

## **Lo stato dell'inclusione scolastica in Italia. Dai principi normativi alla qualità dei risultati**

Paolo Russo

*L'articolo ripercorre la difficile strada dell'inclusione scolastica in Italia con le sue luci e le sue ombre; mette in evidenza le molte misure per rendere la gestione statale il meno burocratica possibile, e al tempo stesso più democratica, partecipata, manageriale, senza tuttavia scalfire la centralità del Ministero. E, infine, si chiede come si potrebbero affrontare e superare gli ostacoli per assicurare sempre e ad ogni alunno le misure compensative di cui ha bisogno e per rendere possibile per ciascuno il successo formativo, a cui ha diritto per legge.*

*This paper describes the long and difficult Italian road to an inclusive school system; shows the steps to weaken ministerial bureaucracy and to make school administration more democratic, shared, and efficacious: nevertheless, the Ministry is yet the center of whole school life. How can Italians overcome the difficulties and the obstacles? How can Italians plan efficacious steps so to give every pupil what he/she needs? These are author's final questions, because he is conscious that for our Republican Constitution educational success is a right for everyone.*

*Parole chiave: Costituzione repubblicana, scuola, educazione, inclusione, autonomia scolastica*

*Keywords: Republican Constitution, school, education, inclusion, school autonomy*

### **1. Premessa**

L'inclusione educativa rappresenta certamente, in Italia come in Europa, un paradigma didattico e scolastico molto innovativo sul piano pedagogico e didattico, perfettamente adeguato alle attese ed alle prospettive sociali e politiche che i paesi democratici attribuiscono ai sistemi formativi.

Per quanto riguarda l'Italia, non c'è dubbio che essa sia riuscita ad elaborare, grazie ad un importante impegno della ricerca pedagogica e didattica, e attraverso un lungo itinerario politico-normativo, un modello di inclusione educativa nella scuola molto avanzato, soprattutto nel settore della disabilità, certamente in linea con i risultati raggiunti in questa materia nei principali paesi europei e mondiali, anzi, per alcuni aspetti, con propositi anche più *ambiziosi*.

Tuttavia, molti sono gli elementi critici che esigono un attento e scrupoloso esame delle realizzazioni conseguite finora; è necessario verificare, in sostanza, se il modello costruito in gran parte “a tavolino” – cioè con il concorso dei teorici delle scienze socio-pedagogiche e didattiche, da una parte, e dei molti e diversi soggetti che rappresentano gli interessi politici, sociali, sindacali e professionali coinvolti – sia veramente e sempre realizzato con la necessaria continuità in tutti i contesti territoriali e sociali nei quali la scuola opera in modo ormai capillare.

Nel presente intervento ci proponiamo di riflettere sull'importanza di un *controllo*, continuo e libero da condizionamenti di qualsiasi genere, sui risultati reali conseguiti dalla scuola inclusiva: in una parola, interrogarci sulla qualità effettiva dell'inclusione; riflettere anche sul fatto che è soprattutto compito dei pedagogisti dare un contributo appassionato e rigoroso su questo tema, visto che molti di coloro che sono *scettici* sulla realizzabilità di una vera inclusione scolastica addebitano soprattutto ai pedagogisti la responsabilità di aver elaborato un modello educativo-didattico tanto ambizioso quanto astratto e irrealizzabile; agli *scettici*, poi, si aggiungono molti intellettuali che considerano il sistema dell'inclusione perfino deleterio per la complessiva qualità del sistema formativo in Italia; infine, vanno considerate tutte le difficoltà organizzative che rendono, oggettivamente, ancora insoddisfacente la qualità complessiva dell'inclusione scolastica.

Sono stati pubblicati di recente due testi, che letti insieme, danno un quadro esaustivo sulla questione che intendiamo affrontare. Il primo testo (2018) è un documento burocratico-amministrativo, e precisamente la relazione dal titolo *Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017)*, elaborata dalla Corte dei Conti, Sezione centrale di controllo sulla gestione delle amministrazioni statali, con lo scopo di valutare se le notevoli spese impegnate annualmente dallo Stato in materia di alunni con disabilità e, in generale, con “bisogni educativi speciali” abbiano *prodotto* risultati *soddisfacenti*. Il secondo è un volume dal titolo *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si batte tutti i giorni per realizzarla* (2019)<sup>1</sup>, scritto da Dario

<sup>1</sup> Il volume è pubblicato dalla Casa Editrice “Centro Studi Erickson”, impegnata da decenni nella diffusione delle problematiche della didattica speciale in Italia. Basti ricordare che il centro studi Erickson, oltre alla pubblicazione numerose opere specializzate sulle problematiche della disabilità, dell'inclusione e della didattica speciale,

Janes e Giuseppe Aiello, entrambi esperti e convinti sostenitori di un modello di scuola inclusiva perfettamente in linea con la vigente legislazione statale e con le acquisizioni teorico-pedagogiche e didattiche della ricerca scientifica italiana ed internazionale. Tuttavia, in merito all'inclusione scolastica, per come è disegnata nella legislazione italiana e per come viene realizzata sul piano concreto, forse non basta parlare soltanto degli *scettici*, ma è necessario essere il più possibile realisti e riflettere sugli ostacoli e sulle difficoltà di varia natura che mettono a rischio la qualità dei risultati.

## 2. *Gli ostacoli all'inclusione*

Per esaminare lo stato reale dell'inclusione scolastica in Italia, più che discutere all'interno della comunità formata da tutti coloro che sono convintamente favorevoli ad essa ed hanno contribuito e contribuiscono alla sua affermazione e lavorano per la realizzazione di un disegno pedagogico, sociale e politico, ma anche umano, così gratificante, è invece necessario seguire le tracce di coloro che non ne sono stati mai veramente convinti, comprendere le reali e spesso inconfessate *ragioni*, per le quali mettono in discussione le misure concrete per realizzare il progetto, prima dell'integrazione ed ora dell'inclusione, che il Legislatore ha elaborato nel corso degli ultimi decenni e che sono rappresentate in una serie vastissima di documenti – leggi, decreti e circolari ministeriali, soprattutto *Linee guida* – che spesso sono testi molto pregevoli sul piano scientifico-pedagogico, redatti da esperti e dirigenti tecnici di sicuro valore.

Come è ben noto, l'inclusione rappresenta una evoluzione ed un progresso meditato, sul piano pedagogico e didattico, ma anche politico, della prassi didattica dell'integrazione. Infatti, l'integrazione consiste in un sistema didattico elaborato in Italia negli anni '70 del secolo scorso e tenuto in vigore fino al primo decennio di questo secolo; esso riguarda soltanto gli alunni certificati come disabili e viene realizzata attraverso attività di *sostegno* affidate ad un docente *dedicato*, il quale rende possibile il fatto che l'alunno disabile, inserito nelle classi comuni, possa *seguire* con il maggiore profitto possibile le attività di

da decenni organizza un Convegno nazionale dal titolo “La qualità dell'inclusione scolastica e sociale”, che vede la partecipazione di un alto numero di studiosi, di dirigenti e docenti, costituendo, nei fatti, un'occasione di confronto, di formazione e di bilanci.

insegnamento e *partecipare* alle attività didattiche svolte dai compagni di classe.

Ben diverso e molto più ambizioso è, invece, il progetto educativo e didattico proposto con l'inclusione: questa riguarda tutti gli alunni che presentino difficoltà di apprendimento dovute non soltanto a cause invalidanti permanenti sul piano psico-fisico, ma anche a tutte le condizioni di partenza che, per motivi socio-economici e culturali, rendono difficile o impossibile a qualsiasi alunno il raggiungimento del *successo formativo*<sup>2</sup> (Arduini, Pizzi, 2019); inoltre – e questo è l'aspetto più specifico ed *esaltante* – l'inclusione non è affidata soltanto al docente di sostegno, ma è compito dell'intero gruppo-classe, dell'intera comunità scolastica.

La conseguenza più importante di un tale disegno è che, per realizzare la scuola inclusiva, è indispensabile trasformare radicalmente le metodologie didattiche tradizionali, proprie della scuola italiana, che sono nate, soprattutto a livello di scuola secondaria, con finalità selettive, in un quadro storico-sociale lungamente e stabilmente conservatore. Perfino la struttura materiale della scuola, per come è stata concepita e realizzata nell'Ottocento e conservata nella sua essenzialità fino ad ora, i suoi spazi organizzati per la didattica, sono in contraddizione con il concetto di didattica inclusiva. Anche su questo punto specifico, vale a dire sull'impianto didattico-organizzativo tradizionale, bisogna essere precisi, anche se necessariamente sintetici, vista la natura di questo intervento.

Se diamo uno sguardo d'insieme all'evoluzione della scuola italiana dagli anni Sessanta del secolo scorso ad oggi, constateremo che le trasformazioni e le innovazioni nella metodologia didattica hanno riguardato soltanto la *scuola per tutti*, ossia la “scuola dell'obbligo”, quando questo era limitato ai 14 anni di età (quindi, la scuola dell'infanzia, la scuola elementare – ora *primaria* –, la scuola media – ora *secondaria di primo grado* – e sono state perseguite quasi esclusivamente con l'emanazione di documenti normativi, alcuni di livello legislativo (le leggi che hanno istituito, rispettivamente, la scuola materna – oggi dell'infanzia<sup>3</sup>, la scuola media<sup>4</sup>, la riforma “Moratti”<sup>5</sup>, oppure le leggi,

<sup>2</sup> Cfr. G. Arduini, F. Pizzi (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, Roma, Anicia, 2019.

<sup>3</sup> Legge 18 marzo 1968, n. 444.

<sup>4</sup> Legge 31 dicembre 1962, n. 1959 e Legge 16 giugno 1977, n. 348.

<sup>5</sup> Legge 28 marzo 2003, n. 53.

importantissime, come la n. 517/77<sup>6</sup> e la 104/92<sup>7</sup>), altri, molto più numerosi ed incisivi sul piano didattico, di livello amministrativo: si pensi ai *programmi* emanati per la scuola media nel 1963 e nel 1979, agli orientamenti per la scuola materna nel 1969<sup>8</sup> e nel 1991, ai *programmi* per la scuola elementare del 1985 e, da ultimo, alle vigenti Indicazioni nazionali per i licei nel 2010 e per il primo ciclo nel 2012.

Anche sul piano della formazione iniziale del personale scolastico si assiste alla stessa logica: soltanto per i docenti della scuola dell'infanzia e di quella elementare il Legislatore istituisce percorsi formativi specifici, basati sull'acquisizione di competenze didattiche oltre che degli indispensabili contenuti culturali, mentre per i livelli di scuola secondaria la formazione dei docenti è sempre stata soltanto di tipo disciplinare; soltanto di recente, fermi restando i presupposti disciplinari della formazione culturale, sono state adottate varie misure per aggiungere, nei docenti, alle competenze culturali di tipo disciplinare anche quelle didattiche: ma si è sempre trattato di misure estemporanee e *urgenti*, come i cosiddetti “24 CFU”. Sia detto con chiarezza e in anticipo sulle conclusioni: il problema della formazione del personale e della sua selezione in ingresso e della formazione/aggiornamento in servizio, anche il problema della sua gestione economica e regolamentare-disciplinare, non sono mai stati affrontati con efficacia, né in forma sistematica e con prospettive di lungo periodo, ma quasi sempre sotto la spinta di emergenze di vario tipo; per questo, ancora oggi tali problemi rappresentano i nodi nevralgici per realizzare in Italia una scuola inclusiva di qualità.

Basti ricordare che in questo momento, anno scolastico 2022-'23, il rapporto tra personale docente in servizio di ruolo (quindi stabile, capace di assicurare la continuità dell'attività didattica, vale a dire una delle condizioni di base per assicurare un rapporto educativo sereno e proficuo) e personale “preario” (cioè con contratto a tempo

<sup>6</sup> Legge n. 517 del 4/08/1977: “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico”.

<sup>7</sup> Legge-quadro sulla disabilità.

<sup>8</sup> D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647: “Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali”, ai sensi dell'art. 2 della Legge n. 444/1968; a questi seguirono i nuovi Orientamenti emanati con D.M. 3 giugno 1991, che disegnano il progetto di una vera scuola dell'infanzia, con indicazioni didattico-metodologiche che conservano pienamente la loro validità e per questo sono state sostanzialmente accolte nel successivo testo delle” Indicazioni nazionali per il primo ciclo” del 2012, rese necessarie dalla riforma del sistema scolastico in senso autonomistico e curricolare.

determinato, praticamente annuale) è del 25 %, vale a dire che su quattro docenti uno è precario<sup>9</sup>. Ancora più preoccupante è la situazione per quanto riguarda i docenti specializzati per il sostegno agli alunni disabili: in questo caso, un dato significativo consiste nel fatto che su circa 207 mila docenti in servizio, dedicati al sostegno degli alunni disabili, la metà sono precari (quindi con nomina a tempo determinato) e circa 70 mila non sono specializzati. Infine bisogna aggiungere che ogni anno, per effetto della mobilità a cui ogni docente di ruolo ha diritto, circa 80 mila docenti vengono trasferiti su una sede diversa oppure ottengono il passaggio su un altro tipo di cattedra: è facile immaginare quanto sia deleteria tale situazione per gli alunni, soprattutto quelli disabili.

Il risultato di questi dati storici, cioè di questa situazione reale della scuola italiana nel suo complesso, è stato che, quando il Legislatore ed il Governo hanno scelto con determinazione di trasformare il sistema scolastico italiano in una istituzione veramente inclusiva, in ossequio innanzitutto ai principi della Carta costituzionale e poi agli orientamenti della comunità internazionale, hanno dovuto promuovere con grandi sforzi un profondo e rapido aggiornamento professionale del personale educativo e dell'organizzazione della scuola, con interventi normativi di vario tipo: si pensi alle norme sull'autonomia delle scuole, alla riforma in senso curricolare del sistema scolastico, alle norme sulla valutazione scolastica, alla riforma degli ordinamenti universitari (con l'istituzione del nuovo corso di laurea in Scienze della formazione primaria), con l'istituzione dei percorsi formativi per la specializzazione dei docenti per il sostegno didattico agli alunni con disabilità (all'inizio affidati ai privati<sup>10</sup> ed ora, dal 2010, alle Università<sup>11</sup>).

Per quanto riguarda l'efficacia e la realizzazione di tutti questi provvedimenti, basti ricordare che tutte queste norme riguardano persone – i docenti in servizio – che hanno già una loro specifica formazione culturale e professionale; molti sono in servizio da decenni e sono avanti anche negli anni della vita<sup>12</sup>: per dirla in breve, le cronache ci hanno

<sup>9</sup> Si tenga anche conto del fatto che le “medie nazionali” comportano che in alcune scuole, soprattutto quelle poste in territori sociali disagiati o periferici, il numero dei docenti precari supera di gran lunga quello dei docenti di ruolo.

<sup>10</sup> Con il D.P.R. n. 970 del 31 ottobre 1975.

<sup>11</sup> Con il D.M. n. 249 del 10 settembre 2010, art. 13.

<sup>12</sup> Non è senza conseguenze sulla professionalità e sulla flessibilità delle competenze didattiche dei docenti italiani il dato statistico, secondo cui il 48 per cento di essi

fatto conoscere non pochi docenti che hanno reagito alle innovazioni organizzative e didattiche con una specie di *resistenza ad oltranza* fino al pensionamento più o meno prossimo, senza *cedere* ad abbracciare le nuove metodologie. Qualche altro docente, evidentemente più fortunato o dotato di risorse personali o sociali, ha addirittura *sbattuto la porta* con sdegno, ritenendo che la sua formazione culturale e disciplinare, curata per tutta la vita, non fosse considerata più adatta ad una scuola che, per farsi inclusiva, *doveva farsi anche meno impegnativa sul piano della qualità*, meno *seria* e meno *colta*, e perciò ha deciso di *togliere il disturbo*.

Da questo contesto, da questo *equivoco* concettuale macroscopico, è nato e, probabilmente, è andato crescendo negli anni, un esercito di *scettici* dell'inclusione o anche di *indifferenti*, anche se nel dibattito sulle politiche scolastiche non emergono avversioni esplicitamente dichiarate contro le prospettive inclusive; infatti, se andiamo a verificare le modalità con cui sono state approvate dal Parlamento le principali misure proposte dal Governo in materia di inclusione scolastica, o le reazioni dell'opinione pubblica o dei docenti stessi attraverso le loro rappresentanze sindacali e professionali, potremo constatare che non sono state registrate opposizioni significative.

In realtà, nessuno, tra coloro che potremmo annoverare tra gli *scettici dell'inclusione*, si dichiara tale, nessuno osa sostenere che agli alunni disabili o in difficoltà di apprendimento o aventi comunque bisogni educativi speciali non si debbano prestare le attenzioni che meritano: quello che non accettano sono le innovazioni didattiche che caratterizzano la scuola inclusiva. E su questo punto i *perplexi* dell'inclusione sono irremovibili, determinati, convinti delle loro *buone e solide* ragioni, quasi sempre fondate sui loro personali *ricordi* scolastici, sulle loro personali *esperienze* formative, alla luce delle quali respingono in blocco, senza nessun tentativo di comprenderne i motivi, le indicazioni della ricerca scientifica contemporanea nel campo della didattica, ma anche nel campo della psicologia dell'apprendimento.

Tale atteggiamento non riguarda persone di scarsa cultura generale e professionale; anzi alcuni sono noti ed affermati docenti universitari di discipline umanistiche o scientifiche, i quali sono così convinti delle loro critiche alla didattica della scuola inclusiva, che le hanno rappresentate, spesso con veemenza, con pathos, soprattutto con nostalgia per

la *scuola dei loro tempi*, in pubblicazioni ampiamente argomentate ed impegnate o anche in “Appelli” o “Manifesti”, cioè in proteste pubbliche con lo scopo di suscitare discussioni e dibattiti capaci di orientare diversamente le politiche governative. Altro dato generale che va sottolineato, è che, tra le tante metodologie didattiche innovative introdotte nella scuola inclusiva, quelle su cui si sono concentrate maggiormente le reazioni critiche riguardano il diverso rilievo dato nella nuova didattica alla lezione frontale rispetto, ad esempio, alla didattica laboratoriale o ai compiti di realtà; il rilievo dato alle competenze come fondamento della nuova didattica; infine, il nuovo modo di concepire funzione, metodi e strumenti della valutazione scolastica, nonché il concetto di successo formativo.

Per documentare la situazione che abbiamo sintetizzato, citeremo alcuni esempi che ci sembrano molto significativi. Innanzitutto ricordiamo un “Appello per la scuola pubblica”<sup>13</sup>, del 2018, indirizzato al Presidente della Repubblica, ai Presidenti della Camera dei Deputati e del Senato, al Ministro della Pubblica Istruzione, proposto da un gruppo di docenti di scuola secondaria e di Università, che in pochi giorni ha visto la sottoscrizione *on-line* da parte di moltissimi esponenti della cultura accademica e delle professioni liberali del Paese<sup>14</sup>. Nella “Premessa” è detto chiaramente che la loro ostilità riguarda tutte le riforme scolastiche che faticosamente lo Stato ha condotto avanti negli ultimi decenni (diciamo noi, e ritiene il Legislatore, per disegnare un sistema scolastico inclusivo); ma l’obiettivo più diretto e immediato dei loro strali è la Legge n. 107/2015 – *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* – con cui il Governo di centro-sinistra, tra molti contrasti in Parlamento, aveva proposto, più con declamazioni retoriche che con misure concrete, una “riforma globale e radicale” del sistema scolastico,

<sup>13</sup> <https://sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica/home>

<sup>14</sup> Al 13 gennaio 2018 risultavano le firme di ben 585 persone, diventate ottomila il 16 gennaio, per la maggior parte docenti di scuola secondaria e professori universitari in servizio o in quiescenza, e molti professionisti noti; ci ha colpito non poco l’adesione di Padre Alex Zanotelli, missionario comboniano operante nel Rione Sanità di Napoli e molto noto per le battaglie sociali che porta avanti; la spiegazione, comunque, la troviamo nel testo dell’Appello, lì dove si auspica che lo Stato *si decida una buona volta* ad assumere la scuola come problema centrale per risolvere i problemi sociali del Paese, destinando le risorse necessarie, perché la vera inclusione consiste in questo, nel destinare agli alunni con bisogni educativi speciali gli interventi necessari.



ma in sostanza si era limitato ad introdurre un potenziamento dell'autonomia funzionale della scuola e delle risorse finanziarie, con una delega alla razionalizzazione di vari settori, soprattutto quelli relativi all'inclusione e alla dispersione educativa; l'intervento più innovativo, e più contrastato, riguardava l'introduzione in tutti gli indirizzi formativi di un monte di 400 ore di "alternanza scuola-lavoro": questo era bastato a motivare il rifiuto dell'intera legge come espressione di una concezione strumentale e *mercantile* della formazione scolastica. Gli estensori dell'*Appello*, infatti, scrivono:

L'ultima riforma della scuola è l'apice di un processo pluridecennale che rischia di svuotare sempre più di senso la pratica educativa e che mette in pericolo i fondamenti stessi della scuola pubblica. Certo la scuola va ripensata e riformata, ma non destrutturata e sottoposta ad un processo riduttivo e riduzionista, di cui va smascherata la natura ideologica, di marca economicistica ed efficientista<sup>15</sup>.

Dalla lettura dell'*Appello* risulta chiaramente che nessuna delle innovazioni didattiche, su cui maggiormente le Autorità di governo della scuola si sono impegnate e che evidentemente hanno ritenuto nevralgiche per il rinnovamento in senso inclusivo della scuola italiana, si salva dalle critiche decise e ferme degli estensori e dei firmatari, i quali riassumono in sette punti le correzioni più urgenti e strategiche da apportare all'ordinamento della scuola attuale: Conoscenze vs competenze - Innovazione didattica e tecnologie digitali - Lezione vs attività laboratoriale - Scuola e lavoro - Metrica dell'educazione e della ricerca - Valutazione del singolo, valutazione di sistema - Inclusione e dispersione.

All'*Appello* è seguito un intenso dibattito in rete; quindi, sotto questo aspetto i proponenti hanno realizzato uno degli obiettivi dichiarati, che era appunto quello di suscitare un dibattito pubblico sulle condizioni della scuola, dibattito nel quale molti interventi hanno chiaramente condiviso l'idea di fondo del documento: le riforme progressiste finalizzate a rendere la *scuola per tutti* il più inclusiva possibile hanno di fatto abbassato il livello culturale dell'istituzione e bisogna ricorrere ai ripari cancellando tutte le innovazioni didattiche introdotte finora.

Molti altri intervenuti, invece, hanno messo in evidenza concezioni pedagogiche tradizionaliste, sostanzialmente chiuse ed ostili verso il riconoscimento dei risultati della ricerca scientifica nel campo dell'educazione e dei processi di apprendimento, di cui ritengono del tutto illegittima l'esistenza e inaccettabili le indicazioni metodologiche che

<sup>15</sup> <https://sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica/>

propone. Dopo quello che abbiamo dovuto *ascoltare* e *vedere* (quindi, si potrebbe dire, *video-ascoltare*, visto che il *medium* implacabile è stato soprattutto la televisione) circa il valore della ricerca scientifica in campo medico ed epidemiologico durante la pandemia da Covid-19, certamente non dobbiamo meravigliarci davanti a queste manifestazioni di ignoranza elementare, ma non possiamo non essere consapevoli del fatto che coloro che credono nella possibilità e nella validità di una scuola autenticamente inclusiva e sono impegnati al *fronte*, in attività didattiche difficili sotto ogni aspetto, dovranno sapere che opereranno sempre tra *indifferenti* o *scettici*, dai quali non riceveranno certamente incoraggiamenti o espressioni di solidarietà.

Non diverso il contenuto di un altro documento analogo al precedente, intitolato *Manifesto per la scuola nuova*, elaborato da un gruppo di docenti di tutta Italia e coadiuvati da esperti di psicologia dell'età evolutiva, riuniti nell'associazione *La nostra scuola*, subito sottoscritto da numerosi docenti universitari e da intellettuali molto noti<sup>16</sup>: gli autori presentano una proposta di riforma complessiva, che in sostanza rifiuta tutte le riforme intervenute negli ultimi decenni, a cominciare dall'autonomia; un'attenzione critica preliminare è dedicata alla didattica fondata sulle competenze, che vedono come il tarlo più pericoloso introdotto nella scuola; scrivono infatti:

Per svolgere il compito che le è affidato dalla Costituzione, la scuola pubblica deve essere incentrata sulla conoscenza e sulla condivisione del sapere, sulla continua rielaborazione e attualizzazione dei contenuti culturali, oltre che sul rispetto delle esigenze psico-fisiche di crescita dei giovanissimi. Solo un'istruzione ampia e sostanziale – a partire da una reale e approfondita alfabetizzazione – può contribuire alla formazione di cittadini colti, liberi e consapevoli, necessaria alla sopravvivenza della democrazia stessa<sup>17</sup>.

Un altro tipo di documento che ci sembra molto rappresentativo delle motivazioni che sono alla base della ostilità verso tutto ciò che significa scuola inclusiva possiamo individuarlo nel volume *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare* (2011), di Paola Mastrocola, la quale così riassume le motivazioni del suo libro, che vuole essere anche un atto di personale ribellione contro la *mortificazione* di essere stata costretta, dopo una formazione universitaria certamente di grande livello, ad insegnare in una scuola non più votata alla cultura:

<sup>16</sup> Il quotidiano “Il Manifesto” ha raccolto ventimila firme!

<sup>17</sup> <https://nostrascuola.blog/2021/03/20/manifesto-per-la-nuova-scuola>.

È una scuola pronto soccorso (o gastronomia) che si chiede, non una scuola di cultura: una scuola che aiuta e soccorre e medica o ingozza di leccornie, non una scuola che insegna. Una scuola che dà *brioche*, non semplice pane: l'extra e il superfluo, prima che le nozioni di base<sup>18</sup>.

E ancora:

Però, fino a qualche anno fa, le cose erano ben diverse: nessuno mai (dico nessuno di noi comuni mortali) avrebbe giudicato suo diritto andare a scuola non studiando, o anche non studiare pur andando a scuola. E, soprattutto, mai avrebbe osato affermare esplicitamente e collettivamente un tale diritto. Avevamo l'idea di un dovere... Oggi invece un'intera generazione dice esplicitamente... che la scuola non le piace. Però non se ne sta conseguentemente a casa... Vanno a scuola e non studiano... Una paradossale aberrazione<sup>19</sup>.

Secondo me è molto utile leggere il libro della Mastrocola, perché le ragioni e le motivazioni di coloro che criticano l'impianto attuale della nostra scuola vi sono ben rappresentate e, si sa, le critiche sono sempre utili, anche quando non si condividano. Va anche sottolineato che la Mastrocola, autrice di molte pubblicazioni, non scrive nulla contro la logica dell'inclusione scolastica, ma semplicemente intende sostenere una *battaglia per la cultura* e per la sua sopravvivenza nella società e nella scuola, il cui compito è appunto quello di elaborare e conservare cultura; perciò l'Autrice, dichiarando di non volere addentrarsi in proposte più articolate su come fare una vera riforma della scuola, si limita a proporre:

Mi piacerebbe che ci fossero tre scuole. Pulite, chiare. Mi piacerebbe che i giovani potessero scegliere fra tre direzioni ben distinte. Non sono capace di fare una proposta operativa concreta e reale. Ma posso provare a dire quello che ho in mente, in modo estremamente semplice. Una scuola per il lavoro. Una scuola per la comunicazione. Una scuola per lo studio<sup>20</sup>.

La proposta della Mastrocola, praticamente, annulla tutte le aspirazioni e le speranze dei politici che finora hanno considerato la scuola come l'istituzione più utile ed efficace per perseguire e, possibilmente,

<sup>18</sup> P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Parma, Guanda, 2011, p. 135.

<sup>19</sup> P. Mastrocola, *op. cit.*, pp. 52-53.

<sup>20</sup> P. Mastrocola, *op. cit.*, p. 243-244.

realizzare una società democratica ed egualitaria: la scuola può proporsi tale obiettivo, soltanto se è il più possibile e il più a lungo unitaria, se considera le differenze individuali come risorsa della didattica (evidentemente rinnovata e adeguata al fine sociale che la scuola si propone), in una parola, se è inclusiva. Ed infatti, i lunghi e spesso accidentati tentativi di riforma della scuola, in Italia, hanno riguardato l'unificazione del segmento scolastico triennale post-elementare (con la già ricordata Legge n. 1859/1962, che si istituì la scuola media unica, eliminando il doppio percorso della scuola media “classica” e dell'Avviamento professionale) e il prolungamento dell'obbligo scolastico (concepito ora come diritto-dovere dello studente) e di quello formativo, che, dal 14° sono stati portati, rispettivamente, al 16° e al 18° anno di età.

Del resto, la storia del processo di riforme nel senso indicato, cioè della unitarietà dei percorsi formativi, ha trovato ostacoli politici insormontabili nel Paese, come dimostra il fatto che dopo la riforma della scuola media, che si concluse in senso unitario soltanto dopo anni di accese discussioni e attraverso sottili e tortuosi compromessi, non si è riusciti, dal 1963 in poi, a disegnare una scuola secondaria di secondo grado di tipo unitario. Dopo il fallimento del tentativo di riforma sostenuto dal Ministro Giovanni Berlinguer<sup>21</sup>, in rappresentanza di un governo di centro-sinistra, nel 2003 una maggioranza politica di centro-destra approvò la cosiddetta “riforma Moratti”, con cui le forze politiche prendevano atto della resistenza della maggioranza del Paese all'idea di una scuola secondaria ampiamente unitaria e approvarono il sistema attualmente vigente, nel quale sono presenti quasi 27 indirizzi di studi! I risultati di questa scelta sono molto negativi, secondo me, anche perché le forze politiche – tutte! – dimostrano anche di non avvertire la negatività di questa situazione, a cui cercano di trovare, anzi di annunciare, rimedi più o meno efficaci, ma sempre inadeguati a combattere le distorsioni principali che un sistema scolastico così strutturato non può non produrre; tali distorsioni sono: difficoltà degli studenti nell'orientarsi nella scelta del percorso di studi secondari più adatto a ciascuno e mancanza di orientamento nella scelta del percorso formativo universitario; inadeguatezza della formazione scolastica perché lo studente possa entrare nel mondo del lavoro. Come accennato, proprio in questi mesi il Governo ha annunciato misure per migliorare la capacità del sistema scolastico di promuovere l'orientamento degli studenti e per istituire percorsi formativi post-scuola secondaria capaci di

<sup>21</sup> Legge quadro 10 febbraio 2000, n. 30.

preparare i frequentanti al mondo del lavoro (gli ITS: Istituti Tecnici Superiori). Sono misure condivisibili, ovviamente, ma sono anche la dimostrazione delle deficienze del sistema, per le quali il vero rimedio sarebbe, ovviamente, la prevenzione, anche perché, a fronte di alcune migliaia di giovani che potranno conseguire negli ITS una specializzazione utile per entrare nel mondo del lavoro, ci saranno sempre milioni di giovani destinati a restare senza lavoro o ad accontentarsi di lavori generici o ad intraprendere percorsi universitari incapaci di introdurre nel mondo del lavoro. Inoltre, le distorsioni del sistema accennate ci dicono anche che esso è poco inclusivo, se un giovane che lo frequenta accumula soltanto motivi di delusione e di insuccesso esistenziale.

Come dicevamo, i documenti di questo tipo sono molti, così come sono moltissimi gli interventi sulla stampa quotidiana e periodica, dovuti a *firme* autorevoli della comunicazione giornalistica, che godono certamente di autorevolezza, almeno presso i frequentatori delle loro *cattedre* mediatiche, perciò non possiamo farne una rassegna né completa né parziale; tuttavia ci sembra utile riportare almeno un altro esempio, che si pone sulla stessa linea di *Togliamo il disturbo*, anzi con un approfondimento e con una determinazione ancora più consapevole ed impegnata: ci riferiamo al libro *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza* (2021). Gli Autori sono la stessa Mastrocola insieme al sociologo Luca Ricolfi, che ritornano sull'argomento esattamente dieci anni dopo il precedente volume e dichiarano che il loro proposito è quello di:

denunciare a due voci il paradossale e tragico abbaglio della scuola democratica, che, nata per salvare i più deboli, oggi di fatto ne annega le speranze...una scuola facile e di basso profilo allarga il solco fra ceti alti e ceti bassi. Un disastro, di cui rendere conto e chiedere scusa, ai ragazzi e alle loro famiglie. Questo libro è un'*j'accuse*, spietato e dolente, e al tempo stesso un atto d'amore verso il mondo della scuola e dell'università, i docenti, gli studenti<sup>22</sup>.

Il libro si presenta come un vero *pamphlet*, ha avuto un notevole successo di diffusione e va certamente letto, soprattutto da parte di coloro che lavorano professionalmente per e nella scuola, e soprattutto da parte di noi pedagogisti, non fosse altro che per convincerci che dovremmo dedicarci molto di più ad attività di *volgarizzazione* dei nostri saperi disciplinari rispetto ai lavori di esclusivo interesse accademico. Infatti,

<sup>22</sup> *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano, La Nave di Teseo, 2021, risolto di copertina.

nel volume in questione tutti i problemi della scuola sono affrontati e risolti con i ricordi personali della *scuola di una volta* – quella frequentata soltanto dai pochi che resistevano alla selezione sistematica degli esami e nella quale non c’era alcun bisogno di preoccuparsi di ricorrere a metodologie didattiche e comunicative *facilitanti*, poiché l’apprendimento era un problema degli studenti, i quali, quando constatavano che *non erano fatti per lo studio*, lasciavano e andavano a lavorare!

Interessante anche i dibattiti che sul libro si sono tenuti sui mass-media; in uno di essi, organizzato dal quotidiano *La Repubblica*, gli Autori si sono confrontati con Luciano Canfora, prestigioso filologo e storico del mondo antico, molto presente nelle TV statali: più che un dibattito, è stato un *coro a tre voci*, armonicamente unite nella condanna di tutte le innovazioni introdotte nella scuola negli ultimi decenni (da destra o da sinistra).

Un altro intellettuale da tenere presente, se si vuole approfondire la tematica dei giudizi dell’*intelligenza* italiana sulla scuola di oggi, è Ernesto Galli della Loggia, cattedratico di Storia contemporanea, che alla scuola ha dedicato molti editoriali sul *Corriere della Sera* e recentemente un saggio dal titolo eloquente: *L’aula vuota. Come l’Italia ha distrutto la sua scuola* (2020). In questo libro colpisce soprattutto l’avversione e la disistima che l’Autore nutre contro i pedagogisti, che immagina abbiano orientato e sostenuto le riforme scolastiche dei governi; infatti inizia il suo saggio con queste parole:

Mi è capitato di scrivere sulla scuola. Non già in qualità di esperto di una delle tante discipline e sottodiscipline che da anni se ne occupano accampano la loro natura “scientifica” (a mio avviso inesistente, come nel caso di qualunque altra delle cosiddette “scienze umane”)<sup>23</sup>.

Oltre che da questo incredibile astio contro la legittimità scientifica della pedagogia, Galli della Loggia è ispirato anche da una complessiva visione negativa della presente condizione delle società occidentali, tra le quali quella italiana si segnala per un primato negativo e la scuola, con la crisi permanente che l’attanaglia, è oggi *lo specchio del declino del paese*:

Abbandonata dalla politica, soffocata dalla burocrazia, fatta oggetto di continue e inconcludenti riforme volte a un’ossessiva rincorsa della novità, la scuola italiana sembra aver perso di vista il suo reale scopo e imboccato la via di un’inarristabile

<sup>23</sup>*L’aula vuota. Come l’Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2020, p. 5.

deriva. Proprio in virtù del ruolo cardine che è chiamata a rivestire in seno alla società, avrebbe dovuto essere il fiore all'occhiello delle istituzioni nazionali, invece la vediamo seguire il tutt'altro che lusinghiero andazzo generale di un paese in cui poco o nulla funziona come dovrebbe. Non solo in Italia, a dire il vero, ma in tutto l'Occidente; tanto che varrebbe la pena chiedersi se quel che colpisce la scuola altro non sia che il riflesso e l'inevitabile contraccolpo di una più generale crisi che investe ogni ambito delle moderne democrazie<sup>24</sup>.

In sostanza, anche Galli della Loggia attribuisce la decadenza della qualità della scuola alle innovazioni didattiche introdotte in essa per renderla accogliente ed inclusiva, per renderla adatta ad essere frequentata proficuamente da tutti gli alunni, anche da quelli che hanno *bisogni educativi speciali*.

### 3. *Conclusioni*

Scopo di questo scritto è, come annunciato nel titolo, quello di tracciare un bilancio del livello e della qualità della realizzazione della scuola inclusiva in Italia, rispetto ai traguardi fissati dalle norme legislative ed amministrative: questo bilancio è chiaramente insoddisfacente, alla luce della nostra pur rapida riflessione. Ed al primo posto, tra i motivi di questa constatazione, sono da porre proprio gli *ingenerosi* e in gran parte infondati motivi che animano l'ostilità contro la scuola inclusiva in così numerosi rappresentanti delle *élites* intellettuali del nostro Paese, perché questo significa innanzitutto che le tante leggi e i tanti documenti normativi emanati per la trasformazione in senso inclusivo del nostro sistema scolastico – nato nella seconda metà dell'Ottocento e consolidatosi nei primi decenni del Novecento come una struttura eminentemente selettiva ed espressamente in funzione esclusiva delle classi dirigenti, in un quadro politico-sociale vetero-liberale e conservatore – non sono mai entrati veramente nel tessuto culturale della società politica nata dalle istanze della moderna democrazia e dai principi della Carta costituzionale, che proprio sul principio della *scuola per tutti* fonda la prospettiva della libertà e della dignità per ogni cittadino, e quindi la possibilità che si affermino una democrazia partecipata ed una eguaglianza sociale effettiva.

Se tanta parte delle classi intellettuali rifiutano proprio gli elementi inclusivi faticosamente inseriti in un sistema scolastico storicamente

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 28.

consolidato in senso selettivo e aristocratico, tutto questo significa che quelle leggi, quelle norme non hanno raggiunto il fine che perseguivano, dando vita, nella realtà, ad un sistema scolastico che scontenta tutti e tradisce molte attese, perché, come dimostrano i dati statistici<sup>25</sup>, è diminuita sistematicamente la qualità complessiva dell'istruzione, sono aumentati tutti i fenomeni dell'abbandono scolastico e della dispersione, è aumentata in maniera paurosa la povertà educativa.

Questo giudizio critico pregiudizialmente negativo sulle politiche scolastiche inclusive, diffuso largamente in molti *responsabili* dell'opinione pubblica, anche se non determina specifiche conseguenze dirette e immediate sulla prassi didattica della scuola inclusiva, nei fatti esercita un pesante influsso negativo, perché ingenera dubbi e delusioni in tutti coloro che sono impegnati, nella scuola, a realizzare pratiche didattiche non facili, spesso contrastate già all'interno della stessa scuola, dove devono superare gli ostacoli frapposti da chi vuole sempre continuare con le abitudini del proprio agire didattico e cerca di resistere di fronte alle innovazioni.

Questa affermazione apparirà molto più condivisibile, se pensiamo per un attimo agli strumenti, ai modi, agli stili di governo che ormai si sono affermati in Italia, in ossequio ai *sacrosanti* principi costituzionali della democrazia partecipata, della responsabilità, autonomia e libertà di tutti coloro che operano nell'ambito dello Stato e svolgono, quindi, funzioni pubbliche<sup>26</sup>. Per fare un riferimento concreto, si pensi che, soprattutto per quanto riguarda disposizioni riguardanti le metodologie didattiche e i contenuti educativi e disciplinari, gli strumenti formali utilizzati, come abbiamo già ricordato, sono in genere “linee guida”, “direttive”, circolari e decreti ministeriali, sulla cui applicazione effettiva non esistono forme di controllo né esistono procedure che consentano di verificare dall'esterno i risultati raggiunti: e questo, per di più, in una materia così delicata e complessa come l'educazione e l'apprendimento di alunni con difficoltà o con disabilità.

Infatti, soltanto dopo molte resistenze e contestazioni sono state introdotte in Italia procedure per valutare i risultati dell'attività formativa, con la creazione di un'apposita agenzia (l'INVALSI), la quale fornisce soltanto dati statistici aggregati, ma non esistono verifiche puntuali

<sup>25</sup> In: [www.istat.it](http://www.istat.it) e [www.miur.it](http://www.miur.it)

<sup>26</sup> Del resto, un pilastro del nostro ordinamento scolastico è proprio il principio costituzionale della libertà nelle professioni e, quindi, nella libertà e responsabilità didattica del docente.



sulla qualità dell'inclusione educativa<sup>27</sup>. Come accennato all'inizio, proprio da questa condizione è scaturita l'azione di controllo della Corte dei Conti, la quale ha dovuto rilevare l'entità significativa delle risorse finanziarie impegnate dal bilancio statale in materia di attività di sostegno didattico in favore degli alunni con disabilità, senza che sia possibile verificare l'efficacia dei risultati, perché il competente Ministero non ha previsto adeguate forme di controllo. D'altra parte, una spia di questa situazione e delle distorsioni sempre possibili è costituita dai non infrequenti ricorsi dei cittadini-genitori ai tribunali amministrativi, o per lamentare la non assegnazione delle ore di sostegno necessarie per il loro figlio disabile o per lamentare una *bocciatura* inattesa oppure la mancata assegnazione di misure di sostegno: questi casi ci sembrano la "cartina di tornasole" che dimostra la mancanza di controllo all'interno del sistema scolastico sulle azioni dei singoli docenti o delle singole scuole.

D'altra parte, bisogna riconoscere e sottolineare l'importanza ed i progressi della ricerca pedagogica italiana contemporanea, per cui non c'è alcun dubbio che i principi scientifico-pedagogici posti a fondamento della legislazione scolastica italiana, a partire dal secondo dopoguerra, conservano tutta intera la loro validità, così come bisogna riconoscere che i principi elaborati dalla pedagogia speciale e da quella sperimentale sul tema specifico dell'inclusione dei soggetti disabili e con bisogni educativi speciali nella scuola, sono tutti principi condivisi dalla comunità sociale e condivisibili in assoluto.

Allora, quali possono essere le cause vere di questa distanza reale tra principi normativi e risultati concreti? Probabilmente, per rispondere in modo costruttivo, bisogna abbandonare il solito discorso tra chi è più inclusivo e chi lo è di meno, e riflettere sui problemi concreti del *governare*, del *realizzare* e *mettere in atto* processi educativi e didattici adeguati ed efficaci per il raggiungimento degli obiettivi dell'educazione inclusiva. Sotto questo aspetto, il *discorso si fa concreto* se accenniamo ad uno dei problemi centrali dell'inclusione, quello degli alunni con disabilità grave o gravissima, cioè quei ragazzi nei quali sono

<sup>27</sup> Com'è noto, il servizio ispettivo come strumento di controllo *in itinere* del funzionamento della singola scuola o dell'attività didattica del singolo docente è del tutto scomparso ed i pochi ispettori rimasti nel ruolo svolgono soltanto attività di supporto tecnico all'amministrazione centrale o periferica. Al suo posto, è stato introdotto un complesso sistema di autovalutazione già con il DPR n. 275/1999, perfezionato con il DPR n. 80/2013 (Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e di formazione).

particolarmente necessari, oltre gli interventi di natura educativa, anche interventi di natura sanitaria e riabilitativa. In questo caso l'inclusione di un alunno con disabilità grave in una classe, seguendo lo stesso percorso previsto per la gli alunni disabili meno gravi, resta soltanto un inserimento con nessuna o poca efficacia educativa. Perciò, fermo restando il principio dell'inclusione in classe comuni, il problema degli alunni disabili gravi va risolto con le soluzioni indicate, già nel 1975, dalla *Commissione Falcucci*, la quale aveva proposto di costituire scuole-polo, cioè scuole particolarmente ed appositamente attrezzate per rendere possibili processi educativi appropriati e supportati anche da interventi riabilitativi e, quando necessari, sanitari o para-sanitari: non si tratterebbe di “scuole speciali”, ma di scuole *specializzate*!

Altra acquisizione preziosa della *Commissione Falcucci* fu l'affermazione dell'importanza di un nuovo modo di concepire lo spazio scolastico, cioè come spazio di apprendimento, per cui diventava indispensabile rendere generale il *tempo pieno* nella scuola. Leggiamo questo passaggio essenziale nello studio condotto dalla Commissione nel 1975:

Fondamentale è l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono stati lasciati prevalentemente in ombra. L'ingresso di nuovi linguaggi nella scuola, se costituisce infatti un arricchimento per tutti, risulta essenziale per gli alunni che non rispondono alle richieste di un lavoro formale, in quanto offre loro reali possibilità di azione e di affermazione. Si dovrebbe giungere per questa via ad allargare il concetto di apprendimento affinché, accanto ai livelli di intelligenza logico-astrattiva, venga considerata anche l'intelligenza sensorio-motrice e pratica e siano soprattutto tenuti presenti i processi di socializzazione. Questa più articolata esperienza scolastica è possibile solo nell'attuazione del “tempo pieno”, da intendersi non come somma dei momenti antimeridiano e pomeridiano non coordinati fra di loro, ma come successione organica ed unitaria di diversi momenti educativi programmati e condotti unitariamente dal gruppo degli operatori scolastici (culturale, artistico-espressivo, ricreativo o ludico, aperto anche ad agenti culturali esterni alla scuola, di ricerca e di esperienza personale e di gruppo, di attività socializzante). In una scuola che, organizzandosi organicamente in forme operative più ricche e più varie di quelle offerte dall'insegnamento tradizionale, offre agli alunni una possibilità di maturazione attraverso una pluralità di linguaggi e di esperienze, è difficile ed artificioso distinguere tra attività “didattiche”, da intendersi come insegnamento delle “materie principali”, ed attività “integrative”, tra l'insegnamento “normale” ed attività di recupero e di sostegno. Le diverse attività scolastiche non sono di per sé “primarie” o “integrative”, “normali” e di “recupero”, ma lo diventano quando un progetto didattico le valuta in rapporto al livello di maturazione o alle esigenze di

un singolo o di un gruppo<sup>28</sup>.

Come non sottolineare con rammarico che ancora oggi, anno scolastico 2022/2023, secondo le fonti dello stesso Ministero, in Italia viene assicurato il *tempo pieno* a meno del 40% degli alunni soltanto nella scuola primaria? Tenuto conto del significato delle *medie nazionali* e del fatto che il *tempo pieno* viene considerato nell'ordinamento come misura di carattere assistenziale e quindi di competenza delle Regioni, ne deriva che le situazioni del *tempo pieno* sul piano territoriale sono molto variegate a seconda del tipo di scuola (nella scuola primaria è più diffuso, nella secondaria di secondo grado è quasi inesistente) e, soprattutto, a seconda che le regioni si trovino al Nord, al Centro o al Sud (dove si arriva alle percentuali di circa il 18% della Campania e dell'11% della Sicilia).

Questo è un esempio di cosa significa affrontare i problemi dell'inclusione con *metodo di governo*, cioè con realismo e pragmaticità, e non sotto l'esclusivo impulso dei principi, anche quando sono assolutamente validi: ma se questi principi non li attuiamo con il necessario rispetto della realtà, rischiano di diventare soltanto ideologismi e spingono i responsabili a chiudere gli occhi di fronte alla realtà dei risultati.

Inoltre, anche sotto l'aspetto strettamente pedagogico-didattico bisogna verificare con attenzione quali siano i metodi più adatti e più utili nella scuola inclusiva, ricordando che il principio dell'individualizzazione resta sempre un pilastro ed una guida non eliminabile: le indicazioni recentemente elaborate e diffuse da Luigi d'Alonzo (2017), direttore del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e Marginalità (CeDi-sMa), anche ispirato dalle ricerche della studiosa americana Carol A. Tomlinson, ribadiscono la priorità del principio di individualizzazione e la necessità di *inventare* procedure didattiche per attuarlo con efficacia in ogni ambiente formativo. Scrive d'Alonzo:

La differenziazione è una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti<sup>29</sup>.

E in un successivo intervento ribadisce:

<sup>28</sup> Commissione Falcucci, *Relazione finale*, p. 4.

<sup>29</sup> *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, sostegno, attività*, Trento Edizioni Centro Studi Erickson, 2016, p. 47.

La differenziazione didattica sottolinea l'unicità del potenziale di ogni allievo, le sue particolari modalità di avvicinamento ai contenuti di conoscenza offerti, valorizza motivazioni e interessi, non avvilendo e dimenticando il profilo d'apprendimento di ciascuno... Valorizza il lavoro comunitario e non ha nulla a che fare con la separazione o la discriminazione. L'apprendimento cooperativo viene valorizzato attraverso la promozione di un contesto inclusivo e coeso, capace di accogliere e comprendere le diverse proposte che il docente offre ai singoli e/o ai gruppi<sup>30</sup>.

Del resto, nelle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo* (2012) si afferma che è necessario

*personalizzare la scena didattica, differenziando spazi, realizzando soluzioni flessibili e collaborative di lavoro, adattando strategicamente e agendo didatticamente con contenuti differenti, si offre ad ogni bambina e ad ogni bambino, ragazza e ragazzo la realizzazione del potenziale personale, per una scuola di "tutti e di ciascuno"*<sup>31</sup>.

La vera equità ed un sostegno forte all'accoglienza e all'inclusione possono essere fondati proprio sulle metodologie didattiche differenziate in funzione dei bisogni educativi individuali, sulla base delle migliori ed autentiche conquiste della pedagogia e della didattica.

Infine, in Italia esiste un problema strutturale di fondo, di cui è pressoché *proibito* discutere, ed è lo statalismo ed il centralismo del sistema scolastico, che le forze politiche democratiche del secondo dopoguerra si sono impegnate a riformare con molta determinazione, ma, purtroppo, sempre all'interno di una concezione di esclusività della competenza statale in materia formativa, con il risultato che, nonostante le molte e *complesse* riforme<sup>32</sup> per realizzare l'autonomia gestionale, didattica e curricolare, il sistema scolastico italiano è rimasto un monopolio statale, non solo per quanto riguarda i contenuti culturali ed educativi, per quanto riguarda i principi politici e pedagogici, ma anche sul piano della gestione. Sono state trasferite agli Enti territoriali (Regioni, Province e Comuni) le molte competenze in materia assistenziale che hanno molto a che fare con l'inclusione educativa, ma le risorse finanziarie sono attribuite dallo Stato centrale, ragion per cui anche sotto

<sup>30</sup> d'Alonzo L., Monauni A., *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Prefazione di Carol Ann Tomlinson, Brescia, Scholè-Morcelliana, 2021, p. 60.

<sup>31</sup> [www.miur.gov.it/indicazioninazionali/](http://www.miur.gov.it/indicazioninazionali/)

<sup>32</sup> Cfr. M. Campione, E. Contu, *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, Bologna, il Mulino, 2021.

questo aspetto le singole scuole non sono veramente autonome nel progettare interventi di aiuto e di sostegno per gli alunni che ne hanno bisogno, devono sempre inseguire difficili ed estenuanti procedure di collaborazione con gli Enti locali.

Quindi, il sistema di istruzione (così come tutta l'organizzazione dell'assistenza sociale ed educativa, ossia tutta l'attività di aiuto e di cura) in Italia si può definire esclusivamente statale non solo sul piano regolamentare, ma anche sul piano della gestione: di fronte a questa situazione, si prova meraviglia quando si sentono tanti interventi accorati, tanti *appelli in difesa della scuola pubblica*<sup>33</sup>, come rimedio alle disfunzioni del sistema. Anche su questo tema sarebbe necessario un atto di realismo per esaminare le cause dell'insoddisfacente funzionamento della macchina statale, anziché pensare di ricorrere a riforme, il cui continuo rincorrersi è la prova più immediata della loro astrattezza ed inefficacia.

Sono state adottate molte misure per rendere la gestione statale il meno burocratica possibile, per renderla *democratica, partecipata, manageriale*, e così via, ma la realtà, anche in questo caso, è molto diversa e chiunque osservi la situazione di governo della nostra scuola può facilmente rendersi conto che tutto dipende ancora dal *centro*, ossia dal Ministero, e che l'attività educativa deve affrontare e superare sempre molti ostacoli se vuole essere veramente inclusiva, cioè assicurare sempre e ad ogni alunno le *misure compensative* di cui ha bisogno e per rendere possibile per ciascuno il *successo formativo*, a cui ha diritto per legge.

### Riferimenti bibliografici

Arduini G., Pizzi F. (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, Roma, Anicia, 2019

Bellatalla L., *La scuola che cambia: problemi tra competenza e conoscenza*, Pisa, del Cerro, 2004

Campione M., Contu E., *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, Bologna, il Mulino, 2021

Corte dei Conti – Sezione centrale di controllo sulla gestione delle

<sup>33</sup> In Italia l'aggettivo "pubblico" è usato come sinonimo di "statale", ma non hanno lo stesso significato. La spiegazione, probabilmente, sta nel fatto che gli intellettuali che si dichiarano *progressisti*, auspicano un intervento statale sempre più esclusivo in materia scolastica, ma poi si sentono pur sempre anti-Stato per natura e per vocazione.

amministrazioni dello Stato, *Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017)*, 2018, <http://www.rivistacorteconti.it>.

d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, sostegno, attività*, Trento Edizioni Centro Studi Erickson, 2016

d'Alonzo L., Monauni A., *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Prefazione di Carol Ann Tomlinson, Brescia, Scholè-Morcelliana, 2021

Di Profio L. (a cura di.), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Milano, Mimesis, 2020

Galli della Loggia E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2020

ISTAT, *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. Anno scolastico 2017-2018*, 2019, <http://www.istat.it/it/archivio/60454>.

Janes D., Augello G., *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Edizioni centro studi Erickson, 2019

Mastrocola P., *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Parma, Guanda, 2011

Mastrocola P., Ricolfi L., *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano, La Nave di Teseo, 2021

Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975

Piazza S., Vedova R.P., *Sulla via della scuola infranta. Dialogo intorno al sistema scolastico in transizione nella società post-culturale*, Bologna, Cleub, 2014

Piazza S., Vedova R.P., *Pensare la scuola in epoca di crisi. Proseguendo sulla via della scuola infranta*, Bologna, Cleub, 2017