

15 novembre 2016 Giornata Formativa Nazionale

**studio e ricerca**

*“La Legge delega sull’Inclusione: stato dell’arte e proposte operative”*

**TEMA n. 10** – L’adeguamento della macchina organizzativa e amministrativa per realizzare l’obiettivo dell’inclusione

*Flavio Fogarolo*

*Gruppo Scuola FISH Veneto  
Associazione Lettura Agevolata*

Il primo problema da porsi in fatto di politiche di inclusione, a scuola e non solo, è quello di far fronte alle enormi differenze che si riscontrano nel territorio, una realtà a “macchia di leopardo”, in cui si registrano tante isole di eccellenza e, a poca distanza, a volte fianco a fianco, situazioni con una qualità del servizio decisamente inaccettabile.

Si tende di solito ad enfatizzare quello che funziona bene, che giustamente ci inorgoglisce e rappresenta la prova della validità del modello italiano di inclusione, quello in cui crediamo e su cui abbiamo tanto investito. Ma per gli utenti sono le situazioni di criticità che fanno la differenza e su queste si dovrebbe prima di tutto intervenire per eliminare quelle sensazioni di insicurezza e di incertezza che spesso vivono le famiglie degli alunni con disabilità nei confronti della scuola.

Quando si è fortunati e si dispone di un insegnante di sostegno preparato e adeguato alle necessità, tutto funziona a meraviglia, ma se cambiano i protagonisti tutto può precipitare. Quando tutto funziona, la continuità educativa rappresenta una sicurezza alla quale aggrapparsi con forza e appare sintomatico l’atteggiamento di molti genitori che rifiutano il normale passaggio di scuola alla fine di ogni ciclo scolastico e invocano il trattenimento, a volte a oltranza, nella scuola dell’infanzia, o primaria, o secondaria di primo grado. Il nuovo fa troppa paura quando non ci sono garanzie.

**Bisogna intervenire su fattori strutturali che veramente possano garantire a tutti gli alunni con disabilità un’integrazione scolastica di qualità. Una strategia vincente deve necessariamente partire dalle potenti risorse che abbiamo a disposizione**, in particolare dalle numerose realtà scolastiche dove l’inclusione di qualità è diventata sistematica e che vanno quindi valorizzate e potenziate, **mettendo in rete le competenze e favorendo un reale processo di promozione** che consolidi le eccellenze e le renda disponibili per chi è in difficoltà.

Esaminando le situazioni di criticità che possono presentarsi in alcune realtà scolastiche relativamente ai processi di inclusione degli alunni con disabilità, vediamo che i problemi più rilevanti sono di tre tipi:

- carenze di **competenze**: mancano soprattutto insegnanti con conoscenze adeguate in relazione a specifiche disabilità, come autismo, problemi di comportamento, cecità, sordità. Serve più formazione, certamente, sia iniziale che in servizio, ma serve anche un'organizzazione territoriale che consideri "normale" la diffusione delle esperienze, prevedendo continui scambi di competenze in un quadro di vera condivisione (e qui passiamo al secondo punto) come sta dimostrando l'esperienza degli sportelli e, dove funzionano davvero, delle reti territoriali CTS e CTI.
- carenze di **condivisione**: individualismi, delega pressoché totale all'insegnante di sostegno, allontanamento dalla classe con e conseguenti fenomeni di emarginazione e rischi di personalismi;
- mancanza di **responsabilità**: il sistema non dispone di nessun serio meccanismo di controllo dei risultati, tutto quello che si fa, ma soprattutto che non si fa, sembra sia ammesso e giustificato, nessuno risponde degli insuccessi o, ed è il caso più frequente, dell'insufficiente sviluppo delle potenzialità di crescita.

Quando queste criticità sono tutte presenti, il disservizio può essere totale: è il caso (poco frequente ma non certo rarissimo) di un insegnante di sostegno privo di competenze ed esperienze al quale la scuola delega in toto la gestione dell'alunno con disabilità grave, imponendo anche una separazione fisica in uno spazio distinto (aula di sostegno), con **nessuna forma reale di controllo né da parte della scuola né da parte dei servizi dell'ASL** che spesso, per vari motivi, stentano a svolgere un ruolo di supporto o vigilanza.

Caso poco frequente, si diceva, ma assolutamente inaccettabile, anche su piccoli numeri, per i danni gravissimi che questa prassi può arrecare.

In troppe situazioni (percentualmente poche, ma anche in questo caso numericamente sempre troppe) si interpreta la necessità di personalizzare i percorsi con l'assenza di standard generali di riferimento, come libertà di porre gli obiettivi che si vuole, in piena autoreferenzialità.

**Un operatore definisce i traguardi, verifica il loro raggiungimento, esprime una valutazione finale complessiva su quanto fatto.** Tutto da solo, senza riscontri seri con nessuno, in un quadro di appiattimento e banalizzazione delle prospettive di crescita a volte veramente sconcertante.

L'impianto normativo della nostra integrazione scolastica, a partire dalla Legge 104, assegna ai servizi socio-sanitari il ruolo di controllo e garante, assieme alla scuola, della congruità degli obiettivi della programmazione personalizzata definita per ciascun alunno con disabilità, nonché sulla loro verifica e valutazione.

In realtà, in molte situazioni le ASL non riescono più a garantire per tutti questo tipo di intervento: troppi sono gli alunni certificati, aumentati ovunque negli ultimi anni, senza contare la mole di lavoro derivante dalle diagnosi di DSA e altro. Così, troppo spesso, le riunioni di programmazione sono limitate ai soli casi più gravi e si svolgono durante l'orario di lezione. Ciò rende frequente che gli specialisti si trovino a parlare di alunni che non hanno più visto dopo il rilascio della certificazione, a volte parecchi anni prima.

## Cosa poter fare?

È indispensabile individuare una soluzione al problema: in nessun sistema scolastico al mondo, sia esso basato su scuole speciali o sull'inclusione, è concepibile che gli obiettivi di un percorso personalizzato siano definiti e valutati dallo stesso operatore che ha il compito di perseguirli.

## Chi potrebbe / dovrebbe monitorare ?

Una considerazione infine su un altro elemento di criticità territoriale che riguarda in particolare gli alunni con disabilità sensoriale: da oltre due decenni lo Stato ha smesso di formare insegnanti di sostegno veramente “specializzati” per loro e la funzione degli Enti Locali, che doveva essere specifica e sussidiaria, è diventata determinante. Dove l'inclusione di questi alunni funziona, è perché l'Ente Locale competente ha organizzato un efficace servizio di supporto didattico, con personale stabile e preparato, regolarmente formato e coordinato da operatori esperti.

**Dove sono state realizzate queste buone pratiche e come? Quali le strutture, quali le strategie, quali le risorse? Cosa poter proporre per diffondere e “normalizzarle”?**

Ma queste sono eccezioni, purtroppo: nella grande maggioranza dei casi si considera normale avere insegnanti di sostegno palesemente inadeguati, ad esempio per insegnare a leggere e scrivere a un bambino cieco senza conoscere il codice braille, da imparare solo se vogliono altrimenti va bene lo stesso.

L'esperienza delle province virtuose dimostra che il problema si può risolvere in modo efficace e, anche in questo caso, bisogna fare tesoro delle buone pratiche per proporre ovunque le soluzioni che funzionano.

È utile ricordare, in conclusione, che anche il Comitato per i diritti delle persone con disabilità, che ha il compito di vigilare sull'applicazione della Convenzione ONU, ha segnalato nel suo report dello scorso ottobre, tra le criticità dell'Italia, proprio la disparità territoriale di erogazione dei servizi. Neppure all'ONU quindi vanno bene ‘le macchie di leopardo’.