

# PARADOSSI DELLA SCUOLA SENZA QUALITÀ

I CASI DEL SOSTEGNO E DEI BES



di Sebastiano Ortu

È paradossale la continua richiesta di “qualità” ai docenti nel momento in cui si provi a dare uno sguardo un po’ meno che distratto agli ambienti e al contesto che fanno da sfondo alla nobile missione della trasmissione dei saperi.

La scuola pubblica statale italiana cade a pezzi, in senso sia metaforico che reale. Chi frequenta le aule scolastiche ha tutti i giorni sotto gli occhi il livello di arretratezza dei supporti didattici e di marcescenza delle strutture. Una fondamentale (e misconosciuta) inchiesta un paio di anni fa (abbiamo ragione di credere che da allora la situazione non può essere che peggiorata) rendeva noti alcuni dati raccolti dai ministeri del Tesoro e dell’Istruzione e fino ad allora – chissà poi perché – tenuti segreti. Il 30% dei 42mila plessi scolastici, quasi uno su tre, è considerato “a rischio”: a causa di carenze di intervento sulle strutture portanti (15%), sulle coperture (29%), sugli impianti elettrici (25%), e per la presenza di strutture di amianto (6%). Il 54% non ha il certificato di agibilità statica, il 55% manca di certificazioni sulla previdenza degli infortuni, il 32% non ha la conformità dell’impianto antincendio. Le scuole italiane sono vetuste: una su tre ha più di 50 anni, il 4% risale addirittura a prima del 1900.

Fin troppo facile collegare il tutto ai tagli: 8 miliardi in meno dai tempi della Tremonti-Gelmini. Solo per la messa in sicurezza delle scuole occorrerebbe qualcosa come 6 miliardi di euro, eppure viene sbandierato come un grande successo il fatto che la L. 128/13 abbia intenzione di sbloccare “ben” 150 milioni per la messa in sicurezza, destinati in gran parte alle bonifiche delle strutture in amianto. Prima di parlare di inversione di tendenza, come viene fatto a ogni piè sospinto da titolati osservatori bipartisan, basterebbe ricordare il rapporto dell’OCSE che nello scorso giugno riportava le cifre dello stato della scuola italiana: dal 1995

ad oggi l’Italia è l’unico Paese in area OCSE ad aver aumentato la spesa per studente, nelle scuole primarie e secondarie, di appena lo 0,5%, in totale controtendenza rispetto ai restanti Paesi che nello stesso periodo hanno aumentato del 62% la spesa per alunno negli stessi gradi di istruzione.

La scuola italiana crolla, dunque. Manca di tutto, dagli strumenti didattici che, quando ci sono, sono obsoleti (dai computer ai macchinari per le scuole tecniche e professionali) o insufficienti (vedi la beffa delle LIM), ai materiali di prima necessità, come la carta igienica. Eppure, insistenti, assordanti, minacciose e strafottenti, una serie di “autorevoli” voci di personalità che con la scuola non hanno nulla a che fare, che non hanno più messo piede in un’aula dai tempi del liceo, chiedono, pretendono, esigono qualità. Qualità, oltretutto, intesa non come trasmissione e conseguimento dei mezzi adatti alla comprensione della realtà, all’acquisizione di una coscienza critica e autonoma: qualità che, detto per inciso, la scuola riesce ancora ad assicurare agli studenti solo grazie alla spinta motivazionale e in molti casi allo spirito di sacrificio che, nel bene e nel male, in queste condizioni, continua a essere il tratto caratteristico della classe docente italiana.

La qualità richiesta agli studenti in uscita dalla sgarrupata scuola pubblica e agli insegnanti meno pagati d’Europa è, paradossalmente, quella misurabile secondo i soliti parametri europei; è un’idea di qualità che mette al centro le esigenze momentanee di valorizzazione delle competenze, cioè dell’efficienza lavorativa richiesta dall’apparato produttivo. Benedetto Vertecchi, ex presidente dell’INVALSI dimessosi polemicamente dall’Istituto nel 2001, poco tempo fa presentava la questione in termini lucidi e condivisibili. Vertecchi affermava che «l’educazione si è imposta progressivamente come uno dei principali settori di spesa nei bilanci dei Paesi industrializzati. Ciò ha determinato che su di essa si

riversasse l’attenzione interessata di quanti, senza essere capaci di elaborare progetti specificamente educativi, si sono però proposti di costringere l’organizzazione delle scuole entro modelli ricavati da quelli che nel frattempo si erano andati affermando nelle attività economiche»; le istituzioni educative diventano in quest’ottica «centri di consumo, da assoggettare alle regole del mercato. L’evoluzione dei sistemi educativi ha fatto segnare pertanto un’espressione progressivamente più limitata di pensiero creativo e una dipendenza sempre più marcata, nei modelli operativi come nello strumentario didattico, dalle attività economiche». La scuola immaginata dai sostenitori dei BES sembra incarnare al meglio i “modelli operativi” e lo “strumentario didattico” dell’idea economicistica di qualità delineata da Vertecchi. Il 9° convegno Erickson, che ha avuto luogo dall’8 al 10 novembre scorsi nella cornice sfarzosa del Palacongressi di Rimini, si intitolava proprio alla “Qualità [in maiuscolo in tutte le occorrenze, n.d.r.] dell’integrazione scolastica e sociale”. Ricchissimo il programma della tre giorni del Centro studi Erickson, il principale ispiratore del sistema BES: 83 workshop e 200 relatori pronti a proporre modelli di didattica inclusiva, accattivante e ultramoderna, dai nomi esotici e di derivazione anglosassone, alla scuola dei 30 alunni per classe e degli insegnanti di sostegno “tagliati” e affidati contemporaneamente a 3-4-5 studenti; pronti a suggerire «divertenti attività didattiche usate nelle scuole dell’Era Digitale» alla scuola delle barriere architettoniche (70% delle porte di accesso alle classi, 79%

delle scale, 71% dei servizi igienici) e dei computer che, quando ci sono, risalgono, in termini informatici, all’età della pietra. «Noi non siamo in crisi, noi non ci lagniamo», bisogna «conciliare» la «diffusa conflittualità», esclama la mozione finale del convegno. E, tra citazioni da Don Milani e richieste di nuove risorse alla scuola (una correzione di tiro rispetto a quando, nel 2011, il Centro – insieme a Treelle, Caritas e Fondazione Agnelli – prometteva di attuare il progetto BES mantenendo «l’attuale livello di risorse»), spunta infine il nodo centrale della questione BES: «l’impegno obbligatorio dei docenti curricolari nella presa in carico del progetto inclusivo degli alunni con disabilità, per evitare l’esclusiva delega all’insegnante di sostegno». Formulazione che, con buona pace di tutti gli estimatori in buona fede dei BES, rappresenta un ordigno a tempo, e che in prospettiva indica un unico e chiaro obiettivo: rivedere la 104; eliminare progressivamente la figura dell’insegnante di sostegno e quindi scardinare alla base la via italiana dell’accoglienza in classe degli alunni diversamente abili; accollare all’insegnante curricolare la gestione della classe, nel suo insieme e nelle specifiche problematiche dei singoli. Obiettivo peraltro già abbondantemente sperimentato con la legge 170/2010, che ha scaricato sull’insegnante curricolare la didattica individualizzata agli allievi con DSA, e che si sta dimostrando di fatto inapplicabile nelle scuole dei 30 alunni per classe.

Sullo sfondo di qualsiasi progetto di innovazione e di riforma grava infatti il paradosso della “scuola della miseria” che in ambito di integrazione-

ne degli alunni diversamente abili si traduce in negazione del diritto al sostegno scolastico.

E anche qui la supposta inversione di tendenza della L. 128/13 è pura retorica: nel momento in cui ripropone intatto il paradigma BES malgrado i dissensi (diverse scuole che li hanno respinti a livello di Collegio o di Consiglio di Classe) e i mugugni (di chi, sperimentandoli, sta verificando un’inapplicabilità di fatto); nel momento in cui lascia intatto il contingente degli insegnanti di sostegno nelle pur note difficoltà.

Difficoltà denunciate, in alcuni casi, dagli stessi ex-Provveditorati: in provincia di Lucca l’Ust, incalzato da Cobas e del Coordinamento insegnanti-genitori, ha denunciato pubblicamente la mancanza di personale «indispensabile per una valida integrazione» per i casi di gravità, e addirittura «per garantire in alcuni casi la sicurezza degli alunni». Promettere, come fa la L. 128/13, il passaggio in tre anni a cattedre “di diritto” di 27.000 cattedre di sostegno attualmente “di fatto”, se da una parte è un risultato da non rifiutare, dall’altra non corrisponde automaticamente, come viene invece riportato da un coro di giornali compiacenti, a un aumento tout-court di 27.000 cattedre.

Su tutto grava il nodo irrisolto del discorso pronunciato nel giugno scorso dalla ministra in sede di comunicazione alla Commissione Cultura, che molti hanno interpretato come la volontà di tagliare ulteriori 11.000 posti in seguito all’applicazione dei BES: proprio mentre, sempre a giugno, il Ministero veniva per l’ennesima volta condannato per “discriminazione” verso gli studenti disabili.

<sup>1</sup> [http://inchieste.repubblica.it/it/repubblica/rep-it/2011/09/19/news/le\\_scuole\\_pericolose-21586422/](http://inchieste.repubblica.it/it/repubblica/rep-it/2011/09/19/news/le_scuole_pericolose-21586422/)

<sup>2</sup> Mentre stavamo andando in stampa è arrivata la notizia che Vertecchi farà parte del ristrettissimo gruppo di tre super-esperti nominati dalla ministra Carrozza per decidere il nome del prossimo presidente dell’INVALSI. Paradossi, ancora... Siamo veramente curiosi di conoscere le ragioni con cui l’illustre pedagogo cercherà di adattare queste sue illuminanti parole al nuovo incarico all’interno dell’Istituto capofila dell’adattamento della formazione scolastica alle regole del mercato.

<sup>3</sup> B. Vertecchi, “L’educazione è figlia del tempo”, in Cadmo, f. 2, 2012.

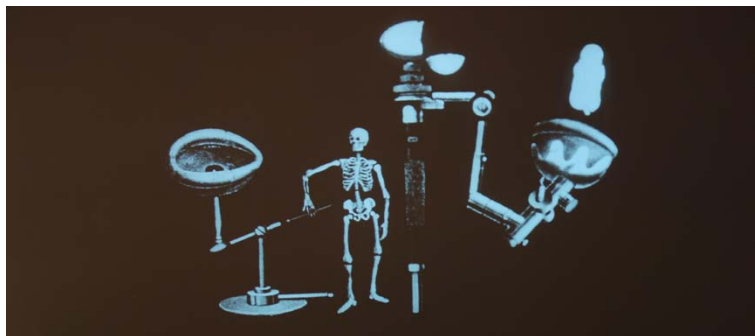
<sup>4</sup> Citazioni tratte dal sito del convegno e dalla Mozione finale, <http://www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2013/>

<sup>5</sup> [www.orizzontescuola.it/ancora-volta-miur-condannato-discriminazione-nei-confronti-degli-alunni-disabili](http://www.orizzontescuola.it/ancora-volta-miur-condannato-discriminazione-nei-confronti-degli-alunni-disabili)



# TORMENTONE INFINITO

IL MINISTERO CONTINUA A SFORNARE “CHIARIMENTI” SUI B.E.S. SENZA CHIARIRE NULLA



Di Michele Santoro

Dopo una Direttiva (27 dicembre 2012), una circolare (6 marzo 2013), una Nota (27 giugno 2013) e una bozza di Circolare (20 settembre 2013) ecco un ulteriore “chiarimento” del MIUR sulla questione BES. Si tratta della Nota n. 2563 del 22 novembre 2013 che assume, rispetto alla Direttiva, un tono più sobrio e apparentemente meno vincolante riguardo al percorso BES-PDP-PAI (e viceversa).

Dal confronto fra le diverse disposizioni sfornate dal MIUR si osserva in quest'ultima l'intenzione di voler semplificare e smontare i tanti effetti collaterali che potrebbero derivare dal paradigma bio – medico. Si abbatte in modo consistente il rischio alluvione obbligatoria dei PDP. Però tutto questo non basta a rasserenare gli animi di noi educatori, in quanto permangono diverse contraddizioni che derivano proprio dall'origine del percorso normativo, che si poggia su ambigue basi giuridiche e scientifico – pedagogico. La Nota ci rammenta anche che “*la personalizzazione degli apprendimenti, la valorizzazione delle diversità, nella prospettiva dello sviluppo delle potenzialità di ciascuno*” sono principi costituzionali del nostro ordinamento scolastico recepiti dal d.P.R. n. 275/1999. Ma allora, rammentato questo aspetto importante, la Nota si sarebbe dovuta concludere con il riferimento al d.P.R. n. 275/1999, e il MIUR avrebbe dovuto soltanto segnalare il problema, indicare gli obiettivi per migliorare l'inclusione. L'attuazione e il perseguimento degli obiettivi sarebbero di competenza delle singole scuole, cui il d.P.R. n. 275/1999 assegna il potere di individualizzare la didattica, decidere se utilizzare o meno i contenitori formali chiamati PDP o scegliere diverse strategie pedagogiche, come definire le azioni che dovrebbero promuovere l'“inclusione” e decidere se inserirle nel PDF in un capitolo apposito chiamato PAI.

La Nota invece prosegue con una serie di indicazioni arzigogolate su PDP, PAI, GLI, utilizzando linguaggio ambiguo e superficiale che rischia di creare maggiore confusione. Se si richiama il testo del d.P.R. n. 275/1999 si dovrebbe allora in modo chiaro ed esplicito riconoscere alle scuole la piena autonomia didattica, invece il MIUR con i suoi chiarimenti sembra assimilarci ad una massa da ammaestrare. E, per effetto a cascata, a

nostra volta noi dovremmo trattare come malati di qualcosa tutti quegli alunni che per svariati motivi faticano ad avere “successo scolastico”. Nel nostro intervento didattico-pedagogico dovremmo invece considerare i nostri alunni in difficoltà dotati di resilienza da promuovere con empatia, mentre i certificati e le sigle potrebbero danneggiare le loro potenzialità di recupero.

A proposito di autonomia viene a stabilirsi una contrastante relazione tra “autonomia delle scuole” e “autonomia delle persone”. In realtà, nella Direttiva del 2012 è sottolineata la “non autonomia delle persone”, inscritta proprio nella logica della terapia medica di riallineamento, cura verso uno standard deciso altrove, con un Piano didattico Personalizzato che dia risposte ai presunti “bisogni educativi speciali” degli studenti svantaggiati. Questa “non autonomia dei ragazzi” viene messa in stretta connessione con la “non autonomia degli insegnanti” ridotti a eseguire operazioni sui sintomi, a costruire tanti PDP, a trovare agevolazioni varie abbassando l'autonomia professionale assieme alle attese sui ragazzi.

## Commento sulle nuove indicazioni per il PDP

La parte della Nota sul PDP è deludente. Viene ribadito che il PDP non è obbligatorio. Qualora il consiglio di classe decidesse di formularlo, esso non necessariamente deve discendere da diagnosi clinica: diventa azione pedagogica discrezionale. Ma ci può essere personalizzazione con strumenti compensativi e/o misure dispensative senza un PDP e la codifica BES? La Nota balbetta, si confonde, dice cose opposte tra loro.

Nella Nota si rivela che la Direttiva del 2012 aveva voluto in primo luogo fornire tutela a tutte quelle situazioni in cui sono presenti “disturbi” clinicamente fondati, diagnosticabili, ma non ricadenti nelle leggi n. 104/1992 e n. 170/2010. In pratica si è voluto dare priorità all'inserimento dei borderline e degli ADHD nelle categorie da “curare in modo speciale”.

È evidente che si sono mosse alcune associazioni di genitori per ottenere “garanzie” su alcune “situazioni personali” per avere una sorta di *Legge 170/2010 bis* senza fare una nuova legge. Si tratterebbe ad esempio di FIL (Funzionamento intellettuale Limite) o ADHD (Disturbi da Deficit di Attenzione/Iperattività), cioè di diagnosi su cui gli studiosi litigano da

anni sulla scientificità, comunque centrati sul sintomo e non sulla persona. In un passaggio successivo, “*In secondo luogo si sono volute ricomprendere altre situazioni che si pongono comunque oltre l'ordinaria difficoltà di apprendimento, per le quali dagli stessi insegnanti sono stati richiesti strumenti di flessibilità da impiegare nell'azione educativo-didattica*”, si concede agli “altri inadeguati” per disagio sociale, disattenzione, migrazione ... (un'unica confusa macro-categoria) la possibilità della sigla BES, cioè si riconosce loro l'allargamento delle prebende della Legge n. 170, strumenti compensativi e/o misure dispensative.

Si lascia però la possibilità ai singoli consigli di classe di decidere se formulare o meno un PDP anche in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o di DSA.

C'è il rischio che le associazioni delle famiglie (80.000 ADHD e i 200.000 borderline) si muoveranno contro tale formulazione e sarà forse necessaria un'altra Nota per ulteriori chiarimenti su questo punto. Il calderone unico della macro-categoria riceve un nome. Gli esperti di tassonomia del MIUR li battezzano i “difficoltati”, da non confondere con i “disturbati”. La parola chiave è “difficoltà”, distinguendo tra “ordinarie e gravi”, per descrivere i ragazzi non diversamente abili, non DSA, non FIL e non ADHD, che si vogliono infilare nel recinto BES. Questa parola sembra banale, ma è parola complessa: di ogni persona si possono considerare sia le difficoltà “dentro di sé” ma anche quelle date dal “mondo intorno”. È forse tale parola una nuova categoria para-scientifica con una sua graduatoria di dolore? Alquanto strano è il fatto che si affermi in un testo normativo, che avrebbe il fine di chiarire, che le difficoltà non sono di per sé categoria da BES, anzi si affermi “... *la scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturati, secondo i bisogni e la convenienza* ...”.

Dunque i “difficoltati” non meglio specificati rischierebbero di non essere BES e pertanto non meritevoli delle misure previste dalla Legge n. 170/2010. Gli studenti diagnosticati, ma non certificati ex L. 104/1992 e L. 170/2010, avrebbero bisogno di strumenti compensativi e misure dispensative o anche di altri diversi modi, informali e strutturati? Riepilogando: - in una parte della Nota si dice che anche se i “difficoltati” non sono i “disturbati”, anche per loro si può concedere dispense e compensi, però solo se il consiglio di classe li individua come BES e formuli un PDP, questo perché al MIUR sono pervenute dagli stessi insegnanti richieste di strumenti di flessibilità da impiegare nell'azione educativo – didattica.

- da un'altra parte, invece, la Nota sostiene che sia per i “difficoltati” che per i “disturbati” ADHD e FIL non

è obbligatorio che la scuola li qualifichi come BES; la definizione è lasciata alla discrezionalità della scuola, sia sulla “persona” (bes o no?) che sul progetto (PDP o no, dispensa/compensa o no). Infatti, dice la Nota, sia ragazzi con “disturbi” sia con “difficoltà”, non compete alla scuola fare diagnosi, ma le compete decidere se ai ragazzi vanno date o no le attività personalizzate, a prescindere dalla diagnosi clinica. Però si sfuma sugli strumenti compensativi e/o misure dispensative.

In questo modo non si riconosce autonomia alle scuole, anzi le si fa precipitare in uno stato d'ansia ingestibile: di fronte ad una diagnosi medica i ragazzi con disagio scolastico li chiamiamo BES e facciamo un PDP o no? Ci possono essere ricorsi? Perché la scuola dovrebbe rischiare quando le norme sono confuse ed è solo sperimentazione?

Sembrerebbe che la Direttiva BES venga nei fatti ridimensionata proprio nel suo cuore ideologico, quello del classificare e segregare (altro che “includere”).

Anche il PAI appare alquanto ridimensionato nella Nota che annulla la perentorietà della Direttiva che voleva PAI a giugno ed elenchi BES in bell'ordine. Circa l'individualizzazione dell'insegnamento il PAI non può prescindere dalla vita delle classi intere, e risulta molto difficile da fare con gli attuali organici, le classi numerose, le rigidità organizzative del centralismo gelminiano.

Gli strumenti compensativi e le misure dispensative c'erano già dentro l'articolo 4 del d.P.R. n. 275/1999 come azione “naturale” della scuola per tutti a prescindere da qualsiasi etichetta, quando serve e non come “concessione” di una Legge e “recinto protetto” di qualcuno stabilito dal dottore.

## Relazioni tra famiglie frastornate e insegnanti in difficoltà

Vi sono genitori che si presentano a scuola con una diagnosi e chiedono/pretendono la *Legge 170 bis*. Ci sono genitori che a sentire gli insegnanti propongono loro il BES reagiscono male. Con questi due tipi di famiglie la soluzione sarebbe fare Bes solo con genitori che lo chiedono, ma è giusto? Si può confondere i disabili con gli altri “difficoltati” e “disturbati”? Si rischia una “trattativa” per cui alla fine si certificherebbero per quieto vivere solo quei Bes di genitori affamati di protezione!

La confusione ha aumentato i problemi: in alcune famiglie è scattata la “fantasia DSA”, cioè quel confuso atteggiamento difensivo dei figli per cui ogni loro difficoltà, se certificata, trova un potere contrattuale nuovo con gli insegnanti cui imporre di essere “buoni” con i figli.

D'altro canto ci sono anche consigli di classe poco aperti all'individualizzazione e all'ascolto degli alunni. Le diverse situazioni in campo non possono essere risolte da certificati, ma da una relazione dialogante scuola-

famiglia cui affidare la responsabilità comune sull'aspetto centrale della scuola, che è l'educazione. Questa relazione si costruisce con l'ascolto reciproco, non con certificati, né forme neo-contrattualistiche. Infine, accade che arrivino alle scuole certificati clinici che “*ai sensi della Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012*” dichiarano che l'alunno X va considerato BES e quindi avente diritto alle misure previste dalla Legge n. 170/2010.

## Tornano i GLIP?

Nella Nota si registra inoltre una battuta d'arresto sull'impianto dei CTS e altre strutture Territoriali. Nel testo risulta tutto più chiaro: per legge ci sono i GLIP come organismi di integrazione orizzontale tra i soggetti istituzionali. Questo sarebbe il vero problema dell'integrazione, cioè la difficile integrazione tra istituzioni. Inoltre si riconosce l'autonomia regionale, la responsabilità degli Uffici Scolastici regionali, e si rimanda ad ulteriori disposizioni per ridefinire l'intera materia.

Per evitare una quinta Nota e poi una sesta e così via, forse è il caso che:

- il MIUR riprenda tutta la questione, sospenda le quattro disposizioni emanate in 11 mesi, ammucciate l'una sull'altra senza alcuna coerenza giuridica. Se il MIUR ci tiene all'inclusione dia i mezzi finanziari e le adeguate risorse umane, apra una seria discussione fra gli operatori, tenendo conto dell'aspetto sociale e pedagogico, evitando inutili e controproducenti medicalizzazioni.

- il MIUR stesse attento a quanto scrive nelle Note per evitare alle scuole confusione e conflitti inutili.

- le scuole, con serena onestà intellettuale, decidessero in coscienza di rifiutare la *besizzazione* dei loro alunni in queste condizioni normative e di risorse, non per apatia, ma per occuparsi meglio dei loro ragazzi e delle pratiche già sperimentate in passato per garantire a tutti pari opportunità di superamento degli ostacoli determinati dal contesto, oltre che per difficoltà personali, esigendo chiarezza che non violi, con norme illegittime, l'autonomia didattica.

- gli insegnanti si facciano sentire, perché si sta superando ogni limite di decenza, visto l'affastellarsi di chiarimenti dei chiarimenti dei chiarimenti, senza sosta. È opportuno che intervenga sull'inclusione chi ne ha esperienza diretta sul campo, altrettanto necessario è che si riprenda a parlare anche della L. n. 170/2010, che merita una seria inchiesta scientifica neutrale, per ricomporre le azioni inclusive della scuola entro ambiti di vera efficacia, sostenuta dalla concreta disponibilità di mezzi e risorse. Al di là delle modalità di applicazione delle disposizioni inventate dal MIUR per l'inclusione resta sullo sfondo il paradigma bio – medico che sta pervadendo la società e l'educazione, con un potere della diagnosi che sta destrutturando la vita umana e non solo la scuola.