

cultura

educazione

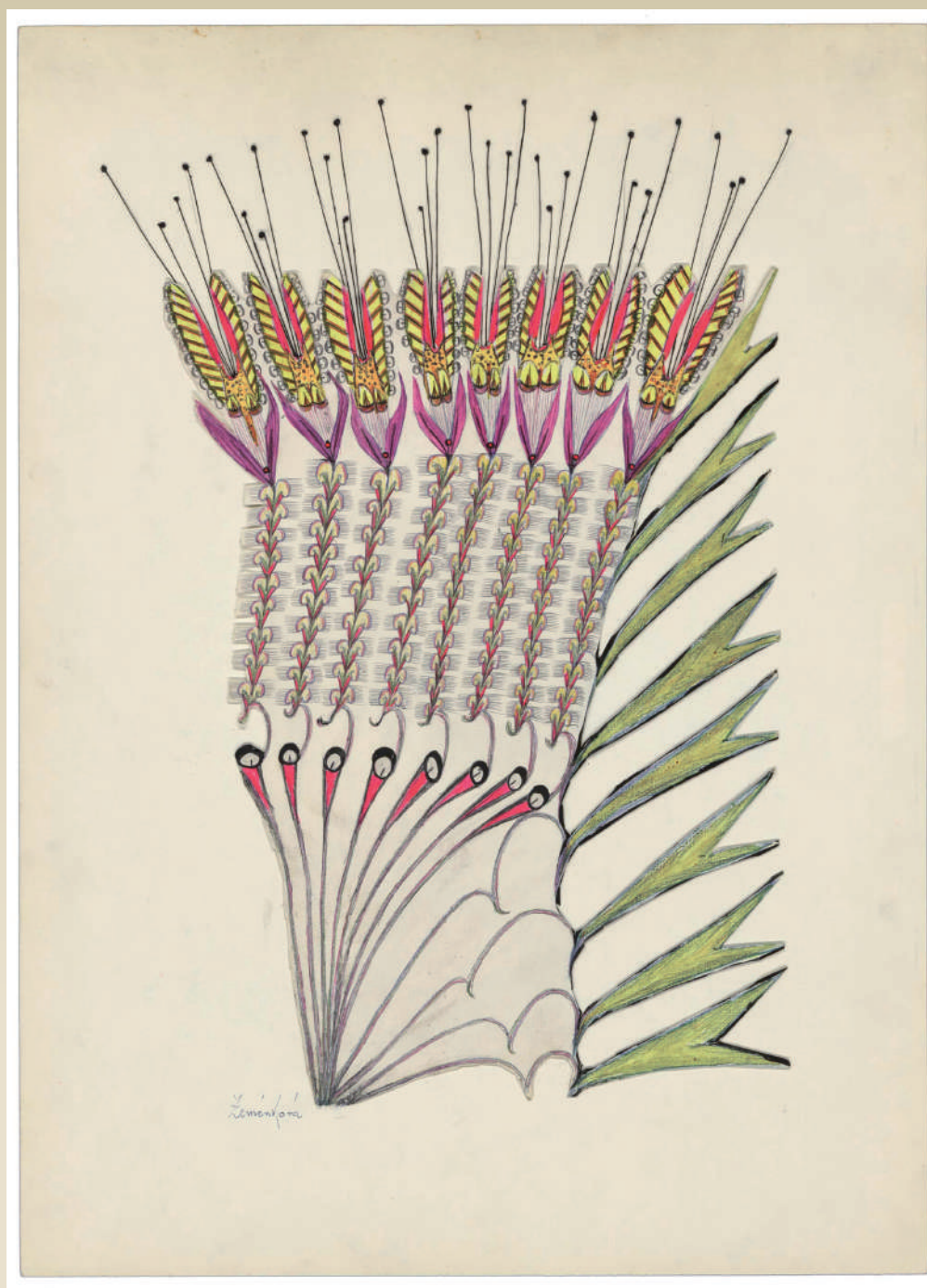
società

VERIFICHE

Anno 53

Nr.03

Ottobre 2022



Verifiche numero 03

in questo numero

Verifiche entra nell'anno scolastico indossando un nuovo abito confezionato da Giorgia Malizia. La giovane e creativa grafica ha ideato un progetto che ha convinto la redazione e speriamo che ciò valga pure per i nostri fedeli abbonati. La veste grafica avvolge i contenuti che compongono un fascicolo tematico centrato interamente sull'inclusione scolastica. Frutto di una stimolante riflessione, il gruppo di redazione ha deciso di approfondire una questione spinosa e attuale, che si presta a un bilancio in chiaroscuro: luci e ombre di un percorso ancora lungo e impervio, come sottolineiamo

nell'editoriale. Un percorso che si snoda attraverso delle rubriche che, anche in futuro, caratterizzeranno le programmazioni redazionali.

A una serie di contributi che abordano e introducono il tema dell'inclusione scolastica da un punto di vista teorico e anche storico (testi di Michele Mainardi e Simone Balestra), si accompagnano le percezioni di chi lavora sul campo all'interno del mondo scolastico: testimonianze e interviste raccolte da Clara Olvera, Denise Maranesi e Roberto Salek. I contributi dell'associazione Avventuno, di Giulia Tavarini e di Clara Olvera colgono invece le prospettive

esterne alla scuola, quelle di associazioni e famiglie che mettono l'accento anche sulle difficoltà, le frustrazioni e gli insuccessi dei percorsi di inclusione.

Si chiude il numero con recensioni di opere legate al tema della diversità: Graziella Corti propone un'intervista a Michela Maiocchi, autrice del racconto *La storia di Pino* e Nina Pusterla ci introduce al film documentario *A l'école des philosophes* di Fernand Melgar. Giacomo Viviani, infine, ci parla del nuovo diario scolastico attraverso la voce della coordinatrice di questa pubblicazione.

Buona lettura.

Sommario

Editoriale

p. 03 Dall'integrazione all'inclusione (La redazione)

In cornice

p. 04 Marginali, ribelli, creativi (Red.)

L'ideario

p. 05 Inclusione a scuola (M. Mainardi)

p. 08 L'educazione speciale in Ticino (M. Mainardi)

p. 11 Un intralcio al rendimento delle classi? (S. Balestra)

La verità effettuale dell'insegnante

p. 13 Sul concetto di inclusione (R. Salek)

Voci dalla scuola

p. 14 L'inclusione: uno sguardo sul Ticino (D. Maranesi)

p. 15 Conversazione con Albina Monotti Maggetti (a cura di C. Olvera Oldrini)

p. 17 Inclusione: a tu per tu con Antonia Boschetti (a cura di D. Maranesi)

p. 18 Nel tempo di un intervallo (C. Olvera Oldrini)

Sguardi sul mondo

p. 20 Inclusione scolastica dei bambini con Sindrome di Down in Ticino (A. Jäggli)

p. 22 Inclusione sì, ma per chi? (G. Tavarini)

p. 24 Scuole speciali a Ginevra: Storia di Alice (C. Olvera Oldrini)

Parole e immagini

p. 26 Storia di Pino (a cura di G. Corti)

p. 28 À l'école des Philosophes (N. Pusterla)

p. 30 Un diario scolastico per vivere (a cura di G. Viviani)

Giochi

p. 31 I Giochi di Francesco

Redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti,
Alessandro Frigeri, Giuliano Frigeri, Francesco
Giudici, Denise Maranesi, Tiziano Moretti,
Clara Olvera, Nina Pusterla, Rosario Antonio Rizzo,
Roberto Salek, Saffia Shaukat, Rosario Talarico,
Gianni Tavarini, Giulia Tavarini, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

normale CHF 40

studenti CHF 20

sostenitori da CHF 50

Redazione

c/o Rosario Talarico
via Cabione 4, 6900 Massagno
redazione@verifiche.ch
www.verifiche.ch

Amministrazione

c/o Giuliano Frigeri
via Noriée, 6945 Origlio
Giuliano.frigeri@sunsrise.ch

Per abbonamento

Verifiche, Via Noriée 11, 6945 Origlio
IBAN: CH61 0900 0000 6500 2854 3
Conto postale: 65-2854-3

Questo numero è illustrato con immagini di opere d'arte della Collection de l'Art Brut di Losanna. Collezione che presentiamo a pagina 4.

La redazione ha chiuso il numero il 25 settembre 2022.

Dall' integrazione all' inclusione

Un cammino ancora lungo

La redazione

Verifiche entra nel nuovo anno scolastico proponendo ai suoi lettori importanti novità. La rivista si presenta innanzitutto con una grafica rinnovata: la scelta è caduta su un formato agile e attrattivo, valorizzato da inserti fotografici finalmente a colori. Anche la struttura dei contenuti offre sostanziali mutamenti. Ogni numero sarà infatti caratterizzato da rubriche tematiche che diventeranno un appuntamento fisso. Perfino il nostro sito internet (www.verifiche.ch) si proporrà svecchiato, presentandosi nella duplice veste di vetrina dei contenuti più recenti e di memoria storica, grazie alla presenza di un archivio numerico. Le molte novità sono la prova manifesta della brezza primaverile che da qualche tempo sta soffiando sulla nostra rivista. Dopo un momento di difficoltà, *Verifiche* sembra essere entrata in gran forma nel pieno dei suoi cinquant'anni. Il gruppo di redazione ringiovanito ha saputo dare al lavoro collettivo un ulteriore dinamismo. La decisione di riproporre, dopo molto tempo, un numero tematico, questa volta dedicato all'inclusione scolastica, è prova della vitalità del nuovo corso. La redazione ha infatti ritenuto importante fare il punto sulla situazione dieci anni dopo l'approvazione in Canton Ticino di una legge sulla pedagogia

speciale, il cui scopo mira sia a «garantire il diritto all'educazione e alla formazione dei bambini e dei giovani che presentano bisogni educativi particolari», sia a «privilegiare e sostenere l'integrazione degli stessi nella scuola regolare e nel mondo del lavoro».

In questi ultimi anni lo sforzo da parte delle autorità scolastiche per rendere operativi gli obiettivi previsti dalla legge sono stati numerosi e soddisfacenti, come si evince anche da parecchi interventi contenuti nel dossier. Già nel 2003 si osservava che la presenza fisica delle classi speciali negli edifici scolastici, pur favorendo la conoscenza della diversità e la convivenza di ragazzi normodotati e disabili, non era bastata a garantire l'integrazione dei due gruppi. Le occasioni d'integrazione riuscite erano dovute più alla particolare sensibilità di alcune persone (docenti, direzioni) che a quella dell'intero istituto scolastico. Si faceva dunque strada la necessità di sostituire il concetto di *integrazione* con quello di *inclusione*. Sulla scorta di queste considerazioni, il DECS raccomandava l'istituzione di progetti di inclusione. A questo proposito *Scuola ticinese* dedicava nel 2014 un intero numero tematico dall'eloquente titolo "Verso l'inclusione".

Mentre l'integrazione si occupa di raggiungere risultati nell'ambito dell'auto-

nomia, della socializzazione e della comunicazione, l'inclusione si pone l'obiettivo di superare ogni tipo di barriera alla partecipazione e all'apprendimento. Presupposto ineludibile dell'inclusione è la partecipazione a un processo continuo di apprendimento, con i necessari e indispensabili aiuti di sostegno, in un contesto di scuola "normale", cioè non separata.

Nonostante gli innegabili miglioramenti di questi ultimi anni, la scuola ticinese resta ancorata al principio dell'integrazione, come dimostra la procedura per accedere alla scolarizzazione normale che prevede un test di valutazione standardizzata (PVS). In questo modo si crea una situazione che vede alcune zone del Cantone favorire la sperimentazione dell'inclusione e altre meno propense ad andare in questa direzione. Il problema sta nel fatto che si lascia alla discrezione del risultato di un test standard, alla buona volontà di docenti, di autorità comunali e dei responsabili degli ispettorati scolastici la decisione ultima se promuovere o meno un progetto inclusivo. Tutto ciò crea una situazione di disuguaglianza e favorisce situazioni di conflitto tra famiglie e autorità scolastiche.

Se i responsabili del DECS sono davvero convinti, come appare dalle iniziative e prese di posizione assunte in questi ultimi anni, della necessità di superare l'integrazione con l'inclusione, è imprescindibile rendere tale istituzione obbligatoria a livello istituzionale, attraverso nuove disposizioni legislative che mettano a disposizione delle sedi scolastiche coinvolte il personale specializzato e le risorse necessarie per favorire un completo inserimento ai giovani con disabilità. L'esistenza stessa di una scuola speciale separata da quella considerata "normale" va cioè superata, come d'altronde già succede in molti altri Stati.

Marginali, ribelli, creativi

*« L'art ne vient pas coucher dans les lits qu'on a faits pour lui ;
il se sauve aussitôt qu'on prononce son nom : ce qu'il
aime c'est l'incognito.*

*Ses meilleurs moments sont quand il oublie comment il
s'appelle ». (Jean Dubuffet)*

Le immagini che illustrano questo fascicolo ci sono state messe a disposizione dalla Collection de l'Art Brut di Losanna. Ringraziamo la direzione del Museo per averci autorizzato a pubblicarle e anche per averci trasmesso il testo di presentazione della collezione, che abbiamo liberamente adattato e tradotto dal francese.

Le opere di Art Brut sono realizzate da artisti autodidatti, persone marginali, ribelli o impermeabili alle norme e ai valori collettivi, che creano un mondo a loro uso e consumo senza preoccuparsi della critica pubblica, dello sguardo degli altri e senza bisogno di riconoscimento o approvazione. Le loro opere, realizzate con mezzi e materiali generalmente nuovi, sono libere da influenze della tradizione artistica e applicano modalità singolari di figurazione.

Al pittore francese Jean Dubuffet si deve la definizione di Art Brut: "Con questo termine intendiamo opere eseguite da persone che non hanno alcuna cultura artistica, in cui il mimetismo, contrariamente a quanto accade con gli intellettuali, ha poca o nessuna parte, così che i loro autori attingono tutto (soggetti, scelta dei materiali utilizzati, mezzi di trasposizione, ritmi, modi di scrivere, ecc.) dal proprio retroterra e non dai cliché dell'arte classica o dell'arte alla moda. Siamo di fronte a un'operazione artistica pura e cruda, reinventata in tutte le sue fasi dal suo autore, sulla base dei suoi soli impulsi. Arte, quindi, in cui si manifesta la sola funzione dell'invenzione, e non quelle, costanti nell'arte culturale, del camaleonte e della scimmia". La nozione di Art Brut si basa quindi su caratteristiche sociali e particolarità estetiche.

La Collection de l'Art Brut di Losanna



Krüsi Hans, sans titre, 1983 Photo: Claude Bornand

Nel 1945 Dubuffet inizia a collezionare e conservare oggetti creati da reclusi in ospedali psichiatrici, prigionieri, originali, solitari ed emarginati. Egli vede in questa creazione marginale una "pura e cruda operazione artistica, reinventata in tutte le sue fasi dal suo autore, sulla base dei suoi soli impulsi". Nel 1971 dona la sua collezione (5.000 opere di 133 artisti) alla Città di Losanna e il 26 febbraio 1976 viene aperta al pubblico.

La Collection de l'Art Brut, la prima di questo tipo al mondo, è oggi un punto di riferimento internazionale nel settore e sa creare solidi legami con istituzioni affini dedicate a questa forma di espressione fuori dagli schemi, e sviluppare una rete che consente lo scambio, l'emulazione e la collaborazione. Dalla sua fondazione, la Collection de l'Art Brut lavora intensamente per il riconoscimento di questa particolare tipologia di espressione artistica attraverso:

- un notevole arricchimento delle collezioni,
- quasi 100 mostre temporanee monografiche o tematiche,
- la pubblicazione di oltre 60 cataloghi o monografie e la pubblicazione di film documentari,
- collaborazioni e prestiti di opere, sia a livello nazionale che internazionale.

Oggi il museo conta più di 70.000 opere di 1.000 artisti. Quasi 700 di queste sono esposte in modo permanente nelle sale del Château de Beaulieu, che è stato appositamente allestito su quattro piani per ospitare le creazioni degli autori presenti nelle sue collezioni.

Per maggiori informazioni si visiti il sito www.artbrut.ch

(Red.)

Inclusione a scuola

Michele Mainardi

L'inclusione a scuola mira idealmente a fornire le migliori attenzioni possibili ai bisogni educativi e formativi di tutti in seno ad ambienti scolastici usuali e comuni per consentire ad ognuno, così come è, di essere partecipe del momento scolastico e di approfittare di tale condizione di opportunità nella maniera più attiva, adeguata, normale ed equa possibile per sé e per gli altri. L'inclusione scolastica: concerne un sistema esistente che si accomoda di tale principio o che si conferma in tale orientamento (cfr. Booth e al. 2002); interessa direttamente il *nucleo pedagogico degli ambienti scolastici* (OCDE, 2014) ossia gli elementi costitutivi di quest'ultimo¹ e le connessioni e le dinamiche che ne connotano i rapporti. L'inclusione sociale, nella sua accezione più ampia, è stata anche definita come: *“l'accoglienza della singolarità in seno ad uno spazio sociale veramente comune e d'accesso comune, capace di compensare le debolezze di alcuni mettendo loro a disposizione, in analogia a quanto messo a disposizione agli altri, il necessario per essere, così come sono, in tale spazio co-*

mune”- (Ravaud e al. 2000a, p.13, nostra traduzione). Tale definizione richiama processi di compensazione di debolezze e di fatto circoscrive il concetto di inclusione alle persone che presentano alcuni specifici tratti di diversità interindividuale mentre, in quanto principio generale, l'inclusione interessa ogni cittadino/a indipendentemente dal tratto di diversità che ne caratterizza l'origine, la razza, il sesso, l'età, la lingua, la posizione sociale, i modi di vita, le convinzioni religiose, filosofiche o politiche, l'integrità fisica, le capacità mentali o psichiche, ... (cfr. Costituzione federale).

Dato per acquisito tale assunto, oggi come oggi il concetto di inclusione scolastica è tendenzialmente associato agli allievi e alle allieve con BES² ovvero, ad allieve ed allievi con caratteristiche personali (bio mediche o culturali) che nel passato più o meno recente e a livello di singoli sistemi scolastici, ne hanno giustificato talvolta l'esclusione sistematica dal flusso principale (dall'inglese: *mainstream*) della scuola dell'obbligo. Un destino che a livello internazionale ha caratterizzato in pri-

mo luogo le attenzioni educative rivolte alle persone con disabilità e ha interessato, dal punto di vista cronologico, il susseguirsi delle fasi che in tempi recenti hanno segnato lo sviluppo dia-cronico dei paradigmi interpretativi della condizione di disabilità e del principio di equità (Ravaud e al. 2000b; Mainardi, 2012).

Fase 1: *La ghettizzazione*. Essa va dal ricovero coatto privo di attenzioni educative, all'eugenetica nazista della seconda guerra mondiale: un muro separa chi merita considerazione dagli altri.

Fase 2: *La segregazione*. Al momento in cui l'educazione è riconosciuta come un diritto universale tale muro si sfalda. La differenziazione strutturale (predispone di ambienti educativi separati e separativi) è ritenuta in quel momento storico una condizione positiva e necessaria: l'educabilità è riconosciuta, il diritto all'educazione anche, ma la presa a carico educativa comporta tendenzialmente la separazione dei luoghi sulla base di uno o più tratti distintivi: età, genere, ... abilità. In questa fase l'attenzione scolastica verso le persone con disabilità è anch'essa circoscritta entro luoghi speciali: ambienti estranei a quelli dei propri pari e vicini.

La segregazione: precede e promuove lo sviluppo di conoscenze e competenze sulle specificità dei deficit, sulle persone con disabilità, sui rischi di accumulo di difficoltà in assenza di attenzioni adeguate, sui loro bisogni educativi...; favorisce l'evidenza empirica e la differenziazione di conoscenze e competenze didattiche; prepara e sostanzia il passaggio alla fase successiva.

Fase 3: *L'integrazione*. Nel 1969 Nirje introduce il *“principio di normalizzazione”* e getta le basi per una rivoluzione concettuale che considera l'integrazione fisica, sociale, funzionale, personale e societaria come il principio dell'educazione: *“normalizzazione non significa normalità; non significa*

¹ Elementi costitutivi del nucleo pedagogico degli ambienti scolastici: il raggruppamento degli allievi; il raggruppamento dei professionisti; la pianificazione delle forme e della collocazione nel tempo degli apprendimenti; le pedagogie e le pratiche valutative.

² Allievi/e con bisogni educativi speciali: la classificazione OCDE (2007) comprende tre sottocategorie di allievi/e: allievi/e con disabilità diagnosticata; allievi/e con disturbi evolutivi specifici diagnosticati; allievi/e con svantaggio sociale, culturale e linguistico.

Inclusione a scuola

che le persone devono essere normalizzate (...) normalizzazione significa l'accettazione della persona con la propria disabilità come membro di qualsiasi società normale”- (Perrin e Nirje, 1985).

Negli anni Settanta l'integrazione si afferma come concetto e come pratica. Lo fa dal basso, iniziativa dopo iniziativa, a “macchie di leopardo”, con tempi, forme e secondo condizioni diverse in funzione dei differenti contesti e delle diverse realtà. La possibilità di frequenza regolare dei luoghi del mainstream non è ancora la regola ma diventa un'eccezione di volta in volta negoziabile. La scuola in questa fase si apre a soluzioni sempre meno “prescrittive” rendendo possibili e probanti nuove esperienze di scolarizzazione e di differenziazione didattica entro ambienti scolastici usuali.

Fase 4: *L'inclusione*. Negli anni Novanta nasce e si impone all'opinione pubblica l'opzione inclusiva. A seguito della convenzione ONU sui diritti del bambino (1989) e della dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) gli Stati e le scuole s'impegnano a includere le attenzioni speciali entro situazioni usuali in modo adeguato e vantaggioso per le classi e per tutti gli allievi e le allieve. La frequenza del mainstream da eccezione negoziabile assurge (a livello quasi planetario) a indicatore delle qualità dei sistemi educativi e formativi. La condizione di esclusione o di inclusione temporanea o permanente da ambienti scolastici comuni è uno dei principali aspetti considerati nell'elaborazione di indicatori comparativi fra stati (EASIE³, 2020, p12).

³ European Agency Statistics on Inclusive Education

Nell'anno scolastico 1993/94 la media svizzera della popolazione in età scolastica con uno statuto esterno al mainstream (allievo/a di classe speciale o di un istituto di educazione speciale) è del 5.7 %⁴. Per lo stesso periodo il dato cantonale osservabile va da un massimo di più 6 punti percentuali rispetto alla media Svizzera (11.7%) a un minimo di meno 3.9 punti (1.8%). Dieci anni dopo (2003/04) la media svizzera è del 6.2%. Gli scostamenti cantonali vanno da 9.4% (più 3.2 punti percentuali) a 2.1% (meno 4.1 punti). Nel 2014 la Svizzera ratifica la convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nel 2017/18 la media svizzera si attesta al 3.32%. Nei cantoni si va da 5.63% (più 2.31) a 1.22% (meno 2.10).



Alôise, *Mythe Atalante lance des pommes d'or*, 1946. Photo : Arnaud Conne

Nel 2018/19 i provvedimenti di scolarizzazione speciale in CH interessano il 3.2% della popolazione scolastica (1.4% costituito da allievi di classe speciale inseriti in ambienti *regolari* -è il caso anche degli allievi con BES presenti nelle classi inclusive ticinesi- e il

⁴ Dati calcolati sulla base dei rilevamenti dell'Ufficio federale di statistica

⁵ Una misura rafforzata si rivolge individualmente a un/a determinato/a allievo/a. Si applica solo previa procedura di valutazione standardizzata (PVS) o procedura simile tesa a determinare i bisogni individuali.

restante 1.8% da allievi di classi in istituti di educazione speciale). Il 4,8% del totale degli allievi che frequentano le classi ordinarie con statuto mainstream, usufruisce di misure rafforzate di pedagogia speciale⁵ (UST, 2020). La media europea dei provvedimenti di scolarizzazione speciale si attesta approssimativamente attorno al 3% (cfr. EASNIE, 2018).

Oltre a sottolineare la presenza di differenze significative fra i cantoni, i dati esposti fanno stato dell'evoluzione in corso⁶ (cfr. EASNIE, 2021). Per alcuni cantoni e per talune nazioni l'imperativo di accessibilità ha comportato e comporta un riaggiustamento radicale, per altri si tratta di un processo portato avanti in linea di continuità con le scelte antecedenti e anche grazie alle stesse.

A livello operativo un recente esercizio di metanalisi (Bless, 2019) ha evidenziato alcuni riferimenti empirici ricorrenti fra cui: (1) la scolarizzazione comune di allieve e allievi che condividono lo stesso comune di domicilio è considerata come significativamente importante per l'inclusione sociale di chiunque; (2) gli studi sulla scolarizzazione inclusiva di allievi detti con BES non danno riscontro di effetti negativi presso i pari a sviluppo detto “normo-tipico” (ndr: sempre più ricerche documentano gli effetti positivi sull'insieme della classe); (3) l'atteggiamento dei docenti e degli altri portatori di interesse nei confronti dell'inclusione scolastica (genitori in particolare) non risulta essere lo stesso per le diverse categorie di BES; (4) gli studi comparativi fra le esperienze

⁶ Le problematiche più frequenti individuate a livello europeo sono: il monitoraggio e la valutazione dell'attuazione delle politiche in materia di educazione inclusiva; l'elaborazione di strategie per il lavoro collaborativo a tutti i livelli e in tutti i settori; lo sviluppo di quadri di garanzia della qualità; la traduzione delle politiche nazionali a livello regionale e locale; lo sviluppo di culture e competenze in materia di educazione inclusiva nelle varie figure professionali interessate.

⁷ Bowman-Perrot et al., 2013; Cottini, 2018; Balestra et al. 2022.

condotte (separative e inclusive) non rendono conto in modo uniforme di tutte le categorie e tipologie di BES.

Al momento dell'analisi tali studi erano molti e affidabili per i disturbi specifici dell'apprendimento; meno concludenti per gli allievi e le allieve con un deficit intellettivo; significativamente inferiori per numero relativamente alle altre sottocategorie di BES. Le ricerche e le pubblicazioni didattiche testimoniano di uno sviluppo esponenziale di esempi di strategie fortemente differenziate e personalizzabili. La coerenza interna delle relazioni fra le componenti del nucleo pedagogico degli ambienti scolastici deve essere oggetto di attenta considerazione (Mainardi, 2021).

Nei fatti e nelle realizzazioni, a livello nazionale e internazionale la volontà inclusiva impegna le reti scolastiche e il mondo accademico a trarre profitto dall'esperienza tanto a livello micro che macro, per condividere le evidenze empiriche, incoraggiare i progetti, la descrizione e l'analisi delle pratiche e delle condizioni di contesto e incentivare gli studi comparativi sui fattori che a tutti i livelli del sistema concorrono a determinare la qualità e l'efficacia di ambienti scolastici sempre più accessibili e di qualità nell'interesse di ognuno e di tutti.



Zinelli Carlo, sans titre, (*Oiseaux noirs*), ca. 1960. Photo : Claudine Garcia

Bibliografia

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: CSIE Mark Vaughan.

Balestra, S., Eugster, B., Liebert, H. (2022); Peers with Special Needs: Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*; 104 (3): 602–618.

Bless, G. (2019) Esquisse d'une carte du savoir empirique. In: *Bisogni educativi speciali a scuola: fra attenzioni specialistiche e attenzioni (normalmente) inclusive*. Giornata di studio, Scuole Speciali del Sopraceneri, Bellinzona.

Bowman-Perrot, L., Davis, H.S., Van-nest, K. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42, 1: 39-55.

Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci

EASIE (2020) 2018 Dataset. *Cross-Country Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, a cura di Ramberg, J., Lénárt, H. e Watkins. A.; Eu. *Agency Statistics on Inclusive Education*

EASIE (2018) European Agency Statistics on Inclusive Education: *Key messages and Finding*. Eu Agency for Special Needs and Inclusive Education

EASIE (2021) *Sostegno allo sviluppo e all'attuazione delle politiche per l'educazione inclusiva*, a cura di Donnelly, V., Watkins, A. Eu Agency for Special Needs and Inclusive Education

Mainardi, M.(2021) Educational accessibility: a catalyst for innovative practices. In: Ebersold S. (eds.) *Accessibility or Reinventing Education*. Coll. SCIENCES; ISTE/Wiley éditions, London; 224p; p.63-80.

Mainardi, M.(2019) Bisogni educativi speciali a scuola fra storia e (pre)concezioni. Monografia: *Stereotipi, pregiudizi. Scuola Ticinese*, No. 335; Anno XLVIII, Serie IV, Settembre, p. 25-30.

Mainardi, M.(2012). Orgoglio e vulnerabilità della cultura dell'integrazione scolastica. *L'integrazione scolastica e sociale*. Ed. Erickson, Vol. 11, n. 4, settembre, 340-349.

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel and W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for mentally retarded*. Washington D.C., Presidents Committee on Mental Retardation.

Perrin, B. e Nirje, B. (1985) A Critique of Some Frequent Misconceptions of the Normalization Principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 69-74.

OCDE (2007), *Students with Disabilities, Difficulties, and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Paris

OCDE (2014). *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. Paris.

Ravaud J., Stiker H. (2000a) Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 1ère partie. *Revue de sciences humaines et sociales*, 86, 1-18.

Ravaud J., Stiker H. (2000b) Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 2ème partie. *Revue de sciences humaines et sociales*, 87, 1-17.

UNESCO (1994) *Dichiarazione di Salamanca*.

L'educazione speciale in Ticino

Una breve cronistoria

Michele Mainardi

Si potrebbe partire da Stefano Franscini (1796-1857), figura cardine della scuola pubblica ticinese, padre di Camillo - *“giovane affetto da gravi turbe mentali”* - (Marcacci, 2022), direttamente impegnato per l'assistenza alle persone con disabilità¹, ma il primo istituto specializzato del Cantone è il Sant Eugenio di Locarno (1886). Un istituto voluto e gestito dalle suore dell'ordine di Ingenbohl per accompagnare e educare dei *“poverini che la natura matrigna volle privare dell'udito e della favella”* - (Tamburini, 1898). Sia questo istituto che quelli che sorgeranno negli anni successivi possono contare su contributi cantonali molto esigui e non tali da sostituirsi alla divina provvidenza (la filantropia e il personale ecclesiastico) per dare forma e continuità alla propria opera (cfr. Biondi e al., 1978; Mazzoni, 2003).

Solo grazie all'entrata in vigore a livello federale dell'Assicurazione Invalidità (1964) si assiste ad una svolta significativa nelle risorse rivolte all'educazione delle persone con disabilità (Mainardi e Martinoni, 2020).

L'Assicurazione Invalidità (AI) è supportata dalla Legge federale sull'assicurazione invalidità, una legge che

preserva l'autonomia dei cantoni e identifica nella persona con *invalidità* il beneficiario del diritto individuale al finanziamento di prestazioni educative, riabilitative, mediche e assistenziali. L'AI non prevede nessun *intervento diretto di cura* ma, prendendo a proprio carico la maggior spesa dovuta alla scolarizzazione speciale e alle terapie, è garante del sostegno finanziario necessario sia alla formazione di personale specializzato che alla realizzazione di iniziative mirate dei cantoni, di enti e di fondazioni.

Il meccanismo di sussidiamento vuole stimolare gli interventi (ri)abilitativi e specialistici nel rispetto delle tradizioni e delle culture regionali e cantonali. La separazione fra ente finanziatore ed esecutore innesca una nuova dinamica a livello nazionale che: incentiva lo sviluppo di opzioni e realizzazioni cantonali specifiche; promuove de facto la ripartizione dei compiti fra l'educazione *regolare* e l'educazione *speciale*; incoraggia una cultura separativa nella concezione dei luoghi dell'educazione speciale.

Nel 1975 il parlamento del Cantone Ticino a conclusione di un acceso dibattito in merito alla scolarizzazione dei *bambini bisognosi di educazione speciale* approva alcune importanti modifiche della Legge della scuola (art.41,

49, 95). La rivista Scuola Ticinese in un editoriale che curiosamente figura in quello che avrebbe dovuto essere l'ultimo numero del 1974 (Scuola ticinese, dicembre 1974 anno, N°32, III serie III, p.1-2 e 7) restituisce lo spirito del momento, la lungimiranza e il peso delle decisioni prese: *“Da anni il Dipartimento della pubblica educazione, i docenti interessati e l'Associazione ticinese di genitori e amici di bambini bisognosi di educazione speciale erano impegnati in una ricerca - a tratti polemica e irruente - volta a definire con precisione i bisogni dei bambini e delle famiglie e le possibili soluzioni.”* - I nuovi articoli (art.41, 49, 95): *“pur nella loro apparente semplicità, indicano al Cantone un compito notevole, realizzabile solo in base a chiare scelte prioritarie sul piano politico. Si tratta infatti in primo luogo di assicurare a tutti il diritto alla scuola e all'educazione: è un diritto che non può più essere riservato ai soli ragazzi normodotati, lasciando che per gli altri, i ciechi, i sordi, i debili, i «diversi», provvedano qua e là enti privati o pubblici, mettendo i genitori nella situazione di mendicare come un favore, quello che è - e era - un loro diritto.”* - (Scuola ticinese, ibidem, pag.2).

Le modifiche di Legge menzionate, le cui attese sono espresse nel messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio, tengono conto di posizioni, argomenti e prescrizioni per certi versi contraddittori fra loro. In quegli anni infatti le neonate associazioni cresciute attorno e grazie in primo luogo a familiari e “amici”, entrambi particolarmente attivi e determinati, sostengono con gran vigore il principio dell'integrazione sociale delle persone con disabilità pur sapendo che l'A.I. prevede di sostenere unicamente l'organizzazione e il funzionamento di strutture distinte e specifiche (cfr. Martinoni, 2007).

Questo porta il Cantone ad inserire nel Regolamento per l'educazione speciale del 9 luglio 1975 l'idea di una pluralità di situazioni e soluzioni cercan-

¹ Coadiuvato in questo anche dalla Società Demopeutica da lui fondata nel 1837.

do di sfruttare l'interpretabilità dei principi della A.I. nell'ambito dell'educazione speciale e di osservare il principio del mantenimento del bambino all'interno del suo contesto di riferimento anche nel caso di una scolarizzazione speciale.

Nel messaggio concernente l'educazione speciale (5 novembre del 1974) l'esecutivo ticinese ribadisce una nuova tendenza: *“Le scienze psicologiche e pedagogiche tendono sempre più a sostenere i notevoli vantaggi derivanti dal mettere l'invalido a contatto con i non invalidi”*. Scuola ticinese sottolinea: *“Nel caso in cui il genere dell'invalidità lo permetta, alcuni bambini potranno essere inseriti nelle sezioni normali. A queste soluzioni collaboreranno i servizi specialistici. A livello di scuola dell'obbligo si dovranno istituire all'interno dei centri di scuola normale alcune sezioni di scuola speciale (...)”* - (ibidem, p.2).

In Ticino, a testimonianza di una cultura diffusa giunta fino ai giorni nostri, l'opzione integrativa va ben oltre i confini della scuola: l'art.11 della Legge cantonale sull'integrazione sociale e professionale delle persone invalide del 1979 (l'analoga legge federale è del 2006²) recita: *“Nella scelta dei provvedimenti deve essere data la precedenza a quelli che più favoriscono l'integrazione dell'invalido nella società, (...)”*.

Parallelamente, sempre nella seconda metà degli anni settanta, il Cantone (1) opta per la scuola media unica; (2) circo-scrive di regola i provvedimenti di scolarizzazione speciale ad allievi e allieve con un riconoscimento dell'A.I. o assimilabili e (3) discute nuove risorse di sede (servizi specializzati) per problematiche scolastiche di altra natura, percorso quest'ultimo che porterà nei primi anni ottanta all'istituzione del Servizio di sostegno pedagogico e successivamente ad altre nuove figure scolastiche di sede.

² Legge federale sulle istituzioni che promuovono l'integrazione degli invalidi (LIPin) del 6 ottobre 2006.

Per alcuni cantoni svizzeri l'educazione di persone con tratti di diversità tende a coincidere con ambienti scolastici diversi da quelli dell'istruzione regolare (ripartizione dei compiti sulla base di un criterio distintivo); per altri è pressante la volontà di mantenere gli allievi con bisogni educativi particolari (BEP) il più possibile entro il sistema educativo e formativo regolare³. In Ticino la pedagogia speciale è definita nella Legge cantonale della scuola (1990) un *“servizio particolare che opera in collaborazione con i singoli gradi o ordini scolastici, con gli istituti pubblici e con gli istituti privati riconosciuti”*.



Maisonneuve Pascal Désir, *Le Tartare, entre 1927 et 1928*. Photo : Claude Bornand, AN

In tempi più recenti, nel 2001, le responsabilità dei finanziamenti e dei provvedimenti dell'educazione speciale passano dalla confederazione ai cantoni (nuova perequazione finanziaria). Tale decisione porta nel 2011 alla Legge cantonale della pedagogia speciale (LPS) in cui tali responsabilità sono esplicitate e definite.

³ Negli anni novanta, la media nazionale delle persone in età scolastica al di fuori del sistema scolastico regolare oscilla tra il 4% e il 6% della popolazione scolastica totale. Nello stesso periodo, a livello dei cantoni la media oscilla dal 2% al 10% con tutto ciò che ne consegue a livello operativo (Bless, 2004, 2007; Mainardi, 2005).

leri come oggi l'educazione speciale nella forma separativa della classe speciale è un provvedimento di pedagogia speciale come altri e si situa su un asse di continuità comprensivo di misure più o meno massicce per *“(a) garantire il diritto all'educazione e alla formazione dei bambini e dei giovani che presentano bisogni educativi particolari; (b) privilegiare e sostenere l'integrazione degli stessi nella scuola regolare e nel mondo del lavoro”* (LPS, 2011, art.1).

In Ticino (art 7 della LPS) i provvedimenti riconosciuti sono: (1) l'educazione precoce speciale, comprendente la consulenza, il sostegno e l'accompagnamento delle famiglie; (2) la logopedia e la psicomotricità; (3) gli accompagnamenti e i mezzi necessari per sostenere l'integrazione nella scuola; (4) la scolarizzazione speciale; (5) gli interventi educativi in strutture diurne o con internato svolti in istituti di pedagogia speciale.

leri come oggi il sistema scolastico persegue con coerenza e successo il proprio mandato formativo (cfr. risultati delle indagini PISA⁴ e HarmoS⁵) con un tasso percentuale di educazione speciale da sempre vicino al 2% e con esiti coerenti rispetto alle intenzioni (Martinoni, 1990; Balerna, 2009). A questa linea di sviluppo ha fatto seguito anche l'istituzione delle classi inclusive ossia della possibilità di fare confluire in un solo ed unico contesto gli allievi e il/la docente di una classe regolare e gli allievi e il/la docente di una classe speciale generando così una nuova classe (detta *inclusiva*) in cui docenti regolari e docenti speciali diventano contemporaneamente titolari e risorsa permanente per tutti gli allievi. Dal 2012 ad oggi le classi inclusive nella scuola dell'obbligo sono passate da poche unità a oltre cin-

⁴ Programme for International Student Assessment: programma internazionale OCSE.

⁵ Prove nazionali per monitorare il grado di raggiungimento di competenze fondamentali al termine del 4°, 8° e 11° anno HarmoS (CDPE).

L'educazione speciale in Ticino

Una breve cronistoria

quanta confermandosi come formula innovativa, valida e complementare alle più tradizionali classi speciali ad effettivo ridotto.

Uno sviluppo ulteriore ha interessato negli ultimi anni l'attenzione riservata all'accompagnamento e alla messa in campo di provvedimenti necessari a sostenere un'adeguata presa a carico dei bisogni educativi speciali (detti anche particolari) di allievi e allieve delle classi regolari grazie anche all'introduzione dell'operatore pedagogico per l'integrazione. Tali necessità sono attestate tramite la procedura di valutazione standardizzata voluta dalla Confederazione (CDPE) con quello che ne consegue sul piano del diritto (Mengoni, 2021).

L'evoluzione vissuta in Ticino dai primi anni settanta ha percorso e concretizzato nei fatti quello che, dalla dichiarazione di Salamanca "sull'urgenza di garantire l'educazione nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno bisogni educativi speciali" (UNESCO, 1994, p.1) in poi, è dichiaratamente ritenuto uno dei principali obiettivi sottoscritti e perseguiti tanto a livello nazionale che internazionale: un processo in corso; una realtà in divenire, non priva di storia e di implicazioni culturali e civiche, ieri come oggi, per il mondo della scuola e per la società nel suo insieme.



Poladian Vahan, sans titre, entre 1966 et 1982
Photo: AN

Bibliografia

Balerna, C. (2009) *Gli obiettivi dell'integrazione scolastica in Ticino - Valutazione 30 anni dopo*. Tesi di master in insegnamento specializzato, Università di Friburgo-CH.

Biondi, F., Galoppi, M., Simona, F. (1978) *Dall'assistenza all'educazione speciale nel Ticino*. Tesi per l'ottenimento della licenza in scienze dell'educazione, Università di Ginevra.

Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire Suisse. In M. De Carlo-Bonvin (ed.), *Au seuil d'une école pour tous* (p. 13-26). Lucerna, SZH/CSPS.

Bless, G., Mohr, K. (2007) Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen, in: Jürgen, W., Wember, F. (a cura), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik*, vol. 2, Göttingen, 375-383.

Mainardi, M. (2005) Scuola regolare e pedagogia speciale e specializzata: un rapporto in costante divenire?, in: Kro-

nenberg, B., Kummer Wyss, A. (éds.), *Heilpädagogik für alle? Education et pédagogie spécialisées pour tous?*, CSPS, Lucerna, 127-146.

Mainardi, M., Martinoni, M. (2020) L'école inclusive d'élèves en situation de handicap. *Dictionnaire de politique sociale suisse. Woerterbuch der Schweizer Sozialpolitik*. Seismo Verlag Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen, Zürich.

Marcacci, M. (2022) Stefano Franscini. In: Dizionario storico della Svizzera (DSS) Accademia svizzera di scienze umane e sociali (ASSU).

Martinoni, M. (1990) Présentation de la situation au Tessin, in Raemy, D., Chasot, A., Roig, A.: *La pédagogie spécialisée dans la mouvance du temps*. SPC, Lucerna, pp.139-142.

Martinoni, M. (2007) Atgabbes 1967-2007. In: *Bollettino atgabbes*. Primavera, pp. 20-22

Mazzoni, A. (2003) Evoluzione nell'educazione del bambino portatore di deficit in Ticino negli ultimi 100 anni. In: *Atgabbes -associazione ticinese di genitori ed amici di bambini bisognosi di educazione speciale: Una storia speciale*. Atgabbes, Lugano, p.24-32).

Mengoni, M. (2021) Riconoscere i limiti, percorrere le soglie, favorire l'inclusione. *Scuola Ticinese*, N°339, p. 25-30.

Sezione Pedagogica (1974) Educazione speciale. In: Scuola ticinese, DPE, dicembre, anno, N°32, III serie III, pp.1-2 e 7.

Tamburini, A. (1898) Una visita all'Istituto dei sordomuti di Locarno. In *Risveglio*.

UNESCO (1994) *Dichiarazione di Salamanca*.

La scuola inclusiva intralcia il rendimento delle classi?¹

Simone Balestra

In seguito alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia del 1989 e alla Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO del 1994, i Paesi di tutto il mondo hanno adottato pratiche educative più inclusive per gli studenti con bisogni educativi speciali. Tali bisogni si riferiscono alla necessità di assistenza per disabilità fisiche, mentali o psicologiche. Le disabilità più diffuse sono i disturbi dell'apprendimento (come, per esempio, la dislessia) e i problemi comportamentali (come per esempio l'iperattività). Meno diffuse, ma comunque presenti, sono le disabilità più gravi come autismo, anomalie cromosomiche o impedimenti fisici importanti (cecità, paraplegia, ecc.).

Nonostante la tendenza verso una politica di scuola inclusiva, si sa poco su come l'inclusione influisca sul rendimento scolastico degli alunni, con e senza bisogni speciali. Mentre i sostenitori della scuola inclusiva affermano che tutti bambini hanno il diritto di essere educati in scuole regolari, gli oppositori sostengono che l'istruzione inclusiva può influenzare negativamente

mente gli studenti senza bisogni educativi speciali, per esempio rallentando il ritmo di istruzione in classe. Queste prospettive divergenti hanno reso l'inclusione uno dei temi principali della politica educativa degli ultimi 20 anni, sollevando dibattiti sull'appropriatezza di integrare gli alunni con bisogni speciali e sul migliore approccio alla composizione delle classi.

Una contribuzione importante a questo dibattito proviene da un recente studio condotto da Simone Balestra, Beatrix Eugster ed Helge Liebert, pubblicato nella rivista scientifica *The Review of Economics and Statistics* e vincitore del "Premio svizzero per la ricerca nel campo educativo 2021". L'obiettivo della ricerca era valutare se la presenza di allievi con bisogni educativi speciali influenzasse in modo negativo il resto della classe. Per la prima volta sono stati analizzati i dati sulla scuola inclusiva su vasta scala: il gruppo di ricerca ha costruito una banca dati su tutti gli allievi di scuola media del Canton San Gallo sull'arco di dieci anni (circa 50'000 alunni e alunne). La particolarità di questa banca dati è che comprende informazioni sul rendimento scolastico degli allievi, sulla composizione delle classi, su eventuali diagnosi riguardanti bisogni educativi speciali e sul percorso educativo

fino ad arrivare al mercato del lavoro. Il rendimento scolastico è stato misurato con un test obbligatorio e standardizzato in tedesco e in matematica – simile al Pisa – svolto dagli alunni alla fine della scuola media. Le informazioni riguardanti i bisogni educativi speciali sono state raccolte in base alle diagnosi del servizio psicologico cantonale, un servizio centralizzato che è a disposizione in tutte le scuole nel Canton San Gallo. Infine, le informazioni sui percorsi educativi e sul mercato del lavoro provengono dagli uffici cantonali e federali di statistica. Tramite questo lavoro di assemblamento di dati provenienti da diverse fonti è stato possibile conoscere il rendimento scolastico di ogni alunno/a, se tale alunno/a ha un bisogno educativo speciale, in che classe l'alunno/a si trova, che percorso educativo l'alunno/o ha intrapreso dopo la scuola media e, se l'alunno/a ha iniziato a lavorare, il salario annuo percepito. La ricerca quindi non solo ha fatto uso di dati molto dettagliati, ma si è focalizzata sia sull'impatto dell'inclusione scolastica nel breve termine sia nel lungo termine.



Pigeon Laure, Pierre, 1964.

Photo : Olivier Laffely

Il primo risultato della ricerca è che il rendimento scolastico degli alunni con bisogni educativi speciali è infe-

¹ Questo articolo è basato sullo studio "Peers with special needs: effects and policies" condotto da Simone Balestra, Beatrix Eugster e Helge Liebert, pubblicato nel 2022 nella rivista scientifica *The Review of Economics and Statistics*.

La scuola inclusiva intralcia il rendimento delle classi?

riore rispetto a quello dei loro coetanei. Malgrado il risultato non sia particolarmente sorprendente, la domanda più importante non è a livello individuale bensì a livello della classe. Anche in questo caso, si osserva che le classi con percentuali più elevate di studenti con bisogni speciali hanno complessivamente risultati peggiori. Confrontando classi parallele nello stesso istituto scolastico gli autori hanno potuto affinare l'analisi, con risultati sorprendenti: la scuola inclusiva in realtà non intralcia il rendimento della classe, ma è una questione di percentuali. Avere allievi con bisogni educativi speciali in classi regolari non peggiora né i risultati scolastici collettivi, né la probabilità di accedere alla formazione post-obbligatoria, né i guadagni futuri nel mercato del lavoro, purché

non venga superata la soglia del 15-20%. Quando questa quota viene sorpassata, ecco apparire gli effetti negativi sul rendimento scolastico della classe: meno studenti riescono ad avere note sufficientemente alte per accedere ad apprendistati più impegnativi, con conseguenti perdite salariali nel mercato del lavoro.

Grazie alla ricchezza della banca dati a disposizione e ad un'analisi dettagliata a livello di classi parallele all'interno dello stesso istituto scolastico, è stato anche possibile studiare i potenziali meccanismi dietro al buon funzionamento di una scuola inclusiva. Oltre alla questione delle percentuali di allievi con esigenze speciali per classe, che rimane il fattore principale, l'esperienza degli insegnanti gioca anch'essa un ruolo importante. Le classi in mano a docenti con almeno tre o quattro anni di esperienza lavorativa manifestano effetti negativi contenuti rispetto a classi in mano a docenti alle prime armi, anche a percentuali di allievi con bisogni educativi speciali oltre il 20% per classe. La spesa annua per studente invece, non sembra aver alcun effetto sull'impatto della scuola inclusiva.

Una volta chiarita la questione sull'impatto della scuola inclusiva sul rendimento scolastico di allievi e allieve, gli autori hanno spostato l'attenzione sul secondo tema essenziale, ovvero la composizione delle classi. Attraverso una simulazione matematica, è stato possibile confrontare due politiche scolastiche contrapposte: la segregazione (allievi con bisogni educativi speciali scolari in classi separate) e l'inclusione (allievi con bisogni educativi speciali integrati in classi regolari). Le simulazioni hanno rivelato in modo chiaro che l'inclusione è preferibile ad una politica educativa di segregazione. Questo risultato è dovuto al fatto che, in caso di segregazione, gli effetti negativi sul rendimento scolastico per gli studenti con bisogni educativi speciali emergono in modo importante e riducono significativamente il rendimento complessivo. La strategia di composizione delle classi che, secondo le simulazioni, massimizzerebbe il rendimento scolastico complessivo, è una distribuzione uniforme degli allievi con bisogni educativi speciali tra le classi mantenendo la percentuale di tali allievi al di sotto del 15% per classe.

Il nuovo studio porta alla luce un risultato essenziale per la politica educativa svizzera: la scuola inclusiva non intralcia il rendimento della classe, anzi, l'inclusione è preferibile alla segregazione. Malgrado la ricerca fornisca nuovi input al dibattito sulla scuola inclusiva, un limite importante dello studio è il fatto di non aver potuto misurare gli eventuali effetti positivi dell'inclusione scolastica. Un'ipotesi plausibile è che un adolescente che si confronta con coetanei disabili o in difficoltà possa acquisire competenze sociali come empatia e altruismo, competenze sempre più importanti nel mercato del lavoro presente e futuro.



Wölfli Adolf, Couronne d'épines de Rosalie en form de coeur, 1922. Photo : Marie Humair

Sul concetto di inclusione

Roberto Salek

In questo numero di *Verifiche* si affronta il tema dell'inclusione nella scuola dell'obbligo, nel tentativo di fare chiarezza relativamente a un tema molto complesso, tornato d'attualità visto che si vuole ridisegnare un modello esistente, per crearne uno nuovo in cui si sperimentino classi miste, con la presenza di allievi, che attualmente frequentano la Scuola speciale. Per raggiungere questo obiettivo si è deciso di sperimentare in alcune sedi questa modalità inedita, per poter ripensare l'inclusione e creare così una scuola più inclusiva di quella che già esiste. Inoltre nel disegnare il modello nuovo e anche per gestire le innumerevoli difficoltà esistenti in quello esistente, prende sempre più consistenza la Sezione della pedagogia speciale, che si sovrappone e ingloba la pedagogia "normale": come a dire che per perseguire l'inclusione nella normalità occorra mettere in campo con l'epiteto "speciale" una sorta di *Matroska* pedagogica. Non intendo entrare nei particolari della questione, che viene affrontata all'interno del numero unico, piuttosto vorrei condividere alcune riflessioni generali al fine di fornire un contributo al dibattito in corso. Iniziamo dalla definizione: il termine inclusione è un sostantivo che ri-

manda al verbo includere, derivato dal latino *includĕre*, composto di *in* e *cludĕre*, cioè chiudere dentro. Allora il termine inclusione rimanda all'atto di chiudere dentro un confine determinato al punto da poter stabilire che vi sia un dentro e un fuori, non solo, occorre che quel dentro sia migliore del fuori dal quale si viene esclusi e occorre anche che sia rappresentativo della realtà complessa di cui è fatta la vita, altrimenti sarà solo un perimetro formale privo di valore, entro il quale essere inclusi, oppure un espediente temporaneo e deprivante, che contribuisce a costruire una percezione artefatta della realtà, con le implicazioni negative che ne derivano, o ancora, potrebbe essere causa di malessere e disagio, che portano poi a un'altra forma di esclusione nell'inclusione: basti pensare ai casi allarmanti di abbandono scolastico in costante aumento nella scuola media. Alla luce di queste considerazioni occorre dunque riferirsi, per quanto riguarda l'inclusione, alla scuola attuale, che è già inclusiva e a tutte le problematiche che la affliggono. Inoltre, se non si affronta il tema allargandolo oltre i confini della scuola dell'obbligo, si cadrà facilmente nella trappola di una falsa inclusio-

ne, creata artificialmente e forzata all'interno di un contenitore stagno, che una volta aperto verrà allagato dalla realtà effettuale della vita. Lo scollamento che esiste tra il mondo fuori, quello degli adulti per intenderci, e quello dentro il modello ideale di scuola inclusiva, fatto di assiomi pedagogici "normali e speciali" atti a costruire un altro mondo, un mondo in cui tutti abbiano successo e riescano secondo i loro mezzi e le loro capacità, rischia di essere la questione più delicata complessa e potenzialmente controproducente. Se si vuole ripensare il modello, al netto delle idealità e delle buone intenzioni, occorre seguire il principio pragmatico della verità effettuale di ciò che è, e non di ciò che si vorrebbe che fosse.

Nel numero scorso di *Verifiche* ho parlato di effetto *Frankenstein* e di sindrome del *Visconte dimezzato*, per tratteggiare l'ipertrofia di ruoli che si sommano a quello del docente disciplinare, per far fronte agli innumerevoli disagi del gruppo classe, oltre che alla progressiva medicalizzazione degli apprendimenti, i quali danno luogo a una serie di misure speciali, che a loro volta si frappongono e interferiscono sulla pratica didattica del docente titolare, il quale perde così progressivamente la sua autorevolezza.

Ora, in un simile contesto e con le risorse contate di cui si dispone, si intende allargare ulteriormente il concetto di inclusione secondo formule e ricette, alcune delle quali già esistenti e poco efficaci, che andranno ulteriormente a pesare e ad aggravare le problematiche che affliggono la scuola, con il rischio di rendere ancora più ampio il divario tra ciò che si desidera e ciò che si ottiene, alla luce della verità effettuale.

L'inclusione: uno sguardo in Ticino

Denise Maranesi

A seguito della legge sulla pedagogia speciale del 2011, sul territorio ticinese sono nate diverse esperienze inclusive che hanno “modificato” il concetto di scuola speciale conosciuto fino al 2010.

Innanzitutto è bene sapere che le classi inclusive accolgono di norma 3-4 alunni con BES (Bisogni Educativi Speciali), accompagnati da docenti di pedagogia specializzata, che lavorano in collaborazione con i docenti in una dinamica di codocenza e di didattica aperta. Occorre specificare comunque che allievi con BES sono già presenti nelle classi regolari e che beneficiano di misure speciali come i PEP (cioè progetti educativi personalizzati, oppure di misure compensative che sono precisate nei documenti dei PEP. Gli allievi con BES delle classi inclusive sono solitamente molto fragili nel pensiero astratto e ipotetico-deduttivo, aspetti questi importanti nell'apprendimento della matematica, motivo per cui può capitare che siano esonerati da questa disciplina. Nei momenti in cui sono esonerati, essi sono sempre con docenti di pedagogia specializzata e queste unità didattiche vengono utilizzate per poter usufruire di momenti privilegiati durante i quali riprendere i contenuti delle altre materie, studiare, fare i

compiti, preparare le verifiche e, se dovesse essere il caso, anche elaborare con il docente situazioni di vita scolastica e/o domestica difficili. Può capitare che gli allievi con BES siano esonerati dalle materie di matematica e francese ma anche da tedesco e inglese.



Brandt Willi, 1981. Photo: Olivier Laffely

Ciò che è importante è che il grado di inclusione è personalizzato, cioè dipende dai BES degli allievi inclusi e dal contesto che li accoglie. Il gruppo degli allievi con BES può seguire lo stesso programma settimanale,

ma all'occorrenza questo può essere differenziato seguendo le competenze degli allievi stessi. Perciò, più che di differenziazione è meglio parlare di personalizzazione degli apprendimenti.

Un insegnamento inclusivo sostanzialmente prevede una moltiplicazione dei percorsi di apprendimento con una pluralità di materiali e approcci, necessari per alcuni allievi (BES), ma utili a molti, per le diverse fasi del processo di apprendimento.

Quindi, in questo contesto, ecco che i docenti di pedagogia specializzata sono un supporto per tutto il gruppo classe e non solo per gli allievi con BES. Durante l'anno scolastico 2021-2022 le classi inclusive erano 34, 15 alla Scuola dell'Infanzia, 15 alla Scuola Elementare e 4 alla Scuola Media. Quest'ultime, addirittura erano tutte nel Sopraceneri. Losone è stata la prima sede ad avere una classe inclusiva (2014) per poi essere affiancata da Minusio e Bellinzona 2 (2020) e, per ultima, si è aggiunta Locarno 1 nel 2021.

Quest'anno ce n'è qualcuna in più; infatti a Bellinzona 2 è stata creata una sezione di prima media, così come a Pregassona. E questa è una notizia molto interessante, perché è la prima sede di una Scuola Media del Sottoceneri ad ospitare una classe inclusiva.

Speriamo che, qualora ce ne fosse la necessità, queste realtà possano crescere e se ne possano sviluppare di nuove, magari anche meglio dislocate sul territorio ticinese che, come ben sappiamo, è molto vasto ed eterogeneo.

Passi da gigante in questi anni se ne sono fatti molti e l'impegno di tutti è stato notevole: avanti così!

Conversazione con Albina Monotti Maggetti Educatrice al CPE

A cura di
Clara Olvera Oldrini

Ho conosciuto Albina Monotti Maggetti nel mio primo anno di insegnamento: mi avevano spiegato che sarebbe stata in classe nelle vesti di educatrice per seguire l'allievo A. il mercoledì mattina, ma presto mi sono resa conto che l'intera classe la aspettava. Nelle chiacchiere dopo lezione, ero colpita dalla fiducia istintiva che regalava a tutti. La rincontro nel suo ultimo anno prima della pensione, dopo più di 30 anni a fianco di tanti bambini, quelli che lei chiama 'speciali', nei bisogni, come nei suoi ricordi; bambini per cui si è spesa, andando al di là del lavoro, degli orari, degli schemi e su cui ha scommesso tante volte in prima persona. Riflettiamo con lei della sua vita professionale.

La formazione e l'incontro con l'autismo

Come sei diventata educatrice?

Dopo il diploma cantonale di commercio (1975) e una pratica bancaria, mi buttai nel sociale (colonie integrate, lavoro con bambini affetti da ritardo mentale, esperienza con Pro Juventute, stage di un anno nell'asilo-scuola dell'ospedale Cantonale di Beaumont a Losanna) e, nell'ottobre 1984, mi diplomai come Educatore specializzato.

Poi durante un lavoro all'Istituto Miralago di Brissago, un Centro Psicopedagogico per ragazzi con ritardo mentale, avvenne l'incontro con alcuni bambini dal profilo autistico che mi colpirono molto: le loro difficoltà relazionali e la chiusura verso il mondo circostante erano dovute a un ritardo cognitivo oppure era l'autismo a prevalere, impedendo loro di accedere al cognitivo? Avevano fondamento le teorie dello psicanalista B. Bettelheim?¹ Ricordo le discussioni con i miei compagni di studi sulle sue teorie: avevamo fretta di verificarle sul campo. Mentre mi preparavo per il Canada, paese all'avanguardia nelle diagnosi precoci e nel sostegno ai bambini con autismo, seppi di aver superato il concorso statale per l'Ospedale di giorno (ora CPE) e nel settembre 1985 iniziai la mia attività di educatrice nell'allora sede di Muralto. Non avrei mai immaginato che questo lavoro sarebbe durato più di trent'anni, esclusa la pausa di cinque anni per la nascita delle mie figlie Yamina e Giae. Ora sto concludendo con serenità il mio percorso lavorativo.

¹ L'autismo, a quei tempi, era associato al pensiero racchiuso nel saggio "La fortezza vuota", in cui lo studioso austriaco ipotizzava che l'autismo fosse causato da un rapporto relazionale inadeguato con la madre. La teoria è stata ampiamente confutata.

vo, riconoscendo delle esperienze e degli incontri.

CPE – Centri psico-educativi
Ci presenti il lavoro nei CPE?

I Centri psico-educativi sono luoghi di cura e di esperienza educativa dedicati a bambini/e di età compresa tra i 2 e i 12 anni che presentano disturbi dell'interazione sociale, del comportamento o della sfera emozionale, tali da condizionare l'inserimento scolastico e la socializzazione. L'intervento del CPE è orientato a stimolare e modulare le reazioni eccessive nella relazione con gli altri, oltre a sviluppare le capacità di riconoscimento e della gestione delle emozioni. Esso fa parte dei servizi pubblici di psichiatria, della psicoterapia infantile dell'adolescenza e dell'Organizzazione sociopsichiatrica cantonale (OSC). Sul territorio ticinese sono presenti tre sedi: Gerra Piano e Lugano offrono interventi diurni mentre la sede di Stabio dispone anche un internato con sei posti letto.

Nel corso dell'ultimo ventennio il mio lavoro si è modificato perché la presa a carico dei bambini e il ruolo dell'educatore del CPE sono cambiati. Dalla sua apertura fino agli inizi degli anni 2000, erano accolti ogni giorno 8/12 bambini, per otto ore al giorno, seguiti da diverse figure: educatori, psicologi, pedagogisti e insegnanti. Come educatrice, avevo il compito di creare una rete di sostegno attorno al ragazzino: mi occupavo dell'inserimento in classe, facendo da ponte tra le sedi scolastiche. E poi gestivo la quotidianità del ragazzo, introducendolo in attività dopo scuola come sport, corsi di teatro, colonie estive e così via.

Negli anni 2000, il dottor G. Magnolfi, pedopsichiatra e coordinatore dei tre CPE, ha introdotto la presa a carico grupale come metodologia d'intervento. I gruppi sono creati sulla base dei bisogni dei bambini, tenendo conto di risorse e fragilità; gli obiettivi variano di anno in anno, sulla base delle esi-

Conversazione con Albina Monotti Maggetti

Educatrice a CPE

genze dei bambini e delle segnalazioni provenienti dal Servizio medico psicologico. Ad oggi, il CPE accoglie tra i 40 e i 50 bambini. Il tempo della presa a carico settimanale è stato ridotto a un massimo di 3-4 ore a settimana, in uno o due momenti (gruppali e/o individuali). In seguito alla riorganizzazione di alcuni servizi e alla creazione di nuovi (come SAE², OPI³), il CPE si è ritagliato all'interno di questa rete un ruolo più specifico in campo terapeutico e psicoeducativo. L'unione di più sguardi può dare vita a un progetto che considera il bambino nella sua totalità.

Il lavoro con bambini "speciali"

Gli allievi che hai seguito e i loro progetti di inclusione: quali sono i binari su cui hai costruito un rapporto con loro? Quali consigli dare ad una persona che lavora con questi ragazzi?

Nei progetti d'inclusione è importante che gli attori coinvolti credano nella buona riuscita dell'obiettivo cosicché il bambino senta un'unità d'intenti rassicurante. Egli deve sentirsi parte del gruppo di pari, partecipa alle attività, con modalità diverse e aiuti compensativi, e ha obiettivi comuni agli altri, quando possibile. In questo processo, il docente titolare, con l'aiuto dell'operatore, ha un ruolo fondamentale: oltre ad osservare le difficoltà dell'allievo, individuerà risorse e interessi per creare

attività per l'intera classe. Ad esempio i bambini autistici faticano a capire le emozioni e a parlare dei sentimenti, anche quando posseggono un vocabolario ricco. Tra le varie attività, ne ricordo una sulle emozioni che aveva coinvolto la classe per parecchi mesi e che aveva creato un clima di profonda accettazione tra compagni.

Infine consiglio di coltivare la pazienza e di darsi tempo: questi bambini hanno una autostima così bassa che a volte possono avere dei comportamenti inadeguati; può sembrare che vogliano rompere la relazione appena instaurata, ma spesso si tratta di un segnale di paura e insicurezza.

Il tuo pensiero sull'inclusione

Dopo una vita spesa a fianco di questi bambini, cosa pensi dell'inclusione?

Nella mia esperienza, nonostante i momenti difficili, le inclusioni nelle classi di SI, SE e SM sono state più che positive, anzi ne approfitto per ringraziare i docenti incontrati che con sensibilità hanno condiviso i programmi e creduto nella buona riuscita dei progetti. Grazie al confronto con i loro coetanei, i ragazzi del CPE hanno acquisito, piano piano, le abilità necessarie per crescere, raggiungendo obiettivi scolastici, professionali e personali, a volte davvero insperati. Anche i compagni di classe sono stati cambiati dall'esperienza di inclusione. Ogni tanto questi ragazzi mi riconoscono per strada: mentre io osservo i loro volti cresciuti, sforzandomi di ricordare un nome o almeno una classe, loro mi chiedono notizie di quei loro compagni "speciali". A me sembra che questi incontri abbiano regalato

loro una sensibilità diversa: hanno capito che, malgrado le difficoltà, ognuno ha le proprie risorse; sono ragazzi dallo sguardo attento, tollerante.

Il rapporto con i genitori

Il tuo punto di osservazione è di grande interesse perché come educatrice entri nelle case delle famiglie: come costruisci il rapporto con i genitori?

Penso che la collaborazione con la famiglia debba rimanere parte integrante dei progetti psicoeducativi e terapeutici in quanto il rispetto reciproco tra operatore e famiglia è la premessa per condividere gli obiettivi per l'evoluzione del bambino. L'aumento degli ospiti al CPE ha ridotto il tempo dedicato dall'educatore alla famiglia, mentre all'inizio della mia carriera si investiva molto tempo nella costruzione di un rapporto di fiducia. Nelle loro case cercavo di essere discreta e di ascoltarne bisogni e difficoltà. Ho imparato a non giudicare frettolosamente chi sembra far resistenza ai progetti: quando comprendi che dietro alcune rigidità e chiusure si nascondono sofferenza e paura, l'atteggiamento nei loro confronti cambia; diventi paziente e attendi. A quel punto le famiglie, sentendosi capite, aprono degli spiragli. Ricordiamoci che i genitori di questi ragazzi si sentono spesso inadeguati e possono vivere una solitudine pratica ed emotiva. L'esperienza mi ha insegnato a credere non solo nelle risorse di ogni bambino, ma anche in quelle della famiglia, anche delle più fragili.



Fusil, 1964. Photo : Arnaud Conne

² Il SAE (Servizio di sostegno e accompagnamento educativo) è un servizio privato, sussidiato dal Dipartimento della Sanità e della Socialità, con lo scopo di accompagnare le famiglie e i minori che vivono un momento di difficoltà.

³ Gli OPI (Operatori pedagogici per l'integrazione) aiutano nella scuola regolare bambini e ragazzi con bisogni educativi particolari fino ai 20 anni.

Inclusione: a tu per tu con Antonia Boschetti

A cura di
Denise Maranesi

Antonia Boschetti (1985), di prima formazione docente di scuola dell'infanzia (SI), oggi docente per la pedagogia speciale e artista formata all'Accademia di Brera.

Cos'è, secondo lei, l'inclusione?

La scuola inclusiva è un modello che ha permesso il superamento della scuola integrativa; il modello integrativo è caratterizzato da un inserimento fisico e un'integrazione sociale all'interno dell'istituto senza che ne conseguano adattamenti pedagogici, educativi e didattici. In un contesto di integrazione, dunque, è l'allievo che deve adeguarsi alla scuola. La scuola inclusiva, invece, comporta l'integrazione pedagogica dell'alunno portando la scuola ordinaria ad adattarsi ai suoi bisogni proponendo un insegnamento adeguato alle sue capacità (Thomazet, 2006).

Perché, secondo lei, è importante che nella scuola ticinese ci siano delle classi inclusive?

Le classi inclusive, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola media, sono in aumento su tutto il territorio e questo è possibile grazie alla lunga tradizione ticinese di fondare i propri modelli

scolastici su principi quali l'inclusione e l'equità. La scuola ticinese, dunque, è terreno accogliente per le classi inclusive. Di ciò possiamo rallegrarci perché questo modello risponde in maniera efficiente e pertinente alle esigenze di alunni con bisogni educativi specifici (BES).

Cosa ritiene sia fondamentale per favorire una reale inclusione scolastica?

Come sopraccitato la scuola deve adeguarsi all'alunno e non il contrario. Perché questo avvenga è necessario che al docente vengano garantite specifiche condizioni di insegnamento. In una classe inclusiva, per esempio, è di vitale importanza che il gruppo venga gestito da almeno due docenti in co-presenza. La buona riuscita dell'inclusione dipende in gran parte dalla presenza di più docenti nel medesimo gruppo-classe. Condividere e affinare riflessioni, definire e mettere in atto strategie educative sono processi difficilmente attuabili al di fuori di un contesto d'équipe.

Secondo lei, le interazioni sociali all'interno di una classe inclusiva sono modificate dalla presenza di allievi con bisogni educativi specifici?

Tutti osserviamo e analizziamo il mondo stabilendo differenziazioni e classificazioni tra i fenomeni che ci circondano. Anche il bambino nota differenze tra sé e gli altri, differenze che lo spingono a porsi delle domande. In un contesto di classe inclusiva ci possono essere grandi distanze (cognitive o comportamentali) tra un alunno e un altro; tocca all'adulto offrire una lettura di tali differenze basata sull'accettazione e la constatazione dell'unicità di ciascun individuo.

Gli allievi come hanno percepito il fatto di essere in una classe inclusiva?

In maniera naturale, ovvero ponendo delle domande rispetto ad atteggiamenti o caratteristiche fisiche che suscitano curiosità. Una volta ricevute delle risposte sincere da parte degli adulti, le differenze non rappresentano più un motivo di perplessità. È per questo motivo che la classe inclusiva è costituita da un solo gruppo di bambini e non da due gruppi distinti.



Müller Heinrich Anton, sans titre, entre 1925 et 1927. Photo : Atelier de numérisation - Ville de Lausanne

Nel tempo di un intervallo

Clara Olvera Oldrini

L'incontro tra una docente di italiano e il suo allievo A. all'interno di una classe inclusiva di prima media: le sorprese e i tentennamenti di un rapporto agli inizi.

Con il tempo è diventata un'abitudine: alcune volte a settimana A. ed io trascorriamo parte dell'intervallo insieme. Vivo questi momenti con uno stato d'animo diviso: da un lato ne sono felice, dall'altro ho la sensazione di rubare del tempo prezioso alla sua pausa, alle sue amicizie perché lui, come tutti gli altri allievi della scuola, dovrebbe restare in cortile. Invece quando sa che lo aspetta un'ora di italiano, rimane nei paraggi dell'entrata e dopo aver rincorso ridendo qualche compagno ed essere salito sulla fontana (da cui puntualmente viene fatto scendere), alla prima occasione buona, rientra a scuola.

L'allievo, appesantito dalla cartella, corre nel lungo corridoio ma è pronto a nascondersi dietro le colonne, appena vede un docente in arrivo: guarda di nascosto il pericolo che si allontana e poi fila veloce, verso il fondo della scuola. Una volta arrivato ai piedi delle scale, sale tranquillo perché lì non incontrerà più nessuno: tutti sono fuori a fare pausa. Adesso è fermo davanti alla porta: se A. si trovasse in uno dei

suoi videogiochi, avrebbe superato il primo livello.



*Santoro Eugenio, sans titre, entre 1970 et 2000.
Photo : Olivier Laffely et Sylviane Pittet*

La prima volta che A. ha socchiuso la porta della mia aula, lo ha fatto timidamente, come se ci avesse provato per caso. Ricordo di averlo guardato sorpresa e poi di averlo invitato a entrare; in fondo mancavano pochi minuti all'inizio della lezione, non aveva senso riman-

darlo indietro. Quando, pochi giorni dopo, la sua testa è apparsa di nuovo sull'uscio, ho pensato: "Non dovrebbe stare qui, le regole sono regole, lui è uguale agli altri".

Eppure non avevo mai insegnato ad un allievo come lui: un giorno alla mia richiesta di raccontare un ricordo d'infanzia, A. mi ha scritto sul foglio una frase tutta colorata: "Che te ne frega?". Quando si trova a disagio, capita che lanci gli oggetti. Per concentrarsi, deve stare in movimento: le dita affusolate smontano e infilzano penne, viti, molle, gomme, mine; tutto quello che riesce a pescare dal grande astuccio nero viene riassemblato in qualcosa di inaspettato. Può sembrare assente per ore e poi scattare sulla sedia come una molla per intervenire, facendomi capire che in realtà sta ascoltando. Insomma con lui il tempo in classe mi pare essere troppo breve: perché non accettare questo tempo che lui stesso sembra chiedermi?

La settimana dopo stavo infilando la chiave nella toppa dell'aula, quando A. fa capolino al mio fianco. Davanti alla porta che lascio aperta per farlo entrare, il suo volto si illumina in un sorriso: occhi, denti, labbra, tutto ha l'aria di divertirsi un mondo.

Le prime settimane di settembre non c'erano quei sorrisi, ma un ragazzino spaesato che camminava con la testa china. Le lezioni di quelle prime settimane avevano il sottofondo del contenuto del suo astuccio: gomme, righelli, evidenziatori e temperamatite riempivano il banco a creare mura e palizzate, geometrie variabili che vincevano la gravità, fino al momento in cui, inesorabilmente, crollavano per terra. Nel giro di poche settimane, il cambiamento fisico è evidente: la camminata diventa allegra, gli occhi, prima nascosti dai capelli, compaiono sul viso



Vue intérieur de la Collection de l'Art Brut. Photo: Caroline Smyrliadis

per cercare lo sguardo degli altri. In classe capisce come concentrarsi senza disturbare i compagni; le battute che rivolge ai suoi vicini di banco sono il segnale di relazioni che stanno nascendo. Non so chi o cosa abbia contribuito di più a rendergli sereno il passaggio dalle elementari alle medie: i compagni gentili e complici? I docenti che lo hanno accolto fin dal primo giorno? A quel punto sono comparsi i primi sorrisi.

Dopo aver chiuso la porta, il vociare della scuola si spegne e ci ritroviamo noi due, soli, in un'aula che ora mi sembra troppo grande. Il silenzio con chi non conosci bene fa paura. Le prime volte riempivo il mio imbarazzo con azioni: aprivo lo zaino, sistemavo le fotocopie sulla cattedra, alzavo le tapparelle. Adesso questi gesti sono parte del rito. Con il tempo A. mi imita: tranquillo, si dirige al suo banco e tira fuori il materiale.

Insieme alziamo le tapparelle.

Poi arriva il momento in cui mi siedo davanti a lui, cerco il suo sguardo e gli parlo. La conversazione non è mai stata un botta e risposta, ma segue un ritmo tutto suo, fatto di esitazioni, silenzi e parole inaspettate. All'inizio anche semplici domande su di lui o sulla giornata non ottenevano risposta, lasciandomi perplessa: proprio io (che fosse per me parlerei tutto il giorno) mi ritrovavo davanti ad una persona che sorrideva senza rispondere, oppure che mi guardava in silenzio per poi distogliere lo sguardo; che balbettava qualcosa e poi ammutoliva. Non mi rimaneva che guardarlo: osservando le sue larghe felpe, decorate con personaggi stile manga, ne ho riconosciuto uno, Pikachu, il famoso animaletto giallo per cui stravedeva mio fratello da piccolo. Mentre gli raccontavo quel poco che mi ricordavo dei Pokemon,

A. mi guardava soddisfatto; e anche io lo ero in effetti. Le vistose felpe che ordinava su internet erano uno spazio di incontro del suo mondo, che mi sembrava così inaccessibile. Dunque gli argomenti di cui abbiamo faticosamente parlato sono il mio bottino, un piccolo tesoro racimolato lungo mesi e che ogni tanto ripasso mentalmente, quasi per ricordarmi che esiste davvero: Pokemon, Star Wars, divinità greche, giochi al computer e piante. Oggi posso dire di avere imparato ad accettare il suo silenzio, anche se mi lascia un senso di curiosità: a cosa starà pensando?

Sono passati sei mesi dall'inizio della scuola; adesso quando uno di noi salta l'intervallo o ritarda, l'altro lo nota. Adesso ci attendiamo.

Inclusione scolastica dei bambini con Sindrome di Down in Ticino

Angelica Jäggli
responsabile settore
educazione e inclusione
dell'Associazione
Avventuno

Nel 2014, nel numero di Scuola Ticinese intitolato "verso l'inclusione", l'editoriale del direttore della Divisione della scuola e coordinatore del DECS E. Berger iniziava così: "La scuola ticinese, da molti anni, ha preso la ferma decisione di integrare nella scuola dell'obbligo tutti gli allievi, indipendentemente da qualsiasi caratteristica personale, in particolare dal profitto scolastico."¹

In questo indirizzo preciso e chiaramente dichiarato, il processo di evoluzione è ancora in atto.

L'Associazione Avventuno accompagna e sostiene le persone con Sindrome di Down in tutti gli aspetti della vita, fornendo alle famiglie e ai professionisti supporto, documentazione, formazione, consulenza specializzata e mediazione.

La scuola è centrale nel percorso di crescita di ogni individuo, in nessun modo lo è meno per un bambino con disabilità. Dal suo osservatorio l'Associazione Avventuno, avendo uno spaccato numericamente piccolo (in Ticino vivono ca. 40 minori con Sindrome di Down), ha il privilegio di conoscere molto bene le varie situazioni e cerca

anche di stabilire una condivisione e una messa in comune di esperienze di successo e di buone pratiche.

Caratteristiche di apprendimento dei bambini con Sindrome di Down

Molte sono le ricerche disponibili riguardo alle caratteristiche di apprendimento specifiche degli alunni con Trisomia 21.

È noto da tempo la disabilità intellettiva che ne deriva non è da considerarsi come un ritardo globale dello sviluppo bensì un profilo cognitivo con punti deboli e punti di forza specifici.²

Esempi significativi sono le capacità adattive nelle quali ci si può aspettare ottimi risultati, come nel campo dell'autonomia e del comportamento.³

Le abilità socio-relazionali, di imitazione e la comunicazione rappresentano prevedibili competenze, mentre la disincronia nel linguaggio tra comprensione e espressione è una specificità che è importante considerare.

² Not global delay, but a profile of strengths and weaknesses, www.down-syndrome.org/en-gb/research/education-21/5

³ Dressler, A., Perelli, V., Feucht, M. et al. Adaptive behaviour in Down syndrome: a cross-sectional study from childhood to adulthood. *Wien Klin Wochenschr* 122, 673–680. (2010). <https://doi.org/10.1007/s00508-010-1504-0>

Sono chiaramente sempre da evidenziare le caratteristiche di ogni bambino e i bisogni individuali ai quali è importante dare una risposta adatta.

L'inclusione dei bambini con Sindrome di Down

Le informazioni riguardo ai processi di acquisizione delle competenze sono declinabili a livello didattico, e l'efficacia dell'intervento educativo sarà evidentemente maggiore quanto più questo sarà adattato alle specificità. Le più recenti Linee Guida⁴ riguardo all'educazione degli allievi con Sindrome di Down indicano piste di intervento operative, sottolineando in particolare proprio come lo specifico profilo trovi il contesto inclusivo particolarmente favorevole al suo sviluppo.⁵ In questa cornice di senso generale sono poi però da declinare aspetti e sfumature che introducono molta complessità e alcune incertezze nei progetti scolastici.

Proprio perché il tema è molto delicato, sentito e ritenuto centrale dalle famiglie, l'Associazione si pone in una funzione il più possibile facilitante nella costruzione dei necessari ponti fra le varie realtà educative, in primis le famiglie e poi scuole, enti terapeutici e altri operatori.

È esplicita la posizione che vuole promuovere e sostenere il più possibile percorsi che siano in linea con l'indirizzo che vede lentamente spostarsi il confine tra soluzioni più protette verso modalità più inclusive, pur sapendo che questo può richiedere anche qualche fatica in più da parte di tutte le figure in gioco, in prima linea la persona stessa con Sindrome di Down.

In quest'ottica è posto il nostro orizzonte di senso, con l'obiettivo centrale

¹ Scuola Ticinese, Periodico della Divisione della scuola, Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport, nr 320, 2.2014

⁴ Down Syndrome International, International Guidelines for the Education of Learners with Down Syndrome. <https://www.ds-int.org/education>

⁵ Inclusive education can provide better language and academic outcomes, www.down-syndrome.org/en-gb/research/education-21/6

di favorire il maggior sviluppo possibile del potenziale, autonomia e autodeterminazione di persone che possono ad oggi aspettarsi di costruire un'esistenza lunga e realizzata.

Le misure di sostegno erogate nei percorsi scolastici sono diversificate, individualizzate e distribuite in un'ottica piramidale a seconda del bisogno e del contesto educativo in cui esse vengono fornite. Di nuovo è dichiarato che il modello è pensato per mantenere il più possibile gli alunni nel contesto ordinario.⁶

È però innegabile che anche il contesto scolastico è molto variegato e può non essere sempre immediatamente accogliente, sia per componenti quali il numero di bambini, difficoltà logistiche e sia per altri aspetti che si trovano nell'incrocio tra pedagogia e situazioni o limiti strutturali più ampi, anche finanziari.

In questo ambito un tentativo di lettura delle situazioni deve a nostro avviso considerare oltre ai bisogni dei singoli bambini, le caratteristiche dei contesti che si dipanano su più livelli, dalle scelte didattiche in classe fino alle macro componenti del sistema di istruzione.⁷

L'Associazione, con i mezzi a disposizione e nel limite del campo di competenza, porta alla luce modalità e vantaggi dell'inclusione, per i bambini con Sindrome di Down ma anche per tutta la comunità scolastica e la collettività.

Alcuni studi indicano come le ricadute positive non siano "solo" di tipo valoriale a lungo termine (senso di appartenenza, educazione alla pluralità e diversità...) ma anche sui risultati scolastici. Soddisfatti alcuni criteri strutturali, viene così smentito il preconcetto, a volte esplicitato, a volte sottaciuto, che l'inclusione di bambini

con disabilità intellettiva ostacoli o rallenti i processi di apprendimento delle classi.⁸

Le concezioni soggiacenti o le abitudini consolidate su svariate componenti, quali i compiti della scuola, il ruolo del docente non specializzato, le dinamiche di collaborazione, e non da ultimo, sulla visione della disabilità stessa, spostano l'asse del limite dell'inclusività.

Esse possono essere anche legittime e si riconosce la potenziale difficoltà nel superarle; sebbene appaiano a volte inconsapevoli o minimizzate, possono costituire un ostacolo e hanno un impatto, sia a livello decisionale che a livello operativo nella quotidianità delle aule.

L'Associazione si impegna con sensibilità e riflessioni a più livelli, cercando di far emergere anche quelli che possono essere timori o resistenze difficilmente riconosciuti.

Alcuni pregiudizi raramente confessati apertamente, ma fortemente legati alla Sindrome di Down in particolare, si intrecciano con difficoltà individuali - dei bambini e degli adulti - e soprattutto operative.

Mantenendo uno sguardo che consideri tutte le sfaccettature della complessità che abbiamo qui tentato brevemente di descrivere, si continuerà a sostenere con convinzione l'indirizzo poc'anzi esplicitato.

La scuola oggi

Secondo le osservazioni raccolte dall'Associazione Avventuno, in Ticino nell'anno scolastico appena iniziato dei circa 30 bambini in età di obbligo scolastico sono 4 i bambini con Sindrome di Down che frequentano le scuole dell'infanzia in sezioni inclusive o con modalità integrate, 3 sono inseriti in progetti inclusivi alle scuole elementari e attualmente nessuno alle scuole medie. Gli altri frequentano

sezioni ad effettivo ridotto delle scuole speciali o hanno scelto soluzioni private (in Svizzera o all'estero).

Il sistema scolastico sta vivendo un momento di grossa evoluzione per quanto riguarda le politiche inclusive. I traguardi finora ottenuti non sono però ancora raggiungibili per tutti i bambini.

Le classi inclusive sono in costante aumento, ma ad oggi questa opzione, che concilia specificità della scuola regolare e pedagogia specializzata, non è ancora sempre una strada percorribile, in particolare per i bambini al termine della scuola dell'infanzia.

La disponibilità effettiva di classi inclusive sul territorio è un argomento centrale che si incrocia con le ponderazioni riguardo ai bisogni individuali.

Un'altra risposta possibile è un inserimento individuale (generalmente con accompagnamento OPI) Questa soluzione offre molte opportunità di individualizzazione e ritrova una concezione di differenziazione dove tutti gli allievi condividono i vari nuclei di apprendimento, seppure con adattamenti e approfondimenti diversificati.

Rimane aperto il tema delle valutazioni affinché il raggiungimento degli obiettivi minimi dei piani di studio diventi flessibile per determinati allievi, come è già possibile nelle classi ad effettivo ridotto e nelle classi inclusive.

L'intento di Avventuno è quello di valorizzare e sostenere il lavoro nella direzione dell'inclusione che si sta già svolgendo, fornendo un contributo scientifico aggiornato e facilitando comunicazione e collaborazione.

La sfida si gioca in una risposta il più possibile oggettiva e personalizzata ai bisogni degli allievi e dei contesti che li accolgono; chiedendo minor protezione non si vogliono negare o minimizzare i bisogni: si intravede nella strada dell'inclusione una grande opportunità per mettere a frutto il potenziale, dare un contributo alla scuola e alla società.

⁷ https://www.integras.ch/images/_pdf/servicemenu/tagungen/sonderpaedagogik/Referate_Sonderpaedagogik_2019/A5_Integras_standard_scuola_inclusiva_I_Web.pdf

⁸ <https://www.cdt.ch/news/ticino/se-la-scuola-inclusiva-e-migliore-271286>

Inclusione sì, ma per chi?

La storia di Nicola

Giulia Tavarini

Prima di quella calda giornata dell'11 giugno 2012 il mio sguardo sul mondo, sulla società e sui suoi funzionamenti era un po' diverso, sicuramente meno "ampio", rispetto a quello che è oggi, e questo lo devo anche alla nascita di mio nipote Nicola. Ricordo che fra le tante preoccupazioni di quei suoi primi giorni di vita, nella nostra famiglia – in cui si mastica scuola da un paio di generazioni – si era già affacciata la questione della futura scolarizzazione di Nicola, nato inaspettatamente con la sindrome di Down; all'improvviso, la divisione fra una scuola per bambini "speciali" e una scuola per bambini "normali" – che fino a quel momento mi era apparsa naturale – mi sembrava assurda, ingiusta, e mi sentivo rassicurata nel sentire aria di cambiamento nel mondo della scuola, in cui si cominciava a parlare di "inclusione" e di "progetti pilota" e si iniziavano a intravedere i vantaggi – per la società tutta – di una scuola in cui allieve e allievi fossero quotidianamente confrontati con la diversità nelle sue più ampie sfaccettature. Soltanto due anni dopo la nascita di Nicola il Dipartimento dell'Educazione della Cultura e dello Sport ha dedicato ad esempio un numero della sua rivista Scuola Ticinese proprio al tema

dell'inclusione; nell'editoriale, il capo divisione Emanuele Berger scriveva: "la scuola ticinese, da molti anni, ha preso la ferma decisione di integrare nella scuola dell'obbligo tutti gli allievi, indipendentemente da qualsiasi caratteristica personale, in particolare dal profitto scolastico".¹



Forestier August, sans titre, entre 1935 et 1949. Photo: Claude Bornand

Le premesse per un'inclusione, insomma, sembrava vi fossero. Quando tuttavia, nel settembre 2016, è iniziato il percorso di scuola dell'obbligo di Nicola, anche i primi concreti ostacoli si sono palesati. L'inserimento alla

scuola dell'infanzia è stato frenato infatti dalla difficoltà del bambino di essere autonomo nell'andare in bagno. Tuttavia dopo diversi colloqui con il direttore della sede, gli educatori del SEPS (Servizio Educazione Precoce Speciale) e le educatrici dell'asilo nido che aveva frequentato fin da neonato, si è riusciti a trovare una soluzione temporanea che permettesse a Nicola di frequentare il primo anno di scuola dell'obbligo in una classe regolare. La garanzia che potesse continuare la frequenza anche i restanti due anni è stata confermata solo quando – all'inizio del secondo anno – Nicola ha dimostrato di essere autonomo in tutti i bisogni primari quotidiani, poiché – per questo tipo di aiuti – non sarebbe stata assegnata al bambino nessuna figura professionale di riferimento.

Durante il suo percorso si è venuta a creare una rete di riferimento composta dal direttore, dalla maestra, da una OPI che lo seguiva per quattro ore settimanali nelle attività didattiche, dagli educatori del SEPS e dal sostegno pedagogico, che incontrava regolarmente la famiglia. Alla fine dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, la rete ha deciso – sulla base della procedura di valutazione standardizzata (PVS) – che Nicola continuasse il suo percorso di formazione presso la Scuola Speciale Cantonale. È quindi stata esclusa la possibilità di un'inclusione individuale con il sostegno di una OPI nella scuola regolare, nonostante l'esperienza di inclusione alla Scuola dell'infanzia nel corso dei tre anni precedenti fosse stata positiva. Tuttavia, nelle linee guida federali sull'uso della PVS si fa esplicito riferimento ad "assicurare la maggior partecipazione possibile nelle scuole regolari («scuola per tutti»)».²

Non era neanche stato proposto a Ni-

² https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SPS/documenti/Progetto_di_legge/CDPE_Procedura_di_valutazione_standardizzata_PVS.pdf

¹ Scuola Ticinese 2014, p. 13

cola di poter far parte di una classe inclusiva, composta da bambini di scuola regolare e bambini di scuola speciale, seguiti in co-docenza da un/a maestro/a di scuola regolare e un/a maestro/a di scuola speciale.

La decisione non era stata tuttavia condivisa dai genitori, il cui auspicio era che Nicola potesse continuare la sua scolarizzazione in un contesto di inclusione, poiché le loro priorità – come si legge in una lettera di osservazioni in risposta alla decisione della rete – non erano “centrate sul netto raggiungimento di obiettivi scolastici, bensì più sulla continuità di un apprendimento di competenze trasversali come tra l’altro ritenuto prioritario nel piano Harnos anche per i primi due anni di scuola elementare” (Osservazioni dei genitori sul rapporto PVS del 28.03.2019 alla commissione indipendente). Le loro richieste erano tanto più legittime considerando anche gli ultimi studi sull’efficacia dell’inclusione per lo sviluppo cognitivo dei bambini con sindrome di down, presentati fra l’altro nel ciclo di conferenze organizzate dal Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) della SUPSI in collaborazione con ATGABBES (Associazione Ticinese dei Genitori e degli Amici di Bambini Bisognosi di Educazione Speciale) nel marzo 2016. Si veda in particolare la relazione della psicologa S. Buckley “Una scuola buona per tutti: educazione inclusiva ed efficace per bambini con sindrome di Down e disabilità cognitive”³.

Per tentare di permettere a Nicola di proseguire il suo percorso scolastico in un contesto inclusivo – fino a quel momento molto positivo – i genitori, oltre ad aver inoltrato le osservazioni in forma scritta alla commissione indipendente, hanno cercato un confronto orale con la direzione della scuola elementare, il municipio e la sezione

della pedagogia speciale, per trovare un compromesso: in particolare è stato chiesto se fosse possibile far nascere un progetto inclusivo (nel comune di residenza o nelle vicinanze), sulla scia di quelli che stavano nascendo in quegli anni in altri comuni del Cantone e di cui erano a conoscenza. È stato anche richiesto di poter dividere la prima elementare del comune di residenza in due gruppi per poter agevolare l’inclusione di Nicola. Le iniziative non hanno tuttavia avuto nessun seguito. Le responsabilità per la riuscita logistica del progetto venivano rimbalzate dalle parti.



Ratier Emile, untitled, undated.

Photo: Caroline Smyrliadis

Alla fine, la soluzione trovata per Nicola è stata quindi quella di frequentare le lezioni presso la scuola speciale di Molino Nuovo e, per tre mezze giornate, le lezioni alla scuola regolare del comune di residenza in una prima elementare di 25 bambini, senza nessun tipo di sostegno. Date le premesse, il “progetto di inclusione” (se tale può essere definito) è stato fallimentare: non si è trattato infatti di inclusione, ma piuttosto di un tentativo di “integrazione”, in cui si è chiesto a Nicola di frequentare due

scuole, abituarsi a diverse figure di riferimento, e adeguarsi alle esigenze della classe di scuola regolare (di 25 bambini) senza beneficiare di alcun sostegno. Fatiche che non avremmo chiesto a nessun bambino normodotato di sette anni. La famiglia, in accordo con la scuola e in assenza di alternative inclusive, ha quindi deciso – dopo la seconda elementare – che Nicola frequentasse la scuola speciale a tempo pieno.

La storia di Nicola ci fa riflettere su due aspetti: la prima è che la scuola ticinese si sta muovendo nella giusta direzione di una scuola più inclusiva, e questo lo abbiamo scoperto leggendo regolamenti, seguendo conferenze e incontrando persone che lavorano nell’ambito dell’educazione speciale; purtroppo questa tendenza non è ancora diventata sistemica, e troppo spesso il percorso di un bambino o una bambina con bisogni educativi speciali dipende dalla disponibilità degli attori che si trovano sul campo: quindi dal caso, dalla fortuna. Esistono realtà comunali in cui progetti inclusivi – anche con bambini con sindrome di Down – esistono e funzionano molto bene; ma la mancata regolamentazione di questa procedura crea ulteriori discriminazioni e disuguaglianze all’interno della popolazione di bambini e bambine speciali in età scolare. L’auspicio è quindi che la pratica inclusiva diventi una procedura naturale che permetta a tutte e tutti di avere accesso a una scuola dalle pari opportunità, una scuola in cui relazionarsi con le diversità non dovrà più essere insegnato, ma semplicemente vissuto nel quotidiano.

³ <https://www.supsi.ch/dfa/eventi/comunicazioni/eventi/2016/2016-02-08.htm>.

Scuole speciali a Ginevra:

Storia di Alice

Clara Olvera Oldrini

Nella primavera di quest'anno il Comitato per i diritti umani dell'Onu ha messo in luce importanti lacune della Svizzera nell'applicare i principi della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità,¹ ratificata dal nostro paese il 15 aprile 2014. Tra le questioni messe in luce, il rapporto denuncia la **manca**za di una **strategia politica per lo sviluppo di un sistema scolastico inclusivo**, lamentando che quasi la metà degli allievi residenti in Svizzera con bisogni speciali segue una **scolarizzazione separata** dal resto degli allievi.² L'ONU ha inoltre richiesto spiegazioni alle autorità elvetiche su una vicenda specifica, venuta alla luce tra marzo/aprile 2021 e che ha coinvolto il **foyer** di Mancy, nel Canton Ginevra: è stato accertato infatti che alcuni educatori abbiano commesso degli abusi su minori all'interno della struttura, inaugurata nel 2018 per assistere bambini con autismo.³ Ed è proprio da Ginevra, città sede dell'ONU e del cantone coinvolto nell'inchiesta, che proviene il racconto di Chiara e Marco, i genitori di Alice (i nomi reali della famiglia sono noti alla redazione).

Una separazione fisica e mentale

Sulla pagina internet dell'insegnamento specializzato ginevrino, le spiegazioni sembrano chiare e semplici: i ragazzi con bisogni speciali possono usufruire di un programma individualizzato e sono accompagnati da insegnanti formati in modo specialistico e multidisciplinare. I luoghi di formazione per gli allievi sono classi integrate (CLI), scuole di pedagogia specializzata (ECPS) oppure scuole di formazione professionale e l'obiettivo resta comunque il progressivo inserimento nella scuola regolare, sulla base dei progressi dello studente.⁴ Cinque anni fa le stesse spiegazioni sono state date a Chiara e Marco nello studio dello psichiatra che segue loro figlia e che li ha convocati per un colloquio poiché Alice, di 3 anni e mezzo, espansiva e socievole, presenta alcuni disturbi motori e un ritardo nel linguaggio.

I genitori, che si sono trasferiti da poco a Ginevra, ascoltano titubanti il consiglio del medico: mandarla in un istituto separato come una scuola speciale (ECPS) appare loro una scelta poco comprensibile, visto che in Italia, paese da cui provengono, i ragazzi come Alice frequentano le scuole regolari. Alla fine

tuttavia si convincono poiché la garanzia di maestri specializzati e la prospettiva di un ingresso futuro nelle scuole regolari paiono essere elementi ragionevoli.

Insieme ad altri 12 bambini, Alice frequenterà dunque per 4 anni un *'école de pédagogie spécialisée'*, situata in un bell'edificio fuori città. In questo luogo immerso nel verde finiscono però solo bimbi con problemi di comportamento e quasi tutti di provenienza straniera: "ci sentivamo in un ghetto", affermano Chiara e Marco che rimangono estremamente delusi anche dai docenti. "Pensavamo che una scuola chiamata 'specializzata' avesse personale competente, invece ci siamo confrontati con persone impreparate, piene di **pregiudizi**, che chiedevano consiglio a noi su cosa fare con Alice. Ci siamo anche sentiti dire: 'Voi lo sapete com'è vostra figlia', intendendo che fosse handicappata." Nella quotidianità delle giornate i genitori intravedono anche alcuni episodi poco chiari: sembrerebbe infatti che Alice in alcune occasioni sia stata allontanata dai compagni, mangiando con il solo educatore.

Il caso di Alice sembrerebbe non essere un'eccezione visto che a giugno di quest'anno, la fondazione *"Ensemble"*, nata da genitori e amici di persone con disabilità intellettive, ha denunciato in una conferenza stampa come il sistema scolastico ginevrino continui a escludere i bambini con disabilità mentali dall'ingresso delle scuole normali, incentivando la creazione di classi in **istituti separati** e lontani da casa, invece di proporre uno spostamento delle risorse dalle scuole speciali alle classi integrate. Il dispositivo delle classi integrate⁵ (inserimento in classi ordinarie sostenuto da insegnanti specializzati-CLI), seppur presente, è poco usato a causa delle **scarse risorse**.⁶

¹ "Disabilità e diritti, l'ONU chiede chiarimenti", 14 marzo 2022, RSI News, (online).

² "Comitato Onu vede per disabili svizzeri molte migliorie possibili", 31 marzo 2022, Swissinfo (online).

³ "Svizzera rimproverata dall'Onu per gli abusi al 'foyer' di Mancy", 14 marzo 2022, LaRegion (online).

⁴ <https://www.ge.ch/enseignement-specialise>

⁵ Sophie Simon, "L'école inclusive reste un mirage, selon des parents", 20 giugno 2022, Tribune de Genève (online).

⁶ Ibidem.

Il ruolo delle associazioni

Nel racconto dei genitori, il percorso di accompagnamento di Alice è stato costellato da frequenti, se non continue, consulenze esterne per gestire il rapporto con la scuola. Sono state alcune associazioni infatti a **assistere la famiglia in momenti particolarmente delicati**, in *primis* la discussione dei rapporti scolastici che i genitori erano chiamati a firmare: “La mancanza di fiducia della scuola verso nostra figlia era certificata ogni anno nero su bianco nei rapporti, visto che gli obiettivi restavano sempre gli stessi. Dal loro punto di vista Alice non era mai pronta per nuovi passi.” La madre ricorda in particolare un momento delicato in cui gli specialisti esterni si sono rivelati fondamentali: davanti alla richiesta della scuola di reintrodurre il pannolino per Alice, allora di 7 anni, per mancanza di tempo, “le associazioni ci consigliarono invece di non accogliere la proposta, dandoci quei **consigli pratici** che poi siamo stati noi a riferire alla scuola. Insomma non abbiamo ceduto in nome dell'autonomia, anche fisica, di nostra figlia”.

A fine 2021 quando giunge la diagnosi di disturbo autistico, i genitori vivono una situazione difficile da gestire: i consulenti esterni raccontano di una bambina con grandi potenzialità e risorse, eppure dopo 4 anni di scuola specializzata, Alice non sa né leggere né scrivere e manifesta un disagio comportamentale con crisi di rabbia sempre più frequenti. Per i genitori non è facile tornare a fidarsi: “vista la scarsa considerazione che aveva la scuola verso Alice, noi stessi, pur non volendolo, avevamo perso la fiducia; crediamo che lei lo percepisse”. Oltre a sostenere la famiglia sul **piano emotivo**, queste associazioni hanno aiutato i genitori nella ricerca di una **nuova forma di accompagnamento scolastico**: infatti quest'anno Alice ha cominciato un nuovo percorso scolastico in una scuola privata, la “*Fondation pour les*

enfants extraordinaires”. Docenti specializzati lavoreranno con la bambina, che oggi ha 8 anni, nella speranza che un giorno possa andare in una scuola ordinaria. Chiara ammette, quasi a malincuore: “Alla fine, dopo tante ricerche e consulenze, anche fuori cantone, abbiamo seguito il modello di tanti altri genitori ginevrini con bimbi come Alice: l'abbiamo iscritta in una scuola privata”. Alla luce di questa esperienza sorgono alcune domande. È giusto che le associazioni private abbiano un tale ruolo nel percorso di un allievo con bisogni particolari? Quante famiglie sono in grado di sostenere l'onere economico di una retta di una scuola privata? E soprattutto perché non è lo Stato, e quindi la scuola pubblica, a fornire un servizio di accompagnamento di alta qualità ai propri cittadini, capace di tenere conto delle diverse esigenze?

Inclusione in Svizzera: tante possibilità o solo tanta confusione?

Nell'avvicinamento verso una scuola più inclusiva, la Svizzera federale presenta una situazione decisamente complessa in quanto ogni cantone, con la propria tradizione educativa, sta sperimentando soluzioni differenti, difficili da valutare nell'insieme. Nel 2019 il Dipartimento dell'istruzione della formazione professionale del Canton Vaud ha posto le basi di una scuola inclusiva sviluppando il Concept 360° che ha sostituito le scuole specializzate con delle strutture terapeutiche che i bambini con bisogni speciali frequentano in alternanza con la classe ordinaria.⁷ E possiamo citare il caso di Basilea città, che di recente ha abolito le scuole speciali lanciando una scuola integrativa, in risposta del quale questa estate un gruppo intrapartitico di insegnanti ha raccolto le firme per indire una iniziativa popolare e tornare alle scuole speciali, lamentando problemi nelle scuole e malumore tra i docenti.⁸ In tale contesto, sembra mancare un **bi-lancio complessivo delle diverse espe-**

rienze cantonali. Lo stesso segretario generale del Dipartimento Federale dell'Interno (DFI), Lukas Gresch-Brunner ha sostenuto infatti la mancanza di dati e di analisi.⁹ Tale panoramica potrebbe essere il punto di partenza per elaborare una proposta più coordinata tra i cantoni, forse diretta addirittura a livello federale.

Le parti coinvolte sono certamente numerose: la politica e la scuola pubblica, ma anche le associazioni e gli enti privati. E poi ci sono gli allievi e le loro famiglie, per cui le riforme scolastiche appaiono sempre troppo lente rispetto ai propri tempi di vita. Nello spazio di questo breve articolo è stata raccontata l'esperienza di una sola famiglia, che tuttavia continua a riflettere su quanto il mondo stia perdendo in ricchezza umana: “Noi non neghiamo il grosso carico familiare di questi bimbi. Entrambi sappiamo che Alice resterà sempre una persona autistica;¹⁰ tuttavia sappiamo anche che le persone come lei hanno tanto da offrire e sono portatori di una ricchezza che la società deve scoprire. Che adulto sarà il bambino che non è mai entrato in contatto con la diversità, rappresentata in questo caso da un bambino con bisogni speciali? Io penso che proverà disgusto e paura: quelle stesse emozioni che percepisco oggi attorno a mia figlia”.

La storia di Alice non pretende di essere universale ma ci presenta delle responsabilità, di cui tutti dovremmo farci carico.

⁸ Il testo dell'iniziativa popolare si può trovare online: <https://www.fss-bs.ch/foerderklassen-initiative-3/>

⁹ “Svizzera rimproverata dall'Onu per gli abusi al ‘foyer’ di Mancy”, 14 marzo 2022 (online)

¹⁰ Si sottolinea che l'autismo non è oggi definito una “malattia”, ma piuttosto una neurodiversità.

Storia di Pino

Una fiaba a più voci
sulla diversità
e l'integrazione

A cura di
Graziella Corti

Il libro* uscito nel 2022, con un'edizione nel 2021 riservata alle scuole medie di Biasca, è stato presentato il 14 settembre a Bellinzona in presenza dell'autrice, alla sua terza pubblicazione, e alcuni ospiti.

L'autrice è Michela Maiocchi, insegnante di italiano al Liceo di Lugano. Il testo, illustrato dai ragazzi e le ragazze della scuola speciale di Biasca, è stato scritto come una fiaba, "trasposta in un luogo di fantasia per raccontare con una voce più lieve".

Esso è rivolto a un pubblico di bambini e adulti per raccontare una storia vera e autobiografica: il vissuto della mamma di una ragazza di nome Chiara, nata con un problema al cuore, del percorso impegnativo per salvarla, affrontando la paura, il dolore, l'attesa, l'incertezza, la speranza.

Le illustrazioni, realizzate grazie alla collaborazione dell'illustratrice Paloma Canonica, sono il punto di arrivo di un progetto collettivo della classe durato alcuni anni, che ha permesso di "viaggiare attraverso paesaggi magici (...) e far raccontare agli allievi la loro nascita e il percorso intrapreso per diventare delle rocce proprio come Pino".

Abbiamo rivolto alcune domande all'autrice.



Bosco Giovanni, sans titre, entre 2006 et 2008.
Photo: Claudine Garcia

Il libro racconta quanto vissuto una ventina di anni fa (Chiara ormai studia all'università): come mai la decisione di scriverne un libro e dopo vent'anni?

Ho scritto e voluto pubblicare questo libretto per adempiere alla promessa fatta a mia figlia Chiara, quando stava lottando per sopravvivere: un giorno avrei raccontato la storia della sua nascita. L'altra promessa l'ho fatta ai ragazzi della scuola speciale di Biasca, che hanno realizzato le illustrazioni: avremmo fatto di tutto per rendere pubblico il testo che loro avevano illustrato. Ciò è stato possibile grazie al supporto di tanti amici e ad Anna e Giampiero Casagrande.

Non l'ho scritta subito dopo la nasci-

ta di mia figlia, ho dovuto lasciar passare parecchi anni per mettere una certa distanza tra me e quegli eventi. Il protagonista è Pino, l'alter ego di mia figlia. Pino nasce "con un difetto di fabbrica": non piange perché non ha voce.

Il testo l'ho messo su carta in pochi giorni, poi l'ho tenuto nel cassetto per parecchio tempo; per me poteva bastare anche soltanto l'atto della scrittura, che in un momento delicato della mia vita mi aveva tenuto compagnia, facendomi pensare ad altro.

Alcuni anni dopo, Enrica, una mia amica e collega, che insegna alla scuola media di Biasca, ha trovato il racconto gradevole e ha deciso di portarlo alle sue colleghe della scuola speciale. Da quel momento, in modo del tutto inaspettato, la mia storia ha incominciato a camminare autonomamente, e io non ho fatto altro che seguirla a distanza, come si fa con i propri figli quando stanno diventando adulti.

Quale dunque il senso della scrittura?

Si scrive anche per fare finalmente ordine dentro di sé o per liberarsi sulla carta di un peso. La scrittura ha un grande valore catartico, cioè aiuta a liberarsi delle proprie sofferenze, delle proprie angosce.

Io avevo una storia, quella della nascita di mia figlia, e volevo far conoscere cosa capita quando si verifica un evento inaspettato, come reagiscono i genitori di un piccolo nato con un problema serio, come ci si attiva per risolvere il problema.

I grandi autori della letteratura mi hanno insegnato che a volte, per osservare una realtà dolorosa, occorrono dei filtri, degli occhiali speciali: ecco allora che si può raccontare un fatto in modo ironico, come per prenderne le distanze, oppure attraverso una fiaba, o anche dislocando la storia in un altro spazio e in un altro tempo.

Di una cosa ero sicura: sapevo che nel

testo che volevo scrivere non dovevano entrare le parole “ospedale” o “malattia”. Questo non per negare l’evitenza, ma per trovare la maniera per dire le cose in modo più sopportabile per me e per chi poi le avrebbe lette. Forse sotto sotto speravo di realizzare, almeno sulla carta, quella leggerezza che nella realtà non avevo e non ho ancora acquisito.

Si spiega così la scelta di scrivere e proprio una fiaba ambientata in un mondo ibrido, dove gli oggetti di uso quotidiano possono convivere con una natura esotica, un mondo dove l’elemento naturale sembra prevalere sull’uomo (gli stessi personaggi del libro si chiamano con nomi di piante o fiori: Pino, Olmo, Viola).

Quale il significato del sottotitolo? Cosa rappresenta la voce dell’acqua?

L’ho aggiunto grazie agli stimoli ricevuti dagli incontri a Biasca; esso contiene alcune parole che per me forniscono anche una chiave di lettura.

Il prodigio è quell’evento che risolve il “difetto di fabbrica” di Pino. Esso fa sì che la vicenda, iniziata in modo tragico, possa concludersi positivamente. Il termine è un ibrido, indica cioè un evento che sta a metà strada tra il fatto eccezionale, ma pur sempre spiegabile razionalmente, e il miracolo. Parlare di “miracolo” mi pareva comunque troppo, anche se è vero che, così come per Pino, anche per mia figlia, oltre alla bravura innegabile di chi è intervenuto per risolvere il problema, qualcosa di misterioso che sfugge a ogni spiegazione razionale c’è.

Il tema della voce è per me importantissimo ed è il filo conduttore che lega i testi che ho scritto e pubblicato in questi anni a quelli che sto scrivendo.

Nel testo troviamo tre voci diverse, che corrispondono a tre storie che corrono parallele, con continui richiami tra di esse: c’è la voce di Pino, la mia e quella dei ragazzi di Biasca.



End Paul, Sans titre, 1948. Photo: Claudine

Sia la storia di Pino, sia la mia ricerca di una voce per narrarla o il lavoro di illustrazione sono percorsi che hanno presentato delle difficoltà, degli ostacoli, che solo attraverso l’importante lavoro di squadra, la perseveranza e la pazienza dei singoli si sono risolti felicemente.

L’ultima parola che si trova nel titolo e che merita attenzione è acqua. Presso i Dogon del Mali si dice che la bocca dei taciturni è arida e solo grazie all’acqua la parola può tornare a manifestarsi. Ecco perché Pino può riacquistare la sua voce grazie all’acqua della Sacra Cascata. Ma l’acqua ha anche la capacità di lenire, alleviare le sofferenze, sciogliere i nodi: quando capisce che il suo piccolo ha qualcosa che non va, il padre raggiunge un torrente di montagna e lì, lascia uscire un urlo acuto, che si confonde con il rumore delle acque del torrente.

Che l’acqua fosse un elemento importante della storia, le docenti e gli allievi di Biasca l’hanno colto perfettamente, tanto da decidere di sottolineare l’importanza di questo elemento dedicandogli la copertina.

Il percorso intrapreso a partire dalla lettura del racconto, oltre a dare un senso più ampio al testo, ha permesso agli allievi della scuola speciale di sentirsi valorizzati e ancora più inclu-

si. E grande è stata la loro soddisfazione quando, a fine novembre, il libro è stato presentato ai loro compagni di seconda media, nell’ambito di una Giornata dedicata all’educazione alla diversità. In quell’occasione, attraverso la lettura e una serie di attività, gli allievi hanno appreso che la diversità è un valore arricchente e non un motivo di esclusione.

* Michela Maiocchi, Storia di Pino e del prodigio della voce dell’acqua, Giampiero Casagrande editore 2022.

"À l'école des Philosophes"

Un film

di Fernand Melgar

(CH 2018)

Nina Pusterla

Fernand Melgar ci ha abituati, con la sua cinematografia, alle discussioni accese ed al confronto su grandi temi, che spesso toccano nervi scoperti, ancora più scoperti poiché relativi alla vita in Svizzera e dunque non archiviabili come disgrazie altrui. Lo ha fatto con *La forteresse* (CH, 2008), lungometraggio dedicato alla situazione di attesa in cui i richiedenti l'asilo in Svizzera attendono una decisione sulla loro sorte da parte della Confederazione, girato nel centro di registrazione e procedura di Vallorbe; lo ha fatto con *Vol spécial* (CH, 2011), documentario che parlava per l'appunto dei "voli speciali" organizzati per rimpatriare stranieri in "situazione irregolare" e che era in gran parte girato tra le mura del centro di detenzione amministrativa di Rambois; e ancora, con *L'abri* (CH, 2014), film incentrato sulle condizioni di difficoltà estreme dei senzatetto nell'inverno di Losanna e girato in larga parte all'interno di un centro di accoglienza d'emergenza. Ciò che colpisce, nei suoi film, non è tanto la scelta del tema, bensì il taglio cinematografico con cui racconta le sue storie. Melgar resta infatti sempre fedele ai principi del *cinéma direct*, ovvero della registrazione in presa diretta delle situazioni cui assiste, e si astiene dall'as-

sumere, in quanto regista, attraverso il montaggio o altre tecniche, una posizione rispetto alle immagini e alle testimonianze che scorrono sullo schermo. Tale scelta estetica lascia naturalmente spazio all'interpretazione e all'ambiguità: in molti ricorderanno come alla presentazione di *Vol spécial* al Festival di Locarno fosse presente, e chiamato sul palco dallo stesso regista, il direttore del centro di detenzione di Rambois, che per la carica che ricopriva avrebbe dovuto essere l'oggetto dello scandalo, insieme alle politiche svizzere dell'immigrazione.

Non stupisce dunque che neanche il documentario *À l'école des Philosophes*, del 2018, sfugga a questa estetica: tema importante e scottante, presa diretta, sospensione del giudizio.

Il documentario è ambientato in una piccola scuola privata di pedagogia speciale di Yverdon-les-Bains, il cui nome per esteso è École de la rue des Philosophes, ma che nell'uso comune viene chiamata l'École des Philosophes. Essa ospita una sessantina di allievi tra i quattro e i sedici anni e accoglie ogni tipo di handicap. Il suo scopo, secondo il *dossier de presse* del film, è "favorire l'autonomia, l'acquisizione delle competenze, lo sviluppo della personalità e l'apertura

verso l'altro, in vista della migliore integrazione sociale possibile."¹

Il film segue un anno di scolarità di una classe di bambini attorno ai cinque anni, che dunque iniziano il loro percorso scolastico. Curiosa e fortuita in questo senso la casualità che ha permesso a Melgar di incontrare una classe interamente nuova, che si è dunque costituita e formata integralmente sotto lo sguardo della telecamera. Ecco allora che davanti all'occhio commosso dello spettatore scorrono le immagini del quotidiano scolastico di Albiana, Kenza, Chloé, Léon, Louis, accompagnati dalle loro maestre Adeline, Léa, Stéfania; a fare da cornice, i colloqui delle maestre con le famiglie, e alcune immagini dalle loro abitazioni.

I cinque bambini hanno storie e caratteristiche tutte diverse: Léon e Louis sono affetti da autismo, Chloé da una patologia mitocondriale degenerativa, Albiana dalla Sindrome di Dawn, Kenza non riceve un'etichetta chiara ma bastano pochi istanti per capire il dramma della famiglia. Insieme, affrontano il salto dell'entrata a scuola e imparano a vivere come gruppo camminando verso una certa autonomia.

Il film è toccante e non si può che restare emozionati di fronte a questi cinque piccoli filosofi che imparano a gestire ritmi e abitudini nuove, a interagire con persone altre dalla famiglia, a sviluppare capacità e attitudini che forse non credevano di possedere. La camera li segue in ogni loro attività scolastica, ed ecco dunque che li vediamo cantare, costruire torri di cartone, giocare, fare ricreazione, mangiare tutti insieme, lavarsi i denti, dormire. Ma li vediamo anche uscire dalla scuola: tutti insieme vanno alla Migros a comperare gli ingredienti per poi cucinare insieme dei dolci alla mela, vanno a passeggio e guardano il fiume, a fine anno vanno in gita in pi-

¹ À l'école des Philosophes ; dossier de presse, p. 8.

scina. E forse, fra tutte, queste sono le scene che colpiscono di più; perché lo spettatore, che non si vede allo specchio mentre guarda il film, si è immerso nel loro mondo, nella gioia e nella fatica delle loro giornate, mentre i passanti che incontrano per strada, gli altri clienti del supermercato, i bagnanti delle terme sono colti nel loro sguardo tra il sorpreso e l'imbarazzato, tra l'infastidito e il compassionevole. Questi passanti casuali diventano il nostro specchio. Perché in fondo la questione è tutta qui: l'École des Philosophes, le sue maestre, le sue aule ci mostrano un lavoro enorme e splendido, importante e fruttuoso. Ma davvero come società siamo capaci di fare questo lavoro solo dietro delle mura esclusive? Davvero l'inclusione è così impossibile? Davvero ancora lo sguardo spontaneo sull'handicap non riesce ad essere di naturale accettazione?

Le piste di riflessione che la visione di questo documentario apre sono molteplici. La prima, l'abbiamo abbozzata poc'anzi, riguarda la scelta tra scuola speciale tout court e scuola inclusiva. Non siamo noi in grado di giudicare, non avendo conoscenze e competenze in merito, e anche per questo il numero speciale di Verifiche che avete tra le mani è importante per stimolare la discussione. Appare tuttavia chiaro come enormi passi in avanti siano da fare, affinché l'inclusione vera, quella riuscita, quella che prevede un serio impegno di progettazione pedagogica, sia possibile in tutte le scuole. Anche in quelle pubbliche: e si apre qui un secondo asse di riflessione, perché indubbiamente, immaginiamo, una fondazione privata (come la Fondation de Verdeil, che gestisce l'École de la rue des Philosophes) può impiegare strumenti finanziari tali da creare al suo interno una sorta di eccellenza. Ma risulta quanto meno inaccettabile che la scuola pubblica non possa o non riesca a sopperire alle necessità di alcuni cittadini-scolari. In questo senso colpiscono alcune parole contenute

nel dossier de presse del film, in cui viene detto che all'école des Philosophes:

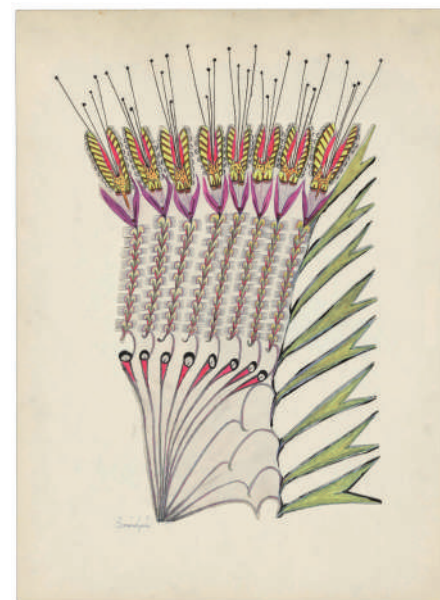
"l'enseignement est taillé sur mesure pour chacun. Ce n'est pas à l'élève de se plier à un programme, mais c'est aux encadrants de trouver le meilleur moyen pour son développement cognitif et son autonomie."² Colpiscono perché se si pensa a come (idealmente, ne siamo consapevoli) è immaginata la scuola oggi, perlomeno in Ticino l'idea di *programma* è piuttosto vaga, mentre si fa sempre più forte il concetto di *personalizzazione* del percorso scolastico. Se leggiamo poi nel *Piano di Studi della scuola dell'obbligo ticinese (2015)* alcune righe tratte dal descrittivo della Scuola dell'Infanzia, ovvero il primo tassello della scolarizzazione di ogni bambino, equivalente dunque alla classe di Albiana, Kenza, Chloé, Louis et Léon, non possiamo che ritrovare a grandi linee gli stessi concetti: "La scuola dell'infanzia accoglie il bambino che proviene dal contesto familiare ed è chiamata a svolgere una prima funzione di socializzazione, di stimolazione dello sviluppo affettivo, di conquista delle abilità espressive-comunicative e percettivo-corporee utili per conoscere il mondo e costruire relazioni sociali.[...] Le attività educative sono orientate allo sviluppo dell'autonomia, del rispetto di sé e degli altri, della capacità di cooperare, di affrontare le incertezze e di prendere decisioni, così come allo stimolo e alla crescita degli strumenti cognitivi e di conoscenza del reale, del proprio ambiente di vita e di una prima comprensione degli stimoli che la società propone loro."³

Il documentario *À l'école des Philosophes* è senza dubbio un film emozionante, come spesso lo sono i do-

cumentari sulla scuola (si pensi a *Die Kinder von Napf*, 2010, o a *Tableau Noir*, 2013, per restare in Svizzera), e lo è perché riesce nella sua presenza discreta a svelare la magia che solo chi vive nelle aule di scuola conosce. Infatti non si tratta certo di guardare criticamente il lavoro che le maestre dei piccoli filosofi svolgono, anzi. Lo spunto che proponiamo è quello, forse utopico, di riuscire, con impegno e dedizione, a portare tutto questo anche nelle aule "normali" per abbattere finalmente le virgolette, e i muri. In fondo, come dice la maestra Adeline, la grande verità è che "l'école est, quel que soit l'individu, le meilleur moyen de le socialiser et de lui donner un cadre pour évoluer."⁴

Il film è disponibile per l'acquisto o il noleggio anche on-line al sito:

<https://www.outside-thebox.ch/a-lecole-des-philosophes/>.



Zemakova, sans titre, entre 1975 et 1980.

Photo: Marie Humair

—

² À l'école des Philosophes ; dossier de presse, p. 9.

³ Piano di Studi della scuola dell'obbligo ticinese (2015), p. 12.

—

⁴ À l'école des Philosophes ; dossier de presse, p. 25.

Un diario scolastico per vivere

Intervista a Sara Groisman

A cura di
Giacomo Viviani

L'Istituto Editoriale Ticinese pubblica per il quarto anno consecutivo il Diario scolastico della Svizzera italiana dopo la scissione della collaborazione con il Cantone risalente agli anni Trenta del Novecento. Per l'anno scolastico appena iniziato la scelta di Sara Groisman, laureata in letteratura e storia dell'arte a Zurigo, redattrice editoriale delle edizioni Casagrande e iet nonché curatrice della pubblicazione nella nuova edizione, è caduta sulle lingue e le culture presenti in Ticino.

A lei abbiamo rivolto alcune domande affinché le nostre lettrici e i nostri lettori possano meglio recepire la qualità e l'importanza dello strumento prodotto e magari essere invogliati a portarlo nelle scuole.

L'autore Yuval Noah Harari in "Sapiens Da animali a dèi" citando "una teoria più diffusa" sostiene che "ogni animale ha un suo tipo di linguaggio" quello del sapiens "non era il primo linguaggio vocale. Numerosi animali, comprese tutte le scimmie antropomorfe e non, ne avevano uno..." Si pensa che "il nostro linguaggio, unico nel suo genere, si sia sviluppato come mezzo per condividere informazioni sul mondo... e si sarebbe evoluto come un modo di fare pettegolezzi". Sara, nella breve citazione dello scritto*

di Harari, che chiude il mio commento introduttivo, scrive che il linguaggio del Sapiens si è formato ed evoluto come un modo di fare pettegolezzi. Il nostro vivere quotidiano è ingolfato da un "vociare" (parlato, scritto e in immagini) che spesso si riduce a un enorme mare appunto di pettegolezzi e notizie false ma anche di tante notizie e situazioni reali, un mare nel quale facciamo fatica a distinguere e navigare. Partecipando alla bella presentazione di Bellinzona del diario – agenda (11 giugno 2022) che hai contribuito a creare e leggendo lo stesso mi sono chiesto, e te lo chiedo: quale parte, anche piccola, può avere uno strumento come il vostro per aiutare ragazze e ragazzi a navigare nel mare testé descritto?

Penso che il mare che descrivi sia parte del nostro mondo, che ci piaccia o no: non si può vivere in un mondo innervato dal digitale sfuggendo a questo flusso continuo di linguaggio dove, come dici, si mescolano informazioni vere e false, testi validi e non ecc. A volte ho l'impressione che i ragazzi siano più attrezziati di noi nel navigare queste acque: nati in un contesto già "digitalizzato", hanno una comprensione istintiva di questa dimensione; sanno individuare quel che li interessa all'interno del "mare" e seguirne la rotta. Non penso

quindi che per loro la "navigazione" in sé sia un problema; il problema è semmai che il digitale impone una tale rapidità al fluire di notizie e informazioni che spesso, nel continuo saltare da una cosa all'altra, si perde il senso della profondità. Penso quindi che, in quanto persone adulte che si rivolgono a dei ragazzi (che si sia docenti, scrittori, animatori o curatori di un Diario scolastico), sia importante lavorare con loro sulla profondità, invitarli a soffermarsi sulle cose. Purtroppo però molti credono che ai giovani si debba prima di tutto fornire "un'infarinatura" di nozioni utili: ad esempio, capita spesso che, per spiegare un fatto storico a scuola, ci si limiti a qualche nozione superficiale in stile Wikipedia, pensando che tanto i ragazzi non hanno mai sentito parlare del tema e qualche dato sarà sufficiente per loro. Io penso invece che bisognerebbe sempre cercare di accompagnare le nozioni con proposte di riflessione che vanno oltre i semplici dati: è solo a quel punto che si esce dalla logica del "vociare" e si cala in profondità.

Con Sofia Santi e Paolo Buletti, i collaboratori di BiblioBaobab con cui ho progettato l'agenda, abbiamo cercato di considerare il Diario un'occasione per creare un oggetto sì funzionale (prima di tutto è un calendario scolastico!), ma che invita a 14 "immersioni". Volevamo parlare della grande varietà di lingue e culture presenti in Ticino, ed è stato subito evidente che se le avessimo raccontate dall'esterno, scrivendo noi dei testi sulle varie comunità linguistiche, avremmo corso il grosso rischio di essere superficiali. Allora abbiamo pensato di chiedere a 14 persone di origini e madrelingue diverse di scrivere dei testi dove raccontano la loro vita attraverso il loro percorso linguistico. Ne sono nati 14 testi che parlano di identità culturale, immigrazione, radicamento e sradicamento. Mi sembra che il coraggio che gli autori hanno dimostrato nel raccontarsi sia già da solo qualcosa che si distingue nel mare del «vociare».

Quali le analisi e le scelte di fondo, di collaborazione e operative che hanno permesso la costruzione del diario – agenda?

In quanto redattrice dell'iet, la casa editrice che pubblica il Diario scolastico, mio compito è scegliere il tema di ogni edizione; in questo caso, come detto, le lingue e le culture presenti in Ticino. A quel punto ho cercato qualcuno che conoscesse bene la questione e potesse aiutarmi. Avevo sentito parlare della Biblioteca interculturale BiblioBaobab di Bellinzona, un ramo della Cooperativa Baobab, e così ho contattato i responsabili, a cui il progetto è piaciuto molto. A partire da quel momento abbiamo lavorato insieme. Grazie alle conoscenze dei collaboratori di BiblioBaobab abbiamo individuato gli autori dei testi; BiblioBaobab ha poi approfittato di un progetto già in corso col festival di letteratura e traduzione Babel, che prevedeva l'organizzazione di un laboratorio di scrittura in italiano rivolto a persone che non sono di madrelingua italiana, per affrontare coi partecipanti il tema dell'autobiografia linguistica. In quel contesto sono nati alcuni testi poi entrati nell'agenda. Un'altra collaborazione è stata quella con The Social Truck, un altro progetto della Cooperativa Baobab che si rivolge ai ragazzi con progetti di animazione socioeducativa itineranti. Oltre a queste collaborazioni, sul versante "visivo" hanno svolto un ruolo importante la grafica Laura Domenici, che

ha sviluppato un progetto grafico che valorizza le grafie e gli alfabeti dei 14 autori (ogni testo contiene parole scritte a mano da loro), e l'illustratrice Julianne Roncoroni, che li ha ritratti.

Come avete individuato le quattordici persone che hanno aderito alla vostra proposta di raccontare la loro esperienza?

Da una parte, per me era importante che i 14 profili fossero vari: dovevano essere rappresentate generazioni diverse, generi diversi e naturalmente origini diverse. Questo ci permetteva, oltre che di proporre numerose prospettive, di raccontare vari momenti storici: ad esempio, Jachen, un uomo di 59 anni, racconta com'era la vita nei Grigioni degli anni Sessanta, dove esistevano villaggi rurali in cui si parlava solo romancio; Adriana, una donna di 48 anni, ci parla della guerra in Kosovo che l'ha portata a rifugiarsi in Ticino negli anni '90; Fthawi, tredicenne eritreo, ci parla invece della recente emigrazione dal suo paese. Stabilito il criterio della varietà, con i collaboratori di BiblioBaobab abbiamo fatto una lista di comunità linguistiche che oggi nella Svizzera italiana sono molto rappresentate, e che ci tenevamo trovassero spazio nell'agenda. Abbiamo poi preso in considerazione i contatti diretti della biblioteca, individuando persone che la frequentavano e avevano già espresso interesse per lo scrivere. Unendo tutte queste traiettorie e facendo qualche ulteriore ricerca, siamo arri-

vati a individuare i 14 autori.

Le loro reazioni sono state molto diverse, come diverse erano le persone coinvolte: c'è chi ha preso l'invito a scrivere come un'occasione per guardarsi indietro, ripercorrendo ricordi anche dolorosi, chi era fiero di far conoscere il proprio paese, chi ha conosciuto lo sforzo di scrivere in una lingua che non è la propria e chi si è semplicemente divertito a condensare la propria vita in poche righe.

Il Diario che proponete va promosso tra i discenti le loro famiglie e, perché no, tra i lettori della nostra Rivista: come attuate questa promozione oltre che nelle librerie e nei cataloghi della casa editrice?

Il Diario è in vendita in librerie, cartolerie e grandi magazzini; oltre a forme di promozione classiche come pubblicità, post e segnalazioni, quest'anno, per iniziativa di BiblioBaobab, viene proposto anche un ciclo di incontri con gli autori dei testi. Tra settembre e dicembre, infatti, alla biblioteca interculturale si svolgono le «Colazioni in giro per il mondo», dove gli autori del Diario parlano dei loro paesi e delle loro storie.

Tutte le informazioni sono disponibili qui: bibliobaobab.ch/Sabato-a-BiblioBaobab-df160500

* Yuval Noah Harari, Sapiens - Da animali a dèi - breve storia dell'umanità, Bompiani 2018 (riedizione), p. 33

I giochi di Francesco

ANAGRAMMA DIVISO (5-4/9)

Gente attiva

Stan di xxxx a Ponte Xxxxx
due signore pensionate,
vanno spesso a far la spesa
al mercato di Lugano,
poi camminano piano piano
lungo il fiume Xxxxxxxx.

BISENSO (6)

Si scende a Faido

Un ragazzo di Xxxxxx
dal dentista s'è recato
per farsi controllare
un xxxxxx ben curato.

Soluzioni del n°2 2022

Recinto
Cambiando la prima lettera
di ognuna delle parole nel re-
cinto si ottiene il nome di una
località (es: Sodio – Bodio)

CAMBIO DI VOCALE (6)
L'utile e il dilettevole
Grosso – grasso

CAMBIO DI INIZIALE (7)
Dalla Valcolla verso sud
Treggia – Breggia

ANAGRAMMA DIVISO (4-4/8)
M'ha riconosciuto
Mano – diga – Magadino

CAMBIO DI CONSONANTE (5)
Infrazione
venia – Vezia



Educazione
speciale

Racconti

Scuola



Inclusione

Interviste



cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 53

Nr.03

Ottobre 2022

