).

Limite e sistema

La mobilitazione di forze innovative interne a supporto di iniziative ed esperienze come quelle che s'accompagnano all'istituzione di classi inclusive in Ticino, presuppone la volontà (leggasi 'disponibilità') della scuola nel suo insieme di rimettere in gioco tali rapporti. Solo in questo modo gli insegnanti coinvolti potranno viverli come legittimati nell'agire e nel perseguire le finalità dichiarate dell'innovazione.

Michele Mainardi e Valentina Giovannini, *Insegnare in classi inclusive. Agire e capitalizzare l'innovazione: l'esperienza ticinese*, Centro competenze bisogni educativi, scuola e società (BESS), Locarno, SUPSI, 2020, p. 12.

Un sistema scolastico che vuole favorire accessibilità deve sapere stimolare il lavoro sulla soglia, l'ampliamento dei confini, il superamento dei limiti e il riconoscimento delle barriere. Non deve riferirsi a un unico valore di norma ma deve sapere erogare i sostegni in maniera mirata e progressiva, pensandoli il più possibile nella dimensione ordinaria dell'insegnamento. Un'analisi onesta ci spinge a riconoscere che a fronte dei pregi del sistema scolastico ticinese odierno, vi sono alcuni limiti: una forte specializzazione dei sostegni; alcuni retaggi del modello individuale di valutazione della disabilità; organizzazioni diverse che faticano a essere complementari; rappresentazioni diverse di accessibilità e inclusione. Solo una forte rimessa in gioco che coinvolga tutti gli attori del sistema, dalla formazione di base fino alla pratica quotidiana – come quella auspicata da Michele Mainardi e Valentina Giovannini nella loro recente pubblicazione – potrà permetterci di migliorare. Vogliamo percorrere un sentiero che valorizzi le diverse esperienze sul territorio traducendole in pratiche di qualità. È giunto il tempo di provare a superare il limite del progetto per farlo diventare pratica. È giunto il momento di ripensare l'organizzazione dell'inclusione partendo dalle solide basi del sistema attuale.