

DARIO  
IANES

GIUSEPPE  
AUGELLO

# GLI INCLUSIO SCETTICI

Gli argomenti di chi non crede nella  
scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte  
tutti i giorni per realizzarla



Erickson

**U**no spettro sta aggirandosi per l'Europa: l'incluso-scetticismo, la convinzione cioè che la scuola inclusiva non sia possibile e addirittura danneggi lo sviluppo e l'apprendimento di alunni e alunne con Bisogni Educativi Speciali. Ne sono convinti studiosi inglesi e tedeschi, ma anche da noi, nella nostra scuola, serpeggiano spesso dubbi, difficoltà e fatiche. Nel libro cerchiamo di capire le dimensioni e i motivi di queste difficoltà, e di come si è arrivati all'incluso-scetticismo. Le critiche all'inclusione vengono presentate, discusse e contrastate punto per punto con le esperienze valide della nostra scuola, con dati di ricerca e alcune proposte di rigenerazione e sviluppo.

Dobbiamo avere il coraggio di mettere il dito nella piaga di quello che non funziona, per non rimanere intrappolati nella narrazione del «siamo i migliori», una retorica che oscura le reali difficoltà che quotidianamente vivono insegnanti, alunni e famiglie e che non ci consente di comprenderne i motivi profondi, per affrontarle con azioni efficaci e sostenibili.



€ 14,50

ISBN 978-88-590-1794-3



9 788859 101794 3

[www.ericsson.it](http://www.ericsson.it)

# Indice

<i>Prologo</i>	7
1	
Mettiamo il dito nella piaga?	11
2	
Come si è arrivati a questo punto?	25
3	
Gli inclusio-scettici: voci fuori dal coro dell'«Education for all»	59
4	
Gli inclusio-costruttori: voci, testimonianze e fatti da chi ci lavora	101
5	
Alcune proposte concrete per rigenerare continuamente la nostra scuola inclusiva	131
<i>Epilogo e nuovo inizio</i>	177
<i>Bibliografia</i>	179

## Prologo



Trent'anni fa, la caduta del muro di Berlino.



Oggi, il muro che Viktor Orban ha fatto costruire lungo il confine tra Ungheria e Serbia.

In questi giorni di inizio novembre di trent'anni fa crollava il muro di Berlino, scatenando le più grandi gioie e speranze. L'entusiasmo del trionfo della democrazia, della libertà e dei diritti: l'Est Europa poteva finalmente liberarsi dalle catene e prosperare. Trent'anni dopo quello stesso Est Europa ha costruito tanti altri muri e crescono sempre più formazioni politiche e culturali di estrema destra. Come mai? Cecità politica all'Est e all'Ovest e incapacità di governare i fenomeni e comprendere le difficoltà reali delle persone. Le persone, lasciate sole nelle difficoltà, seguono chi dà loro una apparente risposta, un'illusione, un'identità.

In molti Paesi europei si è diffuso da anni l'euro-scetticismo rispetto all'Unione Europea; in questo libro parliamo invece di inclusio-scetticismo: varie posizioni critiche sull'inclusione scolastica sia a livello internazionale sia nei corridoi delle nostre scuole italiane inclusive (dubbi e perplessità magari ipocritamente nascosti). Posizioni scettiche che non credono alla scuola inclusiva, non la ritengono possibile, forse desiderabile dal punto di vista dei valori ma impraticabile nella realtà.

La storia dei trent'anni dal crollo del muro evidenzia una analogia preoccupante con le difficoltà che vive l'inclusione nelle nostre scuole: Italia anni Settanta, grande entusiasmo civile per le conquiste della deistituzionalizzazione e dell'integrazione scolastica, ma poi incapacità di governare fenomeni complessi, retorica che raccontava di come fossimo i migliori al mondo, i primi, senza vedere le reali difficoltà che vivevano (e vivono) gli insegnanti, gli alunni e le alunne, le famiglie, e oggi riflusso, scetticismo, disincanto, trascuratezza, demotivazione.

Gli inclusio-scettici che hanno scritto libri su libri in Inghilterra e Germania (libri che ci hanno preoccupato non poco) non credono all'inclusione, alla sua realizzabilità e ai suoi effetti positivi per tutti gli alunni/e, con o senza Bisogni Educativi Speciali, e come San Tommaso vorrebbero mettere il dito nella piaga di Cristo, per vedere se è vera.

Noi siamo grati doppiamente agli inclusio-scettici. Primo, perché ci stimolano a un approccio consapevolmente critico, a ricercare evidenze, risultati concreti e a fermarsi alle dichiarazioni di principio e alle buone intenzioni. Uno scetticismo realisticamente popperiano, che non si accontenta di desideri, ma esige effetti positivi, visibili e concreti. Secondo, perché portano

la nostra attenzione sulle piaghe, ci forzano a non distogliere lo sguardo, ad andare oltre la lamentazione e lo scontento quotidiani per decostruire impietosamente i tanti meccanismi che fanno sanguinare, in alcuni casi copiosamente, l'inclusione nel nostro Paese. Vogliamo capire i processi, non solo fermare l'emorragia. Comprendere gli argomenti degli inclusio-scettici, ma anche capire come in Italia si è arrivati alla situazione di difficoltà che viviamo attualmente. Le fragilità vanno colte, comprese e affrontate, non negate.

Come fare? Due linee di azione molto concrete. Innanzitutto raccogliere pazientemente e umilmente evidenze a favore di un sistema scolastico inclusivo. Evidenze concrete che una scuola inclusiva è possibile e che dà risultati positivi per tutti. Evidenze sono le buone prassi, le realizzazioni che vanno documentate, comunicate e condivise, ma sono anche i dati della ricerca, che, con le sue diverse metodologie, cerca di produrre conoscenze significative. L'altra linea di azione è rinforzare e costruire quelle leve che possono sollevare il destino dell'inclusione: la flessibilità organizzativa, l'individualizzazione, il nuovo sostegno, la ricerca transdisciplinare. In Italia ci sono moltissime persone che in tanti ruoli differenti si sbattono tutti i giorni per realizzare una scuola inclusiva, con convinzione e fatica: raccogliamo allora tante evidenze, facciamone tesoro, e muoviamoci su linee di azione chiare e condivise.

Abbiamo capito perché la piaga sanguina e vogliamo che il malato guarisca bene; non è il tempo né dello scetticismo distruttivo né della retorica buro-politico-accademica consolatoria e lontana dalla realtà.

*Dario Ianes*

Trento, novembre 2019

## Mettiamo il dito nella piaga?

Signor Ministro, come Associazione Nazionale di Genitori di Soggetti Autistici, siamo abituati a raccogliere a ogni inizio di anno scolastico segnali di disfunzioni e disservizi da tutta Italia, ma possiamo dire mai in numero così elevato e con toni così accesi ed esasperati come quest'anno. La continuità rimane una parola spesso sconosciuta per i nostri ragazzi, nonostante i pochi spiragli aperti dal decreto legislativo 66/17 [...]. Molti genitori ci dicono che le scuole invitano, ma spesso di fatto costringono, a tenere a casa in questi giorni i ragazzi con grave disabilità, perché il sostegno manca del tutto, oppure perché a quelle scuole non sono state attribuite le ore sufficienti... Eppure lo studente con disabilità è affidato alla scuola, non è dell'insegnante di sostegno, e se la scuola funziona per gli altri, deve funzionare anche per lui. Dal primo giorno di scuola fino al termine dell'anno scolastico. Ignorare questo principio è una forma sistematica di discriminazione [...]. Altri genitori ci dicono che le ore di sostegno sono state drasticamente diminuite, perpetuando l'abitudine dell'ultimo decennio di lasciare ai soli tribunali la garanzia del diritto all'istruzione e all'inclusione scolastica.

*(ANGSA, 5 ottobre 2018)*

Sono la mamma di un bimbo di 8 anni, frequenta la terza primaria e da quando siamo in prima viviamo un inferno. In prima seguiamo un percorso con NPI dell'ASL e viene diagnosticato un disturbo emotivo relazionale (un anno di inferno tra gli insegnanti che lo tengono sempre fuori a causa dei suoi comportamenti dirompenti e gli altri genitori che vogliono cacciare nostro figlio dalla classe). In seconda cambiamo plesso, ma nulla cambia. Nonostante ci fosse la dichiarazione dell'ASL

non è stato fatto nulla: l'unica cosa è stato sospenderlo per 7 giorni. A luglio 2018 abbiamo avuto la diagnosi di DOP [...]. Allo stato attuale:

- insegnanti curricolari che lamentano di non saperlo gestire ma non fanno nulla;
- insegnanti di sostegno che rinunciano o si mettono in infortunio sul lavoro. Da inizio anno mio figlio ne ha cambiate 10;
- PEI completamente vuoto senza nessuna annotazione sulle strategie da mettere in campo.

Inutile dire che abbiamo dovuto farci tutelare da un avvocato, perché il Dirigente non riconosce la non capacità del suo corpo docente a gestire la situazione [...]. Mio figlio è seguito da psicoterapista cognitivo-comportamentale e pedagogista clinica: queste due figure hanno avuto contatti con le docenti, che continuano a dire che le strategie che loro propongono non sono applicabili in classe, anche perché hanno altri 21 bambini da seguire...

*(Quesito posto nel gruppo Facebook «Normativa Inclusione»  
a cura di Flavio Fogarolo e Giancarlo Onger, marzo 2019)*

Avellino, bullismo a scuola: bambino autistico tenta il suicidio in classe — Vessazioni continue da parte dei compagni di istituto, a volte anche molestie a sfondo sessuale, una vita comunque impossibile in un istituto scolastico di ... per uno studente di ... con problemi di autismo, al punto che venerdì scorso il bambino ha tentato di suicidarsi lanciandosi dalla finestra della classe, al secondo piano dell'edificio. È stato fermato in classe dall'insegnante di sostegno, ma l'episodio ha indotto la madre del bambino a chiedere l'intervento dei carabinieri, ai quali si è rivolta per denunciare le continue vessazioni che il figlio subisce in classe. Per evitare che l'alunno, in preda alla disperazione, possa compiere altri gesti autolesionistici, la dirigente scolastica ha disposto il trasferimento della classe al piano terra dell'edificio, ma non ha accolto la richiesta della madre di cambiare classe al bambino, provato da un clima per lui insostenibile.

*(Repubblica.it, 27 marzo 2019)*

Se una persona con disabilità, o un suo familiare, che ha chiesto al Comune di predisporre, d'intesa con l'ASL, un progetto individuale (di vita) e non l'hanno fatto? Puoi ricorrere al TAR e fare in modo che tale Autorità Giudiziaria ordini ciò. Se il Comune non adempie? Lo stesso Giudice fa scattare la segnalazione alla procura della Repubblica affinché si apra un procedimento penale a carico del funzionario pubblico che abbia continuato a essere inadempiente. È quanto statuito dalla sentenza 559/19, del TAR di Catania. È deprimente assistere a vicende come questa, in cui la persona con disabilità e i suoi familiari continuano a essere ostaggio di una burocrazia cieca e sorda. Burocrazia che, anche grazie a una classe politica assente e latitante, intende ancora ritenere gli interventi a sostegno e supporto delle persone con disabilità non come diritti sacrosanti [...] ma come mere concessioni da elargire se, come e quando da loro stessi deciso. Ogni giorno assistiamo a situazioni di tal genere [...] e tutto questo denuncia una patologia del sistema e un'incapacità, se non una mancata volontà, della politica e della burocrazia a far sì che i diritti delle persone con disabilità non siano più gentili concessioni.

(ANFFAS Nazionale, 4 aprile 2019)

A un certo punto, però, l'esperienza scolastica di Benedetta era diventata causa di sofferenza, pianti e disagio così, una volta raggiunto l'obbligo scolastico, Gabriella ha deciso di non farla frequentare più. «Non è stata una decisione facile — ammette dispiaciuta — perché sono fermamente convinta che la persona con autismo debba stare in classe con gli altri compagni e seguire le lezioni che catturano il suo interesse e che sono realmente inclusive, ma non siamo stati fortunati da questo punto di vista e tra la serenità di mia figlia e la scuola, non ho avuto alcun dubbio su cosa scegliere».

(Da *Mi dispiace, suo figlio è autistico di Gabriella La Rovere*,  
Edizioni Gruppo Abele, 2019)

Sarebbero forse sufficienti queste cinque testimonianze, di varia provenienza, per renderci conto, se ancora ce ne fosse bisogno, che il nostro sistema scolastico reale ha qualche serio

problema di inclusività. Ma mettiamo ancora di più il dito nella piaga, esaminando la recente relazione della Corte dei Conti sullo stato dell'integrazione scolastica con un approccio realistico e fattuale, di cui abbiamo grande necessità.

### **La spietata analisi della Corte dei Conti (luglio 2018)**

La Corte dei Conti ha il compito istituzionale di controllare la gestione dei fondi pubblici, come sono stati spesi e con quale efficacia ed efficienza, dalle varie Amministrazioni dello Stato. Nel luglio 2018 la Sezione centrale di controllo sulla gestione delle amministrazioni dello Stato ha pubblicato la deliberazione 13/2018/G dal titolo «Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017)», in cui esamina nel dettaglio il modo in cui lo Stato italiano ha speso i soldi pubblici per realizzare questi aspetti specifici di una scuola inclusiva.

La Corte dei Conti non ha evidentemente gli strumenti tecnici in ambito didattico e pedagogico, ma vuole vederci chiaro almeno sul versante dei dati e dei numeri, ed è proprio qui che cominciano i guai per il nostro sistema scolastico inclusivo: infatti, a fronte di ottimi principi civili, sociali e culturali, si hanno problemi generalizzati di implementazione, di attuazione, di dare realtà alle cose.

#### *Scarsità di informazioni precise*

Per descrivere, comprendere e gestire dei processi, come lo è l'inclusione, è indispensabile averne una visione affidabile e dinamica. La Corte afferma infatti:

Presupposto necessario per realizzare politiche realmente inclusive è organizzare in maniera sistematica, organica e completa le informazioni sulle persone diversamente abili, a partire dalla manifestazione della disabilità, aggiornandole per l'intero percorso di vita del soggetto; elaborare linee di indirizzo sulle modalità e tecniche di raccolta, collezione e analisi dei dati nazionali, sulla qualità e misurabilità degli stessi attraverso indicatori non solo per assolvere gli obblighi indicati dalle convenzioni

internazionali ma anche per ottenere una confrontabilità fra le azioni intraprese a livello di singolo Stato (p. 15).

Servono dati, quindi, puntuali, attendibili e aggiornati sistematicamente. Qui la Corte rileva il primo guaio, trovandosi di fronte a un «quadro conoscitivo poco apprezzabile». Osserva che le informazioni trasmesse dal MIUR («pur in presenza di un ufficio statistico») per il periodo di riferimento sono

esigue e frammentarie, solo a volte differenziate per regione e per ordine di istruzione, con evidenti ricadute sulla possibilità di valutare la quantità e la qualità delle informazioni statistiche e contabili e, dunque, delle azioni e degli interventi intrapresi, con i relativi costi di realizzazione.

Al riguardo la Corte ricorda che uno dei punti contenuti nel Rapporto mondiale sulla disabilità del 2011 sottolineava l'importanza di adottare un sistema di rilevazione statistica nazionale di una varietà di dati quantitativi sulla situazione scolastica di ogni alunno (accesso e frequenza, esito scolastico e risultati curricolari), in modo da avere un data set per analisi costi-benefici delle varie prassi di integrazione scolastica. Ricorda inoltre che

lo stesso Comitato sui diritti delle persone con disabilità dell'ONU, durante l'esame del primo rapporto italiano sulle politiche per la disabilità (24-25 agosto 2016), ha espresso viva preoccupazione, a cominciare dalla diversa interpretazione della disabilità sul territorio, con ricadute in termini di parità di accesso ai servizi, sottolineando, inoltre, l'inefficienza e la scarsa attendibilità del sistema italiano di raccolta dati e informazioni statistiche (p. 20).

La prima problematica rilevata dalla Corte — definita attuativa di ottimi e civili principi legislativi e dunque politico-etici che non vengono messi in discussione — è dunque di tipo analitico-statistico-descrittivo: il sistema conoscitivo italiano viene definito *inefficiente e poco attendibile*.

### *Complessità normativa e operativa*

La Corte evidenzia a più riprese come, in fatto di disabilità e inclusione, ci si muova in un terreno dove è difficile trovare punti

di riferimento univoci. A partire dai termini: «La terminologia usata correntemente per indicare la presenza di menomazioni nell'essere umano è molto confusa e imprecisa ed ancora in continua evoluzione» (p. 19).

Sul piano normativo e operativo la situazione non migliora, dato che a un «complesso e frammentato quadro normativo per l'attuazione degli interventi nella scuola» si affianca «una realtà gestionale che determina un intreccio non virtuoso tra i diversi livelli di competenza (comunitaria, nazionale, regionale, comunale, di istituto), così da rendere difficile una verifica degli interventi in relazione agli specifici finanziamenti».

Un sistema troppo complesso, frammentato, intrecciato con molteplici livelli di compiti e responsabilità che spesso dialogano molto poco tra loro e ancor meno si coordinano. Questa iper-complessità, denuncia la Corte, non favorisce la trasparenza delle procedure e dei risultati: vengono auspicate la messa a regime dell'Anagrafe nazionale degli studenti (DM 162 del 2016) e la piena operatività dell'Osservatorio MIUR sull'integrazione scolastica.

### *Carenza di risorse, non solo economiche*

La Corte riconosce giustamente che

la complessità delle operazioni che riguardano l'integrazione dell'alunno diversamente abile richiede una particolare capacità gestionale e, ancor più, travalica la competenza tecnica di una sola persona. Ai problemi strettamente organizzativi si aggiungono, infatti, quelli relazionali; basti pensare alla comunicazione e alla negoziazione tra la pluralità dei soggetti (genitori, medici, psicologi, assistenti, volontari, assessori, docenti, ecc.).

Tra le risorse necessarie a far funzionare l'inclusione la Corte dà certamente priorità a quelle economiche, ma evidenzia anche «professionalità, capacità umane e sensibilità», riguardo alle quali rileva:

- carenza di referenti specializzati per l'integrazione, a fronte di insegnanti generalmente poco formati e competenti sul tema;
- personale di supporto ATA valutato generalmente con una insufficiente professionalità;

- «accelerata mobilità» del personale docente di sostegno e non.

Questo è un nodo critico fondamentale, manifestato ormai con forza da tutti gli attori del sistema e sul quale si sono versati fiumi di inchiostro, ma neppure le recenti disposizioni dei DM 66/2017 e 96/2019 sembrano sortire l'effetto sperato.

E per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno, uno dei capisaldi strutturali del nostro sistema scolastico inclusivo, forse il maggiore (e per me il più controverso)? La relazione della Corte riporta un dato di monitoraggio MIUR, aggiornato al 17 marzo 2018, che quantifica il numero degli insegnanti di sostegno in 154.432 unità, di cui 54.352 in deroga (su richiesta dei dirigenti scolastici agli USR), deroghe che mostrano un trend di crescita molto marcata.

Osserva l'Ufficio centrale di bilancio del MIUR che tale andamento risulta particolarmente sostenuto e riflette quello analogo delle certificazioni di disabilità (254.366 nel 2016); in termini finanziari, considerata una spesa media complessiva unitaria di circa 33.000 euro per anno, l'onere è di circa 5,1 miliardi di euro. Pertanto, tenuto conto del generale quadro di contenimento degli andamenti di finanza pubblica, il fenomeno è da tenere sotto osservazione, attraverso un continuo e puntuale monitoraggio dei posti di sostegno in deroga e l'implementazione di un sistema di verifica della correttezza dei processi di integrazione e di valutazione degli esiti (p. 47).

Risorse aggiuntive (solo insegnanti di sostegno, con o senza titolo...) soltanto sulla base di una certificazione medica: questa è la perversione centrale del sistema, che per ottenere altre risorse deve ricorrere alle certificazioni. Questo elemento strutturale andrebbe cambiato radicalmente, ma di questo si è già lungamente dibattuto e sperimentato (Associazione Trelle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, 2011; Ianes, 2015; Ianes, 2016b) e lo si discuterà estesamente anche nel prossimo capitolo.

Le dotazioni di organico funzionale aggiuntivo, stabilite dalla Legge Buona scuola, non vengono qui considerate, anche se in molti casi (ma non si hanno dati certi) sono state usate in progetti di inclusione.

## **Alcune proposte concrete per rigenerare continuamente la nostra scuola inclusiva**

### **La flessibilità macro: organizzazione e didattica**

In alcuni degli argomenti degli inclusio-scettici esaminati nel capitolo 3, l'eterogeneità viene considerata un elemento di squilibrio nel gruppo classe, visto sostanzialmente omogeneo, diventando in alcuni casi un fattore di disturbo. Richiamando in estrema sintesi questi argomenti e volendone estrapolare il senso implicito, la classe, data le caratteristiche teoricamente omogenee del gruppo che la costituisce, è uno spazio in cui difficilmente possono coabitare individui con livelli di abilità e caratteristiche personali differenti. Nei casi più estremi, come quelli di disabilità grave e plurima, questo tipo di coabitazione metterebbe a repentaglio la qualità dei processi formativi; in altri casi, come quello dei disturbi del comportamento, verrebbe compromesso l'ordinato svolgersi delle attività, a causa dell'«immissione» nel contesto aula di fattori disturbanti le routine didattiche e le modalità organizzative consolidate nella scuola.

Gli alunni con caratteristiche personali difficilmente riconducibili agli «standard» andrebbero allora assegnati ad altri spazi, dove personale con specifiche competenze potrà mettere in atto soluzioni didattiche e educative adeguate ai loro bisogni. Questi alunni, infatti, non hanno trovato adeguata risposta ai loro bisogni nelle classi comuni (Imray e Colley, 2017). È come se, in definitiva, dopo aver provato ad aprire le porte a tutti, il sistema scuola le richiudesse «per comprovata impossibilità di convivenza» di tutti sotto lo stesso tetto, per adottare la

metafora utilizzata dalla Warnock (Warnock e Norwich, 2010). Il sistema scolastico si richiude su se stesso e questo ripiegamento non sarebbe da intendersi come un fallimento, ma quasi come l'acquisizione di un superiore livello di autocoscienza, sintetizzabile nella formula: «Ci abbiamo provato, ma non ha funzionato».

Siamo realmente sicuri però che siano state messe in campo tutte le soluzioni pensabili e praticabili per realizzare una scuola autenticamente inclusiva? O forse si potrebbero ripensare le pratiche didattiche inclusive collocandole in contesti scolastici organizzati in spazi e tempi più flessibili, lasciando abitare tutti gli alunni sotto lo stesso tetto?

Le questioni emerse nei capitoli precedenti interessano da vicino anche il modello italiano, come evidenziato da Ianes nella parte iniziale del presente volume. Da oltre quarant'anni, nel nostro sistema scolastico vengono immesse consistenti risorse umane, strutturali, strumentali ed economiche (nonostante la ricorrente *lamentatio* relativa alla loro perenne «esiguità»), producendo risultati che in alcuni casi non si rivelano proporzionati alle risorse profuse. In termini di management si direbbe che gli investimenti e l'utilizzazione delle risorse non riescono a conseguire gli attesi risultati di efficienza, efficacia e miglioramento complessivo dell'inclusività del nostro sistema scolastico, generando al contempo il sospetto che la scuola inclusiva in Italia stia alimentando un enorme spreco di risorse.

Considerando il sistema nel suo complesso, i dati sugli elevatissimi tassi di dispersione scolastica in Italia recentemente riportati nel dossier della rivista «Tuttoscuola» dal titolo *La scuola colabrodo* (2018) sono una triste conferma del carattere globalmente poco inclusivo della scuola italiana. Essi ritraggono un sistema scolastico che non riesce ancora a garantire a tutti gli alunni standard elevati di qualità degli apprendimenti e il traguardo del successo formativo. Soprattutto appaiono ancora ampiamente disattesi gli obiettivi previsti dalla Legge 53/2003 (la cosiddetta «Legge Moratti») e dal successivo D.Lgs. 76/2005 che, introducendo il diritto-dovere di istruzione e formazione per 12 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica professionale entro il diciottesimo anno di età e la personalizzazione del curriculum, avrebbe dovuto arginare il fenomeno della già allora preoccupante dispersione scolastica.