



Dalla formazione ex-educativa all'inclusione post-globante Una brachilogica “considerazione inattuale” sullo status aporetico della odierna epistemologia normativa scolastica

Ranieri Maria Tafuri

Liceo Classico di Nusco (I.S.S. “Rinaldo d’Aquino”)

Non siamo usi a pensare in modo radicale i concetti di relazione ed educazione, né considerati nella loro peculiarità semantica e genealogica, né nella loro interconnessione dinamica. In primis, la relazione configura una modalità del tutto originaria di abitare il mondo propria degli esseri viventi, nella loro apertura filo e ontogeneticamente primigenia¹. L'essenza stessa di Bios è relazione, e Bios stesso vive attraverso la sua dimensione aperta alle cose del mondo e agli altri. Col tempo, l'essere umano ha perfezionato le sue modalità relazionali di aprirsi al mondo, specializzandole e costruendole con gli strumenti delle convenzioni e delle regole sociali e culturali. E una delle configurazioni privilegiate di Anthropos, nella sua declinazione occidentale, è senza dubbio la relazione educativa, la quale nasce e si perpetua propagandosi attraverso i secoli come un sistema di addomesticamento, di controllo e di repressione della bestia-uomo. Infatti, ancora oggi, psicologi e pedagogisti concordano nell'individuare tra gli elementi preponderanti caratterizzanti la relazionalità educativa (etimologicamente intesa) l'asimmetria, l'assertività e la capacità di contenimento emotivo. In sintesi, il “buon” educatore si è da sempre connotato (e si connota tuttora) come colui il quale riesce a racchiudere in sé le caratteristiche sopracitate, mentre l'educatore divergente è colui che, oltre a ciò, riesce a trasmettere l'autentico significato della relazione e dell'educazione al fine di indirizzare l'allievo per sentieri originali, inesplorati e personalizzati, senza necessariamente veicolare un sistema stereotipato di contenuti, valori ed esperienze convenzionalmente e artificiosamente strutturate. In definitiva, il vero educatore (e non quello “buono”²) sa riconoscere e sa condurre l'allievo verso la realizzazione della sua identità, verso l'apertura del suo tragitto esistenziale.

A tal riguardo, l'organizzazione scolastica incide in modo strutturale nella costruzione non solo professionale, ma anche identitaria dell'insegnante, e a seconda di come essa viene delineata e gestita nei differenti apparati sistemici nazionali di istruzione pubblica, può condurre il docente alla valorizzazione e alla maturazione professionale, o viceversa allo svilimento sociale e culturale. Ad esempio, il fenomeno della destrutturazione della scuola, (intesa nel suo ruolo formativo, e non come mero parcheggio generazionale), fin nelle sue radici e fondamenta, non viene adeguatamente contrastato a livello politico, portando a una marginalizzazione identitaria della figura professionale dell'insegnante, oltre che a uno scenario estremamente conflittuale in

¹ Cfr. Heidegger, *Lettera sull'umanismo*, ed. Adelphi a cura di Franco Volpi, Milano, 1995.

² Nella declinazione etimologica nietzschiana, cfr. *Genealogia della morale*, ed. Adelphi, traduz. di F. Masini, Milano 1984.



prospettiva sociale e culturale (soprattutto all'interno della stessa categoria dei docenti), a indiretto detrimento degli allievi.

Eppure, le più nefande conseguenze di una mancata mobilitazione spirituale in ambito formativo si ravvedono, quanto al tema dell'integrazione e dell'inclusione scolastica, il quale sembrava, di primo acchito, aver ricevuto uno slancio straordinario, assurdo a motivo di dibattito scottante e attuale grazie alla promulgazione della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità.

Elaborata tra il 2003 e il 2006 insieme con il relativo protocollo opzionale e aperta alla firma degli stati a partire dal 30 marzo del 2007, essa non riconosce nuovi diritti alle persone disabili, ma sistematizza i principi fondamentali che dovrebbero essere assicurati a tutti gli individui che vivono in condizioni di povertà, segregazione ed esclusione nell'accesso ai servizi assistenziali di base in ambito lavorativo e scolastico. La promozione dei diritti, il rafforzamento della partecipazione alle organizzazioni di rappresentanza, il riconoscimento del ruolo dei soggetti con disabilità nel processo globale di sviluppo, costituiscono i punti cardine sulla base dei quali è stata redatta la Convenzione. Mossi dalla consapevolezza che le condizioni di disabilità, lungi dal rinvenire la propria scaturigine precipua ed esclusiva in un ordine di fattori meramente genetico, spesso risultano innescate da disuguaglianze sociali ed economiche, da guerre, violenze o finanche da calamità naturali, gli stati membri dell'Onu hanno ravvisato la necessità di riconoscere e ribadire l'universalità di diritti fondamentali ad oggi ancora disattesi in numerose realtà planetarie, quali la dignità, l'autonomia individuale, la non-discriminazione, il rispetto delle differenze e soprattutto l'accettazione delle disabilità quale parte talora ineludibile della diversità umana³.

Uno degli aspetti più rilevanti della carta risulta, *in primis*, rintracciabile nella sua stessa intenzionalità elaborativa, che poneva quale obiettivo imprescindibile la collaborazione internazionale tra governi e associazioni: un *unicum* nella storia dell'ONU che ha consentito alle associazioni stesse di svolgere un ruolo essenziale e di assicurare un contributo decisivo sia nelle fasi compilative che espletive della Convenzione, giungendo così, per la prima volta, a una definizione organica e plurale del concetto di disabilità. Nell'articolo 2 è difatti specificamente indicato cosa si intenda e in che modalità si sia dispiegato (e continui a sussistere) il fenomeno esecrabile della discriminazione sulla base della disabilità:

Per discriminazione fondata sulla disabilità si intende qualsivoglia distinzione, esclusione o restrizione sulla base della disabilità che abbia lo scopo o l'effetto di pregiudicare o annullare il riconoscimento, il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali in campo politico, economico, sociale, culturale, civile o in qualsiasi altro ambito⁴.

Come è chiaro, di valore incommensurabile si rivela l'aver inserito nel corpo della carta articoli saldamente ancorati alla difesa dei disabili da ogni possibile tipologia di

³ Alves I., Bosisio Fazzi L., Griffo G., 2010, *Human Rights, Persons With Disabilities, ICF and the UN Convention on the rights of persons with disabilities*, Comunità Edizioni, Lamezia Terme (CZ).

⁴ *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 13/12/2006, Assemblea Generale delle Nazioni Unite, risoluzione A/RES/61/106.



discriminazione, senza dimenticare, soprattutto, le condizioni di particolare emarginazione e vulnerabilità in cui sovente si trovano a vivere donne, bambini disabili e tutti i soggetti a rischio di molteplici discriminazioni sia sul posto di lavoro che sui banchi di scuola.

Ugualmente degni di nota sono poi gli aspetti correlati alla sicurezza, alla protezione sociale, alla tutela giuridica e naturalmente alla difesa del diritto all'istruzione, il quale deve venir assicurato in modo inclusivo e rispettoso di ogni forma di differenza:

Gli Stati Parti riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli e un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita⁵.

La portata straordinaria e radicalmente incisiva di quanto stabilito dal succitato articolo 24 ha indotto i sistemi scolastici di innumerevoli realtà locali e nazionali a riformulare segnatamente, quasi ribaltandolo, il tradizionale concetto di scuola aperta e inclusiva: specchio di un sentire comune, sebbene storicamente inattuale, l'obiettivo consueto nei programmi dell'offerta formativa didattica era dapprima quello di considerare la disabilità come elemento da modulare e reintegrare opportunamente nell'ambito di un contesto classe percepito quale "normale"; ora, invece, la prospettiva risulta diametralmente capovolta. Infatti, in un mondo sempre più forgiato secondo le note schematizzazioni McLuhane del villaggio globale⁶, anche le realtà scolastiche devono render conto di una sempre più diffusa quanto pervasiva presenza di alunni stranieri o in condizioni socioeconomiche svantaggiate, di ragazzi con deficit di attenzione e difficoltà di apprendimento, o anche afflitti per via di disagi emotivi e dunque psichicamente fragili. Un autentico rovesciamento epistemologico e paradigmatico è ciò che la scuola si troverà ad affrontare se vorrà porsi in modo adeguato e consapevole di fronte alle esigenze multiculturali suscitate dalla dimensione liquida della spazialità contemporanea: dal modello incentrato sulla soggettività isolata e individualizzata dell'allievo disabile a quello che, al contrario, risalta e slatentizza l'unicità irripetibile della differenza e della complessità. Non più, allora, la visione di tanti alunni normali e di uno disabile da integrare con inesorabilità statistica nel tessuto socio-relazionale dell'ambiente classe, bensì una pluralità di alunni particolari e diversi, ciascuno portatore e scrigno prezioso di vissuti, scelte e peculiarità irriducibili.

Non meno significativo, inoltre, appare il riconoscimento da parte della Convenzione di pari diritti e opportunità nell'ambito della salute, del lavoro e nella sfera della vita pubblica, politica e culturale; imprescindibile è poi l'importanza accordata alla delicata tematica della cooperazione internazionale, onde garantire possibilità di interventi da parte degli stati membri nelle aree a più elevato bisogno di iniziative specifiche in funzione anti-discriminatoria⁷.

⁵Ivi, art. 24.

⁶ McLuhan M., 1998, *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Armando Editore, Roma.

⁷Coleridge P., Simonnot C. and Steverlynck D., 2010, *Study of Disability in EC Development Cooperation. Final report*, Commissione Europea, Bruxelles.



Infine, allo scopo di garantire la piena attuazione dei principi promulgati e delle misure adottate, la carta ha stabilito la creazione di un Comitato di esperti presso le Nazioni Unite con funzioni di monitoraggio e di controllo: attraverso l'analisi dei resoconti nazionali che ciascuno degli stati firmatari è tenuto periodicamente ad inviare, viene promosso, a livello internazionale, l'adeguamento di normative, strumenti e pratiche ai dettami enunciati dalla Convenzione, e l'abolizione di ogni provvedimento a essa contraria. Dunque, è compito precipuo e dovere improrogabile da parte di ognuno dei paesi membri di impegnarsi attivamente affinché la carta non resti solo una sterile proclamazione di astratti e utopici principi, da una parte contrastando con efficacia preventiva e attuativa preconetti, stereotipi, fossilizzazioni mentali e culturali, dall'altra valorizzando in modo particolare il ruolo focale dei cittadini disabili. Tradurre gli ideali di integrazione e inclusione in un miglioramento concreto delle condizioni di vita delle persone con disabilità risulta, infatti, il primo passo verso la costruzione di una società plurale e aperta a tutti, rispettosa delle diversità e delle esigenze globali di una realtà sempre più multi-prospettica.

La sottoscrizione della carta e del relativo Protocollo opzionale è avvenuta in Italia a far data dal 3 marzo 2009⁸, a seguito di un complesso e laborioso *iter* legislativo già avviato nel 2007, ma poi ostacolato dalla crisi del governo a inizio 2008.

Va considerato, *in primis*, che in Italia la Convenzione non si inserisce in un quadro di vuoto normativo: il nostro ordinamento giuridico è, infatti, già dotato di leggi conformi alla maggioranza dei dettami in essa contenuti, a partire dagli articoli 3 e 34 della Carta costituzionale. Il primo stabilisce la ben nota eguaglianza di tutti i cittadini di fronte alla legge senza restrizione alcuna; il secondo, invece, declina la validità di tale principio nell'ambito dell'istruzione scolastica, sancendo la totale apertura e inclusività del nostro sistema educativo⁹. C'è da dire, inoltre, che la legge 104 del 1992 (in modo straordinario e a tratti lungimirante) ha anticipato molte delle tematiche affrontate dalla Convenzione, soprattutto per quanto concerne il diritto all'autonomia e all'integrazione sociale delle persone disabili¹⁰. E tuttavia, tali norme non implicano la piena e totale conformità della Costituzione italiana ai principi enunciati dalla Convenzione: in taluni casi sarebbe d'uopo procedere alla correzione di nozioni e concettualizzazioni ormai superate in materia di disabilità, con l'obiettivo di trasferire l'accento dai *deficit* e dalle minorazioni alle potenzialità latenti e opportunità sociali che la persona disabile è in grado di realizzare in relazione alla dimensione contestuale in cui si trova a vivere¹¹. In altre situazioni, invece, sembra necessario procedere alla costruzione di schemi e dispositivi giuridici radicalmente innovativi, come l'introduzione del cosiddetto

⁸ Legge 3 marzo 2009, n. 18: *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, adottata a New York il 13 dicembre 2006 ed istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.*

⁹ Costituzione: artt. 3 e 34, commi 3 e 4.

¹⁰ Legge 5 febbraio 1992, n. 104: "Legge - quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" (G.U.: 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.).

¹¹ Biggeri M., Bellanca N., Tanzi L. e Bonfanti S., 2010, *Sulle politiche per le persone con disabilità: il progetto di vita e la strategia a mosaico*, in Biggeri M. e Bellanca N. (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*, ed. Liguori, Napoli.



accomodamento ragionevole (termine direttamente mutuato dalla pedagogia piagetiana) al fine di incorporare, in ambito formativo, percorsi inclusivi che qualifichino il rifiuto di adottare tale accomodamento come un atto discriminatorio nei confronti della disabilità¹².

In ogni caso, la ratifica della Convenzione da parte del Parlamento italiano ha senz'altro confermato l'attenzione del nostro paese alla problematica concernente la difesa dei diritti delle persone disabili: come visto, difatti, merito principale dell'aver implementato i principi enunciati dalla carta all'interno del nostro ordinamento giuridico non appare tanto l'aver introdotto un complesso di provvedimenti del tutto innovativo in tema di disabilità, quanto piuttosto l'aver elevato a livello di convenzione internazionale un insieme di normative che, nella maggioranza dei casi, era già presente nel nostro sistema, ma incastonato nella più ristretta cornice della legislazione ordinaria. In definitiva, l'operazione portata a termine dal legislatore con la firma della Convenzione da parte del Capo dello Stato, è stata indubbiamente quella di rafforzare lo statuto valoriale delle disposizioni in difesa dei disabili, trasmutandole da mere norme di giurisprudenza interna a strumenti esecutivi e operativi di un trattato internazionale; il che è stato realizzato anche attraverso l'istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, il cui compito fondamentale è di promuovere la Convenzione Onu sul piano del diritto internazionale interloquendo con il già citato Comitato per i diritti dei disabili e adottando, così, le misure indispensabili per soddisfare gli obblighi assunti con lo stesso¹³. Ulteriori passi permetteranno, infine, con la completa attuazione della Convenzione, di assicurare alle oltre due milioni di persone disabili residenti in Italia, sia il reale ed effettivo godimento dei nuovi dispositivi a tutela delle disabilità, sia la loro piena inclusione all'interno del tessuto sociale, culturale ed economico mediante l'assegnazione di un ruolo primario nella società che rispecchi aspirazioni, potenzialità e progetti di vita.

Si aggiungerà soltanto, con modalità del tutto irrutuali e informali, una breve chiosa: "La mente è come un paracadute; funziona bene solo se si apre"¹⁴. In questi termini viene proplatato il noto aforisma einsteiniano. E, infatti, la Convenzione Onu sui diritti per le persone con disabilità rappresenta un primo avamposto mentale, una sorta di torre di guardia *all inclusive* per ulteriori evolucionistici avanzamenti (già *in itinere* o ancora *in fieri*), ergendosi, altresì, quale discrimine che demarca le frontiere di nuove conquiste civili rispetto a passatiste *formae mentis*.

Nondimeno, per quanto concerne la declinazione applicativa della legge 18/2009 a livello degli ordinamenti scolastici e sotto il profilo pedagogico e didattico, vanno evidenziate alcune idiosincrasie anacronistiche che rendono complesso il passaggio sostanziale dalla semantica epistemologica integrativa a quella inclusiva. A tal riguardo si rende necessario, *in primis*, una rapida ricognizione dell'*iter* legislativo e attuativo italiano derivante dall'implementazione nella realtà scolastica della rinnovata prospettiva offertaci dalla Convenzione Onu in riferimento al concetto stesso di

¹²*Ibidem*.

¹³ D'Errico A., Ferraiolo V., Griffo G. (a cura di), 2010 *La tutela legale della discriminazione fondata sulla disabilità*, LPH, Caserta.

¹⁴ Einstein A., citato in *Focus Storia*, n. 63, gennaio 2012, p. 77, ed. Gruner + Jahr/Mondadori, Milano, 2012.



disabilità. Le linee guida del 2009 enunciate dal Miur¹⁵ si segnalano, infatti, per una oscillazione ermeneutica notevole non solo nella forma linguistica (si parla ancora di “integrazione”), ma anche nella sostanza euristica ed etimologicamente deittica: se nella prima parte le suddette linee guida si limitano a una sinossi commentata della normativa coeva, con l’aggiunta meramente giustapposta delle novità esercitata dalla Convenzione Onu e dal paradigma bio-psico-sociale dell’ICF, nella seconda e nella terza parte si passa, rispettivamente, agli aspetti organizzativi e alla dimensione inclusiva della scuola. Quanto a quest’ultima, volendo anche tralasciare la *contradictio in adiecto* che afferisce all’incomprensibile oscillazione linguistica integrazione – inclusione evidente nella differenza tra il titolo della suddetta sezione e quello generale delle linee-guida (ancora più incomprensibile se si pensa, in particolare, al riguardo semiologico attribuito dicotomicamente a queste due locuzioni dalla recente storia normativa scolastica), trapela lapalissianamente come il baricentro della demarcazione pedagogica e organizzativo–didattica risulti ancora inequivocabilmente decentrato sul versante dell’integrazione piuttosto che dell’inclusione. Anzitutto, la terza parte delle linee guida pone in rilievo il ruolo imprescindibile del dirigente scolastico nel conferire un afflato gestionale all’istituzione scolastica di carattere inclusivo, e rimarca con nitore esplicativo la natura evenemenziale della disabilità, come si legge nella prefazione: “Il dirigente scolastico è il garante dell’offerta formativa che viene progettata e attuata dall’istituzione scolastica”; il POF è “inclusivo” e la disabilità è “un evento”¹⁶. Cionondimeno, allorché il testo precisa le mansioni organizzative del dirigente scolastico, tra le quali figurano la promozione dell’aggiornamento formativo del personale, l’attivazione di progetti inclusivi, il coinvolgimento delle famiglie nella redazione del PEI, il raccordo fra le differenti realtà territoriali e la rimozione di eventuali barriere architettoniche o senso-percettive, non si fa tuttavia cenno alla necessità di ripensare in modo sufficientemente propositivo la professionalità del docente specializzato nel suo ruolo di collante relazionale tra l’allievo con disabilità e il gruppo classe e tra se stesso e gli insegnanti curricolari. Nella definizione di tragitti curricolari e nella costruzione di percorsi didattici personalizzati, scopo ultimo resta infatti l’inclusione, o meglio l’integrazione dello studente con BES. Risulta deficitaria, dunque, una ricomprensione di ampio respiro della dimensione pedagogica inclusiva, confinata ognora in modo limitato e limitante all’interno dei paletti semantici e concettuali della referenzialità intenzionata al soggetto con disabilità. Una prospettiva di più larghe vedute e di maggiore efficacia propulsiva in termini ordinamentali dovrebbe essere sottesa, invece, a una più profonda e originaria visione del concetto di inclusione, che in quanto tale presuppone una estensione gravitazionale del modello bio-psico-sociale all’intera pletora dei soggetti coinvolti nella stessa relazione educativa, ognuno dei quali latore di esigenze e bisogni differenti sia in termini psico-affettivi, sia in una prospettiva cognitiva e apprenditiva.

¹⁵ *Linee guida sull’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, prot. n. 4274 del 4/8/2009.

¹⁶ *Ivi*, sezione 3.



In seguito alla promulgazione della legge 170/2010¹⁷, che regola la complessa materia dei disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, seguita dalla relativa direttiva ministeriale applicativa del 12/7/2011, anche il nostro Paese recepisce e implementa nel proprio *corpus* legislativo l'etichetta anglosassone di *special educational needs*, il cui acronimo traslato nella nostra lingua suona come *BES*, espressione ormai talmente inflazionata nel mondo della scuola da prestarsi a giochi di natura linguistica e a improvvisazioni di carattere pedagogico o docimologico. Si tenta di spiegare meglio: il corollario applicativo della famigerata direttiva del 27/12/2012¹⁸, ossia la circolare ministeriale n. 8 del 6/3/2013¹⁹, volta sulla carta all'edificazione di una scuola realmente inclusiva, è risultata il compendio di alcuni slogan semplicistici, riduttivi e banalizzanti indirizzati finalisticamente al mero accoglimento della disabilità o difficoltà di apprendimento certificata e, omologamente, al livellamento verso il basso dei traguardi formativi e all'allargamento delle maglie segnatamente alla valutazione conclusiva e alla promozione all'interno dei percorsi liceali; per cui, la professata esigenza della redazione di un criterio unitario dello svantaggio scolastico, anche attraverso la fagocitazione del paradigma classificatorio ICF, lungi dal rappresentare l'agognato abbattimento di qualsivoglia discriminazione curricolare e apprenditiva, ha segnato l'ennesimo passo indietro nella strada verso il pieno riconoscimento del carattere inclusivo del sistema scolastico. Quanto poi ai più recenti sviluppi in ambito parlamentare, preferisco mantenermi all'interno di un quadro prettamente speculativo, evitando di entrare nel merito, in quanto appare evidente come al mancato riconoscimento dell'autentica portata umana della disabilità intesa come speciale e preziosa divergenza corrisponda il gravissimo abbassamento dei parametri qualitativi in tutti gli ordini e i gradi d'istruzione, le cui rare punte di diamante sono sistematicamente martirizzate e richiamate all'ordine attraverso lo strumento delle indagini standardizzate nazionali, ovvero prove valutative dall'animo statistico e conformistico nella logica (opportunamente e recentemente stigmatizzata dagli studenti medesimi) del "se sbagli sei fuori". L'altisonante "certificazione delle competenze", introdotta nel nostro sistema scolastico da uno dei tanti decretucci²⁰ della blasonata 107/2015²¹, si è rivelata lo specchio per le allodole indirizzata, in realtà, all'occultamento di un quadro sociale, culturale e professionale a tratti deprimente, laddove anche il ruolo dell'insegnante di sostegno, che ha conosciuto ingenti cambiamenti nel corso dei decenni nell'attribuzione di funzioni e competenze essenziali nella co-gestione e co-programmazione curricolare e valutativa, risulta ancora oggi gravemente compromesso da accaniti preconcetti sociali e da un sistema scolastico caotico (fatto di contenziosi e situazioni aporetiche) del tutto

¹⁷ Legge 8/10/2010, n. 170: *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

¹⁸ D.m. 27/12/2012: *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*

¹⁹ C.m. n. 8 del 6/3/2013.

²⁰ Mi riferisco, in particolare, al d.lgs. N. 62 del 13/4/2017: *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

²¹ Legge 13/7/2015 n. 107: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*



incapace di rendere ragione del compito insostituibile e non delegabile del docente “specializzato”.

Considerato il preoccupante (e talora sconcertante) quadro delineato in precedenza da un punto di vista socioculturale, le reali problematiche e gli effettivi rischi che un docente di sostegno è chiamato ad affrontare nel corso della sua pratica didattica e della sua attività professionale vengono frequentemente e tristemente sottovalutati o peggio marginalizzati. Piuttosto che la presa in carico e la cura degli alunni con disabilità, la maggiore preoccupazione degli insegnanti italiani (purtroppo indotta, o addirittura auspicata dal “mercato” della scuola²²) sembra essere il ricorso per ottenere l’agognato ruolo o il master telematico per scalare le graduatorie. Dinanzi allo scenario raffigurato, sovente i bisogni educativi e le necessità psico-pedagogiche dell’allievo disabile vengono poste in secondo piano dallo stesso sistema pubblico d’istruzione, se è vero, come evidente, che il maggior numero di carenze di cattedre risultano essere ormai da anni precisamente quelle su incarichi di sostegno. E sempre di più la rilevanza della continuità didattica, specie per gli studenti con difficoltà, appare un lontano miraggio, una fiaccola in fondo a un tunnel di retorica, in definitiva una speranza utopica.

Da quanto assunto, la Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità travalica i confini spirituali del rispetto e del principio di sussidiarietà collocandosi, invece, in una dimensione di apertura autentica e vertiginosa nei confronti dell’altro non in quanto diverso, ma nel senso platonico, etimologico e originario di *èteros*²³. Tuttavia, è proprio in ambito didattico che nel nostro Paese la piena realizzazione della nuova prospettiva tracciata dalla Convenzione incontra aporie indissolubili e difficoltà non solo applicative, ma anche ermeneutiche e strutturali. Ermeneutiche in quanto, come già postulato in precedenza, non si è ancora giunti a una reale implementazione scolastica della cultura dell’inclusione, intendendo quest’ultima non nel suo significato ampio di condivisione e personalizzazione, bensì come monolitico e ridondante surrogato dell’assimilazione, in altri termini, una sorta di integrazione 2.0 (per usare un linguaggio caro al burocrate da *social* così in voga anche nel mondo velleitariamente digitalizzato della scuola). Strutturale perché, ad oggi, il *mare magnum* di riforme che hanno inondato non solo gli ordinamenti scolastici, ma anche la loro fisionomia organizzativa e formativa, hanno sovente contribuito non solo all’ulteriore e vituperante dequalificazione professionale, sociale, economica e culturale della figura professionale dell’insegnante (e soprattutto quello “specializzato”), ma anche allo smarrimento totale della funzione precipua e ineludibile della scuola sia nella valorizzazione del merito che nella costruzione prospettica e inclusiva di tragitti umani volti all’incontro con l’altro da sé. *Apertis verbis*: la tanto decantata didattica delle competenze (parola d’ordine della pedagogia del post-moderno) non si è rivelata la chiave di volta dell’inclusione, quanto, al contrario, un altisonante *escamotage* retorico e politico finalizzato piuttosto alla sodomizzazione a dir poco anticrociana dell’utile sul bene e alla marginalizzazione della cultura segnatamente alle potenzialità insite nell’universo della disabilità. La perdita, nella costellazione adolescenziale, di un senso profondo di *humanitas*, declinata non

²² Cfr. Somaini E., 1997, *Scuola e mercato. Problemi e prospettive dell’istruzione in Italia*, ed. Donzelli, Roma.

²³ Termine da considerare nella sua specificità semiologica contrastiva rispetto al più comune *allos*.



soltanto nella sua mera dimensione disciplinare, ma soprattutto esistenziale e formativa, fa il palio con l'aumento del tasso di abbandono scolastico, con l'incapacità di sognare in modo entusiastico e vitalistico sul proprio futuro, oltre che con la perniciosa e ascendente contrapposizione valoriale tra ciò che la scuola è in grado di insegnare²⁴ e quello che i giovani riscontrano nell'evenemenzialità²⁵ quotidiana (come testimoniato, d'altro canto, dai recenti e raccapriccianti episodi di cronaca in grado di documentare lo sconforto più totale e il divario sempre più dicotomico tra discente e docente, scuola e famiglia, individuo e società).

Risulta evidente, quindi, che anche la stessa tematica della disabilità, irraggiata da luce nuova dalla lungimirante e visionaria cornice epistemologica tratteggiata dalla Convenzione, pur nel suo accoglimento formale all'interno del *corpus* legislativo italiano, non si è ancora rivelata motore immobile di cambiamenti radicali e radicati nella spiritualità collettiva, come d'altro canto ancora fallimentare e lontano appare l'investimento della sua colossale portata ermeneutica sulla sensibilità del legislatore quanto a un adeguato rinnovamento ordinamentale e organizzativo di stampo didattico. *Au contraire*, decisivo ancora oggi risulta quel processo, lapalissianamente *in fieri*, teso all'aziendalizzazione in senso privatistico, utilitaristico e strumentalistico delle istituzioni scolastiche, con la conseguente *epokè* del tanto formalmente sbandierato pensiero divergente e della diversità *latu sensu* accostata ed etiologicamente²⁶ considerata.

Vorrei spendere, a questo proposito, qualche parola anche sul decreto legislativo 66/2017²⁷ il quale, nel delineare i nuovi strumenti prestazionali per i discenti con disagi e difficoltà, completa in modo michelangiolesco il grande affresco riformistico della "Buona Scuola". Il testo manifesta il suo rilievo in particolare nelle modifiche apportate alla legge quadro 104/92²⁸ ed al DPR del 24/2/1994²⁹. *In primis*, va rilevato come da un lato la diagnosi funzionale e dall'altro il profilo dinamico andranno sostituiti e incorporati all'interno di un *unicum* diagnostico, ma che registrerà fondamentali notazioni anche di carattere psico-pedagogico. Tale documento, ribattezzato Profilo di Funzionamento, costituisce, dunque, la prima rettifica rispetto all'atto di indirizzo alle ASL del 1994, in quanto l'*equipe* di valutazione multidisciplinare, a decorrere dall'A.S. 2018-19, sarà costituita da un medico specialista, un neuropsichiatra infantile, un terapeuta preposto alla riabilitazione e infine un assistente sociale (o alternativamente un rappresentante dell'ente locale di competenza avente in cura il soggetto). Inoltre, alla redazione del profilo *de quo*, partecipano collaborativamente anche i genitori dell'alunno e un rappresentante dell'istituzione scolastica, individuato preferibilmente

²⁴ i.e.: in-segnare, cioè tracciare solchi germinanti nella mente dell'allievo, imprimendo un *quid pluris* di cultura ed interiorità, o meglio di umanesimo integrale.

²⁵ Fenomenologicamente intesa.

²⁶ Si legga: nelle sue matrici etiologiche più spiritualmente originarie, ancestrali e radicali.

²⁷ D. lgs. 13 aprile 2017, n. 66: *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

²⁸ Legge 5 febbraio 1992, n. 104: *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

²⁹ DPR 24/2/1994: *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.*



tra i docenti della scuola frequentata. Orbene, appare quasi superfluo porre in evidenza come la valorizzazione e il rilievo conferiti nominalmente e in linea di principio al docente di sostegno si scontrino socraticamente con la “durezza” leguleia nel momento in cui si assiste ad una sistematica e persistente messa tra parentesi dello stesso insegnante specializzato, laddove in precedenza il suo contributo pedagogico assurgeva a colonna portante nella strutturazione del profilo dinamico-funzionale, (quantunque già prima la diagnosi si denotasse per un aspetto totalmente medicalizzante-terapeutico). Venendo ora meno il PDF, all’insegnante specializzato resta solo virtualmente la possibilità di contribuire alla redazione del profilo di funzionamento, in quanto a questo basilare compito potrebbe essere chiamato un qualsiasi rappresentante dell’istituzione scolastica o della scuola frequentata. Fin troppo palese trapela, poi, lo slittamento mansionale all’interno del *team* multidisciplinare semanticamente annodato tra le differenti diciture e definizioni burocratiche e formalistiche; ma un punto, almeno, emerge con chiarezza: in barba a ogni riflessione psico-pedagogica sull’importanza della continuità, della presa in carico e della cura heideggerianamente pensata, tutto sembra preoccupare il legislatore tranne questo imprescindibile elemento umano e relazionale, quel legame di attaccamento e di *transfert* emotivo e didattico che solo nella pratica e nello spessore delle interazioni culturali e didattiche trova la sua ragione più profonda e incontrovertibile. Il decreto procede, quindi, alla cantilena normativa sulla partenogenesi del Pei e all’indicazione strutturale di modi, funzioni e applicazioni curriculari, ma quello che si legge tra le righe non è tanto il desiderio di personalizzazione e inclusione, quanto il malcelato tentativo di ridurre il gruppo-classe a un insieme indistinto di alunni con bisogni educativi speciali con la conseguente, impellente (sovente imposta) esigenza di procedere a una demolizione programmatica di elevati obiettivi formativi. Al contrario, l’individuazione di percorsi educativi personalizzati e/o differenziati dovrebbe anelare al disvelamento della eterogeneità di *formae mentis* negli stili di apprendimento, funzionale maieuticamente alla ricerca di traguardi ragguardevoli per ogni discente del gruppo classe, compresi gli allievi con disabilità o bisogni particolari. Occorre, a tal proposito, rammentare come l’auspicio e la prospettiva di una scuola fondata euristicamente sul conseguimento di una crescita formativa, umana e culturale rappresenta il sigillo a fuoco di un orizzonte aperto, “conglobante”³⁰, che si ponga la slatentizzazione della differenza come paradigma di ricerca, che muova gli studenti verso il compimento e l’autorealizzazione personale: strada percorribile non di certo per il tramite di riforme contraddittorie tese alla trasformazione della scuola in un parcheggio generazionale per i giovani e corrispondentemente in un titanico e portentoso ufficio di collocamento professionale per i propri dipendenti, bensì attraverso il recupero della propria rizomatica e fisiognomica identità educativa, ineludibile per una società che guardi ai suoi giovani come destino, speranza, futuro.

Dopo aver analizzato con scrupolo ermeneutico il testo della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, avendo quindi posto in accurata disamina filologica il dettato giuridico della legge che implementa il corpo della Convenzione all’interno del

³⁰ In questa sede, citare Jaspers era d’obbligo: cfr. *Psicologia delle visioni del mondo*, ed. Astrolabio Ubaldini, Roma, 1950.



nostro ordinamento legislativo, due sono gli argomenti conclusivi da porre in calce al presente articolo, anche alla luce dei più recenti sviluppi riformistici rappresentati, come si è visto, dalla legge 107/2015 e dai rispettivi decreti delegati.

Anzitutto, la relazione delle Nazioni Unite, abbracciando a trecentosessanta gradi ogni orizzonte possibile sulla tematica della disabilità (sociale, medico, scolastico, professionale e, *in brevis*, umano) costituisce inconfutabilmente un autentico faro prospettico per ogni modello di società che desideri porsi in una dimensione realmente inclusiva, rispettosa della individualità e riguardosa verso ogni forma di differenza, intesa non più come diversità bensì come preziosa e irrinunciabile divergenza anche alla luce del paradigma bio-psico-sociale della classificazione ICF. Tuttavia, da una parte la portata epistemologica del distillato Onu appare ancora fondamentalmente incompresa nel nostro Paese, sia rispetto alla sua declinazione giuridico-ordinamentale, sia quanto ai suoi aspetti applicativi: mi riferisco, in particolare, all'universo a tutt'oggi caotico e gordianamente indecifrabile e indistricabile dell'universo scolastico.

Nonostante tutto, mi piace concludere con un barlume di speranza: è infatti nelle mani di docenti preparati e appassionati, nella spensieratezza e nella purezza dei nostri ragazzi che si cela il segreto di una rinascita. In effetti, aldilà di conoscenze, abilità e competenze, il compito della scuola è precisamente quello di far sognare, di immaginare prospetticamente un futuro, di indicare al giovane una strada, un tragitto, un'identità; ma fare scuola dovrebbe anche essere il tripudio di poter insegnare che i valori che si veicolano nelle aule scolastiche non sempre e non per forza devono essere in contraddizione con quelli realmente praticati nella vita quotidiana e all'interno del consorzio civile. La scuola avrà definitivamente fallito se i ragazzi avranno disimparato a sognare. Sarà come l'araba fenice solo se si renderà capace di segnare e non solo di insegnare. Per far ciò, tuttavia, occorre una precisa e pertinace progettualità politica, dotata di una visione lungimirante oltre le contingenze e i particolarismi, in un rinnovato spirito ricostruttivo.

Bibliografia

- Alves I., Bosisio Fazzi L., Griffo G., 2010, *Human Rights, Persons With Disabilities, ICF and the UN Convention on the rights of persons with disabilities*, Comunità Edizioni, Lamezia Terme (CZ).
- Biggeri M., Bellanca N., Tanzi L. e Bonfanti S., 2010, *Sulle politiche per le persone con disabilità: il progetto di vita e la strategia a mosaico*, in Biggeri M. e Bellanca N. (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*, Liguori, Napoli.
- Coleridge P., Simonnot C. and Steverlynck D., 2010, *Study of Disability in EC Development Cooperation. Final report*, Commissione Europea, Bruxelles.
- D'Errico A., Ferraiolo V., Griffo G. (a cura di), 2010, *La tutela legale della discriminazione fondata sulla disabilità*, LPH, Caserta.
- Einstein A., citato in *Focus Storia*, n. 63, gennaio 2012, p. 77, Gruner + Jahr/Mondadori, Milano, 2012.
- Heidegger M., *Lettera sull'umanesimo*, ed. Adelphi a cura di Franco Volpi, Milano, 1995.
- Jaspers K., *Psicologia delle visioni del mondo*, ed. Astrolabio Ubaldini, Roma, 1950.



- McLuhan M., 1998, *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Armando, Roma.
- Nietzsche F., *Genealogia della morale*, ed. Adelphi, traduz. di F. Masini, Milano, 1984.
- Somaini E., 1997, *Scuola e mercato. Problemi e prospettive dell'istruzione in Italia*, Donzelli, Roma.
- Trombetta C. e Rosiello L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.

Fonti legislative

- Costituzione, art. 3.
- Costituzione, art. 34, commi 3 e 4.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104: *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- DPR 24/2/1994: *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*.
- Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, 13/12/2006, Assemblea Generale delle Nazioni Unite, risoluzione A/RES/61/106.
- Legge 3 marzo 2009, n. 18: *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, adottata a New York il 13 dicembre 2006 ed istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*.
- Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, prot. n. 4274 del 4/8/2009.
- Legge 8/10/2010, n. 170: *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- D.m. 27/12/2012: *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- C.m. n. 8 del 6/3/2013.
- Legge 13/7/2015 n. 107: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- D.lgs. del 13/4/2017 n. 62: *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- D. lgs. 13 aprile 2017, n. 66: *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.