

Ripensare la scuola inclusiva: una rilettura dei principi costituzionali

Giuditta Matucci
Università degli Studi di Pavia

La scuola *della* Costituzione si caratterizza per la sua dimensione inclusiva. La prassi invalsa presso alcune scuole, tuttavia, è ancora molto lontana: il sistema delle certificazioni diagnostiche offre una risposta soltanto parziale, rischiando di creare, peraltro, nuove forme di discriminazione. L'emergenza già percepita sotto questo profilo si è, poi, acuita col sopraggiungere del Covid-19. Occorre, dunque, tornare a una riflessione di ampio respiro che riporti al centro alcune questioni rimaste in sospeso sotto il profilo educativo: la formazione degli insegnanti e la personalizzazione degli apprendimenti.

The school outlined by the Italian Constitution is characterized by its inclusive dimension. The practice that has prevailed in some schools, however, is a long way off: the system of diagnostic certifications offers only a partial answer and may risk leading to new forms of discrimination. The emergency already perceived in this respect was exacerbated with the arrival of Covid-19. It is therefore necessary to take a broad approach that brings back to the center certain issues that have remained pending from the educational point of view: teacher training and the personalization of learning.

DOI: 10.1485/2532-8549-202003-1

Citazione	Parole chiave	Key words
Matucci G. (2020), Ripensare la scuola inclusiva: una rilettura dei principi costituzionali, <i>Sinappsi</i> , X, n.3, pp.3-16	Diritti costituzionali Scuola Inclusione scolastica	Constitutional rights School Inclusive education

1. Un dibattito sulla scuola e per la scuola

Di scuola, in genere, si parla poco nel dibattito pubblico: l'istruzione non è certamente fra i temi privilegiati del confronto politico, né si pone al centro di riflessioni di ampio respiro, se non nell'ambito di percorsi di ricerca scientifica e di iniziative progettuali che maturano, e spesso 'muoiono', all'interno del mondo accademico. Di scuola si parla in occasione delle grandi manifestazioni collettive o di singoli episodi di cronaca. L'ultimo tentativo di ripensare il sistema naziona-

le d'istruzione nella sua complessità si è avuto, forse, con la riforma della "Buona Scuola": non v'è dubbio, tuttavia, che molti degli obiettivi posti alla mente del legislatore siano rimasti, poi, disattesi (perlomeno) in fase di (prima) attuazione, ponendo, così, il dubbio che la riforma mancasse, appunto, di una visione di scuola alla quale ci si dovesse ispirare¹.

Di scuola si torna a parlare oggi, in maniera insistente, a causa dell'avvicinarsi degli eventi connessi all'emergenza sanitaria da Covid-19: la sospensione di

1 La legge 13 luglio 2015, n. 107, recante *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, delegava il Governo ad adottare ben nove decreti legislativi, uno dei quali – quello

un diritto costituzionale fondamentale qual è l'istruzione o, meglio, la sua rimodulazione in una modalità per nulla tradizionale, quella della didattica a distanza (DAD) – portatrice, invero, di non poche criticità – ha risollevato l'attenzione di *tutti*, esperti e non, esercitando una forte pressione verso le istituzioni. D'altro canto, pur prendendo atto dello stato d'emergenza che imponeva come assoluta priorità la ripresa della scuola in presenza in condizioni di sicurezza, stupisce che, ancora una volta, non si sia colta l'occasione per avviare una riflessione che fosse in grado di spalmarsi nel lungo periodo, rilanciando un'idea di scuola capace di proiettarsi *oltre*. L'attenzione è ricaduta su dettagli – l'acquisto di banchi 'monoposto', l'uso del plexiglas, il rispetto di un metro di distanza fra le "rime buccali" – che non potevano essere trascurati certamente nel piano volto alla messa in sicurezza delle scuole, ma che, di fatto, hanno finito col deviare il dibattito dalla dimensione di *effettività* del diritto, fortemente compromessa durante il lockdown, visto l'ampliarsi delle disuguaglianze in conseguenza del ricorso alla DAD. Molti sono, in effetti, i gap che si sono allargati, determinando, così, un vero e proprio attentato al nucleo *essenziale* del diritto all'istruzione, che si esprime, come si vedrà qui appresso, nella sua vocazione *inclusiva*.

Beninteso, contrariamente a quanto diffusamente sostenuto, non si ritiene che la DAD sia la sola responsabile di quanto accaduto: il ricorso alla didattica da remoto ha consentito, nel nostro come in altri Paesi, la possibilità di assicurare un minimo di continuità all'esercizio del diritto in un momento in cui non era possibile immaginare, almeno nell'immediato, una soluzione che garantisse l'erogazione del servizio in presenza nel rispetto delle norme igienico-sanitarie. Il ricorso alla DAD, se mai, ha contribuito a

mettere in luce le falle di un sistema ormai provato da tempo, ove le disuguaglianze, per quanto arginate attraverso il presidio scolastico, continuano a persistere. In tal senso, la situazione di pur transitoria eccezionalità che ci siamo trovati ad attraversare ha fatto emergere, in modo ancor più netto, i limiti del nostro sistema d'istruzione, con riferimento, in particolare, alla sua capacità di aprirsi e di includere le tante forme di diversità presenti nella realtà sociale: limiti che si registrano, anzitutto, sotto il profilo della formazione degli insegnanti, ancora troppo distanti dai bisogni di una scuola *inclusiva*, ma che si palesano, altresì, nell'irragionevole standardizzazione dei percorsi di apprendimento, secondo un modello che, a meno di non incorrere in una certificazione diagnostica, non tiene adeguatamente in conto le caratteristiche personali di ciascuno (e il rapporto fra comunità scolastica e territorio). Il tutto su di uno scenario ove il principio dell'autonomia scolastica non appare sufficientemente valorizzato o finisce, addirittura, per essere mortificato².

È ormai giunto il tempo per avviare questa riflessione: una riflessione che accolga gli stimoli provenienti dal mondo scientifico e dal pensiero pedagogico, e riporti al centro la scuola non come oggetto di discussione meramente occasionale, collocato ai margini dell'agenda politica, ma come momento centrale di un progetto di più ampio respiro che mira alla costruzione di una società *più giusta*, fondata sul rispetto dell'altro e sulla valorizzazione delle differenze quali espressione dell'*unicità* propria di ciascun essere umano. Tutti valori, questi, che finiscono talvolta con l'essere sacrificati all'idea di scuola come mero luogo di transizione verso il mondo del lavoro e delle professioni³: modello che richiede determinati standard prestazionali e costringe all'omologazione, portando

che avrebbe dovuto riordinare il sistema nazionale d'istruzione – non è stato adottato. A fronte di obiettivi di ampio respiro che avrebbero dovuto investire, anzitutto, la dimensione inclusiva della scuola è corrisposta, tuttavia, una normativa in grado solo in parte di coglierne la portata rivoluzionaria (per un primo commento, Matucci 2017, 39 ss.).

- 2 Sulle potenzialità insite nel processo volto alla costruzione dell'autonomia scolastica, merita di essere richiamato, su tutti, Cassese (1990, 147 ss.). Di recente, Calvano (2019); Cortese (2019, V ss.); Poggi (2019); Sandulli (2019, XV ss.).
- 3 La scuola oggi – per dirlo con Baldacci (2019, 9) – si trova all'incrocio fra due esigenze completamente antitetich: “da una parte il *mercato*, con i suoi meccanismi concorrenziali e i suoi imperativi d'efficienza sociale; dall'altra la *democrazia*, con il suo progetto d'emancipazione umana”. Se il mercato spinge nella direzione di una scuola intesa come *impresa*, volta a “produrre” istruzione (Pototschnig 1961, 758) e orientata a perseguire i suoi obiettivi in senso funzionale, quasi fosse, appunto, una zona di transito per accedere al mondo del lavoro e delle professioni, la democrazia muove verso l'idea di scuola come *comunità*, vale a dire come spazio in cui lo studente sia, anzitutto, *persona*, sì che obiettivo primario

con sé alti rischi di dispersione e conseguentemente di impoverimento, ovvero di perdita di *chances*⁴.

Non si può non intravedere in tutto questo il grave pericolo di una violazione del dettato costituzionale: a partire dalla proclamazione del principio di cui all'art. 34, comma 1, per cui "La scuola è aperta a tutti", la nostra Costituzione disegna un sistema che favorisce l'accesso indiscriminato ed *effettivo* all'istruzione, nella prospettiva di ri-orientare il progetto di costruzione della società in una direzione, enunciata nell'art. 3, capace di superare ogni rischio di discriminazione/emarginazione e di favorire il *pieno* sviluppo della personalità di ciascuno e la sua *effettiva* partecipazione alla vita politica, economica e sociale del Paese⁵.

Una prospettiva, questa, che – si ricorda – non è un mero limite (negativo) per il legislatore, ma identifica, altresì, un vincolo (positivo) da svolgersi in sede di attuazione (Crisafulli 1956, 60). Un modello di scuola che contravvenga a questo progetto, o che smarrisca tali obiettivi, non può dirsi in linea col dettato costituzionale. Così, pur tenendo in debita considerazione la posizione di chi sostiene l'esigenza di costruire una scuola che sappia rispondere alle richieste del mercato, non potrà mai essere tralasciato il bisogno di ideare percorsi educativi finalizzati, anzitutto, alla formazione di *persone*, ciascuna dotata di una propria storia, di una propria individualità e di proprie attitudini, che debbono poter fruttare indipendentemente dalla situazione di partenza per, poi, esprimersi in un contesto comunitario fondato sulla cultura del rispetto e della valorizzazione delle differenze.

È il tempo, dunque, di tornare alla scuola *della* Costituzione.

2. Alla riscoperta della scuola della Costituzione

La scuola "aperta a tutti" esprime l'essenza della Costituzione scolastica: la partenza e l'arrivo del lungo cammino intrapreso dall'ordinamento per costruire una istituzione educativa in grado di favorire l'integrazione sociale.

La vocazione della scuola ad aprirsi al popolo⁶ si pone, anzitutto, come corollario del principio democratico. Una connessione, questa fra educazione, istruzione e democrazia, efficacemente messa in luce da Piero Calamandrei, là dove sottolineava che la scuola è organo istituzionale dello Stato, al pari del Governo e del Parlamento: la scuola come "organo vitale di democrazia", deputata alla formazione della classe dirigente (Calamandrei 1950, 1 ss.). Beninteso, con ciò non intendeva tanto riferirsi alla classe politica ma anche alla classe in senso tecnico-culturale: vale a dire a tutti gli imprenditori, i professionisti, gli artigiani, gli scrittori, i poeti e gli artisti che avrebbero potuto contribuire, con la loro opera, alla crescita del Paese. Nella mente di Calamandrei, la classe dirigente non doveva essere una casta 'chiusa', ereditaria, ma avrebbe dovuto essere 'aperta' e continuamente rinnovata. "A questo deve servire la democrazia, permettere ad ogni uomo di avere la sua parte di sole e di dignità. Ma questo può farlo soltanto la scuola, la quale è il complemento necessario del suffragio universale".

Qui trovano eco, se si vuole, le parole di John Dewey (2018), filosofo e pedagogista vissuto a cavallo del '900, per cui scuola ed educazione sono momenti ineliminabili del processo democratico: senza l'una e l'altra il processo democratico s'interrompe.

diventa la costruzione della personalità individuale nella sua complessità (sull'idea di scuola-comunità, Mortati (1958, 759) e Pizzorusso (1975, 221 ss.).

4 "Gli esiti di ricerche sui ragazzi che hanno abbandonato la scuola prima di soddisfare l'obbligo scolastico o formativo (i cosiddetti 'drop-out') suggeriscono che la responsabilità dell'uscita precoce dal sistema formativo non è esclusivamente a carico dello studente e della sua famiglia, vi è una corresponsabilità della scuola nella misura in cui non attiva strategie di differenziazione del curriculum che permettono di coniugare l'insegnamento a tutta la classe con le esigenze dei singoli" (così, Tabarelli e Pisanu 2013, 35 ss.).

5 Sulla portata dei principi costituzionali in tema di scuola alla luce dei lavori dell'Assemblea costituente, Cassese e Mura 1976. Sul significato e l'evoluzione del principio della scuola "aperta a tutti", nella letteratura più recente, Benvenuti (2018, 99 ss.); Colapietro (2019, 11 ss.); Matucci (2019a, 33 ss.).

6 La versione originaria recitava, in effetti, "La scuola è aperta al popolo". Questa sarà, poi, sostituita da quella attuale, certamente non 'classista' quale la prima, che sembrava rimandare (ancora) all'idea di una società fondata sui 'ceti', e comunque più aderente all'idea di istruzione come diritto *universale*, rivolto a tutti in maniera indiscriminata (cfr., sul punto, le dichiarazioni espresse dall'On. Mazzei a sostegno dell'emendamento soppressivo, nella Seduta del 29 aprile 1947, p.3385).

La scuola “aperta a tutti” acquista, poi, una portata particolarmente pregnante letta insieme coi principi espressi, rispettivamente, negli artt. 2 e 3, comma 2, della Costituzione: col principio personalistico, che pone la *persona* al centro del sistema quale fine ultimo (e non più mezzo) dell’azione dei pubblici poteri, e col principio egualitario, che impegna la Repubblica, – le istituzioni e la comunità – ad attivarsi per rimuovere quegli ostacoli che, in via di fatto, impediscono il pieno sviluppo della personalità del singolo e la sua effettiva partecipazione sociale.

La scuola “aperta a tutti” è, così, la scuola che, ai sensi dell’art. 34, commi 2-4, della Costituzione accoglie e favorisce l’inclusione di coloro i quali versano in condizioni di svantaggio socio-economico e culturale⁷, e, al tempo stesso, in virtù dell’art. 38, comma 3, si apre a coloro che si trovano in situazioni di disagio psico-fisico⁸.

La scuola *della* Costituzione è, inoltre, una scuola plurale, ovvero una scuola che non agisce in modo condizionante sul piano ideologico, non impone, cioè, un’unica dottrina o un unico credo, ma opera, essa stessa, a garanzia della libertà d’insegnamento e della libera circolazione delle idee (anche di carattere minoritario), con ciò favorendo la comprensione delle situazioni di diversità (e di svantaggio): dimensione, questa, che attiene, anzitutto, alla scuola pubblica, in un quadro in cui è garantito, tuttavia, il diritto di enti e privati di istituire scuole e istituti di educazione per ogni ordine a grado⁹.

Una scuola *aperta*, inclusiva e plurale: magnifica sintesi del principio democratico, che trova riscontro (anche) nei trattati internazionali¹⁰.

Su questi ideali è stata costruita la scuola italiana, una scuola che ha saputo ergersi a modello a livello europeo e internazionale¹¹, soprattutto per la sua capacità di favorire l’inclusione dei più fragili, ma che, nel tempo, ha preso a manifestare segni di insoddisfazione proprio per il perpetrarsi di situazioni di disuguaglianza e la creazione di nuove forme di emarginazione. La comprensione di questo fenomeno non può prescindere dalla ricostruzione della fisionomia di tale modello, in una prospettiva che metta in luce il suo rapporto con i principi costituzionali: ciò sarà oggetto del prossimo paragrafo.

3. La via italiana per l’inclusione scolastica: un cammino ancora in corso

La storia dell’inclusione scolastica, nel nostro Paese, è segnata da tre passaggi fondamentali, ognuno dei quali preannunciato da grandi rivolgimenti culturali: prova del carattere intrinsecamente dinamico di quello che, in effetti, non è un ideale immobile, ma un concetto in continua evoluzione, un vero e proprio processo.

Il primo step di questo percorso è rappresentato dall’*inserimento*, vale a dire dalla scelta, promossa a partire dagli anni ’70, di favorire l’inserimento degli alunni con disabilità in un contesto ‘ordinario’, frequentato da ‘normodotati’¹². Un contesto che, per

7 Attraverso il principio di gratuità dell’istruzione obbligatoria e le misure di sostegno per accedere agli studi superiori.

8 Secondo l’art. 38, comma 3, della Costituzione, “Gli inabili ed i minorati hanno diritto all’educazione e all’avviamento professionale”. Il fatto che tale disposizione non sia stata inserita all’interno dell’art. 34 della legge costituzionale desta il sospetto che, con tutta probabilità, i Costituenti non avessero pensato di *aprire* la scuola (anche) a coloro che versassero in condizioni di disabilità fisica e/o intellettiva. Nondimeno, sotto la spinta della dottrina e della giurisprudenza costituzionale, il legislatore ha fatto ‘fruttare’ il principio della scuola “aperta a tutti” in combinazione con altre disposizioni della Carta, trasformando, così, l’istituzione scolastica in un ambiente capace di accogliere, e includere, altresì, chi fosse afflitto da una menomazione o da una patologia (in tal senso, Matucci 2019a, 37 ss.).

9 Qui entra in gioco la distinzione fra pluralismo *ideologico*, garantito principalmente attraverso la libertà d’insegnamento sancita dall’art. 33, comma 1, della Costituzione, e pluralismo *istituzionale*, che trova la sua espressione nel principio per cui “Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione” (art. 33, comma 3, della Costituzione). Principio, quest’ultimo, attraverso il quale si realizza la libertà dei genitori di crescere, ed educare, i figli secondo i propri convincimenti etici, filosofici e religiosi (art. 2, Prot. 1 Convenzione europea dei diritti dell’uomo – CEDU). Sul pluralismo v., per tutti, Rimoli (1999; 2008; 2013).

10 Fra gli altri, art. 1 Prot. 1 CEDU; art. 14 Carta europea dei diritti fondamentali; artt. 28-29 Convenzione Onu dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza; art. 24 Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità.

11 Per approfondimenti, Troilo (2019, 179 ss.).

12 Il richiamo è, anzitutto, alla legge 4 agosto 1977, n. 517, avente ad oggetto *Norme sulla valutazione degli alunni e sul-*

vero, appare (ancora) standardizzato, non subendo alcuna modifica, o adattamento, in funzione dei bisogni dei più fragili: l'inserimento si risolve, infatti, nella mera giustapposizione nelle classi 'normali' di coloro i quali dapprima erano destinati a istituti speciali o a classi separate (Canevaro e Ianes 2017, 112).

La fase successiva, quella dell'*integrazione*, – preannunciata, fra l'altro, dal clima di grande fermento culturale che ha attraversato l'Italia a partire dalla legge 'Basaglia'¹³ ed è stata favorita, altresì, dalla giurisprudenza costituzionale¹⁴ – porta all'approvazione di una legge 'organica' in materia, la legge 5 febbraio 1992, n. 104¹⁵: legge che promuove il diritto a una istruzione *effettiva* degli studenti con disabilità attraverso la fruizione di misure volte specificamente a colmare quel gap che li separa dai 'pari' e a consentire loro il raggiungimento dei medesimi obiettivi sul piano formativo. Fra queste, l'insegnante di sostegno specializzato, che porta le sue competenze al gruppo-classe ove è presente l'alunno fragile, e il Piano educativo individualizzato, il cosiddetto PEI, che consente di calibrare il percorso formativo sulla base degli specifici bisogni del singolo¹⁶.

L'integrazione potrebbe essere intesa – com'è stato sostenuto – quale "presenza di un soggetto con caratteristiche specifiche in un contesto ordinario che viene adattato ai bisogni del soggetto integrato" (Canevaro e Ianes 2017, 112), l'adattamento consistendo nella messa a disposizione delle misure di tutela previste dall'ordinamento per consentire allo studente con disabilità di portare avanti un percorso educativo coerente col proprio profilo.

Non sembra, tuttavia, che la previsione di tali misure sia di per sé sufficiente perché si possa parlare di *adattamento* del contesto ai bisogni specifici del sin-

golo: l'ambiente educativo resta (ancora) uno spazio standardizzato rispetto al quale il soggetto fragile riesce ad adeguarsi in virtù di 'correttivi' che gli sono riconosciuti ex post, ossia previa certificazione della sua condizione di disabilità. Non v'è, dunque, una progettazione dell'ambiente educativo in funzione dei suoi bisogni.

Non c'è dubbio, in ogni caso, che il sistema d'integrazione scolastica così proposto non abbia eguali nel panorama europeo, sì che finisce per assurgere a modello dal quale trarre ispirazione (cfr. Troilo 2019, 179 ss.).

Il passaggio alla terza fase, quella dell'*inclusione*, va di pari passo con il mutare del clima culturale: quello stesso clima culturale che favorirà l'approvazione, prima, della Dichiarazione Unesco sugli *Special Educational Needs*, ovvero delle esigenze educative speciali¹⁷, e, poi, la Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità, che ridefinisce la disabilità come il prodotto dell'interazione fra individuo e ambiente di vita con conseguente necessità di portare avanti un'azione di rinnovamento che investa, anzitutto, il contesto¹⁸.

Numerosi stimoli provengono, invero, dal dibattito pedagogico per cui il concetto d'inclusione non è una prerogativa esclusiva degli studenti con disabilità, ma è un'esigenza propria di tutti gli alunni, nessuno escluso, pena il rischio di trascurare tutta una serie di situazioni non necessariamente di carattere patologico ma ugualmente impattanti sulla sfera di apprendimento individuale: si pensi alle tante situazioni che attengono alle relazioni, alle culture e, più in generale, ai contesti di riferimento (Booth e Ainscow 2008, 107). Inizia, dunque, a maturare l'idea che la diversità non sia qualcosa di eccezionale, ma la caratteristica *costitutiva* di ciascun individuo (Ferrari 2019, 27 ss.).

l'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico: legge che abolisce le classi 'differenziali', consentendo l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi 'comuni'.

13 Si tratta della legge 13 maggio 1978, n. 180, avente ad oggetto *Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori*: legge che sancisce finalmente il superamento del sistema manicomiale e dalla logica della 'segregazione'.

14 Sulla partecipazione dello studente con disabilità alle classi 'normali', per tutte, la sentenza della Corte cost. 8 giugno 1987, n. 215, *Giur. cost.*, 1987, 6, pt. 1, p.1615 ss., con nota di Belli (1987).

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

16 Su cui, rispettivamente, gli artt. 12, comma 5, e 13, comma 6, della L. n. 104/1992.

17 Si tratta del *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, approvata a Salamanca, fra il 7 e il 10 giugno 1994, meglio nota come Dichiarazione di Salamanca.

18 Si tratta della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, approvata a New York, il 13 dicembre 2006, e ratificata in Italia con la legge 3 marzo 2009, n. 18.

Su queste premesse sono approvati nuovi (e importanti) documenti a livello nazionale: documenti che, in parte, vengono incontro al bisogno di differenziazione didattica in rapporto alla diversificazione dei bisogni e, in parte, danno seguito al nuovo modo d'intendere la disabilità, spostando l'attenzione sul contesto.

Fra i primi, la legge 8 ottobre 2010, n. 170¹⁹, che annovera i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), quali dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia, fra le condizioni che, pur manifestandosi in presenza di capacità cognitive adeguate e in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, possono comunque rappresentare una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana, si da richiedere apposite misure di tutela.

È tale il Piano didattico personalizzato (PDP), una sorta di progetto formativo che tiene conto dello specifico stile di apprendere del singolo, delle sue risorse, dei suoi bisogni, e gli consente di accedere a strumenti compensativi e, eventualmente, a misure dispensative: il principio di *flessibilità* didattica, già previsto per gli alunni con disabilità, è qui esteso agli studenti con DSA²⁰.

La successiva direttiva ministeriale 27 dicembre 2012²¹ spanderà, poi, tale principio all'intera area dei Bisogni educativi speciali (BES), comprensiva, non solo della disabilità certificata ai sensi della L. n. 104/1992 e dei DSA certificati ai sensi della L. n. 170/2010, ma di ogni condizione di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale da cui ciascuno può essere colpito (anche transitoriamente) nel corso della vita impat-

tando sulla sfera di apprendimento individuale. Il PDP diverrà, per questi soggetti, uno strumento fruibile indipendentemente dalla sussistenza di una certificazione clinica, ma comunque in presenza di una delibera del consiglio di classe (o del *team* di docenti) che motivi il ricorso alla personalizzazione dell'apprendimento sulla base di ragioni pedagogico-didattiche.

Si assiste, dunque, a un'espansione sotto il profilo *soggettivo*²² del diritto a una didattica individualizzata e personalizzata in risposta alle esigenze diversificate degli studenti presenti nelle nostre scuole, sì che sembra di poter ipotizzare la nascita di una tendenza nuova che intravede nel principio di flessibilità didattica non una eccezione applicabile là dove si è in presenza di una certificazione diagnostica, bensì una *regola* che opera in ragione della consapevolezza, ormai acquisita nel mondo della medicina e delle neuroscienze, che ciascuno di noi può attraversare nel corso della vita dei momenti ove il processo di apprendimento può essere compromesso, vi sia o non vi sia una patologia, o una menomazione, in atto.

Ma v'è di più. Questo che davvero può considerarsi un modello d'eccellenza per la sua capacità di differenziare la didattica in rapporto ai bisogni, e alle risorse, di ciascuno²³ rappresenta, altresì, la risposta all'esigenza di temperamento di un sistema che, nel tempo, ha mostrato un'eccessiva rigidità costringendo alcune situazioni di fragilità in cornici oltremodo ristrette, non sempre rispettose del profilo del singolo, della sua storia, della sua personalità, e, proprio per questo, incapaci di venire incontro alle sue peculiarità²⁴.

19 Legge 8 ottobre 2010, n. 170, avente ad oggetto *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

20 Il principio di flessibilità didattica fa ingresso *esplicito* nel nostro ordinamento grazie alla legge 28 marzo 2003, n.53 recante *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, per, poi, essere ripreso nella L. n. 170/2010 e nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento*, allegate al decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca 12 luglio 2011.

21 Direttiva del Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca 27 dicembre 2012, avente ad oggetto *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

22 Cfr., sul punto, Matucci (2019b, 37 ss.).

23 Si parla, non a caso, di *Italian model* (Canevaro e De Anna 2010, 203 ss.).

24 "Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale – alunni con disabilità/alunni senza disabilità – non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo riguardo è rilevante l'apporto

Non di rado, ad esempio, è avvenuto che si ricorresse a diagnosi di disabilità di fronte alle difficoltà d'apprendimento manifestate da studenti stranieri migrati nel nostro Paese e bambini/ragazzi arrivati in Italia per adozione internazionale: una 'forzatura' motivata in senso clinico dall'esigenza di 'proteggere' gli interessati innanzi a un eccesso di richiesta prestazionale, ma che, nel contempo, trascura le cause *reali* di tali difficoltà, rappresentate dalle stesse situazioni di provenienza, situazioni spesso di natura traumatica che li privano della stabilità psico-emotiva necessaria per portare avanti in serenità il proprio percorso formativo²⁵.

L'ampliamento dei BES oltre le aree della disabilità e dei DSA consentirebbe, in questo senso, di far fronte ai bisogni di questi (e altri) soggetti senza il rischio di tradirne la storia e l'identità. Permane, tuttavia, una forte ritrosia da parte dei docenti a utilizzare questi strumenti, preferendo spingere le famiglie nella direzione dell'attivazione della procedura per ottenere una certificazione ai sensi della L. n. 104: un fenomeno che trova la sua spiegazione nel meccanismo per cui gli insegnanti di sostegno sono assegnati alle scuole in rapporto al fabbisogno e, dunque, in base alle certificazioni presenti all'interno delle classi²⁶.

Tale orientamento si alimenta con la prassi, per nulla virtuosa, di investire l'insegnante di sostegno di ogni *delega* concernente l'alunno con disabilità, di fatto interrompendo il processo inclusivo²⁷: contravvenendo alla L. n. 104/1992 che assegna il docente specializzato alla *classe*, si assiste (ancora oggi) alla tendenza a 'spingere', e a trattenere, lo studente con disabilità fuori dall'aula, tornando, così, ad accrescere situazioni di diseguaglianza già esistenti, se non (addirittura) a portare a nuove forme di emarginazione²⁸.

Peraltro, la possibilità di differenziare i percorsi didattici, affidando ad *altri* il compito di accompagnare l'alunno con disabilità, finisce spesso col legittimare gli insegnanti curricolari a fissare, per i compagni, obiettivi formativi di gran lunga superiori, precludendo in radice la possibilità per chi si trova in difficoltà di 'agganciarsi' al resto della classe e, dunque, di partecipare al processo inclusivo: una distinzione, questa fra alunni di serie A e alunni di serie B, che tradisce una *misinterpretation* della normativa in materia (lanes 2014a, 218 ss.; 2014b).

In definitiva, il modello italiano d'inclusione scolastica è messo in crisi, anzitutto, dal divario fra normativa e prassi. Tale modello non è, tuttavia, esente da

anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (*International Classification of Functioning*) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità in una prospettiva bio-psico-sociale. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni educativi speciali (BES) dell'alunno prescindendo da "preclusive tipizzazioni" (così, la direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, cit., 1). In base al decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 66, avente ad oggetto *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n.107*, il Piano educativo individualizzato (PEI) è ora redatto su base ICF.

25 Cfr. il Report a cura del MIUR (2019). Con riferimento agli studenti stranieri, Martinazzoli (2012); con riferimento agli alunni adottati (e fuori della famiglia di origine), Ferritti, Guerrieri e Mattei (2020, 17 ss.).

26 "Sappiamo bene che deriva ha avuto negli ultimi anni questo sistema [...], che spingeva la scuola a fare pressioni sulle famiglie perché portassero 'in dote', assieme al figlio con disabilità, una buona certificazione, le famiglie a vivere con difficoltà tali pressioni e le ASL a certificare in modo talvolta 'creativo', difforme, sensibile ai bisogni dei contesti sociali ed economici di appartenenza, medicalizzando condizioni che non erano disabilità, perché era (ed è) l'unico modo di far arrivare alla scuola risorse in più. Questa deriva ha prodotto anche disomogeneità territoriali e tra ordini di scuola che confondono il quadro e rendono impossibile un confronto serio a livello internazionale" (così, lanes (2014b, 100), che rinvia, a sua volta, ad Associazione Treille, Caritas italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011).

27 Il meccanismo della *delega* è, in effetti, all'origine dell'interruzione del processo inclusivo. Occorre, dunque, ripensare il ruolo dell'insegnante di sostegno all'interno della classe: per tutti, lanes (2014b; 2016); lanes e Cattoni (2018, 299 ss.).

28 Si allude al fenomeno per cui alcuni alunni della classe trascorrono parte del proprio tempo scuola in luoghi diversi da quelli frequentati dai compagni: tipicamente l'aula di sostegno. La pedagogia distingue fra *push out* e *pull out* a seconda delle cause che determinano la fuoriuscita degli studenti dalla classe: può trattarsi di fattori *interni* alla classe – quale può essere, ad esempio, un insegnante curricolare che non ha le competenze necessarie per gestire i comportamenti problema di un alunno e, dunque, lo manda fuori con l'insegnante di sostegno (*push out*) – o di fattori *esterni* alla classe – come la presenza, all'interno della scuola, di un'aula di sostegno separata e ben attrezzata che attrae fuori dalla classe (*pull out*) (così, Demo (2015, 53 ss.); cfr., altresì, lanes, Zambotti, Demo (2013, 57 ss.); Demo (2016, 61 ss.).

critiche: critiche che ne mettono in evidenza le mancanze e stimolano a promuoverne un ripensamento in linea coi principi costituzionali.

4. L'inclusione scolastica alla prova dell'emergenza sanitaria da Covid-19

Un sistema che già vacilla nell'*ordinario* non poteva che manifestare segni di cedimento in situazioni *straordinarie* quale quella che si è verificata in coincidenza con l'emergenza sanitaria. La sospensione della didattica in presenza e l'attivazione di quella da remoto ha rappresentato, nell'immediato, una scelta non irragionevole nella misura in cui ha permesso una *continuità* nell'erogazione del servizio istruzione. Non v'è dubbio, tuttavia, che il protrarsi della situazione d'emergenza, e della DAD, abbia comportato un rallentamento, se non, in alcuni casi, un vero e proprio pregiudizio nel processo educativo (e di crescita) dei nostri studenti.

Secondo una ricerca condotta a livello nazionale, a qualche mese dalla disposizione del lockdown e dall'avvio della didattica online, più della metà degli studenti con disabilità avrebbe preso a manifestare significative regressioni sul piano del comportamento e su quello degli apprendimenti. Un alunno con disabilità su tre sarebbe, inoltre, praticamente 'sparito', rimanendo escluso dalla DAD: o perché si è rivelata inefficace o perché non era nemmeno ipotizzabile²⁹.

Le ragioni di questo fenomeno sono imputabili a vari fattori e vanno ben oltre la disponibilità dei mezzi informatici³⁰.

Tanto per cominciare, la sospensione della frequenza scolastica ha portato una brusca interruzione della routine: la ciclicità della giornata e dei ritmi che la scandiscono è, per tutti i bambini, fonte di profon-

da assicurazione, ma ancor di più, naturalmente, per chi versa in condizioni di fragilità come coloro che soffrono di disabilità (in specie, di carattere intellettuale).

E ancora. Le famiglie si sono trovate improvvisamente a gestire lavoro e figli da casa: impresa certamente ardua per tutti, ma soprattutto per chi è chiamato a gestire quotidianamente situazioni di disabilità grave. Per questi genitori è venuto meno, infatti, il momento 'del sollievo', ovvero quel momento in cui essi affidano il proprio figlio alle cure di persone competenti e possono finalmente dedicarsi a se stessi e alle loro attività, risultando in qualche modo 'alleggeriti' di un carico che sul piano fisico ed emotivo potrebbe rivelarsi, altrimenti, insostenibile.

V'è, poi, un aspetto per nulla trascurabile e del quale si è parlato poco o nulla: quella che per la media degli studenti si è ritenuta, tutto sommato, una valida misura alternativa – la DAD – in alcuni casi, non era nemmeno proponibile, perché incompatibile con il tipo di disabilità presente nell'alunno: si pensi, ad esempio, ai sordociechi, che, in assenza di residuo visivo/uditivo, difficilmente apprendono attraverso l'uso di strumenti informatici, prediligendo il 'contatto' come forma di comunicazione con il mondo esterno; si pensi ad alcuni disabili intellettivi che si mostrano intolleranti all'uso del computer e così via.

Queste sono le ragioni che hanno indotto le famiglie a chiedere, in taluni casi, l'istruzione domiciliare, soluzione già prevista dall'ordinamento, in generale, per ipotesi di comprovata impossibilità per lo studente di frequentare la scuola³¹ e, poi, riconosciuta dalla legislazione d'emergenza in subordine al perdurare della sospensione della didattica in presenza, previa richiesta dei genitori³². Nella mente del legisla-

29 Fondazione Agnelli *et al.* (2020): secondo il questionario distribuito, fra il 6 e il 15 aprile 2020, presso tutte le scuole di ogni ordine e grado del territorio nazionale, compresa la scuola dell'infanzia, il 51% degli studenti con disabilità ha mostrato evidenti peggioramenti sotto il profilo del comportamento, il 62% sotto il profilo dell'apprendimento. Il 36% risulta, inoltre, praticamente 'sparito': uno su tre sarebbe, di fatto, rimasto escluso dalla DAD (nel 26,2% dei casi, perché si è mostrata inefficace; nel 10,3% dei casi, perché non era nemmeno proponibile). Gli altri, invece, sarebbero stati ben integrati nelle pratiche di DAD (nel 44% dei casi), grazie anche a percorsi di DAD individualizzata (in misura pari al 19%).

30 Per un primo cenno, in dottrina, Matucci (2020b, 1 ss.); cfr. Gruppo di lavoro ISS Salute mentale ed emergenza COVID-19 (2020, 4-7, 14 ss. e 23 ss.).

31 Art. 16 del D.Lgs. n. 66/2017.

32 Così, l'art. 9, comma 1, decreto-legge 9 marzo 2020, n. 14, recante *Disposizioni urgenti per il potenziamento del Servizio sanitario nazionale in relazione all'emergenza COVID-19*, decreto decaduto per mancata conversione, il cui contenuto è stato, poi, riprodotto nell'art. 48 del decreto-legge 17 marzo 2020, n. 18, avente ad oggetto *Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19*, a sua volta, successivamente convertito, con qualche modificazione, nella legge 24 aprile

tore, infatti, la presenza a domicilio del docente di sostegno, e degli specialisti, consente di ovviare ai rischi connessi all'esclusione dalla DAD, favorendo forme di mediazione, e di partecipazione, alle attività condotte online dalla classe.

La DAD avrebbe richiesto, per vero, competenze, in parte, nuove, e, in parte, già previste come necessarie ad assicurare il processo inclusivo, ma che, come noto, non tutti i docenti possiedono. Così, le stesse difficoltà che, nell'ordinario, inducono quelle forme di 'micro-espulsione' responsabili dell'interruzione del processo d'inclusione scolastica, in un frangente come questo, si sono rivelate veri e propri ostacoli alla partecipazione dello studente, con conseguente risultato del suo inevitabile 'isolamento'. Ciò che, infatti, stenta ad affermarsi a scuola è, ancora, la costruzione di un ambiente educativo *inclusivo*, dove *tutto* il personale scolastico (docente e non docente, curricolare e di sostegno) sia formato per accogliere la complessità dei bisogni presenti all'interno delle classi. Quindi, anche laddove è stata richiesta l'istruzione domiciliare, non è detto che i rischi di degenerazione connessi alla DAD siano stati contenuti.

Non è un caso che, per consentire il recupero degli studenti con disabilità che avessero manifestato evidenti segni di regressione, il Governo abbia previsto la possibilità di re-iscriverli alla classe dell'anno in corso, in deroga alla previsione della generale ammissione alla classe successiva³³. Scelta, questa, imposta dichiaratamente dall'esigenza di salvaguardare la posizione di questi studenti, ma che pone seri dubbi sul piano dell'efficacia, costringendo gli interessati a cambiare classe, a cambiare docenti di riferimento, a cambiare abitudini e riti della giornata, e, dunque, a compiere uno sforzo di adattamento difficilmente tollerabile per lo stato in cui versano.

Ora, questi dati si uniscono a quelli raccolti nell'ambito di un monitoraggio già avviato da tempo

in tema di povertà educativa, e, poi, proseguito in fase di emergenza da Coronavirus: dati che svelano come quelle situazioni di disagio e di difficoltà che in qualche modo erano 'contenute' dalla scuola siano 'esplose' di nuovo, e (forse) in maniera più prepotente di prima, proprio a causa della sospensione della frequenza scolastica³⁴.

L'emergenza sanitaria ha, dunque, portato con sé una rinnovata forma di emergenza educativa, restituendo attenzione alla scuola e ai suoi protagonisti: in primo luogo, i bambini.

La situazione emergenziale in cui ci siamo trovati, e in cui ci si trova tuttora, ha messo a fuoco qualcosa che, per vero, era già presente, anzitutto, al mondo della pedagogia e dell'educazione. La formazione degli insegnanti, tanto per iniziare, non riesce a soddisfare mai completamente la complessità delle esigenze presenti nelle classi: ciò alimenta l'incapacità di accogliere effettivamente tutte le forme di diversità esistenti nella comunità scolastica ed è responsabile, essa stessa, di fenomeni quali l'abbandono e la dispersione; altro fattore che impedisce il contenimento delle disuguaglianze, o addirittura ne favorisce di nuove, è la tendenza a portare avanti percorsi didattici omologati e omologanti, che non tengono conto delle specificità di ognuno e del contesto in cui si trovano. Questi temi, ad avviso di chi scrive, vanno ripresi e approfonditi in un'ottica di ripensamento della scuola nella cornice costituzionale.

5. Dall'inclusione all'universalizzazione (fra formazione degli insegnanti e personalizzazione degli apprendimenti, con uno sguardo all'autonomia scolastica)

Lo stadio cui è pervenuto l'ordinamento nel suo cammino verso una scuola "aperta a tutti", e a ciascuno, segna senz'altro un momento di crescita del no-

2020 n. 27. L'istruzione domiciliare è stata introdotta, poi, quale misura esperibile, per tutto l'a.s. 2020/2021, su richiesta dei genitori, dall'art. 1, comma 7 *quater*, decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante *Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonché in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuità della gestione accademica*, convertito nella legge 6 giugno 2020 n. 41.

33 La misura opera, in via eccezionale, per le classi intermedie, quando non si reputino raggiunti gli obiettivi riportati nel PEI: così, l'art. 1, comma 4 ter, del D.L. n. 22/2020, come convertito dalla L. n. 41/2020 (cfr. le precisazioni contenute nella Nota Ministero dell'Istruzione, 8 giugno 2020, n. 793, *Alunni con disabilità. Reiscrizione alla medesima classe. Indicazioni*).

34 Cfr., in generale, il Rapporto di Save The Children (2020).

stro sistema d'istruzione: un momento caratterizzato dall'ambizione di proiettare la scuola in una dimensione futura, in stretta connessione con gli obiettivi, sanciti dalla Costituzione, di sviluppo di una società *democratica*, che offra occasioni a *tutti* e favorisca la partecipazione di *tutti*. L'idea di promuovere questo modello di società passa (ancora) attraverso il riconoscimento di misure di carattere equitativo che, ai sensi dell'art. 3, comma 2, della Costituzione, riporti sulla stessa linea di partenza coloro i quali partono da situazioni di svantaggio (quale che sia la loro natura): in questo modo, tutti possono ambire alla stessa meta e realizzare gli stessi obiettivi di emancipazione e di autorealizzazione personale.

Il modello, tuttavia, funziona solo in parte: il sistema, per vero, non esente da criticità, è reinterpretato dalla prassi in una direzione che contribuisce a rendere ancora più netti divari già esistenti. La stessa idea per cui la differenziazione dei percorsi didattici sia qualcosa di eccezionale, da riconoscere esclusivamente in presenza di limiti e deficit di varia natura, sottintende (ancora) pregiudizi alla base di società che democratiche non sono, rimandando a dicotomie in buona parte superate dal mondo scientifico: fra cui quella che impone di parametrare su un presunto concetto di normalità ciò che si definisce essere *α*-normale.

Nell'ambito di studi che mettono in relazione apprendimento e sviluppo/andamento del sistema nervoso, le neuroscienze dimostrano che ciascun individuo possiede un proprio *stile*, e modo, di apprendere: una modalità di acquisire conoscenze, ed elaborare ragionamenti, che non è influenzata soltanto dall'eventuale presenza di patologie o menomazioni, ma che gli deriva direttamente dai meccanismi di funzionamento cerebrale e dallo stesso ambiente di vita (Morin 1989; Frauenfelder 2001; Frauenfelder, Santoianni e Striano 2004; Oliverio 2008; 2015 e 2018, 1 ss.; Cambi 2011, 19 ss.; Rivoltella 2012; Frauenfelder *et al.* 2013, 11 ss.; Geake 2016).

Su questa premessa la pedagogia ha iniziato a elaborare teorie volte a ripensare i sistemi educativi: l'acquisizione della consapevolezza che non vi siano veri e propri parametri di normalità che si devono soddisfare per attendere a certe prestazioni, e che *ogni* individuo abbia una propria personale attitudine nell'elaborazione dei processi conoscitivi, impone di rivedere i tradizionali modelli di carattere unilaterale

e trasmissivo, basati su un unico modo di comunicare il sapere, e di ripensarli in una chiave nuova, per cui vi siano tanti modi di approcciare, e di affrontare, un tema quanti sono i modi di essere, di pensare, e di apprendere all'interno delle classi. Si tratta, in particolare, dell'*Universal Design for Learning* (Meyer, Rose e Gordon 2014).

Elaborato, negli Stati Uniti d'America, dal *Centre for Applied Special Technology* (CAST), e ispirato all'ideale architettonico dell'*Universal Design*, questo modello promuove la progettazione di materiali, metodi e strategie educative volti a facilitare l'apprendimento e la partecipazione scolastica di tutti gli studenti (CAST 2018). Si pongono, così, le basi per un passaggio ulteriore nel processo inclusivo: quello che dall'inclusione conduce all'*universalizzazione* (Matucci 2019a, 33 ss.; 2019b, 37 ss.).

Ebbene, se con l'approccio inclusivo l'alunno fragile deve pur sempre adattarsi a un contesto educativo standardizzato, avvalendosi di misure che gli sono riconosciute ex post in attuazione del principio di eguaglianza sostanziale di cui all'art. 3, comma 2, della Costituzione, l'*Universal Design for Learning* presuppone la creazione di un ambiente educativo capace di prevenire da sé l'emersione della stessa situazione di svantaggio, perché progettato ex ante per far fronte ai molteplici bisogni presenti all'interno del gruppo-classe, accogliendo il numero più vasto, e più variegato, possibile di utenti.

L'indirizzo, che pur non rinnega il ricorso a 'correttivi' capaci di colmare i gap riscontrati sotto il profilo dell'apprendimento, agisce, in un certo senso, in via preventiva, inibendo la formazione di quegli stessi ostacoli che, ai sensi dell'art. 3, comma 2, della Costituzione, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la sua effettiva partecipazione sociale.

Secondo questo modello – che segna l'espansione, sotto il profilo *oggettivo*, del diritto all'inclusione scolastica – non è più l'alunno ad adeguarsi all'ambiente educativo, ma è l'ambiente educativo ad essere costruito in funzione dei bisogni suoi e di tutti quanti fanno parte del gruppo classe, consentendo di prevenire ogni rischio di stigmatizzazione, dispersione e abbandono.

Questi stimoli che provengono dal dibattito pedagogico trovano una giustificazione anche sul piano giuridico: ne è una dimostrazione una nota decisione pronunciata dalla Corte costituzionale in tema

di accessibilità. “L’accessibilità [osserva la Corte] è divenuta una *qualitas* essenziale degli edifici privati di nuova costruzione ad uso di civile abitazione, quale conseguenza dell’affermarsi, nella coscienza sociale, del dovere collettivo di rimuovere, *preventivamente*, ogni possibile ostacolo alla esplicazione dei diritti fondamentali delle persone affette da handicap fisici”³⁵.

In definitiva, l’impegno *attivo* che l’art. 3, comma 2, della Costituzione richiede alle istituzioni non può (e non deve) essere limitato al riconoscimento *ex post* di misure (pur necessarie), per far fronte ad esigenze di equità e di giustizia sociale, ma deve esprimersi, altresì, attraverso azioni preventive che riducano, se non eliminino, *ex ante*, la stessa formazione dello svantaggio.

Resta inteso che la gamma di situazioni è tale da non consentire un sistema ispirato a un *astratto* universalismo: s’impone, piuttosto, il raggiungimento di obiettivi calibrati sulle risorse e i bisogni del singolo³⁶, evitando, nel contempo, ogni forma di preclusione e di ‘appiattimento’ verso il basso degli obiettivi, cosa che non di rado accade proprio a causa del rigido inquadramento dell’alunno entro una determinata diagnosi.

In sintesi, il nostro sistema d’istruzione, che già appare ispirato a ideali egualitari, secondo la lettura combinata dell’art. 34 della Costituzione con l’art. 3 della medesima legge, deve spingersi, al tempo stesso, nella direzione di una più ampia realizzazione del principio personalistico *ex art. 2* della Costituzione favorendo lo sviluppo *massimo* delle potenzialità di ciascuno, quali che siano le condizioni di partenza.

Entro questa cornice s’inserisce la tesi secondo cui il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata è, esso stesso, diretto corollario del diritto all’istruzione inclusiva e rappresenta un diritto ri-

conosciuto a tutti, in maniera indiscriminata: tutti debbono poter fruire di percorsi ‘ritagliati’ su misura, che tengano conto, cioè, del profilo personale di ciascuno, delle sue attitudini, delle sue inclinazioni, dei suoi bisogni (Matucci 2016, 298 ss.), in un quadro che deve comunque assicurare il raggiungimento di quel minimo di istruzione al di sotto del quale non è possibile per il singolo contribuire allo sviluppo della società³⁷.

La flessibilità didattica diventa, così, un criterio operante in via *generale*: un’esigenza imposta da una concezione del diritto che muove non (tanto) sul terreno della certezza e dell’immutabilità, quanto (piuttosto) su quello della *mitezza*: vale a dire della ragionevolezza e del bilanciamento (Zagrebelsy 1992). Tale è il modo per far fronte ai bisogni propri del minore d’età come *persona* in divenire: come soggetto di diritto *in fieri*, espressione di quella dicotomia autonomia/protezione che trova riscontro anche in psicologia e che s’impone, a maggior ragione, in presenza di situazioni di fragilità (Matucci 2015).

Il rovesciamento di prospettiva qui proposto risponde ai lamentati problemi di effettività del diritto, giacché muove dall’idea della diversità come *regola* e bandisce ogni forma di emarginazione, contribuendo, così, finalmente, alla valorizzazione della personalità e dei talenti di ciascuno³⁸.

Il progetto, che ambisce a realizzare l’ideale costituzionale di una società democratica e fortemente *coesa*, nella pluralità delle istanze espresse, presuppone una valorizzazione (e un investimento) sull’autonomia scolastica, principio già introdotto dal D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275³⁹, nel solco della legge 15 marzo 1997, n. 59⁴⁰: attraverso l’autonomia (didattica, organizzativa, di ricerca, sviluppo e sperimentazione) prende corpo quella flessibilità che è l’*intima* essenza di una scuola “aper-

35 Il corsivo è nostro: Corte cost. 10 maggio 1999, n. 167, *Giur. cost.* 1999, 3, p.1607 ss., con nota di Vitucci.

36 Sull’esigenza di differenziare le risposte, e, dunque, le modalità didattiche, in rapporto alla specificità dei bisogni, Corte cost. 26 febbraio 2010, n. 80, *Giur. cost.* 2010, p.879 ss.

37 Questo è il senso del principio di obbligatorietà dell’istruzione inferiore (Camerlengo 2008, 342).

38 Cfr. la Nota MIUR 3 aprile 2019, n. 562, avente ad oggetto *Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti*, per cui i *gifted children*, ovvero gli alunni ad alto potenziale intellettuale, rientrano, essi stessi, nell’area BES, potendo fruire di un Piano didattico personalizzato (PDP).

39 Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.

40 Legge 15 marzo 1997, n. 59, recante *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.

ta", modellata sui bisogni (molteplici) degli studenti, centrata sul rapporto insegnamento/apprendimento e capace di personalizzare i curricoli, fondandoli su principi di cultura generale e sull'apertura al territorio.

Su questa linea, non si può non esigere, altresì, il ripensamento del sistema di formazione dei docenti in una direzione che consideri l'inclusione un affare di *tutti*, e non di pochi: la costruzione di un ambiente educativo di tipo inclusivo passa, infatti, attraverso l'apprendimento, da parte del personale docente, e non docente, delle conoscenze (perlomeno minimali) in materia, pena il rischio di riprodurre nuove e vecchie forme di esclusione entro le mura scolastiche. Occorre, poi, superare, una volta per tutte, l'idea per cui l'inclusione sia questione di pertinenza esclusiva dell'insegnante di sostegno, in contrapposizione al

principio di *corresponsabilità* che deve caratterizzare la comunità educante⁴¹.

Tutto questo, beninteso, si muove in un'ottica che non deve *mai* abbandonare la dimensione inclusiva della scuola, quale che sia il ciclo d'istruzione interessato⁴²: sebbene sia indubbio che a livelli d'istruzione superiore corrispondano esigenze di selezione ed eccellenza, vista la prossimità con il mondo del lavoro e delle professioni, non può (e non deve) essere trascurato l'obiettivo, per dirlo con Martha C. Nussbaum, di "coltivare l'umanità" (Nussbaum 2006), costruendo un concetto di cittadinanza fondato sul rispetto, e la valorizzazione, dell'altro. Questo è, in effetti, l'ideale costituzionale di scuola come luogo di formazione, di crescita e di libertà ed è quello cui dobbiamo continuare ad aspirare.

Bibliografia

- Associazione Treelle, Caritas italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*, Milano, Franco Angeli
- Belli R. (1987), Servizi per le libertà: diritto inviolabile o interesse diffuso?, *Giurisprudenza costituzionale*, 6, pt.1, pp.1629-1639 <<https://bit.ly/3shNBd1>>
- Benvenuti M. (2018), "La scuola è aperta a tutti"? Potenzialità e limiti del diritto all'istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale, *Federalismi.it*, n.4, pp.99-126 <<https://bit.ly/3i2ohTA>>
- Booth T., Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione*, Trento, Erickson
- Calamandrei P. (1950), Difendiamo la scuola democratica. Relazione al Terzo Congresso dell'Associazione a Difesa della Scuola Nazionale (ADSN), Roma, 11 febbraio 1950, *Scuola democratica*, n.2, pp.1-5
- Calvano R. (2019), *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Roma, Ediesse
- Cambi F. (2011), Neuroscienze e pedagogia: quale rapporto?, *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, XIV, n.1, pp.19-25 <<http://bit.ly/3i3AxmV>>
- Camerlengo Q. (2008), Art. 34 Cost., in Bartole S., Bin R. (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, Padova, Cedam
- Canevaro A., De Anna L. (2010), The historical evolution of school integration in Italy: some witnesses and considerations, *ALTER-European Journal of Disability Research*, IV, n.3, pp.203-216
- Canevaro A., Ianes D. (2017), Liberi commenti alle leggi 517/77 e 104/92, in Canevaro A., Ianes D. (a cura di), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Trento, Erickson, pp.111-129
- Cassese S. (1990), «Plaidoyer» per un'autentica autonomia delle scuole, *Il Foro italiano*, n.113, pt. V, pp.147-153
-

41 L'idea di un ambiente educativo inclusivo costruito a partire da una formazione specifica di *tutto* il personale scolastico è uno dei principi introdotti dalla L. n. 107/2015: esso, tuttavia, è in buona parte snaturato dai decreti attuativi che continuano ad affidare all'insegnante di sostegno la funzione di principale (se non unica) risorsa per l'inclusione, in disprezzo del principio di corresponsabilità sancito dagli artt. 13 e 14 della L. n. 104/1992 (per approfondimenti, Matucci 2017, 53-56).

42 Il problema si pone per il ciclo secondario d'istruzione, per cui il possesso della laurea disciplinare appare ancora 'assorbente' nel processo di abilitazione all'insegnamento: vero è che, ai fini della partecipazione al concorso nazionale, è ora richiesta l'acquisizione di 24 CFU/CFA in discipline antro-po-psi-co-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, ma ciò di per sé non è sufficiente per assicurare lo sviluppo delle abilità insegnative e della capacità di accogliere le tante situazioni presenti all'interno delle classi (cfr., fra gli altri, Falanga 2019, 105 ss.; Matucci 2020a, 98 ss.).

- Cassese S., Mura A. (1976), Art. 33-34, in Branca G. (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Bologna-Roma, Zanichelli-Il Foro italiano, pp.210-257
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2* < <http://bit.ly/2LcHjej>>
- Colapietro C. (2019), Una scuola «aperta» a tutti e a ciascuno: la scuola inclusiva ai tempi della crisi, in Matucci G. (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*, Scritti di Diritto pubblico, Milano, Franco Angeli, pp.11-32
- Cortese F. (2019), L'istruzione nazionale "a scuola" di servizio pubblico, *Munus*, n.2, pp.V-XIII
- Crisafulli V. (1956), La scuola nella Costituzione, *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, n.1, pp.54-99
- Demo H. (2015), Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, III, n.1, pp.53-70 <<http://bit.ly/38yApsB>>
- Demo H. (2016), Il ruolo dell'insegnante di sostegno: come funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria italiana, *L'integrazione scolastica e sociale*, XV, n.2, pp.161-177 <<https://bit.ly/3i3vpPG>>
- Dewey J. (2018), *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma, Anicia
- Falanga M. (2019), *Inclusione scolastica e formazione degli insegnanti*, in Matucci G. (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*, Milano, Franco Angeli, pp.105-121
- Ferrari M. (2019), Promuovere la consapevolezza della costitutiva diversità nell'uguaglianza: una questione pedagogica, in Ferrari M., Matucci G., Morandi M., *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, Franco Angeli, pp.27-63
- Ferritti M., Guerrieri A., Mattei L. (2020), Il percorso verso il successo formativo degli alunni adottati e alunni fuori della famiglia di origine: il ruolo della comunità educante, *Welfare e Ergonomia*, n.1, pp.17-28
- Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, LUMSA Università, Università di Trento (2020), *Oltre le distanze: l'indagine preliminare*, Torino, Fondazione Agnelli < <https://bit.ly/3gv72da>>
- Frauenfelder E. (2001), *Pedagogia e biologia: una possibile «alleanza»*, Napoli, Liguori
- Frauenfelder E., Rivoltella P.C., Rossi P.G., Sibilio M. (2013), Bio-education, simplixity, neuroscience and enactivism. A new paradigm?, *Education Science & Society*, IV, n.1, pp.11-25
- Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M. (2004), *Introduzione alle scienze bioeducative*, Roma-Bari, Laterza
- Geake J.G. (2016), *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, Trento, Erickson
- Ianes D. (a cura di) (2016), *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*, Trento, Erickson
- Ianes D. (2014a), L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: una strategia strutturale per una didattica inclusiva, *L'integrazione scolastica e sociale*, XIII, n.3, pp.218-242
- Ianes D. (2014b), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson
- Ianes D., Cattoni A. (2018), Superare il modello dell'insegnante di sostegno, *Ricercazione*, X, n.2, pp.299-313 <<https://bit.ly/2MOif3P>>
- Ianes D., Zambotti F., Demo H. (2013), Light and shadows in the inclusive Italian school system: a reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012), *Life Span and Disability*, XVI, n.1, pp.57-81 <<https://bit.ly/2LJm7w0>>
- Gruppo di lavoro ISS Salute mentale ed emergenza COVID-19 (2020), *Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno della salute mentale nei minori di età durante la pandemia COVID 19*, Rapporto ISS COVID-19, n. 43, Roma, Istituto superiore di sanità <<https://bit.ly/2Xtf7pi>>
- Martinazzoli C. (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano, Franco Angeli
- Matucci G. (2020a), Il decreto omnibus sulla scuola e il reclutamento del personale docente del ciclo secondario. Qualche nota d'interesse costituzionale, *Osservatorio AIC*, n.2, pp.98-120
- Matucci G. (2020b), Istruzione e inclusione al tempo del Covid (8 giugno 2020), *Ianus – Diritto e Finanza*, Forum sull'emergenza Covid-19, pp.1-7
- Matucci G. (2019a), Dall'inclusione all'universalizzazione. Itinerari di sviluppo della scuola della Costituzione, in Matucci G. (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*, Milano, Franco Angeli, pp.33-61
- Matucci G. (2019b), Il diritto/dovere all'inclusione scolastica, *Rivista Gruppo di Pisa*, n.1, pp.37-47, in Marone F. (a cura di), *La doverosità dei diritti. Analisi di un ossimoro costituzionale?*, Napoli, Editoriale scientifica, pp.265-281
- Matucci G. (2017), "Buona Scuola": l'inclusione scolastica alla prova dei decreti attuativi, *Osservatorio AIC*, n.3, pp.39-60 <<https://bit.ly/2LlelwZ>>
- Matucci G. (2015), *Lo statuto costituzionale del minore d'età*, Padova, Cedam

- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, Wakefield (MA), CAST Professional Publishing
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca (2019), I principali dati relativi agli alunni con disabilità, anno scolastico 2017/2018, Roma, MIUR <<https://bit.ly/2XuN2hV>>
- Morin E. (1989), *Il metodo III. La conoscenza della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina
- Mortati C. (1958), *Istituzioni di diritto pubblico*, Manuali di Scienze giuridiche, Padova, Cedam
- Nussbaum M.C. (2006), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci
- Oliverio A. (2018), Neuroscienze e Educazione, *Research Trends in Humanities*, n.5, pp.1-4
- Oliverio A. (2015), *Neuropedagogia. Cervello, esperienza, apprendimento*, ebook, Firenze, Giunti
- Oliverio A. (2008), *Geografia della mente. Territori cerebrali e comportamenti umani*, Milano, Cortina Raffaello
- Vitucci P. (1999), Il passaggio coattivo e le persone handicappate, Nota a Corte cost. 10 maggio 1999 n.1967, *Giurisprudenza costituzionale*, n.3, pp.1615-1622
- Pizzorusso A. (1975), La comunità scolastica nell'ordinamento repubblicano, *Foro italiano*, vol. 98, n.10, pp.221-228
- Poggi A.M. (2019), *Per un "diverso" Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Bologna, Il Mulino
- Pototschnig U. (1961), Insegnamento istruzione scuola, *Giurisprudenza costituzionale*, n.1-2, pp.361-466
- Rimoli F. (2013), *Democrazia, pluralismo, laicità. Di alcune sfide del nostro secolo*, Napoli, Editoriale Scientifica
- Rimoli F. (2008), L'identità ai tempi del pluralismo, *Percorsi costituzionali*, nn.2-3, pp.151-159
- Rimoli F. (1999), *Pluralismo e valori costituzionali. I paradossi dell'integrazione democratica*, Torino, Giappichelli
- Rivoltella P.C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Cortina Raffaello
- Sandulli A. (2019), L'autonomia nella scuola tra chimera e rischio, *Munus*, n.2, pp.XV-XIX
- Save The Children (2020), *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save The Children <<https://bit.ly/2Lk9jwk>>
- Tabarelli S., Pisanu F. (2013), *Elementi generali di approfondimento sui BES nel contesto italiano. Integrazione, inclusione, successo formativo*, I Quaderni della Ricerca 3, Torino, Loescher <<https://bit.ly/3q9FTQy>>
- Troilo S. (2019), Uno sguardo oltre i confini. La sostenibilità dell'inclusione scolastica in Europa, in Matucci G. (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*, Milano, Franco Angeli, pp.179-209
- Zagrebelsky G. (1992), *Il diritto mite. Legge, diritti, giustizia*, Torino, Einaudi

Giuditta Matucci

giuditta.matucci@unipv.it

È ricercatrice di Diritto costituzionale presso l'Università degli Studi di Pavia, dove insegna Diritto regionale, Giustizia costituzionale e diritti fondamentali, Diritto pubblico dell'informazione e coordina, altresì, la Clinica legale in Diritti umani e inclusione sociale. È membro del Centro interdipartimentale MERGED (Migrazione e riconoscimento genere diversità). Fra le sue pubblicazioni si segnalano: *Lo statuto costituzionale del minore d'età* (Cedam/Wolters Kluwer, 2015) e *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica* (Franco Angeli, 2019).