



Forum Infanzia

21-27 ottobre 2024

CONVEGNO

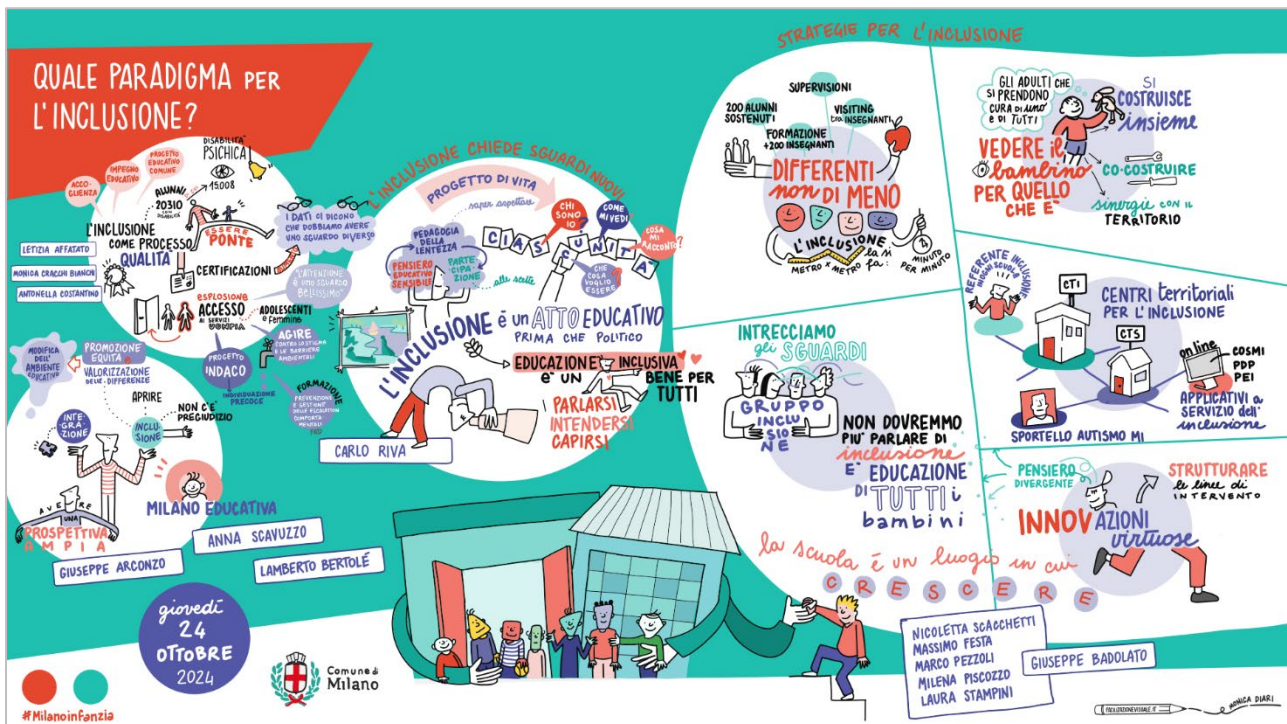
Quale paradigma per l'inclusione?





CONVEGNO

Quale paradigma per l'inclusione?



Un'evoluzione normativa significativa e importanti riflessioni in ambito pedagogico, sociale, sanitario e psicologico hanno promosso, negli ultimi anni, il passaggio dal paradigma dell'integrazione al paradigma dell'inclusione, generando una rivisitazione tanto delle pratiche educative, quanto dell'organizzazione degli interventi e delle collaborazioni tra competenze e risorse oggi coinvolte nei percorsi di promozione dell'inclusione e delle autonomie di bambine e bambini con disabilità.

In questo scenario, i servizi educativi e scolastici della città di Milano sono chiamati a una costante verifica e revisione delle strategie e dei dispositivi utili a promuovere strategie educative inclusive e a sostenere lo sviluppo e gli apprendimenti di tutte le bambine e i bambini.

Come si stanno trasformando i bisogni e le competenze di bambine e bambini e delle famiglie? Quali sono oggi le priorità e le urgenze alle quali i sistemi educativi e scolastici sono chiamati a confrontarsi?

INTRODUZIONE

Giuseppe Arconzo, Delegato alle Politiche per l'accessibilità del Comune di Milano

IL CONTESTO MILANESE

Letizia Affatato, Ufficio Scolastico di Milano
Antonella Costantino, U.O.N.P.I.A. Policlinico di Milano
Monica Cracchi Bianchi, Comune di Milano

RELAZIONE DI APERTURA

L'inclusione chiede sguardi nuovi
Carlo Riva, L'Abilità

TAVOLA ROTONDA

Strategie per l'inclusione
Giuseppe Badolato, Comune di Milano
Sabrina Feltrin, Comune di Milano Massimo Festa, Coop. Soc. Fabula
Marco Pezzoli, Coop. Soc. Nuova Assistenza Milena Piscozzo, IC Riccardo Massa
Laura Stampini, Ufficio Scolastico Territoriale di Milano

INTRODUZIONE

Giuseppe Arconzo, Delegato alle Politiche sull'Accessibilità del Comune di Milano

La prima premessa è relativa al tempo. La cultura dell'inclusione si costruisce in un arco temporale molto lungo e non possiamo pensare che siano processi che si risolvano in pochi giorni e pochi mesi. Bisogna sempre avere la prospettiva ampia di lungo periodo, di medio-lungo periodo ma con lo sguardo rivolto indietro, consapevoli del cammino percorso, delle conquiste ottenute e delle sfide che abbiamo di fronte.

La seconda premessa, invece, è relativa ai concetti chiave. Quando parliamo di accessibilità e inclusione stiamo parlando di diritti, non di assistenza, di beneficenza, di carità. Parlare, appunto, di qualcosa che spetta di diritto. Quando nelle scuole diciamo che occorre assicurare la presenza degli strumenti dobbiamo per l'appunto ricordarci





che siamo di fronte a diritti esigibili, previsti in costituzione e che, come ci dice la Corte Costituzionale soprattutto con riferimento alla scuola, non dovrebbero subire limitazioni neppure legate a questioni di carattere economico finanziario.

Occorre, inoltre, definire con precisione sulla distanza e sulla differenza dei due concetti che sono ripresi anche nella descrizione di questa giornata, ovvero il passaggio dall'integrazione all'inclusione.

A questo punto vorrei condividere i frutti di una mia ricerca nata proprio dalla necessità di comprendere come la nostra Costituzione sposi una prospettiva inclusiva che si distingue da quella dell'integrazione senza dimenticare i meriti che il concetto dell'integrazione ha avuto nel corso della nostra storia. Gli studi di sociologia e pedagogia sono costanti nell'affermare che inclusione e integrazione sono due cose diverse, che rappresentano momenti di un percorso storico che il mondo della scuola ha attraversato negli approcci con gli alunni e con le alunne con necessità educative speciali. In tal senso, nella ricerca mi sono interrogato sull'etimologia delle parole.

Se pensate al concetto di **integrazione**, "l'integros", esso richiama la necessità di restituire interezza ad un qualcosa che non è completo, che non è compiuto. È come se ragionassimo di integrazione e presupponessimo la presenza di un soggetto incompleto, imperfetto che soltanto grazie all'opera di integrazione riesce a colmare quella incompiutezza che lo caratterizza. In tale prospettiva, mi piacerebbe immaginare che sia proprio la scuola l'oggetto da completare e che dunque sia la scuola ad arricchirsi e diventare integra grazie alla presenza di tutti.

Non dimentichiamoci che l'articolo 34 della costituzione apre con una frase solenne, che non ci sarebbe bisogno neanche di spiegare, ovvero che la scuola è aperta a tutti. Tuttavia, l'accezione generale con cui questa idea di integrazione viene utilizzata è quella che questa riguardi solo gli alunni con disabilità o gli studenti stranieri che vivono in condizioni di svantaggio generale, come se a loro mancasse qualcosa che spetterebbe alla scuola di integrare.

Se, invece, ci spostiamo all'idea di **inclusione**, credo che si possa intraprendere una visione un po' diversa; cioè l'inclusione è l'attività di chi fa entrare qualcosa o qualcuno, in un sistema che già esiste, che quindi la racchiude. In questo caso nell'idea di inclusione non vi è un pregiudizio, non c'è una considerazione sul soggetto che deve essere incluso nell'ambiente; qui quello che conta è soltanto l'azione che include. Stiamo parlando di una necessità di aprire i confini di una comunità, che è un cosa un po' diversa dal concetto di integrazione.

Se proviamo a passare dal piano linguistico a quello scolastico, possiamo provare a dire che se ragioniamo in termini di integrazione in ambito scolastico, ribadiscono

Sempre in ambito scolastico, dobbiamo riconoscere che l'integrazione è stata una parte di un percorso storico che ha portato l'esperienza degli anni '70 ed è stata decisiva per arrivare alla consapevolezza di oggi. L'integrazione, quindi, non è un concetto da demonizzare. Dobbiamo, però, leggerlo come un passaggio storico, attraverso quindi una prospettiva diacronica, riconoscendone meriti e difetti. Oggi l'idea d'integrazione viene caratterizzata generalmente dalla prospettiva dell'omologazione, cioè l'idea secondo cui in una scuola noi abbiamo attività didattiche pensate e realizzate in modo standardizzato per tutti. L'alunno o l'alunna svantaggiati sono costretti ad adattarsi ad un'organizzazione scolastica che invece è tendenzialmente attrezzata ad accogliere chi problematiche e situazioni di svantaggio non le vive. L'idea di fondo è quindi quella di



assimilare tendenzialmente normalizzare modi di funzionamento o di comportamento che sono ritenuti atipici rispetto alla 'normalità'.

Viceversa la prospettiva dell'inclusione è un processo dinamico che punta alla valorizzazione delle differenze, al riconoscimento dei limiti di ciascuno e all'idea di promuovere l'equità di questi due elementi. Tale prospettiva si pone l'obiettivo della trasformazione dell'ambiente scolastico.

In uno dei documenti fondanti del concetto di inclusione scolastica, ovvero la dichiarazione di Salamanca approvata dall'Unesco 1994, troviamo la convinzione che ogni bambino e ogni bambina hanno caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento univoci e diversi da tutti gli altri.

Questa è una colpevolezza che dobbiamo ancora in parte acquisire.

I sistemi educativi devono essere progettati tenendo in considerazione le grandi differenze che esistono tra le caratteristiche e i bisogni di ciascuno, proprio perché l'obiettivo è quello di raggiungere un'idea di educazione per tutti. Se prendiamo per buona questa idea d'inclusione, dobbiamo lavorare affinché nei nostri servizi educativi e nei nostri servizi scolastici si diffonda l'idea di una riorganizzazione obbligata del contesto scolastico. Ovvero un processo che sia capace di individuare gli obiettivi dell'apprendimento, le abilità dell'insegnamento che siano condivisibili e utili per tutti, e partendo dai bisogni di ciascuno verificare anche la presenza della necessità di percorsi di didattica individualizzata.

Non si tratta evidentemente o necessariamente di strategie di insegnamento diverse per ciascun alunno presente in aula, non è questo, ci sono protagonisti oggi che lo possono spiegare molto meglio di me. L'obiettivo è quello di provare a utilizzare, in modo variegato e continuo, competenze cognitive diverse; l'analisi, la pratica, la cognizione in modo che ciascun alunno possa trovare una maggiore congruenza con il proprio stile cognitivo.

In altre parole, questo è quanto suggerito dalle pur scarse indicazioni presenti nella Convenzione ONU che appunto ribadisce in termini generali la necessità di abbattere le barriere che precludono la partecipazione inclusiva e quindi la rimozione delle barriere presenti nei nostri ambienti scolastici.

Un esempio semplice ma concreto di cosa significa modificare dell'ambiente, è oggi qui con noi la presenza dell'interprete 'LIS', che di fatto rappresenta una modifica dell'ambiente nel quale ci troviamo, così come nella scuola ciascuno può essere valorizzato a prescindere dalla propria condizione.

Credo che il nostro contesto costituzionale, oggi ci consenta di affermare che il modello di riferimento sia appunto quello dell'inclusione e non più quello dell'integrazione, perché soltanto attraverso l'inclusione noi diamo attuazione a quel principio di eguaglianza sostanziale affermato dall'articolo 3 comma 2 della Costituzione. L'eguaglianza sostanziale che richiede il superamento innanzitutto del pregiudizio secondo cui studenti e studentesse con necessità educative speciali non possono raggiungere obiettivi formativi qualificati e qualificanti. L'art. 3, comma 2, della Costituzione dovrebbe diventare il testo fondante della nostra comunità. Un testo che ci dovrebbe portare a richiedere che la stessa scuola possa intraprendere un percorso verso l'adeguamento dei metodi didattici alle differenze e anche ai limiti presenti nelle classi.

Viceversa sono fermamente convinto che la scuola incapace di valorizzare le differenze e di modificare i propri metodi didattici, finisca per diventare essa stessa un



ostacolo allo sviluppo della personalità umana, che nell'art. 3, comma 2, viene individuato come obiettivo fondamentale per la nostra società.

Concludo dicendo che siamo spesso legati all'idea che il paradigma dell'inclusione passi necessariamente dall'educatore di sostegno o dall'insegnante di sostegno, dalla loro formazione. Credo che questa sia una prospettiva di retroguardia. In una prospettiva di reale cambiamento, invece, dobbiamo cominciare a pensare che tutto l'ambiente scolastico, tutto l'ambiente educativo si debba far carico e debba prendersi in carico dell'alunno e dell'alunna con disabilità, così come per tutti gli altri alunni della classe. Abbiamo l'idea (che poi è un limite culturale) che l'insegnante specializzato debba servire solo dell'alunno con disabilità.

Non è così. L'insegnante specializzato è l'insegnante che dà sostegno all'intera classe.

Per garantire una presa di coscienza e un passaggio significativo verso una reale inclusione è necessario assumere questa prospettiva, facendo riferimento a tutti coloro che lavorano nell'ambiente educativo, appunto dagli assistenti, alle segreterie, dagli insegnanti, agli ausiliari, ai vari assistenti alla persona; questo probabilmente di cui ho parlato.

Chiudo il mio intervento con un accenno al progetto "Human Hall". Si tratta di una parte del più ampio "Progetto Musa", un insieme di attività che fanno capo all'università statale di Milano, coordinate dalla Professoressa Marisa D'Amico, leader di questa parte progettuale, che si occupa di tanti aspetti legati proprio alle differenze e alle situazioni di svantaggio. L'idea che muove "Human Hall" è quella di costruire ricerca, in qualche modo che possa aiutare la società intera, non soltanto rimanere confinata nell'ambito del laboratorio, ma dialogare soprattutto e costantemente con società civile. È un'attività che passa dal tema degli stranieri, delle donne immigrate, al tema della violenza sulle donne, alla parità di genere. C'è inoltre una parte della ricerca dedicata ai diritti delle persone con disabilità. Nel primo anno di attività, ci si è posti l'obiettivo di provare a mappare la giurisprudenza in tema di diritti delle persone con disabilità andando a colmare una lacuna che esiste nella nostra struttura giuridica. Oggi non esiste un luogo in cui è possibile individuare tutte le decisioni giurisprudenziali che riguardano i vari ambiti di vita delle persone con disabilità; la scuola, il lavoro, il caregiver, l'accessibilità, il trasporto e via dicendo. In tal senso, abbiamo analizzato più di 800 sentenze, il 20% di



queste sentenze riguarda questioni connesse al mancato godimento del diritto all'istruzione, nonostante viga in tal senso una giurisprudenza costituzionale abbastanza solida e precisa. A tutt'oggi vediamo costantemente genitori con bambini e bambine con disabilità dover ricorrere al giudice per ottenere la garanzia del diritto allo studio. È un aspetto questo che ci porta a riflettere sulla necessità di proseguire su questa strada della ricerca dell'inclusione.

IL CONTESTO MILANESE



Letizia Affatato, Ufficio Scolastico Territoriale di Milano

L'incontro di oggi vuole rendere una fotografia di come si compone l'offerta scolastica rivolta all'infanzia, infanzia intesa in un'accezione estensiva del termine, dato che nel contesto odierno abbraccia anche gli anni della scuola primaria. Cercherò di affrontare questo tema in un'ottica di coesistenzialità. La coesistenzialità come noi la intendiamo, noi della scuola, non è solo un fatto quantitativo; un fatto di essere coesistenziali nel coprire una domanda, nel coprire un servizio. Tale principio si realizza nel momento in cui un servizio pubblico si compone di diverse parti e affidato a diverse amministrazioni pubbliche, abbracciando tutti i segmenti del percorso educativo non è solo riferito alla complementarità e nemmeno solo alla prossimità, ossia alla vicinanza all'abitazione della famiglia, della scuola o del servizio.

Il mondo Milanese esprime fortemente le proprie diverse identità e una solida tradizione imprenditoriale, in stretto legame con il mondo del lavoro, oltre a una considerevole potenza culturale e sociale. All'interno di tale contesto, il servizio offerto deve rispondere alla domanda del tessuto sociale ponendo come tema centrale la qualità. La scuola di qualità assicura il successo formativo e pluralista, capace di accogliere e di motivare alunni, docenti e famiglie; è un luogo di socializzazione e di crescita, di benessere.

Un luogo che prepara la cittadinanza attiva è un cantiere sempre aperto, di costruzione di futuro, di opportunità e pensiero. Non si può parlare di qualità se non si punta sulla qualità dell'inclusione.

La storia dell'inclusione è una storia di quarant'anni, in cui nella nostra amministrazione abbiamo continuato a lavorare, a dibattere, a incontrarci, a correggere il tiro, a migliorare, a formare le persone.

Tale impegno ha segnato profondamente gli ultimi quarant'anni della scuola italiana. Non lavoriamo in un'ottica di straordinarietà, ossia di intervenire là dove si presenta man mano il bisogno, la necessità, l'emergenza. Lavoriamo nell'ottica



dell'ordinario, ossia cercando di ottimizzare il servizio con le risorse che abbiamo anche in quell'ottica di efficacia e di efficienza che dovrebbe sempre caratterizzare la pubblica amministrazione.

Analizzando i numeri della scuola Milanese scopriamo che siamo arrivati ad un totale di 20.310 alunni con disabilità e solo 10.674 cattedre assegnate. La presenza di insegnanti di sostegno è in rapporto di 1:2, un dato troppo basso se consideriamo le insegnanti di sostegno (come giustamente diceva il Professor Arconzo) come una risorsa per l'inclusione. Questo è un tema che preoccupa soprattutto in relazione alle diverse tipologie di disabilità. A Milano abbiamo a che fare con una prevalenza assoluta di patologie di natura psichica, che rispetto ad altri tipi di disabilità a scuola preoccupano maggiormente dal punto di vista della gestione generale e amministrativa, oltre che della progettazione didattica. Parliamo di più di 15.000 ragazzi (dato 2024/25) con disabilità psichica.

Vi è poi il fronte sempre aperto di studio e di approfondimento legato alla gestione dei disturbi specifici di apprendimento che va a integrare quello che è il nostro grande lavoro di formazione, il lavoro di gestione, il lavoro di razionalizzazione.

Come si può realizzare l'inclusione all'interno di questo quadro? Solo se si ragiona in un'ottica coesenziale, in un'ottica di sistema, in un'ottica di collaborazione, in un'ottica di dialogo continuo, in un'ottica di forze che si congiungono e di energie che continuano a incontrarsi e moltiplicarsi. Le parole chiave sono accoglienza, impegno di continuità e progetto educativo comune.

Per l'Ufficio Scolastico l'impegno è soprattutto concentrato nella scuola Primaria visto che nel Comune di Milano il servizio della scuola dell'infanzia è coperto dall'amministrazione comunale. Il nostro è un impegno non solo sul fronte giuridico amministrativo, ma anche nella ripartizione delle risorse, nel lavoro delle segreterie delle scuole, nel lavoro dei dirigenti scolastici.

Il nostro ufficio è spesso raggiunto da reclami, dai ricorsi di famiglie che non sono soddisfatti in relazione alle ore di sostegno. Questa è un'altra questione che a mio avviso, non possiamo permettere di lasciare alla magistratura, è una questione che dobbiamo gestire noi, attori, protagonisti del mondo della scuola.

In tal senso, un altro fronte del nostro impegno, anch'esso con le due anime, didattica e amministrativa, è quello relativo al grande lavoro del docente di sostegno e dell'educatore dovunque lavori e da chiunque sia reclutato. Il docente di sostegno svolge un grandissimo lavoro ricoprendo un posto chiave e vitale all'interno delle nostre strategie di sviluppo sociale.

In tale prospettiva, con l'obiettivo di una progettazione didattica sempre più vicina ai principi di rispetto, d'inclusione e di lealtà, riteniamo anche strategico quello che è contenuto nelle linee guida sull'educazione civica emanate proprio quest'anno. Anche nella scuola dell'infanzia l'educazione civica invade tutti i campi di esperienza, al fine di concorrere unitamente e distintamente al graduale sviluppo della consapevolezza dell'identità personale, della percezione di quelle altrui, delle affinità e differenze che contraddistinguono tutte le persone dell'altro da sé e della progressiva maturazione del rispetto di sé e degli altri, della salute, del benessere, della prima conoscenza dei fenomeni culturali. All'interno di tale percorso risulta essenziale la consapevolezza che la propria esistenza si realizza all'interno di una società più ampia e plurale, basata su regole, dialogo, confronto e che si manifesta in comportamenti rispettosi degli altri, oltretutto dell'ambiente. E questo ancor di più in una città come Milano, in costante



evoluzione, all'avanguardia, che guarda sempre al futuro e così ricca di identità diverse. Noi dobbiamo costruire ponti, lavorare per evitare derive, derive di ogni tipo.

Nel contesto scolastico si deve imparare a riconoscere e a rispettare le diversità individuali, la ricchezza di cui ciascuna persona è portatrice e accettare i limiti dell'altro. Questo sviluppando il senso di appartenenza a una comunità più ampia, rispetto a quella familiare, a un disegno emotivo e sociale più ampio, più grande, che integra per il bambino la sua percezione del mondo e che lo mette a riparo da tutti i rischi di dispersività, di emarginazione e di solitudine. Questo l'obiettivo ambizioso ma raggiungibile della nostra scuola.



Antonella Costantino, Direttrice U.O.N.P.I.A. Policlinico di Milano

L'UONPIA per una serie di coincidenze ha scelto di investire molto nel raccordo con la scuola, con il territorio, e sul tema dell'inclusione. Parto da una metafora. Sappiamo dalla medicina che l'acqua potabile è quello che ha fatto la differenza nella mortalità infantile, non certo gli antibiotici. In tal senso, è come se i nostri servizi se fossero attrezzati con antibiotici mega efficaci, che permettono interventi iper specifici, iper specialistici. Ma per trasformare i nostri contesti di riferimento, forse dovremo investire sulla qualità dell'acqua, nel senso di ottimizzare tutta una serie di aspetti di base, ordinari in prospettiva futura.

Anche come Società di Neuropsichiatria Infantile ci stiamo spostando verso un concetto di neurosviluppo trasversale a tutte le età e a tutti i contesti. In tal senso, oggi dentro il grande cappello della neuropsichiatria infantile, comprendiamo anche i disturbi psichiatrici, disturbi dell'adolescenza, così come i disturbi neurologici dell'età evolutiva, ecc. Da alcuni anni abbiamo istituito l'11 maggio come Giornata Nazionale per la promozione del neurosviluppo e su Milano abbiamo sempre fatto degli investimenti forti, tanto che il primo convegno in presenza per questa giornata dopo la pandemia è stato a Milano lo scorso anno e quest'anno faremo delle iniziative ancora più massicce.



Da quest'anno è cambiata la modalità di certificazione, è diventata più restrittiva. Può sembrare negativo dire che è più 'restrittiva', ma se osserviamo i dati dell'impennata delle certificazioni di due anni fa, vediamo che ha portato quasi al raddoppio di nuove certificazioni di cui la stragrande maggioranza relativa a bambini migranti.

Una considerazione necessaria, in ottica di inclusione, è relativa al fatto che per avere accesso ai benefici, cioè al proprio diritto, per certificare si è costretti a inventarsi le diagnosi usando, in modo abbastanza inappropriato, i termini dell'area sanitaria.

Il tema dell'aumento delle certificazioni d'autismo si colloca all'interno di uno scenario che ha cambiato alcuni paradigmi diagnostici. Come risaputo, i servizi di neuropsichiatria infantile sono sotto dimensionati e non in grado di rispondere in modo appropriato ai bisogni della popolazione. Nonostante a livello regionale e nazionale siano stati investiti diversi fondi sul tema della diagnosi precoce nell'autismo e sugli interventi precoci, l'accesso ai servizi di neuropsichiatria infantile (anche in una regione come la Lombardia) è garantito a un bambino su due, che ne avrebbero diritto. Anche il dato dell'aumento delle certificazioni va incrociato con il dato delle certificazioni in altri paesi Europei e con quello delle certificazioni prima che partisse l'inclusione scolastica.

Dobbiamo tenere conto che la percentuale di bambini e ragazzi con disturbi neuropsichici è il 20% della popolazione. Togliendo un 5% con disturbi lievi, rimane il dato del 15% che presenta bisogni educativi sociali. All'interno di tale quadro non dobbiamo dimenticare che la legge 104, in tema di inclusione scolastica, aveva tagliato fuori tutta la parte dei disturbi psichiatrici, ovvero in teoria la certificazione di disabilità.

In tal senso, l'ottenimento dell'insegnante di sostegno del PEI, è riservata alla persone con disabilità fisica, intellettiva. L'ADHD, la depressione, il ritiro sociale, non sono diagnosi compatibili con la certificazione standard. Questo nonostante si tratti di situazioni di disagio e di disabilità, di condizione determinate dal 'gap' che si viene a creare tra la mia condizione di salute e il mio ambiente, e che richiederebbero forse maggior supporto di altro.

Ciò premesso, non mi sorprende il dato che non cambino i numeri delle certificazioni nei nidi.

Nei nidi, le certificazioni sono situazioni palesemente di disabilità da subito gravi. Nell'infanzia, la questione comincia a essere un po' più variabile, e questo spiega anche il motivo per il quale il Fondo Autismo ha messo dei soldi sulle neuropsichiatrie infantili, per le 'Fast Track' di accesso ai servizi, per definire criteri di priorità. Tutte iniziative di certo utili e importanti perché è fondamentale equilibrare gli accessi in base alla priorità dei bisogni.

Dai dati regionali, il dato più preoccupante è l'esplosione degli accessi ai nostri servizi da parte degli adolescenti. Le ragioni, come sappiamo, sono molteplici e assai complesse. Ma anche chiedono di più cioè, sempre molto di più e poi veniamo alla femmine.

Rispetto ai più piccoli, l'unico dato in aumento è quello relativo all'autismo, ma questo perché già intorno ai 3 anni si intercettano più facilmente attraverso lo screening (oramai sistematico nei servizi). Sono, invece, in netta diminuzione gli accessi dei piccolissimi, dove un intervento precoce sarebbe strategico per determinare cambiamenti massicci strategici per il futuro del bambino.

Questo è un tema chiave rispetto al fatto che nei nostri servizi. Se facciamo uscire i piccoli, o limitiamo l'accesso dei piccoli, non stiamo facendo un investimento strategico sul nostro futuro.



Altra variabile che non possiamo non considerare è quella del genere. Con la pandemia abbiamo visto un'impennata delle femmine, soprattutto per disturbi psichiatrici, soprattutto nella fascia d'età adolescenziale.

Una volta ci immaginavamo, in modo un po' riduzionistico, che ci fossero dei motivi forse anche genetici, per cui i disturbi neuropsichici dell'età evolutiva erano più dei maschi. Di fatto stiamo vedendo, da studi più recenti, che in realtà si conoscono maggiormente le patologie maschili poiché i sintomi nelle femmine sono di solito meno disturbanti, e quindi nei servizi arrivano molto più di frequente i maschi.

Vi è inoltre un elemento di tipo culturale: l'Italia è ancora un paese in cui se c'è una difficoltà nel figlio maschio si corre a farlo vedere, se invece è la figlia femmina in difficoltà si aspetta.

Detto questo, occorre anche dire che è possibile oltre che necessario fare un grande lavoro per ottimizzare il modo con cui lavoriamo, per muoverci in modo strategico e tenendo conto dell'insieme, di quello che stiamo vedendo. In tale prospettiva, vorrei parlarvi del progetto 'INDACO'.

Progetto 'INDACO' è un progetto che nasce dal tema DSA e dal contesto di Varese, dove è stato sperimentato per diversi anni. Si tratta di un lavoro nel quale le scuole si attivano con interventi di screening-intercettazione precoce delle situazioni ad alto rischio. Il progetto esce dallo spettro di quel 25% che normalmente viene inviato alla neuropsichiatria infantile, e che poi attende senza far nulla per cinque anni. Le scuole di Varese stanno facendo quello che sarebbe previsto dalla normativa, ovvero mettono in campo degli interventi di potenziamento.

La parola potenziamento non mi piace per nulla, mi piacerebbe trovare una parola più simpatica, perché mi sembra molto riduzionistico come termine.

Sta di fatto che dal 25% così passiamo al 2,5% di situazioni che davvero hanno bisogno di venire inviati in neuropsichiatria infantile, per capire se c'è davvero un problema, mentre gli altri riattivano il loro percorso evolutivo. Non è un risultato da poco. Questo progetto verrà esteso a tutta la Regione. Vorrà dire un po' più di fatica per tutti





noi, di lavoro fatto insieme, di attenzione, di sinergia, ecc., ecc. però mi sembra che vada nella direzione di pensare prima cosa succederà domani.

Ritornando all'immagine iniziale dell'acqua potabile, ricordo che quando lavoravo a Treviglio nel 2000, avevamo cominciato a interrogarci sul fatto che svuotare il mare con un ditale era inutile. Dovevamo apprendere i reali bisogni dei nostri utenti prestando attenzione a quanto accadeva nei loro percorsi di inclusione, per poi riportarlo in un'unità allargata, che comprendeva l'area del sociale, le biblioteche, le scuole dell'infanzia, ecc.

Quello che ha cominciato a succedere a partire dal 2006, prima in punta di piedi e non certo per nostra bravura ma perché ce lo hanno portato genitori, educatori, ecc., ecc. è che strumenti nati per bambini con grandissimi problemi di comunicazione, come i bambini con autismo, ma anche con paralisi cerebrale infantile, ecc. come gli strumenti di comunicazione aumentativa, in particolare i libri in simboli, facevano decollare la crescita di tutti gli altri bambini e sostenevano l'inclusione.

Abbiamo portato anche a Milano questo approccio. Da qui si sono moltiplicate diverse iniziative, sezioni di lettura, percorsi nelle biblioteche, compreso il progetto dei 'reading ambassador'. Il lavoro di sinergia con le scuole dell'infanzia e i nidi ha pian piano portato a costruire dei percorsi formativi comuni che non sono centrati su cosa serve al bambino con disabilità, ma su come alcune delle cose che sappiamo che servono ai bambini con disabilità, possono servire a tutti e a far crescere tutti.

Un'altra importante iniziativa che abbiamo messo in atto è una 'FAD' gratuita sul tema della prevenzione e gestione delle escalation comportamentali per aiutarci a gestire situazioni complesse che ci troviamo ad affrontare senza avere competenze specifiche.

Monica Cracchi Bianchi, Direttrice Area servizi all'infanzia Comune di Milano

I servizi all'infanzia sono un po' l'osservatorio di cosa succederà domani nella scuola Primaria. Come ci siamo detti in apertura di queste giornate è importante partire anche dai dati, per rappresentare il contesto che ci troviamo di fronte, e per cercare di interpretarlo. I dati vanno letti, vanno interpretati, ci pongono delle domande e a quelle domande dobbiamo trovare risposte per essere in grado di affrontare la complessità che deve affrontare chi quotidianamente è impegnato nei servizi.

Parlare di inclusione ha molto a che vedere con le competenze, la professionalità. Ci stiamo rendendo conto che non si può parlare del singolo docente di sostegno piuttosto che del singolo educatore, ma che ai problemi complessi bisogna dare risposte di sistema e risposte che chiamano in causa una corallità di soggetti.

Partendo quindi dai dati, dobbiamo considerare che dal 2010 la popolazione totale di Milano è in aumento anche con alcune lievi flessioni legate alle diverse congiunture storiche. La popolazione in età 0-6 anni, invece, a partire dal 2017 è in progressiva diminuzione. Questo fattore non riguarda solo Milano, riguarda le città Europee con cui ci stiamo confrontando. A livello globale sappiamo che il 74% dei bambini vive in aree urbane.

La fascia di età 0-6 anni è fondamentale, in essa si costruiscono le condizioni, per le traiettorie possibili che i bambini avranno crescendo. Quello che dobbiamo fare nei servizi 0-6 è ampliare tali prospettive, ampliare le possibilità di autodeterminazione e di costruzione dell'identità.



Uno dei fattori sui quali stiamo lavorando è quello della distribuzione delle certificazioni di disabilità. In tal senso, non mi riferisco ai bambini, ma alle certificazioni proprio perché è un'unità di misura rilevabile e quantificabile.

Nonostante la battuta d'arresto nel 2020 in periodo COVID, nel nostro territorio il dato significativo è quello di un progressivo aumento delle certificazioni di disabilità. A fronte di una diminuzione generale del numero di iscritti complessivi, abbiamo un aumento importante dei bambini e bambine con certificazione di disabilità. Il dato del 2024/2025 riporta un incremento medio del 35% tra il 1settembre e il 1giugno. Cosa significa? Significa che a inizio anno partiamo con un certo numero di bambini con disabilità che conosciamo, e poi con il passare dei mesi, grazie al rapporto di collaborazione e dialogo con le famiglie, il numero delle certificazioni aumenta.

Questo significa che dobbiamo affrontare il tema di servizi all'infanzia che siano inclusivi indipendentemente dal momento in cui viene riconosciuta dal punto di vista amministrativo una situazione di disabilità.

Le percentuali di presenza di bambini con certificazione di disabilità nei nostri servizi sono pienamente in linea con il dato Nazionale delle scuole statali, anche lievemente superiore. Non abbiamo differenze significative per municipio. Questo è un fenomeno di sistema che riguarda e interroga tutti i nostri servizi.

Entrando più nel dettaglio, sempre dai dati si evince come i disturbi afferenti alla sfera delle disabilità intellettive siano la parte preponderante e in crescita, con un aumento significativo dei disturbi che rientrano nell'ambito dello spettro autistico. Se prendessimo il totale delle certificazioni che hanno in comorbidità anche lo spettro autistico, chiaramente quella percentuale salirebbe ben oltre il 70%.

All'interno di tale quadro uno degli aspetti sui quali ci stiamo interrogando è il funzionamento della certificazione della disabilità, per capire quando vengono intercettati i bambini che hanno bisogno di intraprendere questo percorso. Abbiamo rilevato che è un fenomeno in crescita nella fascia di età dei 3, 4 e 5 anni, mentre siamo sostanzialmente stabili per i bambini in età 0-1 anni.

Quasi tutte le scuole dell'infanzia hanno bambini con disabilità, non è un fenomeno suddiviso per aree geografiche, interessa tutti i nostri servizi e dobbiamo essere in grado di dare risposte che siano risposte di sistema.

Crediamo che le domande chiave da porsi all'interno dei nostri servizi siano le seguenti:

- cosa significa fare inclusione nei servizi all'infanzia, in servizi cioè che intercettano bambini in fascia 0-6 anni che hanno una specificità, e che non sono ancora nella scuola Primaria, ma in una fase di costituzione e di creazione della propria identità?
- che differenza c'è tra educazione e inclusione?
- quali sono gli elementi abilitanti che possiamo mettere a disposizione?
- quali sono le strategie che possiamo agire?

In conclusione, occorre, continuare a ragionare su spazi, materiali e tempi. Interrogarci sulla professionalità, soprattutto consapevoli che non c'è una professionalità che debba essere dedicata al bambino con disabilità ma ci debba costruire un approccio corale.

RELAZIONE DI APERTURA

L'inclusione chiede sguardi nuovi

Carlo Riva, L'Abilità Onlus



Per me essere educatore in questo tempo, e di questo tempo, vuol dire sempre interrogarsi sui processi dell'inclusione; perché il mondo di oggi ha delle nuove coordinate che tracciano il bisogno di inclusione per ciascuno e per tutti. Pena è essere fuori da questo tempo e al ritmo del mondo che stiamo abitando. Il mondo che noi abitiamo ci sta consegnando degli adulti, ma soprattutto dei bambini, con fragilità. Non sta a noi oggi, in questo contesto andare a scavare le cause di questa fragilità, ma

sicuramente siamo chiamati come educatori, come persone di questa città a rivederci sempre nel nostro ruolo, innanzitutto quello di essere educatori e persone dell'inclusione perché portatori di un modello di relazione interpersonale che sicuramente porta benessere e qualità della vita in questo mondo che noi abitiamo.

Il mondo del contemporaneo ci consegna in questo momento dei bambini, soprattutto nello 0-6, che hanno dei bisogni specifici. Questi bisogni chiedono che l'educazione sappia rinnovare la comunicazione nella reciprocità per capire come parlarsi, come intendersi e come capirsi. Abbiamo bisogno di ridefinire dentro di noi che cos'è una relazione di rispetto dell'altro, e il terzo punto riequilibrare la visione giusta e non distorta della realtà.

Quando dico che l'inclusione è un atto educativo, prima che politico, intendo proprio che io sia in grado di assumere su me stesso la teoria e la pratica dei modelli pedagogici dell'inclusione.

Per tale motivo, per inclusione oggi, non si deve intendere solo l'inclusione dei bambini con disabilità, ma di tutti i bambini che frequentano il servizio dello 0-6. Ciascuno è portatore del suo bisogno di inclusione.

Grazie a un osservatorio condotto all'interno dei servizi 0-6 (realizzato grazie a un progetto 285) siamo riusciti ad indagare e capire quali erano e quali fossero i bisogni delle educatrici e delle insegnanti in tema di inclusione e strategie educative e di inclusione. Questo ci ha consegnato dei dati interessanti e forse anche allarmanti.

Il 98% delle chiamate riguardava la richiesta su processi inclusivi per bambini con paralisi cerebrale infantile o con sindrome di Down. La cosa interessante era che in nessuno di questi casi si trattava di bambini certificati con disturbi del comportamento. Era tutti bambini con ritardo non specificato, bambini con narrazioni familiari diverse, atteggiamenti e motivazioni nell'apprendere di questi bambini diversi, con storie di salute diversi.



Tutti questi bambini ci chiedono 'chi sono io'. Lo chiedono all'educatrice con il proprio corpo, con le proprie azioni, con i loro comportamenti, con quello che fanno ma anche con quello che non riescono a fare. È proprio come Alice nel paese delle meraviglie alla quale il bruco chiede: "E tu chi sei". Alice risponde alquanto esitante: "Io...non lo so bene, signore, al momento. Al massimo so chi ero stamattina quando mi sono alzata, ma penso di essere cambiata parecchie volte nel corso della giornata".

Rispondendo alla domanda del bambino che dice, appunto, 'chi sono io?' noi aggiungiamo sempre pezzi alla sua immagine, la smontiamo e la ricostruiamo per dare un'identità, la sua identità. Il bambino chiede sempre di essere riconosciuto nella sua unicità e soprattutto dentro la sua storia. La storia di dove vive, la storia della sua famiglia, la storia di chi incontra ogni giorno.

Per poter rispondere a questa domanda noi dobbiamo farci la stessa domanda, 'chi sono io?'. L'educatrice che si chiede: 'chi sono io con i bambini dell'oggi?' o meglio ancora, 'cosa devo rigenerare dentro di me di nuovo a livello educativo perché possa stare nella crescita di questi bambini, del bambino con disabilità e dell'altro?', e ancora, 'che pezzi devo offrirgli e cosa devo dirgli di fare, di pensare, che memoria devo lasciare in questo bambino per rispondere alla sua domanda?'.

Quindi lo stare in relazione con il bambino con disabilità, ma anche con gli altri bambini dello 0-6, non dovrebbe solo chiedersi che strategia devo usare (la strategia la imparo al corso di formazione su pedagogia dell'inclusione), ma soprattutto 'dove mi metto con il mio corpo con questo bambino con paralisi cerebrale infantile? Per proporgli un gioco, per raccontargli una storia, mi metto dietro, mi metto di fianco, mi metto di lato, mi metto davanti?'

Riportando quanto mi ha detto un'educatrice qualche giorno fa, potrebbe essere utile e non banale chiedersi: 'ieri mattina mi sono messo per caso un profumo e ho visto che questo bambino mi stava più vicino. Lo devo rimettere ancora? domani e dopodomani? È questo linguaggio olfattivo che devo usare con questo bambino con disturbo dello spettro dell'autismo con una ipo-sensorialità olfattiva e gustativa per cui mi ha permesso di incontrarmi con lui?' Questo è l'atteggiamento, la modalità su cui siamo portati appunto ad avere una nuova visione. L'educazione inclusiva è sempre un confronto, talvolta anche uno scontro, tra più identità. All'interno del processo educativo inclusivo, nella sintesi tra questo scontro e tra questo confronto, si risolve la scoperta dell'altro.

Vorrei focalizzare la mia attenzione, su una parola che spesso ci dimentichiamo quando parliamo di inclusione, ovvero la negazione di questo sguardo, la negazione di questa educazione inclusiva, di questa negazione alla differenza. La parola è il dolore. Il dolore dell'infanzia non inclusa, la sofferenza nascosta del bambino dimenticato, del bambino che non sa come dirsi. Il dolore del bambino che non trova una comunicazione efficace, che non trova un aiuto a interrompere la sua stereotipia. Il dolore del bambino che non sa giocare, che non riesce a dirsi o a dirci io non capisco quello che mi stai chiedendo.

Trasformare questo dolore è possibile solo nell'inclusione ed è possibile attraverso tre differenti azioni:

1. prima azione: il **pensiero educativo sensibile**. Il pensiero educativo sensibile non è il pensiero dell'onnipotenza, l'onnipotenza di dirsi che l'inclusione è facile, che sappiamo sempre come si fa; il pensiero educativo sensibile come diceva Simon Bay, permette la conoscenza della diversità usando tutti i nostri sensi, con uno sguardo



soprattutto più attento, umile e rispettoso dell'altro. Seguendo le indicazioni di Simon Bay, dobbiamo costruire davvero questo nuovo sguardo nelle politiche inclusive, uno sguardo che sappia usare l'esercizio dell'attenzione mossa dal desiderio, dal piacere di conoscere, ma soprattutto la sospensione del pensiero giudicante che lascia lo spazio per ricevere qualcosa o qualcuno che noi ancora non conosciamo. Educarsi allora a questa sensibilità vuol dire, come diceva Gardou, contaminarsi con l'altro, contaminarsi con il limite, contaminarsi con la difficoltà di questo bambino, per arrivare ad uno sguardo che non radicalizza la differenza, ma nemmeno si accontenta di una banale uguaglianza. Essere educatori nella sensibilità vuol dire soprattutto essere attenti innanzitutto alla mia sensorialità, alla mia emozione. Di fronte al bambino con disabilità, quindi, dovrei chiedermi sempre "che cosa provo", "come sto" e "cosa sento" perché è da lì poi che posso costruire la risposta educativa corretta.

2. Seconda azione: la **pedagogia della lentezza**, si ridefiniscono i tempi all'apprendere; deve imparare nel giocare, del comunicare nel tempo lungo dilatato della disabilità. E quello che anche i bambini secondo me a sviluppo tipico, hanno bisogno oggi di ritrovare. Teresa Jolie, persona con disturbo dello spettro, dice: 'il più grande sforzo della mia vita quando ero una bambina è stato sempre quello di trovare un appiglio nel caos'. È quindi il da dare perché il bambino in questo caos riesca davvero a trovare una risposta per sé, a elaborare il tempo della risposta e della scoperta.

3. Terza azione: la **partecipazione**, che può essere banale ma in realtà non lo è, perché questo bambino, come Alice nel paese meraviglie, è in continua evoluzione. Come Alice che dalla mattina al pomeriggio non sa più chi era, anche questo bambino è in continua trasformazione. Cambia soprattutto se ha la possibilità di partecipare in queste esperienze, di usare il linguaggio adeguato a lui, ma soprattutto cambia il suo vissuto, se ha la possibilità della scienza. Essere partecipe vuol dire scegliere, e noi spesso ci dimentichiamo di far scegliere al bambino. Le indicazioni dell'Universal Design For Learning dicono che quando nella quotidianità di servizio dello 0-6 abbiamo un bambino con disabilità dobbiamo porlo nella condizione di scegliere sempre, sia nel momento del gioco libero, del gioco strutturato, che nel momento dell'igiene o del pasto. Senza scelta non abbiamo la partecipazione nei processi. Vi riporto un altro episodio sempre di pochi giorni fa. L'educatrice mi riportava il caso di questo bambino, Alberto, tetraparesi-spastica con fibrosi cistica e crisi epilettiche. Un manuale di disabilità. L'educatrice si mette davanti ad Alberto e comincia a leggergli di una storia, perché la mamma le avevo detto che ad Alberto piacciono tantissimo le storie. L'educatrice, animata da questa sua convinzione e sicura di sé, prende cappuccetto Rosso, prepara tutti i materiali di supporto e comincia a leggere. Dopo pochi secondi, Alberto nella sua carrozzina comincia a urlare, a muoversi, a sbattersi. L'educatrice si interroga, pensa 'ma come mai', la mamma mi ha detto che gli piacciono le storie, gliele leggono tutti i giorni, io ho impiegato tre ore a preparare il materiale adeguato, sto leggendo Cappuccetto Rosso e lui 'urla come un pazzo'. Alberto, non era partecipe del contesto, non era dentro la cornice della storia. Alberto non aveva scelto. L'educatrice aveva messo sul tavolo Cappuccetto Rosso e Biancaneve. Nel tempo dilatato della lentezza, che è un tempo lunghissimo per noi, in pratica quasi quattro minuti, Alberto aveva mosso la testa per indicare che preferiva Biancaneve. Una volta letto Biancaneve, il bambino è stato partecipe, ha imparato. Solo allora si è creato il processo inclusivo, grazie all'unione del pensiero sensibile, dei linguaggi adeguati, della pedagogia della lentezza. Il tutto per arrivare a insieme alla scelta.



Questi, a mio avviso, sono gli sguardi nuovi dei processi dell'inclusione.

Le parole più sentite in questi ultimi mesi in tema di disabilità, sono 'progetto di vita'. Penso che essere qui oggi a parlare di inclusione non può prescindere dal tenere in considerazione il progetto di vita.

Tutto quello che abbiamo visto finora, cioè il bambino e la sua identità, il bambino e il suo desiderio di dirsi, la necessità dell'educatrice di chiedere ogni giorno al bambino con disabilità 'tu come stai oggi' e quindi trovare un canale di comunicazione dove il bambino possa dirsi ci dovrebbe condurre a smettere di pensare che il progetto di vita sia costruito dall'assistente sociale territoriale. Sono convinto, infatti, che il progetto di vita è costruito nei servizi 0-6 dell'infanzia.

È lì che le educatrici costruiscono la biografia del bambino che diventerà adulto ed è lì, se ha saputo dirsi, se ha saputo scegliere, se ha saputo essere partecipe, che sarà in grado di diventare davvero il protagonista (insieme a tutti gli attori) del proprio progetto di vita e affermare quale sarà il senso della sua esistenza.

Da questo si può capire l'importanza, e secondo me anche il fascino, di essere educatori in un servizio 0-6. È proprio perché in questa relazione con quel bambino che le riflessioni e le pratiche dell'educazione inclusiva trasformano davvero la sua realtà e la sua identità. Un processo identitario che, come abbiamo accennato prima, avviene tenendo in considerazione questi fattori: il contesto, gli sguardi, l'altro e la possibilità.

La cornice dell'inclusione avviene nell'assunzione di una prospettiva ecosistemica che intreccia le dinamiche della vita del bambino con i luoghi dei servizi. Non si tratta semplicemente di includere i bambini in un luogo, ma di trasformare i luoghi, i contesti, le cornici, utilizzandoli da mediatori. Quando parlo di contesto per me è sinonimo di strutturazione. La strutturazione necessaria per permettere al bambino di prendere parte alle esperienze. Intendo la strutturazione del tempo, dello spazio, delle attività. Così come la strutturazione delle domande rivolte al bambino. Devo sempre riflettere come strutturare le domande, perché ogni messaggio, ogni spazio, ogni tempo, ogni materiale che uso, deve essere sempre chiaro, comprensibile, evidente per il bambino che ho davanti.

La personalizzazione della relazione educativa è sempre data dalla ricerca di linguaggi unici per ogni bambino. In questo linguaggio unico che devo trovare per ogni bambino, devo stare attento alla disposizione educativa, che vuol dire appunto il gesto, le intenzioni, il comportamento che devo avere, la comunicazione che devo usare. Attento al mio corpo, come lo gestisco in relazione all'altro. Perché non è semplicemente mettersi per terra, mettersi sulla sedia, ma come collocare il mio corpo in relazione al corpo del bambino con disabilità, a quale giusta distanza, per metterlo a proprio agio. Agio, se ci pensate bene, è un termine tecnico anche per identificare quella giusta distanza che sta tra la vite e il bullone per incastrarsi.

L'agio è proprio il tema che deve avere in mente l'educatrice per dire 'dove metto il mio corpo in situazione di agio per stare nella giusta distanza con quel bambino lì'.

Gli ultimi due aspetti che vorrei affrontare sono la materialità e il piccolo gruppo.

La possibilità di avere una materialità degli oggetti e giocattoli, degli strumenti fruibili, permette davvero l'inclusione del bambino con disabilità nel piccolo gruppo. Piccolo gruppo perché permette lo sviluppo degli scambi comunicativi e l'attenzione condivisa per l'autodeterminazione del bambino che non avviene nel grande gruppo. Materialità nel senso degli oggetti che possono essere toccati, manipolati, fatti propri dal bambino con disabilità, che provocano innanzitutto il piacere del gioco e

dell'apprendimento, e che in seguito diventano curativi perché permettono la relazione con l'altro e quindi la scoperta con l'altro. In tal senso, gli oggetti, gli arredi, i colori non sono di materiali amorfi, ma ripeto materiali curativi perché permettono davvero la partecipazione del bambino in quel contesto inclusivo.

La prospettiva inclusiva che ci stiamo dicendo, però, non è sufficiente per determinare l'inclusione del bambino con disabilità. È necessario comprendere quali pratiche siano maggiormente efficaci.

L'agenzia Europea ne traccia cinque. Potremmo stare tre giorni su questi cinque punti; io ne voglio però porre l'attenzione soprattutto sul secondo punto. L'accento è sull'idea che la molteplicità e linguaggi usati per i bambini con disabilità diventano davvero un bene per tutti, perché quello che abbiamo pensato per quel bambino in realtà risuona nei bisogni anche dell'altro.

Non dobbiamo più pensare alla relazione educatore con il bambino con disabilità. Dobbiamo pensare alla triade educatore, bambino con disabilità, il resto dei bambini. Se non ragioniamo in questo modo, nel processo di costruzione dell'identità del bambino con disabilità mancherebbe un altro pezzo. Il bambino non si chiede solamente 'chi sono io', ma si vive nella realtà del piccolo gruppo e del linguaggio condiviso con tutti.

L'educazione inclusiva quindi è un bene davvero per tutti. È un bene per tutti proprio perché l'utilizzo di questi linguaggi generalizzati permette il benessere di tutto il gruppo.

Spesso per giocare con dei bambini ipovedenti, noi usiamo un tavolo luminoso. Nella stanza semi buia il tavolo luminoso viene messo a terra, ci buttiamo sopra dei materiali, degli acetati, e il bambino ipovedente comincia a giocare. Ci siamo accorti che questo strumento concepito per questa particolare condizione dei bambini, in realtà sta avendo dei risultati incredibili in tema di gioco, apprendimento e soprattutto di creatività, con i bambini normo tipici con lievi disturbi del comportamento. Questa attività permette al bambino di focalizzarsi sulla luce, sulle mani, sull'attenzione del materiale e quindi quello che era uno strumento utilizzato per una disabilità, è diventato uno strumento per tutto il gruppo.

Io penso che tutti noi siamo vivi, perché coltiviamo la tensione al conoscere, alla novità e al sogno. Se vediamo nella monotonia e nella consuetudine noi moriamo, moriamo nella mente e moriamo nell'anima. Il bambino piccolo dello 0-6, è un bambino che è caratterizzato dalla novità, è un bambino che è interessato a tutto quello che vede, è un bambino che vuole conoscere il nuovo.

Penso che l'educatrice debba tutelare questa curiosità, tutelare questa tensione conoscere, portando sempre di più i bambini dello 0-6 a conoscere il bambino con sviluppo atipico, a conoscere il bambino con disabilità.

Così come l'educatrice deve accompagnare il bambino con disabilità a far emergere l'attenzione verso il conoscere che ha dentro. Questi bambini hanno paura del nuovo, delle nuove esperienze, non sanno come gestirle, perché non sanno come leggerle, come comprenderle. L'educatrice deve stimolare questa tensione al conoscere, perché anche lui davvero possa essere dentro in una relazione di insieme.

La pedagogia inclusiva non quella dello scrivere un 'PAI' per la mia coordinatrice o perché lo chiedono le linee guida del Comune di Milano. Penso davvero che la pedagogia inclusiva debba essere l'inizio del progetto di vita, della storia del bambino che dobbiamo

riscrivere non nei contesti della tragedia dalla disabilità, ma nella commedia della vita possibile per tutti.

L'inclusione è questa, in pratica non è fare tutti la stessa cosa, ma poter vivere in un contesto, in una cornice di benessere e di qualità del vivere, dove c'è luce per vedere, calore della vicinanza, materialità offerta, che permette a ognuno di fare quello che vuole, di sostare liberamente nel rispetto reciproco.

TAVOLA ROTONDA



Strategie per l'inclusione

Nicoletta Scacchetti, Unità educativa del Comune di Milano

Per parlare di inclusione nel sistema dei servizi all'infanzia del Comune di Milano, è utile avere un po' il quadro di riferimento di com'è il modello dell'UNESCO dei servizi. Velocemente sono già state citate dalla Dott.ssa Cracchi, la nostra composizione organizzativa è in 67 unità educative all'interno del territorio del municipio e che vedono 103 nidi di nostra gestione diretta, 30 nidi a gestione indiretta e 79 nidi privati questo è un po' il quadro della gestione. L'inclusione a partire dal modello organizzativo appunto consta dell'unità di coordinamento psicopedagogico territoriale che ha un ruolo propulsivo nei confronti dei servizi sia dal punto di vista organizzativo, che dal punto di vista degli orientamenti pedagogici e collabora con gli uffici di staff della direzione dei servizi all'infanzia.

Dopo il COVID è stato istituito questo gruppo di inclusione, di cui faccio parte, con una rappresentante responsabile dei servizi all'infanzia educativa dei nove municipi, composta da circa nove persone che hanno cominciato ad interrogarsi sul tema di come lavorare sull'inclusione. È stata prodotta una serie di riflessioni e sono stati elaborati alcuni documenti che sono ancora poi in via di sviluppo, che saranno utili strumenti per aiutare i servizi a fare una valutazione dei propri processi inclusivi, oltre ad avere un quadro generale della situazione.

Le strategie per l'inclusione messe in essere in questi anni si sono focalizzate sulla necessità di porre al centro dell'agire educativo le bambine e bambini, il contesto e la famiglia, partiamo da un presupposto, da un paradigma diverso che lavora sul contesto.



Per cui è indispensabile osservare e rimodulare costantemente l'agire educativo all'interno dei servizi, e la prassi deve essere capace di modificarsi mentre si parla in relazione a quello che succede.

Gli elementi imprescindibili, quindi, sono:

- la progettazione educativa che mette al centro le condizioni personali di tutti i bambini;
- la reazione alla pari che sappiamo essere l'elemento assolutamente a supporto di tutti gli apprendimenti di tipo sociale che di tipo cognitivo dei bambini;
- la progettazione degli spazi, per cui gli spazi e il materiale che offriamo ai bambini, sono quelli che consentono di fare e di approcciare determinante dimensioni della crescita o meno;
- la relazione con le famiglie come luogo imprescindibile rispetto al nostro lavoro;
- le competenze e le collaborazioni.

La progettazione educativa non deve esaurirsi nelle attività previste all'interno della sola sezione ma deve uscire. Da tempo stiamo ragionando sul discorso delle sezioni aperte, quanto possono facilitare i processi inclusivi anche degli approcci educativi, delle posture educative, perché consentono anche una relazione più allargata, perché ci diciamo sempre che non è detto che poi quel bambino in quel contesto, in quella sezione, riesca a fare degli apprendimenti diversi, magari in una situazione diversa di fronte anche ad un educatore che non è il suo, lo vediamo quotidianamente che può agire e muoversi in maniera più efficace, se è una parola corretta, cioè può avere un percorso più facilitato.

Giuseppe Badolato (Comune di Milano): aggiungo solo che in molte scuole d'infanzia si stanno sperimentando forme nuove di possibilità di decidere dei bambini, per esempio. Per esempio, in alcune scuole si sta sperimentando il fatto che dopo l'entrata, i bambini scelgono dove andare, in quale spazi andare quella mattina per fare quelle determinate attività. C'è in questo senso la valorizzazione dell'autodeterminazione del bambino. Notevoli i risultati che si stanno registrando su questa scelta di fare in modo che i bambini possano scegliere dove andare, con chi andare, che cosa fare. Il primo cambiamento registrato è il cambiamento tra gli adulti. Gli adulti devono parlare, devono essere più organizzati, devono essere più capaci di gestire l'imprevisto. Questa è una cosa importantissima e fondamentale, anche perché in qualche modo facilita la sensibilizzazione di cui si parlava prima, degli adulti verso non solo tecniche di gestione di attività. Come possono essere in laboratorio, ecc. ma proprio di ascolto e di percezione dei bisogni dei bambini, di tutti i bambini.

Queste iniziative, come ad esempio la scelta del materiale, non sono casuali, stanno accadendo a fronte di una scelta intenzionale e specifica. Puntare sulle strategie inclusive significa investire sul benessere di tutti i bambini e bambine lavorando attraverso una prospettiva. Le nostre scelte non possono più essere guidate dal 'cosa manca' ma da una visione completa delle potenzialità di tutti i nostri bambini. Dobbiamo definire azioni specifiche che abbiano una ricaduta positiva su tutti i bambini e le bambine. In tal senso si pone l'azione formativa, che includa sia il personale, l'educatore di sostegno, che anche il personale comunale. Percorsi che li vedano lavorare assieme in modo tale che possano anche avere uno stesso sguardo rispetto a determinati temi, quelli dell'inclusione in questo caso. Abbiamo attivati diversi percorsi tematici, soprattutto promossi dall'ex 'UONPIA', laboratori differenziali, specifici

sull'inclusione, sul tema del supporto alla genitorialità, della mediazione linguistica culturale là dove è necessaria.

Oltre a questi elementi che sostengono tutto il lavoro relativo all'inclusione, sono sempre da considerare le buone pratiche di collaborazione. Per l'inclusione è fondamentale fare rete, che le differenti figure professionali parlino, si incontrino, che le famiglie entrino nei servizi. Non dovrebbe essere un dovere imposto da procedure ministeriali. Dobbiamo credere e investire sempre con maggior convinzione su una progettualità educativa che preveda una presa in carico educativa collettiva e condivisa. È l'unico modo per consentire dei processi evolutivi, responsabili e dignitosi. Dignitosi sembra una parola brutta ma proprio che credano nell'infanzia in quel bambino. Come dicevamo l'educazione inclusiva e l'educazione inclusiva per definizione.

Laura Stampini | Referente per l'area dei bisogni educativi speciali dell'ufficio scolastico

Nel mio intervento cercherò, partendo da questa analisi di complessità, di definire quelli che sono i fari positivi a cui dobbiamo riferirci.

La struttura del territorio in cui lavoriamo è complessa. Le nostre scuole statali sono 334 autonomie scolastiche, quindi ci riferiamo non a singoli plessi, ma a istituti comprensivi piuttosto che istituti superiori con indirizzi diversi, con una distribuzione che riguarda l'intero territorio provinciale.

Dal punto di vista organizzativo siamo suddivisi in sei ambiti territoriali. All'interno della città di Milano abbiamo l'ambito 21 e 22. Proprio in funzione di un raccordo migliore, si è definito di nominare alcune scuole, quali poli per l'inclusione. Tali scuole, rappresentative per ciascuno degli ambiti, sono scuole con una fortissima esperienza, una grande competenza a cui noi ci riferiamo in maniera strategica proprio per cercare di tenere insieme con questa rete di sistema le problematiche che gestiamo





quotidianamente. Ciascuna scuola può progettare delle necessità, metterla all'attenzione della scuola polo che fornisce questi ausili, che vengono dati in comodato d'uso e ritornano al servizio di altri bambini nel momento in cui il bambino o il ragazzo chiude il suo percorso scolastico. Ma questo è solo uno degli aspetti.

Con le scuole polo abbiamo progettato e portato avanti, degli strumenti che facilitano il lavoro degli insegnanti, come ad esempio le piattaforme per la strutturazione del P.E.I online e anche del PDP online, un lavoro che andrà in raccordo anche col progetto 'INDACO' che è stato citato prima.

Come territorio proprio a fronte della crescita dell'impatto delle procedure di certificazione che riguardano l'area dell'autismo si è strutturato lo sportello per l'autismo, uno sportello che ha visto anche come dire la collaborazione scientifica dell'Università Cattolica e che tende proprio a favorire la messa a disposizione di buone pratiche, ma soprattutto, di profili di competenza importanti.

Con grande sforzo sul territorio abbiamo un coordinamento con i neuropsichiatri utile a mettere a fuoco le criticità, condividere linguaggi, affrontare insieme la difficoltà dei processi della messa a terra dei processi come quelli legati al nuovo percorso di certificazione.

In generale lo sforzo è quello di condurre anche percorsi di formazione che ci trovi proprio fianco a fianco per condividere un piano di miglioramento anche del personale.

Milena Piscozzo, Direttrice I.C. Riccardo Massa

Io dirigo l'Istituto comprensivo Riccardo Massa di Milano, che si trova nella periferia nord-ovest della città. La scuola italiana ha avuto e ha una normativa decisamente molto inclusiva, riconosciuta a livello internazionale. Pensiamo insomma che già nel 1977 nella legge 517 si parlava di inserimento con degli studenti con disabilità. Dall'inserimento siamo passate all'integrazione, per poi arrivare all'inclusione scolastica, che è un termine decisamente importante.

La sfida attuale (che a ben vedere non è così attuale, se pensiamo agli insegnamenti di Maria Montessori) è quella di vedere il bambino per quello che è e non in paragone agli altri. In altre parole non vedere in maniera uniforme un gruppo classe, ma focalizzarsi sul singolo bambino.

In questa ottica, la scuola Riccardo Massa (che aveva all'interno una scuola primaria Montessori statale, la prima regione Lombardia, esistente dal 1969 e '70) abbiamo studiato tutto quello che Maria Montessori aveva fatto e cercando di cogliere come i materiali e un ambiente strutturato possano favorire l'inclusione, arrivando a una sorta di contaminazione. Perché è vero, la normativa è sicuramente molto solida, esistono strumenti importanti dal punto di vista progettuale, come il P.E.I o altri strumenti. Le risorse da questo punto di vista non mancano. Sono piuttosto gli insegnanti di sostegno, gli educatori che non sempre sono sufficienti. Quello che conta è quello che si fa in classe con i bambini ed è fondamentale evidenziare le necessità delle scuole rispetto a tali risorse necessarie alla presa in carico dello studente con disabilità, di tutti gli studenti, di tutti gli operatori che sono all'interno di un gruppo, compresi appunto gli adulti.



Spesso nella scuola, si assiste ad una delega all'insegnante di sostegno rispetto alla cura, all'educazione, all'istruzione dello studente con disabilità, una delega spesso data proprio dall'insegnante di classe. In tal modo si crea quel fastidioso disequilibrio tra docente di serie A e docente di serie B.

Risulta prioritario, benché di non semplice risoluzione, smontare questa situazione, ricostruire un ambiente non soltanto per i bambini, ma anche per gli adulti di presa in carica reale. Quindi partendo proprio dal modello Montessoriano, che vede la libera scelta come fondamentale nel percorso scolastico del bambino, l'ambiente costruito ad hoc e lo sviluppo di ogni singolo studente in base alle proprie capacità e alle proprie potenzialità, si è notato e si nota, un maggior grado di inclusione. Siamo convinti che l'inclusione scolastica non avviene nei momenti destrutturati dell'attività, quando si fa l'intervallo, quando si fa la mensa, perché tutti gli altri fanno qualcosa e il bambino con disabilità sta facendo qualcos'altro.

L'inclusione avviene mentre si sta costruendo qualcosa insieme, nel lavoro di gruppo, nel piccolo gruppo che può diventare anche il grande gruppo, funzionale a conoscere che cosa l'altro sa fare e quali sono le potenzialità. In tale prospettiva non vado a vedere quello che il bambini con disabilità non sa fare, ma costruisco insieme a lui qualcosa. Partendo da questo elemento di base, abbiamo cercato di trasferire questo modello nelle altre classi che non seguivano la pedagogia montessoriana, per trasformarlo da progetto di inclusione a un vero e proprio sistema inclusivo. Siamo arrivati a definire un lavoro di presa in carico che abbiamo definita di semi-cattedra mista tra docente di classe e docente di sostegno, con momenti in cui il docente di classe supporta lo studente che ha determinate necessità e gli insegnanti di sostegno lavorano con la classe in modo da favorire la percezione dell'insegnante di sostegno non come una figura relegata ai compagni con disabilità, ma che sono risorsa per tutta la classe.

Su tale tema, oltre a lavorare a livello sistemico all'interno, abbiamo cercato di lavorare anche con il territorio, proprio perché ci siamo resi conto che, soprattutto in adolescenza, l'altro molto diverso da me spaventa.

In tal senso abbiamo creato una collaborazione con il 'CDD' (il centro disabili diurno). Nei 'CDD' ci sono persone adulte con disabilità, anche gravi. Abbiamo coinvolto i loro utenti in diverse attività all'interno di una scuola statale, mentre i nostri studenti andavano nel 'CDD' per attività diciamo di costruzione, di lavoro, di apprendimento di supporto. All'inizio è stato un po' difficile, ma poco alla volta siamo arrivati ad avere un grande rapporto di sinergia. Ora il minore, l'adolescente, non si spaventa più.

Massimo Festa, Cooperativa 'FABULA'

Differente non da meno è una frase di Temple Granding, una persona autistica ad altissima funzionamento, americana, molto conosciuta, che ha sempre raccontato la neuro-divergenza come un elemento di diversità, ma non dell'essere da meno nel possibile contributo che la persona può dare alla comunità. Ed è per questo che abbiamo scelto questo titolo.

La nostra storia nasce negli anni 90 da una visione che ha dato origine alla nostra cooperativa, grazie al coinvolgimento di diverse decine di persone compreso il Dottor Enrico Micheli, direttore allora del centro territoriale riabilitativo dell'ospedale San Paolo, e colui che dal North Carolina negli Stati Uniti ha portato in Italia il **metodo cognitivo**



comportamentale. Era un'epoca piuttosto pop, diciamo così, dove si parlava di 'madri frigorifero' in riferimento alle persone autistiche. Molto in là rispetto a quella che oggi è la consapevolezza di cosa significa essere una persona autistica.

Il Dottor Micheli conobbe il programma 'TEACCH' del North Carolina, sviluppato in ambito ospedaliero, e ritenne possibile applicarlo in Italia anche nell'ambito della scuola, non perché la scuola dovesse fare riabilitazione, ma perché la scuola imparasse ad accogliere e dare il diritto alla frequenza (che deve essere un'opportunità per tutti) anche per la persona autistica, per lo studente autistico.

Sono quattro i principi della filosofia 'TEACCH',

- offrire un **ambiente formativo rispettoso** delle modalità di apprendimento degli studenti autistici;
- utilizzare un **approccio generalista** per lavorare su tutte le abilità per preparare lo studente al suo essere adulto;
- il **lavoro di équipe**, dove per équipe si intendono sia i tecnici, gli insegnanti e gli educatori;
- **forte centralità della famiglia**, il fulcro che accompagna tutte le transizioni della persona nell'arco della vita che deve imparare a gestire le difficoltà.

L'obiettivo principale è migliorare la **qualità di vita** dello studente e della sua famiglia.

Da qui nacque un progetto di alleanza tra ospedale e scuola che viene formalizzato nel '99 con l'istituto Fabio Filzi di Milano. È un progetto che non ha mai avuto risorse dedicate ma che nasce proprio dalla volontà di cambiare l'approccio al lavoro e renderlo più efficace. Questa collaborazione permise di formare insegnanti e educatori con competenze specifiche. Questa è una citazione del nostro Dott. Micheli a noi molto cara che dice:

“Con la nostra capacità ideativa, con la nostra creatività, con la nostra capacità di relazione con il bambino, miglioreremo ciò che avremo introdotto da altri modelli, lo faremo nostro e più bello, ma ciò avverrà solo dopo aver umilmente imparato la capacità che ci manca, quella di fare, di praticare, di sostenere e di far durare.”

Ci abbiamo creduto, ed è per questo che come cooperativa ci siamo confrontati a lungo sul tema dell'inclusione. Sono convinto che l'inclusione vada veramente costruita, minuto per minuto e metro per metro quotidianamente. È importante la riflessione e il confronto che deve diventare però vissuto sul campo, pratica quotidiana. È un compito faticoso, non dobbiamo nascondercelo, ma alla nostra portata se lavoriamo con lo spirito di una comunità di intenti.

La nostra cooperativa nasce nel 2008. Siamo gli educatori dell'istituto Fabio Filzi e con il supporto delle famiglie cerchiamo ogni giorno di portare la nostra filosofia oltre le mura della nostra scuola, rendendola generativa per fare la differenza in tutti i differenti contesti di vita: tra le mura di casa, attraverso la domiciliarità, ma anche nello sport, nei centri estivi. Rispetto allo sport, ad esempio, oggi lavoriamo con l'Olympia basket, traguardo impensabile all'inizio del nostro percorso. Nel 2012 siamo entrati nel consorzio SIR, proprio nell'anno in cui è nato l'accreditamento per l'assistenza educativa scolastica del Comune di Milano. Da quel momento siamo stati in grado di lavorare anche con altre scuole, di co-progettare l'inserimento della persona con autismo.

Grazie alla cooperativa, inoltre, sono nate altre attività. Dal lavoro con le famiglie, ad esempio, sono nate diverse associazioni, come l'associazione Gigli del Campo che presto si costituirà in fondazione. Così come è interessante l'esperienza di 'GAUDIO' un'altra



associazione che diventerà fondazione e che lavora nella prospettiva del dopo di noi. Lo spunto è nato dal fatto che molti studenti sono cresciuti e le loro famiglie con le quali abbiamo collaborato cominciano a chiedersi cosa accadrà quando loro non ci saranno più.

Con il 2018 inizia per noi l'esperienza delle reti, come con il Comune di Milano con la Rete Autismo, che tratta delle persone adulte e della Rete Scuola Autismo, per fare in modo che il maggior numero di scuole sia in grado di accogliere al meglio gli studenti autistici, migliorare la qualità del lavoro, coinvolgere territorio, aumentare la qualità della vita per tutti.

Lavorare con studenti autistici è complesso, è difficile, può essere anche molto frustrante. Le competenze aiutano a lavorare meglio, aiutano gli studenti, ma aiutano anche gli insegnanti e gli educatori ad arrivare a fine giornata. In tal senso per noi, la formazione è diventata un tema imprescindibile. Da qui nasce il progetto 'Differente, non da meno' che ha visto coinvolte oltre 20 scuole del Comune di Milano, attraverso un intenso lavoro di rete, con capofila l'Istituto Fabio Filzi, la nostra cooperativa come ente coordinatore, insieme all'ospedale San Paolo, lo stesso Comune di Milano, diverse associazioni di genitori e realtà come 'ANFFAS Milano' e 'ANGSA Lombardia'. In questi anni, con il nostro progetto abbiamo sostenuto più di 200 alunni, formato oltre 200 insegnanti, messi in campo la supervisione, attraverso l'intervento dei nostri pedagogisti nel contesto della presa in carico del bambino, nei processi di inclusione scolastica, nella definizione dei progetti di vita. È stato un percorso efficace, una bella sfida, soprattutto con la complessità portata nel periodo della pandemia che ci ha costretto a reinventare il nostro agire in diverse situazioni.

Oggi siamo di fronte a nuove sfide, legate anche al ridimensionamento dell'Istituto Fabio Filzi, che è stato separato su due scuole. Sappiamo che le storie portano anche dei cambiamenti, e quindi la stiamo affrontando come un'opportunità di allargare la nostra visione, coinvolgendo altri plessi. Dovremo ripensare e ripensarci, valutando se il nostro modello di intervento è ancora adeguato e attuale. Ma è una sfida esaltante e sapremo affrontarla.

Marco Pezzoli, Cooperativa sociale Nuova Assistenza

Prima di illustrare qual è il contributo che il terzo settore, cioè le cooperative, può portare al sistema educativo del Comune di Milano, partiamo dal presupposto che il terzo settore aderisce pienamente alla visione e alla sfida educativa del **modello bio-psicosociale**, che considera il bambino nella sua interezza e nella sua possibilità di sviluppo complessivo all'interno del contesto in cui vive, soprattutto a livello dell'ambito educativo e scolastico.

Questo modello indica quali siano le buone prassi finalizzate all'inclusione. È opportuno sottolineare che l'inclusione non è riferibile esclusivamente ai bambini, ma anche alle figure che lavorano coi bambini, cioè alle varie figure professionali che sono all'interno dei servizi educativi e che magari arrivano dal di fuori di questi servizi. Azioni come condividere uno sguardo, essere inclusi, avere una progettualità comune, sono delle prassi non scontate che devono essere costruite.



Per costruirle occorre partire dalla condivisione di determinati presupposti (in particolare le linee guida pedagogiche del Comune di Milano) e da una forte azione di raccordo tra le varie funzioni apicali, sia dell'unità educative e delle cooperative, come quella che stiamo sperimentando sul nostro territorio.

Mi riferisco, in particolare, ad azioni virtuose come:

- l'osservazione e la restituzione da parte delle **psicologhe e dei pedagogisti**, all'interno delle sezioni, centrate sui differenti contesti, sulle dinamiche relazionali tra bambini;
- la **mediazione culturale**;
- la **formazione congiunta**, fondamentale per condividere le linee di azione, i presupposti e le linee tra educatori comunali e educatrici di sostegno a educatrici che arrivano dalla cooperativa.

Sono tutte azioni funzionali a evitare divergenze tra la mediazione in funzione dei bambini, che permettono il raccordo diretto tra le posizioni organizzative e il coordinamento del servizio, fondamentale per dare risposte immediate a quelle che possono essere le numerose criticità emergenti.

Il valore aggiunto offerto dal terzo settore è la flessibilità organizzativa e gestionale che permette di valorizzare le specificità del bambino e il suo pensiero divergente. Il pensiero divergente è una risorsa fondamentale, è un pensiero che non ha pre-costituzione, non è basato su sovrastrutture, permette a chi agisce dal di fuori del sistema pubblico come le cooperative, di costruire un servizio che sia effettivamente ritagliato non su format, ma sull'effettivo bisogno, su quel contesto scuola, su quella sezione, sulla specificità di situazioni che si vengono a creare. In tal modo anche tutte le figure professionali che sono all'interno di questo servizio, possono portare un contributo personale, la propria visione. Questo si riflette positivamente, ad esempio, in quello che viene chiesto ai genitori, nella costruzione del patto di corresponsabilità, nella progettazione partecipata del servizio. Questo dialogo continuo, tra dentro e fuori, tra sistema pubblico e risorse private, ha portato a una co-costruzione delle linee di azione, a rendere sistematico le proposte di innovazione. C'è stata una contaminazione fondamentale del pensiero pedagogico e della co-progettazione. Oggi i servizi co-progettano insieme, definiscono insieme cosa fare. Lavorano in funzione della specificità del bisogno del contesto, lavorano al miglioramento dei processi funzionali che diventano metodologia applicate al sistema, e il sistema educativo diventa capace di includere diverse tipologie di servizi professionali.

CONCLUSIONI

Lamberto Bertolè, Assessore al Welfare del Comune di Milano



Nel concludere questa mattina provo a condividere alcune riflessioni. Partendo da un rischio. Un rischio è questo: noi ci siamo concentrati su cosa fare nei contesti educativi, su come lavorare meglio, su come mettere insieme le competenze molto importanti. Mentre ascoltavo, mi sono interrogato sul contesto esterno. Sto cogliendo nel mondo scolastico un cambiamento molto forte soprattutto dal punto di vista delle aspettative delle famiglie, saranno le crisi di questi anni, saranno le difficoltà rispetto al futuro che vengono raccontate in modo molto forte, ma noi oggi abbiamo un sistema esterno che sta proiettando sulla scuola, sulla formazione, un'aspettativa secondo me sbagliata. Stiamo chiedendo alla scuola di rendere i nostri figli, le nostre figlie, sempre più competitive e competitivi, capaci di vincere una sfida che si fa sempre più difficile.

Alcuni ragazzi mi hanno detto: "io a differenza tua, non devo competere solo con alcune decine di migliaia di persone della tua città, io devo competere con i ragazzi di tutto il mondo". Mi ha colpito che un ragazzo avesse espresso questa cosa con tanta chiarezza. Perché dico che è un rischio da cui partire? Perché nel momento in cui noi parliamo di come abbiamo fatto bene oggi, di educazione e di come includere e educare non siano due cose diverse, dobbiamo anche fare un lavoro culturale, molto forte, per spiegare alle persone, alla città, che alla scuola dobbiamo chiedere di essere un luogo in cui le persone, bambine e bambini possano crescere, non un luogo in cui acquisire competenze per vincere la sfida e arrivare primi.

Questo non è banale, perché in un contesto di questo genere è un attimo, che da parte dei genitori, da parte di chi osserva, ci siano degli interventi che vanno oltre alla corresponsabilità che è normale, ma che in qualche modo mette in discussione alcuni fondamentali presupposti. Sono presupposti che un contesto educativo deve avere, che implicano il fatto che a volte si rallenti, che a volte sia più importante non fare delle cose, non raggiungere degli obiettivi, ma piuttosto lavorare insieme come comunità.



Credo sia importante creare consapevolezza sul mandato che diamo la scuola. La scuola è un posto in cui crescere, in cui si fa esperienza, in cui costruire relazioni, in cui imparare. Ma la scuola non deve essere la condizione per la quale si possa vincere la sfida contro il mondo ostile, un mondo nel quale in cui i nostri figli rischiamo di non farcela.

La seconda questione riguarda una provocazione (proposta?). Il tema è quello del progetto di vita.

È un concetto del quale si parla sempre più spesso. Il progetto di vita è un punto d'arrivo molto importante, è stato introdotto dal mondo delle associazioni, del 'vocas', dalle famiglie. Su questo tema c'è stata tanta battaglia, almeno da un punto di vista narrativo.

Oggi, però, rischia, di essere interpretato come qualcosa da iniziare una volta finita la scuola. In tal senso il progetto di vita rischia di essere lo strumento che le famiglie e il mondo dei servizi utilizzano per riempire un vuoto del nostro sistema. Sappiamo che il nostro è un sistema scolastico inclusivo che offre opportunità e possibilità alle persone con disabilità, e sappiamo che dopo inizia una grande fase di solitudine delle famiglie che fuori, dopo, sono costrette a costruire tutto da sole. In questa prospettiva, il progetto di vita rischia di essere lo strumento per tenere insieme tutte le opportunità, i bisogni, i desideri delle persone e renderli attuabili quando la scuola passa il testimone al mondo esterno, tanto frammentato.

Dovremmo, invece, pensare che il progetto di vita di una persona possa essere pensato, costruito insieme, quando i bambini cominciano a crescere, quando cominciano il loro percorso evolutivo. Sarebbe molto importante riuscire a rompere un po' di steccati e lavorare in un'ottica di corresponsabilità tra il pezzo sociale e il pezzo dell'istruzione dell'educazione, in modo che riescano a elaborare sempre più insieme. Dobbiamo fare in modo che non ci sia più un meccanismo di delega, neanche una logica di adempimento, nella quale il progetto di vita significa dire al servizio sociale di trovare le risorse per fare tutto. Non deve essere così, ci dovrebbe essere un percorso di ascolto e di definizione comune in cui famiglia, mondo dei servizi, mondo formativo ed educativo, insieme definiscano un progetto che potrà essere ovviamente modificato nel tempo, e che ha come obiettivo di superare la grandissima frammentazione delle risposte che ad oggi le famiglie devono affrontare. Significa non lasciare le famiglie da sole, lasciarle disorientate, ma accompagnarle.