

Centro nazionale di
documentazione e
analisi per l'infanzia e
l'adolescenza

Centro di documentazione
per l'infanzia e
l'adolescenza
Regione Toscana

Istituto degli Innocenti
Firenze

Percorso tematico

Per una scuola inclusiva: un percorso di lettura e filmografico

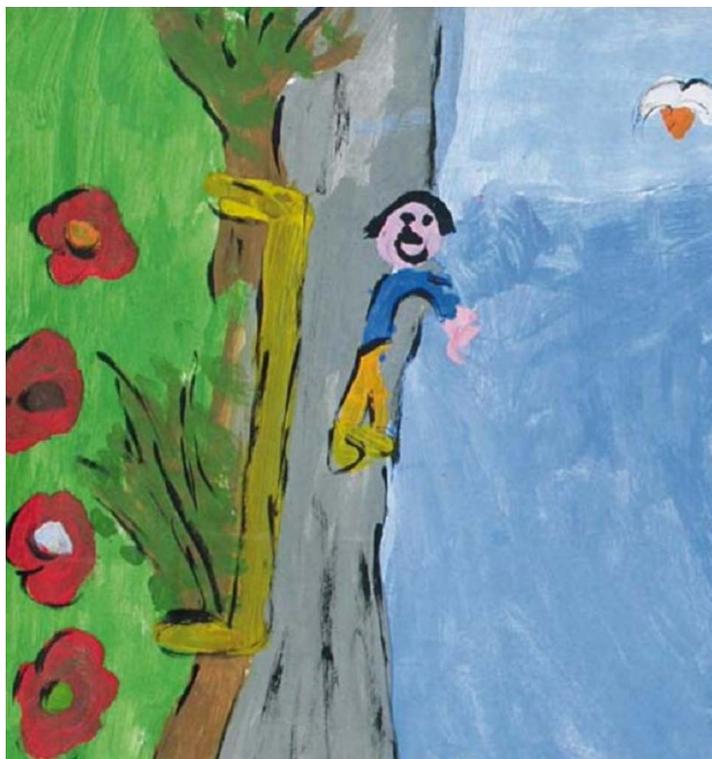
Supplemento della rivista

Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza

ISSN 1723-2600

NUOVA SERIE

n. 3 - 2017



Istituto degli Innocenti
Firenze



Dipartimento per le politiche della famiglia



Regione Toscana



Direttore responsabile

Aldo Fortunati

Coordinatore Comitato di redazione

Antonella Schena

Comitato di redazione

Adriana Ciampa, Alfredo Ferrante, Alessandro Salvi

In copertina

Un'avventura fantastica (particolare) di Akash Gioda (Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva Aldo Cibaldi del Comune di Rezzato – www.pinac.it)

Periodico trimestrale registrato presso il Tribunale di Firenze con n. 4963 del 15/05/2000
pubblicato online nel mese di giugno 2018

Istituto
degli
Innocenti



Istituto degli Innocenti
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze
tel. 055/2037343 – fax 055/2037344
email: biblioteca@istitutodegliinnocenti.it
www.minori.gov.it
www.minoritoscana.it
www.istitutodegliinnocenti.it

Per una cultura dell'inclusione: dalla scuola alla società

Le nuove Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine

Maurizio Parente

pedagogista, Istituto degli Innocenti

1. Premessa

Riflettere oggi sui meccanismi che governano l'adozione e l'attuazione dei processi inclusivi non è cosa semplice: la storia degli ultimi quarant'anni ci ha visto transitare dall'affermazione del principio di globalizzazione inteso come progressivo superamento delle "barriere" politiche, economiche e culturali a sostegno di una graduale "de-funzionalizzazione" del "confine", o almeno a un depotenziamento di alcune sue funzioni tipiche, al "post-globale" inteso come principio atto a rimodulare o, in alcuni casi, a demolire quelli che sono stati i capisaldi della globalizzazione con un chiaro ritorno di fiamma all'idea di barriera e alle ideologie nazionalistiche; si è passati dai processi di accoglienza alla paura verso tutto ciò che è "diverso", dalla comprensione all'intolleranza, dall'accettazione al rifiuto, in nome di un personalismo sempre più egoistico e incapace di cogliere nell'altro un'occasione per il confronto, la crescita e il miglioramento. Le società tornano a chiudersi, ispirandosi – come sostiene Henri Bergson in *Le due fonti della morale e della religione* – ai principi del conservatorismo, dell'esclusione, del nazionalismo, ed escludendo quella morale aperta, eroica, fatta di amore verso tutti gli uomini che è alla base di una società democratica e accogliente (Bergson, 1998, p. 15, 59, 73).

In un clima socioculturale e politico come il nostro, caratterizzato da una società frammentata e condizionata dal pregiudizio, il paradigma inclusivo, oltre a conservare una

sua attualità, rappresenta una sfida ineludibile contro tutte quelle ideologie che tendono a intravedere nelle "differenze" dell'altro un ostacolo, una difficoltà, se non addirittura, un pericolo all'integrità della comunità costituita. È importante guardare al paradigma inclusivo non solo come valore cui tendere, ma anche come vero e proprio diritto di giustizia sociale (Milani, 2017, p. 75) un diritto in grado di garantire uguaglianza ed equità, il riconoscimento reciproco di somiglianza/diversità e, soprattutto, il fatto che, in quanto persone, ognuno è titolare di diritti e doveri indipendentemente dalle differenze di cui è portatore. Ne discende che, se l'inclusione diventa un presupposto importante da cui muovere per la costruzione di una «società giusta» (Bauman, Tester, 2002, p. 66), orientata alla lotta costante contro le ingiustizie, pronta a riconoscere tutti nella propria singolarità e, come sosteneva Tommaso Moro, volta al sacrificio di qualche godimento e vantaggio personale per un fine superiore e la cooperazione con gli altri esseri umani, è facile intravedere in tale paradigma non un traguardo raggiunto, ma un'idea regolativa. L'inclusione acquista senso in quanto principio che, consentendo alla società e ai singoli soggetti di diventare permeabili alle differenze, ne sostiene il valore gettando le basi per una convivenza aperta al pluralismo e all'accettazione di ciò che è "diverso".

In questa direzione appare opportuno promuovere il consolidarsi di una cultura inclusiva che, muovendo da un riconoscimento

reale della dignità umana – in tutte le sue espressioni – e dalla capacità di individuare nelle differenze di ciascuno opportunità creative, si dimostri in grado di sfidare le disuguaglianze e le iniquità verso la creazione di una società più attenta ai bisogni di ciascuno. Una cultura in grado di riconoscere a tutti uguali diritti e dignità, nella prospettiva di ridurre gli svantaggi strutturali e garantire una piena partecipazione all'interno del contesto sociale; di smascherare le barriere, non solo architettoniche, ma anche quelle che si nascondono nel linguaggio, nelle abitudini, nei pregiudizi sociali e nelle scelte politiche per assicurare a tutti gli individui una giusta partecipazione sociale e un proprio *ben-essere*. Il riconoscimento e il rispetto dei diritti umani nei riguardi di tutti costituisce *conditio sine qua non* dell'inclusione anche dove vulnerabilità e discriminazione continuano a essere forme di violazione troppo spesso tollerate.

In questo senso il paradigma inclusivo deve diventare uno strumento operativo da ricondurre non solo alla pratica scolastica, ma anche a quella sociale: la scuola rappresenta sicuramente il centro e lo snodo di pensieri e pratiche educative funzionali all'accoglienza dell'altro, ma è soprattutto attraverso la costruzione attenta di reti e intrecci tra gruppi e associazioni, la promozione di un dialogo costruttivo, di un incontro e confronto tra realtà diverse, che diventa possibile costruire le basi di una società inclusiva.

2. Le vie dell'inclusione

Alla luce delle brevi premesse in cui si è provato a riflettere sulla situazione storica, sociale, culturale e politica che caratterizza i nostri tempi, sembra opportuno soffermarsi sull'uso che si fa di termini quali inclusione ed esclusione.

Vi è poco accordo tra i diversi Paesi in merito a come l'inclusione debba essere interpretata e questo riflette modi diversi di vedere le questioni dei diritti umani e della giustizia sociale. Sappiamo benissimo che ognuno di noi è portatore di una propria cultura, connessa

a valori ed esperienze di vita diverse e che, per queste stesse ragioni, il dibattito sui concetti di educazione inclusiva e differenza non sono culturalmente neutrali (Booth, Ainscow, 2008): aspetto quest'ultimo che, oltre a garantire ricchezza e varietà di scambi, può condurre a confusione e malintesi.

È importante condividere che concetti quali quelli di "inclusione" o "diritti umani" sono contingenti, situati geograficamente, culturalmente e storicamente e per quanto ci sia uno sforzo, o forse un desiderio, a trasformarli in valori universali e/o condivisi, la strada verso questa possibilità appare ancora accidentata. In tal senso diventa necessario chiarire come utilizziamo la terminologia, riconoscendo che il paradigma dell'inclusione ha diverse interpretazioni a seconda del contesto, di chi sta usando il termine e per quale scopo.

Nell'economia di questo breve intervento il termine vuole indicare un principio che investe, in campo sociale tutti i cittadini e in ambito scolastico tutti gli alunni. L'inclusione

is fundamentally about issue of human rights, social justice and the struggle for a non-discriminatory society. These principles are at the heart of inclusive policy and practice (Armstrong, Barton, 2007, p. 5-18).

Si tratta di un'interpretazione fondata sulla convinzione che alla base del processo inclusivo ci debba essere l'affermazione del diritto di tutti alla parità di riconoscimento, di rispetto e di trattamento a prescindere dalle diversità individuali. Questo naturalmente non conduce a un disconoscimento degli interessi particolari, del patrimonio culturale e linguistico o ai diversi stili di apprendimento di ciascuno, al contrario sottolinea il diritto per tutti di essere un membro alla pari nei contesti sociali e nella scuola.

Nel contesto sociale tale concetto si esplica – secondo Miller e Katz – nell'idea di *ben-essere* che implica il sentirsi rispettati, valorizzati per quello che si è e la sensazione di un livello di supporto, energia e impegno da parte degli altri in modo che si possa fare del proprio meglio (Miller, Katz, 2002). Essere "dentro qualcosa", parte di una comunità più ampia, risponde anche a un bisogno psicologico che

soddisfa le esigenze sociali ed esistenziali primarie e secondarie, connotando l'inclusione come luogo di *ben-essere* (Ghedin, 2010). In ambito educativo potremmo riconoscere nella pratica inclusiva un valore indispensabile cui fare riferimento per garantire a tutti il diritto all'educazione a prescindere dalle differenze di ciascuno che derivino da condizioni di disabilità e/o svantaggio psico-fisico, socio-economico e culturale.

L'educazione inclusiva implica pensare una società senza esclusività né esclusi e un sistema educativo in grado di accogliere tutti i bambini e allontanare qualsiasi forma di discriminazione nel percorso di istruzione formale, favorendone l'apprendimento e il pieno sviluppo insieme ai coetanei; un sistema in grado di valorizzare al meglio ogni singolo alunno/a secondo le potenzialità di ciascuno/a, che contribuisca ad accrescere il bagaglio di conoscenze dei bambini e fornisca loro strumenti utili per comprendere la realtà e partecipare attivamente alla vita della comunità; di stimolare competenze emotive e relazionali attraverso il confronto con la diversità, che è parte integrante del nostro mondo.

Il processo di inclusione, quindi, viene a delinarsi come quel sistema di interventi necessario ad assicurare la piena fruizione del diritto all'istruzione e le pari opportunità educative a tutti gli alunni e studenti, indipendentemente dal genere, dalle condizioni personali e dall'appartenenza sociale.

È evidente che il diritto all'educazione inclusiva e all'inclusione sociale sono strettamente connessi fra loro: una scuola che opera per l'inclusione è una scuola impegnata sul riconoscimento dei diritti e della pari dignità e, per questo, proiettata verso la costruzione di una società accogliente e aperta. Scommettere su un'educazione inclusiva significa costruire comunità in grado di riconoscere e accettare le differenze: attraverso il riconoscimento, l'accoglienza e la valorizzazione delle differenze individuali come parti importanti di un'unica collettività, si contribuisce a creare condizioni di

cambiamento, di sviluppo culturale e sociale, che, a partire dalla capacità dei sistemi educativi di accogliere gli studenti in modo equo, portano a un progressivo consolidamento di sistemi sociali maggiormente coesi, in grado di prendersi cura e di corrispondere alle necessità di tutti i cittadini, assicurando loro dignità, rispetto delle differenze, pari opportunità e accesso ai servizi.

3. Per una scuola inclusiva

Nel documento *Policy guidelines on inclusion in education* pubblicato nel 2009 dall'UNESCO, si evidenzia che:

La scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti [...]. Un sistema scolastico "inclusivo" può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità (UNESCO, 2009, p. 8).

L'Italia, a differenza di altri Paesi europei, vanta un'esperienza pluridecennale di politiche di integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola ordinaria: il primo intervento è riconducibile alla legge 118/1971, art. 28 lettera b) e c), in cui si stabiliva che gli alunni disabili dovevano adempiere l'obbligo scolastico nelle scuole comuni, a eccezione di quelli più gravi (fra i quali si consideravano i ciechi, i sordi, gli intellettivi e i motori gravi come i tetraplegici, cioè con impossibilità a muovere i quattro arti e spesso anche a parlare), aspetto, quest'ultimo, prontamente superato con la legge 4 agosto 1977, n. 517 che ha aperto le porte della scuola a tutti i bambini disabili senza distinzione di sorta. Sull'onda di queste conquiste, nel 1987 la Corte costituzionale, con sentenza n. 215 sostiene il diritto pieno e incondizionato di tutti gli alunni disabili, anche se in situazione di gravità, a frequentare anche le scuole superiori, imponendo a tutti gli enti interessati (amministrazione scolastica, enti locali, unità sanitarie locali) di porre in essere i servizi di propria competenza per sostenere l'integrazione scolastica generalizzata. Agli

inizi degli anni '90 viene approvata la legge quadro 5 febbraio 1992, n. 104 la quale promuove e concretizza la generalizzazione dell'integrazione, sancendo il diritto all'istruzione e all'educazione nelle sezioni e classi comuni per tutte le persone in situazione di handicap e precisando che «l'esercizio di tale diritto non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap».

A oggi il termine "integrazione" scolastica è stato ormai racchiuso e sostituito dal termine "inclusione" (Ianes, Canevaro, 2016) come suggerisce la CM del 6/03/2013, n. 8 del MIUR, *Indicazioni operative sulla direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 – Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, a sostegno di un processo centrato non più sulle difficoltà percepite nel bambino in quanto ostacoli alla partecipazione, ma sul riconoscimento delle differenze tra gli alunni e sull'attenzione riservata a ogni individuo nella sua interezza come persona, non identificata con la sua difficoltà. Nel tempo si è progressivamente passati dall'idea di integrazione, interpretata nella sua funzione assimilativa (l'individuo deve modificare i propri comportamenti e le proprie credenze per aderire al sistema della cultura dominante), a quella di inclusione, intesa come approccio complessivo che, ampliando lo sguardo alla globalità della sfera educativa, sociale e politica, prende in considerazione tutti gli alunni, interviene prima sui contesti e poi sull'individuo, trasforma la risposta specialistica in ordinaria, si ispira al modello sociale della disabilità e al costruito di partecipazione (e/o empowerment), mettendo al centro di tutti i processi decisionali il disabile stesso e i suoi familiari (Caldin, 2012, p. 264; Pavone, 2012, p. 155-156). Il cambio di paradigma è sembrato un passo obbligato per abbattere l'idea assimilazionista, fondata sull'adattamento dell'individuo disabile a un'organizzazione scolastica strutturata in funzione degli alunni "normali" oltre che sulla

misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, e abbracciarne una più vicina al riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica di tutti (Zavettieri, 2017; Medeghini, 2015).

È chiaro che, muovendo da questi presupposti, una scuola diventa inclusiva quando vive e insegna a vivere con le differenze; quando diventa spazio di convivenza nella democrazia, nel quale il valore dell'uguaglianza viene ribadito e ristabilito come rispetto delle diversità di ognuno.

Le differenze non costituiscono più un motivo per emarginare, ma una risorsa e una ricchezza da valorizzare. L'idea di inclusione – come già ribadito – si fonda sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti, ognuno con i propri bisogni "speciali" e, in quanto tale, rappresenta un processo, una cornice in cui gli alunni, a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale, possono essere ugualmente valorizzati e forniti di pari opportunità a scuola.

Parlare di una scuola inclusiva significa fare riferimento a un'istituzione in grado di differenziare la propria proposta formativa rispetto alla pluralità delle differenze e dei bisogni, di attuare, nel quotidiano e nell'ordinario, una didattica capace di rispondere alle richieste, ai bisogni e ai desideri di ogni alunno, in modo da farlo sentire parte di un gruppo che lo riconosce, lo rispetta e lo apprezza, di sostenere la gioia d'imparare, di promuovere il piacere di sperimentare, di scoprire e sviluppare le proprie capacità, di prendere consapevolezza delle proprie abilità (Miato, L., Miato S.A., 2003; Pavone, 2014). La scuola inclusiva, quindi, sostiene l'apprendimento e la partecipazione di tutti, riconducendo l'insuccesso dell'intervento scolastico non tanto a un deficit interno al soggetto, quanto a problemi nell'organizzazione della scuola e delle sue pratiche didattiche. La stessa didattica diventa inclusiva quando si sveste dei panni della "specialità" per rientrare nell'alveo della ordinarità. In questa prospettiva la

direttiva del MIUR, datata 27 dicembre 2012, ribadisce l'importanza

dell'apporto, 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. In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata a una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante.

È quindi importante acquisire la consapevolezza che

un approccio educativo, non meramente clinico [...] dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente, senza bisogno di ulteriori precisazioni di carattere normativo,

anzi diventa urgente

adottare una didattica che sia "denominatore comune" per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale.

Lo stesso Dario Ianes sostiene che «l'integrazione vera, buona» si identifica con la «piena partecipazione alla normalità del fare scuola nel gruppo "normale" dei coetanei, in una classe "normale", in una scuola "normale", con attività "normali", cioè di tutti» (Ianes, 2016, p. 225). L'inclusione è un processo che deve, prima di tutto, esprimersi nel riconoscimento dell'uguaglianza di valore della persona, indipendentemente dalla sua condizione personale e sociale; è un diritto e un valore che riconosce a tutti la possibilità di affermazione e piena realizzazione di sé.

L'idea di una scuola giudicante, che necessita di etichette per meglio organizzare il proprio lavoro, cede progressivamente il passo a quella di una istituzione competente che fa leva su tutte le risorse disponibili per migliorare gli spazi, i curricoli, le strategie di intervento, le

forme di collaborazione, in modo da realizzare esperienze in grado di essere pienamente soddisfacenti per tutti (De Anna, 2014; Canevaro, 2013).

4. L'inclusione degli alunni fuori dalla famiglia di origine

Un ulteriore passo avanti verso il riconoscimento del diritto all'uguaglianza e il rispetto delle differenze, in una prospettiva inclusiva e quindi attenta a tutti i bambini indipendentemente dalla presenza di possibili difficoltà, è stato realizzato con la pubblicazione, l'11 dicembre 2017 da parte del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR), delle [*Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*](#).

Il documento, frutto di un protocollo sottoscritto a maggio 2017 per garantire «pari opportunità nell'istruzione per le persone minori d'età», è stato elaborato da un gruppo composto da rappresentanti del MIUR e dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, con l'apporto delle principali associazioni impegnate su queste tematiche ed è rivolto a tutti i soggetti minori di età che si trovano, per ragioni diverse, fuori dalla famiglia d'origine:

- in affidamento familiare per difficoltà della famiglia di origine a prendersi cura dei figli;
- ospiti, provvisoriamente, nelle strutture dei sistemi di protezione (comunità familiari, case famiglia, comunità educative, comunità sociosanitarie) perché non è possibile disporre di un affidamento familiare;
- minori stranieri non accompagnati;
- sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria minorile in ambito penale.

Si tratta di un documento indubbiamente molto importante che promuove una riflessione attenta sul tema, sostenendo la necessità di progettare percorsi inclusivi indirizzati all'accoglienza, all'interno del sistema di istruzione, di soggetti che vivono un forte disagio socio-familiare perché allontanati dalle loro famiglie di origine.

Il tema non è certo nuovo e non è privo di problematicità, se si pensa che il numero di bambini e di adolescenti accolti a fine anno 2014 in affidamento familiare e nei servizi residenziali sono, in Italia, 26.420¹ (Italia. Ministero del lavoro e politiche sociali, 2017) (al netto dei minori stranieri non accompagnati che risultano essere 14.243² (Italia. Ministero del lavoro e politiche sociali, 2014).

La letteratura, ormai ampia, sull'argomento evidenzia come i soggetti minori di età in affido extrafamiliare, in comunità residenziale e, ancor più, i bambini/ragazzi migranti non accompagnati, sperimentino vissuti complessi, spesso contrassegnati da esperienze dolorose. Facciamo riferimento a vite, spesso, caratterizzate da situazioni traumatiche e cambiamenti repentini. Nel caso dei minori in affido extrafamiliare e in comunità residenziale siamo di fronte a famiglie di origine non in grado di ottemperare a tutti i compiti di accudimento genitoriale che, in molti casi, faticano a recuperare in modo pieno le proprie funzioni. Nel caso dei bambini/ragazzi migranti non accompagnati siamo davanti a vissuti difficili caratterizzati dalla perdita di punti di riferimento, geografie, famiglie, oltre a violenze e traumi che nel loro lungo percorso prima dell'arrivo in Italia li ha visti protagonisti di detenzioni, prigionie e maltrattamenti.

Si tratta di bambini dotati di grandi risorse, ma non per questo immuni da forme di vulnerabilità che possono minare un loro sviluppo equilibrato. I loro vissuti emotivi hanno spesso ricadute sull'apprendimento che, se sottovalutate, possono acuirsi al ripetersi di passaggi sensibili, trasformandosi in veri e

propri elementi di rischio. Tali condizioni, unite a situazioni familiari non semplici, impongono al mondo della scuola di lasciarsi contaminare dal linguaggio che circola attorno alle vite di questi alunni, favorendo la costruzione di spazi di dialogo dove ognuno possa sentirsi ascoltato e in cui la propria storia di vita possa innestarsi su quella del gruppo classe nel rispetto del sentire personale e della propria identità.

Muovendo da tali presupposti diventa chiaro come la scuola possa diventare, per questi bambini e ragazzi con storie così complesse, un luogo reale in cui, oltre a coltivare le proprie abilità, sperimentano la loro disposizione alla resilienza, diventando capaci di interpretare la complessità di cui sono protagonisti.

Sono proprio questi bisogni a chiamare in causa la capacità inclusiva della scuola italiana: solo il ricorso a tale paradigma renderà possibile sostenere (sulla base di strumenti già affinati, ma anche grazie a nuove procedure istituzionali), la realizzazione di un percorso in grado di rimuovere gli eventuali ostacoli a un pieno successo scolastico e una partecipazione soddisfacente alla vita della scuola da parte di questi alunni. La scuola, infatti, rappresenta il primo contesto sociale esterno con cui questi bambini e le loro famiglie affidatarie o le strutture di accoglienza entrano in contatto dopo la fase critica dell'allontanamento dalla famiglia di origine, ed è il luogo in cui si realizza il processo di inclusione in una comunità, dove i bambini/ragazzi provano a riconoscersi nel confronto con gli altri e dove provano a ricostruire un loro spazio di socialità. Ne discende che, definire i presupposti per la costruzione di una rete solida con le famiglie e gli attori istituzionali impegnati a favore di questi soggetti, permette alla scuola di configurarsi non più come elemento critico o di difficoltà, ma come snodo importante nella costruzione del progetto di vita di questi soggetti.

Le separazioni, i frequenti allontanamenti, sono esperienze che minano nei bambini/ragazzi la capacità di fidarsi,

¹ Sono in fase di pubblicazione i dati aggiornati al 31/12/2016.

² A dicembre 2017 i minori stranieri non accompagnati sono pari a 18.303, dato che a marzo 2018 scende a 13.838. I dati sono pubblicati sul sito del Ministero del lavoro e politiche sociali all'indirizzo:

<http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx>

indebolendone autostima e senso di autoefficacia. Per questa ragione, diventa necessario offrire loro strumenti in grado di porli nella condizione di elaborare perdite e frammentazioni. In particolare la scuola deve essere parte del progetto e in rete con i servizi territoriali e gli attori dei processi per condividere finalità e obiettivi, ma anche per segnalare, tempestivamente, disagi e difficoltà. In questa prospettiva, obiettivo prioritario delle nuove Linee guida è proprio quello, non solo di restituire alla scuola un ruolo chiaro all'interno di un processo complesso e non sempre semplice, ma anche quello di promuovere interventi operativi per strutturare percorsi didattici ed educativi che mirino al pieno sviluppo di ogni bambino/ragazzo, al di là della propria storia personale, delle condizioni economiche della famiglia, della provenienza geografica, ispirandosi ai principi generali che rappresentano gli assi portanti del modello inclusivo della scuola italiana:

- il principio dell'**universalismo**, da cui discende il diritto di ogni bambino, qualunque sia la sua condizione familiare e anche indipendentemente dalla presenza dei genitori, di ricevere un'istruzione adeguata (a tutti deve essere garantita istruzione scolastica e pari opportunità in materia di accesso, di successo formativo e di orientamento);
- il principio della **scuola comune** si realizza attraverso l'accoglienza delle alunne e degli alunni all'interno delle normali classi scolastiche, evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati e aprendosi al confronto con le differenze (differenze di genere, diversamente abili, eterogeneità di provenienza sociale);
- il principio della **centralità della persona in relazione con l'altro**: la ricerca educativa, sociale, psicologica contemporanea è orientata alla valorizzazione della persona e alla costruzione di progetti educativi fondati sull'unicità biografica e relazionale delle alunne e degli alunni, poiché rende

centrale l'attenzione alle differenze e riduce i rischi di omologazione e assimilazione.

Le Linee guida, in coerenza con tali principi, assumono la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, e come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze, di provenienza, genere, livello scolastico e storia scolastica.

Il documento offre al personale scolastico elementi di conoscenza generali sul funzionamento del sistema di tutela dei soggetti accolti nella scuola, nonché indicazioni per semplificare, rendere possibili e strettamente aderenti alle necessità individuali, le attività connesse alle varie fasi del percorso scolastico (iscrizione; scelta della classe d'ingresso; definizione dei tempi di inserimento, scelta dell'orientamento scolastico). Con riferimento alla letteratura di settore, viene presentata una breve rassegna delle difficoltà di apprendimento e psico-educative che potrebbero caratterizzare questi soggetti (elevati livelli di insuccesso scolastico, bocciature frequenti, abbandono precoce, alti livelli di assenze, scarsa competenza verbale, carenze nelle funzioni esecutive, scarsa competenza logico-deduttiva, carenze nella capacità critica e nel pensiero generativo, carenze di autoregolazione, stima di sé e motivazione, bisogno di continuità), riconoscendo nella formazione degli insegnanti, nella promozione e consolidamento di reti significative e negli strumenti di gestione della classe i tre antidoti più forti per sostenerne l'inclusione.

Gli insegnanti devono essere preparati attraverso una formazione dedicata ed efficace, funzionale a cogliere i segnali di disagio, malessere e sofferenza in modo da garantire un intervento efficace. A tale scopo la formazione deve essere finalizzata al consolidamento delle competenze relative a un'attenta gestione della classe e alla predisposizione di specifiche esperienze di apprendimento cooperativo, che sollecitino la relazione, l'aiuto reciproco e il tutoraggio tra compagni.

È importante promuovere una rete di risorse che ponga al centro il benessere dell'alunno: deve essere impegno della scuola creare, mantenere e sostenere le relazioni e le reti significative tra i docenti e le famiglie affidatarie, gli educatori di comunità e i tutori dei minori di età, coinvolgendo i servizi sociali, sanitari e psicopedagogici anche attraverso l'individuazione e l'utilizzo di un docente referente, con il compito di favorire la condivisione del progetto d'inclusione.

Gli insegnanti devono affinare le loro competenze progettuali attivando percorsi didattici personalizzati (PDP) o, in caso di disabilità, piani educativi individualizzati (PEI) in grado di valorizzare tutte le competenze. Il gruppo-classe deve essere gestito come sistema e le strategie educativo-didattiche pianificate e condivise da tutti gli attori del progetto di inclusione.

Le ultime due sezioni sono dedicate agli aspetti più amministrativi relativi all'iscrizione, all'inserimento in classe, alla documentazione del percorso scolastico, all'orientamento, ai percorsi di avviamento al lavoro, e alla *governance* (con specifico riferimento ai componenti del sistema e alle relative funzioni).

Le Linee guida nascono dalla necessità di dare significato e importanza a un contesto fino a questo momento trascurato, ma che necessita di attenzione al fine di sviluppare opportunità di miglioramento della condizione dei bambini, sostenere le persone, favorendo le loro capacità di attivare relazioni di fiducia, solidarietà e sostegno reciproco a partire dai contesti scolastici.

5. Conclusioni

Se riflettiamo attentamente sul tema oggetto di confronto non sarà difficile comprendere quanto numerosi e diversificati siano gli ostacoli che rendono difficile, alle bambine e ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi allontanati dalla propria famiglia di origine, il poter realizzare il proprio percorso di istruzione e formazione. Le Linee guida presentate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, se ben accompagnate nella loro attuazione, possono contribuire a superare alcune problematiche riconducibili non solo ai soggetti in situazione di disagio, ma anche alla stessa scuola. Tali Linee, infatti, offrono al personale scolastico non solo elementi di conoscenza generali sul funzionamento del sistema di tutela dei soggetti minori di età, ma anche utili indicazioni per semplificare, rendere possibili e strettamente aderenti alle necessità individuali, le attività connesse alle varie fasi del percorso scolastico (iscrizione; scelta della classe d'ingresso; definizione dei tempi di inserimento, scelta dell'orientamento scolastico). Si tratta di uno strumento importante che può ridurre, se non addirittura eliminare, gli elementi discriminatori che contribuiscono ad aggravare una situazione di per sé complessa grazie alla forte professionalità dei docenti e alla possibilità di costruire solidi reti tra enti diversi.

Per la prima volta alle alunne e agli alunni fuori dalla famiglia di origine viene dedicato uno strumento specifico per l'accoglienza all'interno del sistema di istruzione, una cassetta degli attrezzi, una bussola pedagogica in grado di promuovere il successo scolastico. Un modello educativo fondato sulla convinzione che la presenza di alunne e alunni provenienti da contesti sociali e biografici di complessità diverse può essere un'opportunità e un'occasione di cambiamento per tutta la scuola.

Riferimenti bibliografici

- Armstrong, F., Barton, L. (2007), *Policy, experience and change the challenge of inclusive education: the case of England*, in Barton, L. and Armstrong, F., *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*, Dordrecht, Springer.
- Bauman, Z., Tester, K. (2002), *Società, etica e politica: conversazioni con Zygmunt Bauman*, Milano, Raffaello Cortina.
- Beretta, G. (2009), *Storie di affidamento: l'obbligo leggero*, Torino, Liguori.
- Bergson, H. (1998), *Le due fonti della morale e della religione*, Roma-Bari, Laterza.
- Bochicchio, F. (2017), *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*, Lecce, Libellula.
- Booth, T., Ainscow, M. (2008), *L'Index per l'inclusione: promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Bulgarelli, D. (2018), *Nido inclusivo e bambini con disabilità*, Trento, Erickson.
- Calcaterra, V. (2014), *L'affido partecipato: come coinvolgere la famiglia d'origine*, Trento, Erickson.
- Caldin, R. (2012), *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia speciale*, in D'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*, Napoli, Liguori.
- Calvani A. (2018), *Come fare una lezione inclusiva*, Roma, Carocci.
- Canevaro, A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Corradini, F. (2016), *L'allontanamento dei minori: percorsi ed esiti*, Trento, Erickson.
- Cottini, L. (2018), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- De Anna, L. (2014), *Pedagogia speciale: integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.
- Dovigo, F. (2017), *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione: guida all'«Index»*, Roma, Carocci.
- Favretto, A.R., Bernardini, C. (2010), *Mi presti la tua famiglia? Per una cultura dell'affidamento eterofamiliare per minori*, Milano, Franco Angeli.
- Ferri, B.A., et al. (2018), *Disability studies e inclusione: per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson.
- Ghedini, E. (2010), *Ben-essere disabili: un approccio positivo all'inclusione*, Napoli, Liguori.
- Greco, O, Iafrate, R. (2010), *Figli al confine: una ricerca multimetodologica sull'affidamento familiare*, Milano, Franco Angeli.
- Ianes D., Canevaro A. (a cura di) (2016), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Canevaro, A. (2018), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Trento, Erickson.
- Ianes, D. (2016), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, in Ianes, D., Canevaro, A. (a cura di), *Orizzonte inclusione: idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Trento, Erickson.
- Italia. Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2014), *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Report di monitoraggio – 31 dicembre 2014*, [http://sitiarcheologici.lavoro.gov.it/AreaSociale/Immigrazione/minori_stranieri/Documents/Report%20di%20monitoraggio%20dicembre%202014%20\(2\).pdf](http://sitiarcheologici.lavoro.gov.it/AreaSociale/Immigrazione/minori_stranieri/Documents/Report%20di%20monitoraggio%20dicembre%202014%20(2).pdf). Ultimo accesso 18/06/2018

- Italia. Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017), *Affidamenti familiari e collocamenti in comunità. Rapporto finale*, in Quaderni della ricerca sociale n. 40, https://www.minori.it/sites/default/files/QRS_40.pdf. Ultimo accesso 18/06/2018
- Mapelli, M. (2018), *H. Diario impertinente di un insegnante di sostegno*, Trento, Erickson.
- Martini, V. (2004), *Una famiglia per ogni bambino: famiglie accoglienti e affido*, Milano, San Paolo.
- Medeghini, R. (a cura di) (2015), *Norma e normalità nei disability studies: riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson.
- Miato, L., Miato, S.A. (2003), *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Trento, Erickson.
- Milani, L. (2017), *L'inclusione in prospettiva sociale. Oltre le mura scolastiche*, in «Formazione, lavoro, persona», a. VII, n. 20.
- Miller, F.A., Katz, J.H. (2002), *The inclusion breakthrough: Unleashing the real power of diversity*, San Francisco, Berrett-Koeler Publishers.
- Nocera, S., Tagliani, N., AIPD (2017), *La normativa inclusiva nella "Buona scuola"*, Trento, Erickson.
- Pavone, M. (2014), *L'inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano Mondadori.
- Pavone, M. (2012), *Inserimento, integrazione, inclusione*, in D'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*, Napoli, Liguori.
- Shakespeare, T. (2017), *Disabilità e società: diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Erickson, Trento.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in education*, Paris (<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>). Ultimo accesso 18/06/2018.
- Zanelli, P., Marcuccio, M., Maselli, M. (2017), *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*, Bergamo, ZeroseiUp.
- Zavettieri, G. (2017), *Dall'integrazione all'inclusione: evoluzione storica e normativa della disabilità*, Roma, Aracne.

Percorso filmografico

La scuola di tutti e per tutti: inclusione e integrazione delle diversità

Anna Antonini

studiosa di cinema, ha insegnato presso l'Università degli studi di Trieste e collabora con le mediateche provinciali di Udine e Gorizia

1. La lunga storia dell'inclusività scolastica al cinema

Un percorso filmico dedicato all'integrazione delle diversità nella realtà scolastica può aprirsi con molte immagini suggestive di insegnanti determinati e irriducibili e di studenti che beneficiano del loro intervento riappropriandosi, o conquistando per la prima volta, i diritti civili e umani impliciti nel poter ricevere un'istruzione. A partire da questa comune premessa si possono individuare tre linee narrative dominanti attraverso le quali si sviluppa il tema principale: spesso l'integrazione scolastica (o il suo amaro fallimento fatto di abbandono, rifiuto o emarginazione) è raccontata dal punto di vista dell'adulto, sia esso insegnante, educatore o genitore; più raramente i ruoli si invertono e viene privilegiato lo sguardo dei minori, le loro relazioni con i coetanei o con le persone che si prendono cura di loro; infine, il cinema e la televisione si concentrano sul così detto *biopic* ovvero la trasposizione in immagini della biografia di personalità che hanno dedicato la vita alla pedagogia e alla didattica inclusiva come don Milani, Maria Montessori, don Sardelli o Mirella Antonione Casale, solo per restare nell'ambito italiano. A quest'ultima categoria appartengono anche indiscussi capolavori della cinematografia internazionale che si basano sulla ricostruzione dell'esperienza di singoli, eccezionali educatori come, ad esempio, la statunitense Anne Sullivan, protagonista del film di Arthur Penn *Anna dei miracoli* (1962), o il medico francese Jean-Marc Gaspar Itard, sulle cui memorie si è basato François Truffaut per *Il*

ragazzo selvaggio (1969): in entrambi i film la relazione tra l'educatore e lo studente – la sordo-cieca Helen Keller nel primo film e il probabilmente autistico Victor nel secondo – è esclusiva e complessa, sempre segnata dal dubbio che educare implichi anche forzare la natura dell'educato a favore delle aspettative, degli obiettivi e dei (pre)giudizi dell'educatore. I due film rappresentano un caso limite del diritto allo studio e all'integrazione perché vengono condotti in luoghi isolati (l'abitazione dei Keller in cui Anne è chiamata come istitutrice; e quella di Itard in cui è ospitato Victor) dunque l'interazione con il gruppo dei pari e il tessuto sociale che li circonda è attuata solo in minima parte o scartata dopo un fallimentare tentativo. Tuttavia, entrambi i film rappresentano, per la cura formale e il rispetto con cui affrontano l'argomento, un modello a cui i registi continuano a guardare non solo per rappresentare la disabilità ma per rappresentare i bambini e i ragazzi e la loro più o meno difficile relazione con il mondo adulto. In particolare, Truffaut può essere considerato un metro di paragone a cui è difficile sottrarsi parlando di minori di età, scuola e integrazione. La difficile infanzia del regista, la necessità di trovare un posto nel mondo e un senso nella vita, il rapporto conflittuale con le istituzioni scolastiche ed educative non sono solo la materia viva che egli rielabora e ricompona nell'autobiografico *I quattrocento colpi* (1959) ma diventano anche la prospettiva da cui osservare e descrivere il mondo dei bambini e dei ragazzi ne *Gli anni difficili* (1957) e nel successivo *Gli anni in tasca*

(1976). In questi tre film sono raccontate un'infanzia e un'adolescenza priva della convenzionalità e dell'ipocrisia che spesso gratificano gli adulti, siano essi autori o spettatori.

Gli anni in tasca racconta la vita quotidiana in una classe di una scuola media della provincia francese in cui si incontrano e si scontrano modi di vivere e di insegnare contrastanti. Accanto al mite Richet, insegnante capace di trasformare in materiale didattico persino l'irrequietezza degli studenti, lavora la giovane, energica ma spesso inefficace Chantal; accanto a ragazzi provenienti da famiglie ben integrate nel tessuto sociale ce ne sono altri vittime di abusi, orfani, emigrati e frustrati dalla povertà o abbandonati nel cortile della scuola come un problema di cui nessuno vuole farsi carico. Il tono del film non è mai patetico o paternalistico ed è invece attento a tracciare un quadro complesso in modo partecipe e preciso, semplice da comprendere ma mai sciatto. Le inquietudini che Richet condivide con i propri studenti diventano le inquietudini degli spettatori: i limiti dell'istituzione scolastica, aggravati dall'inerzia e dal disinteresse della politica, lasciano gli adulti impotenti e incapaci di garantire ai più fragili anche quei basilari diritti civili che la società prevede per i suoi giovani componenti. Quasi trent'anni dopo le paure e le domande di Richet sono diventate le certezze e lo scoramento dei protagonisti di *Signori professori* (2008) il documentario di Maura Delpero dedicato a tre professori in tre fasi della loro carriera: il primo incarico, la conquista di una supplenza annuale che implica il trasferimento da un capo all'altro dell'Italia e l'ultimo anno di scuola prima del pensionamento. Sebbene i protagonisti del documentario siano gli insegnanti è inevitabile che i componenti delle tre classi, di età e provenienza diverse, occupino la scena da privilegiati, contribuendo a ricostruire il complesso reticolo di relazioni, affinità, differenze, affetti e rifiuti che definiscono il

ruolo dell'insegnante e dello studente e ne caratterizzano la relazione. Emerge così un fatto forse scontato ma essenziale: un clima di integrazione e cooperazione si instaura in modo biunivoco e si basa sullo scambio e sulla disponibilità ad accogliere le esperienze della controparte. Se lo studente è trattenuto dal farlo e l'insegnante non ha i mezzi, l'esperienza o la resistenza psicologica per aiutarlo a superare il rifiuto o il conflitto, il risultato è la frustrazione, l'inadeguatezza e il disagio di entrambi. Il senso di sconfitta, umana e professionale, dell'insegnante si manifesta al cinema in modi diversi: ora con l'abbandono della professione o addirittura con la morte dell'insegnante (*Del perduto amore*, 1998) ora con il sabotaggio dispettoso della routine scolastica (*La scuola*, 1995) o ancora con l'annoiata stravaganza e il distacco emotivo (*Il rosso e il blu*, 2012).

Nella cinematografia statunitense il riscatto degli insegnanti e degli studenti avviene spesso all'interno di classi speciali in cui sono confinati gli indisciplinati, gli economicamente svantaggiati o i disabili: entrambi devono dimostrare di non essere uno spreco di risorse per la società. Tale dimostrazione avviene spesso con la manifestazione di un'eccellenza che tali studenti conservano gelosamente nascosta fino alla fine del film, concretizzata in uno spettacolo, una gara sportiva o una prova di cultura. Il messaggio certo positivo implicito nel riconosciuto successo di chi parte svantaggiato, insinua però il dubbio che l'integrazione avvenga solo per quei soggetti dotati di straordinario talento, quasi che accedere al "mondo dei normali" non fosse un diritto di tutti ma un privilegio da ripagare. Non è dunque un caso che l'insegnante dei "casi disperati" finisca per abbandonare la scuola alla fine del film, indipendentemente dai risultati ottenuti (*Pensieri pericolosi*, 1995; *La musica del cuore*, 1999). La realtà italiana è più composita e così lo è la sua rappresentazione mediatica, meno

trionfalmente ottimista. Si vedono più frequentemente storie di volenterosi tentativi che avvengono all'interno di un'istituzione scolastica che, pur penalizzata dal punto di vista economico e organizzativo, non rinuncia all'inclusione. Sebbene restino irrisolti il divario sociale e geografico interno e il conseguente abbandono scolastico, la scuola italiana si confronta con la presenza nella scuola di minori stranieri o di minori di seconda generazione cercando di trattenerli nelle aule e ascoltando le loro storie e quelle delle loro famiglie.

2. Stranieri a se stessi: immigrati e italiani di seconda generazione

Fratelli d'Italia (2010), film documentario diretto da Claudio Giovannesi, lascia emergere i punti di rottura sottili ma capaci di minare le basi di un equilibrio scolastico e familiare costruito con fatica. Il documentario nasce da un progetto di alfabetizzazione audiovisiva, promosso dall'Associazione Il Labirinto, a cui ha aderito l'Istituto tecnico commerciale Paolo Toscanelli di Ostia, una scuola con un elevato numero di studenti stranieri o italiani di seconda generazione. Diviso in tre capitoli, il documentario racconta la storia di Alin Delbaci arrivato in Italia dalla Romania a 13 anni; Masha Carbonetti, 18enne bielorusa adottata da una famiglia italiana; e Nader Sarhan, 16enne di origine egiziana nato a Roma. In tutte e tre le storie è evidente la difficoltà che comporta il vivere in due mondi che non si fondono e in cui si parlano lingue diverse, e si rispettano codici comportamentali e valori culturali in contrasto con quelli più comunemente diffusi e accettati. Questa continua tensione tra il desiderio di essere come gli altri e la paura di perdere la propria identità si manifesta in atteggiamenti di sfida, di rifiuto o di indecisione di cui anche la scuola è testimone. Ad esempio, nella storia di Alin Delbaci la scuola, e in particolare la professoressa di Lettere, giocano un ruolo

fondamentale nel tenere il ragazzo non solo all'interno dell'istituzione scolastica ma all'interno della realtà sociale con cui deve rassegnarsi a stabilire una forma di comunicazione. L'orizzonte di Alin continua a essere rumeno: ascolta musica del Paese d'origine in una discoteca frequentata solo da connazionali, esce con una ragazza rumena, conserva un'idea romantica della scuola e del contesto sociale che ha lasciato e in casa parla la propria lingua madre. Due mondi paralleli convivono in lui in una schizofrenia culturale comune alla maggior parte degli emigrati di ogni Paese: il desiderio di appartenere al nuovo mondo e il bisogno di rifiutarlo, deriderlo, considerarlo inferiore. In numerose assemblee di classe i compagni manifestano il disagio che la presenza di Alin provoca perché non è una presenza costante (il ragazzo entra ed esce da scuola senza rispettare gli orari) e quando è presente il suo comportamento è aggressivo, respingente verso i compagni che considera infantili. Agli occhi di un adulto anche Alin è estremamente infantile e inutilmente provocatorio ma farlo notare in modo perentorio non porterebbe ad alcun risultato positivo. La capacità della professoressa di Lettere – determinata a includere lo studente nella comunità scolastica – è di rispondere con fermezza, rifiutando di assecondare sia la tentazione al vittimismo (ogni richiamo, anche se giustificato, per Alin è un segno di razzismo) sia il desiderio del ragazzo di essere lasciato in pace. Quando la professoressa dice, con un sorriso ironico e forse complice, di aver sempre saputo quanto fosse difficile da gestire il suo studente, Alin sorride di rimando perché ha trovato quello che cerca: qualcuno che non molla, qualcuno che non lo abbandona al suo destino.

Uno degli aspetti della personalità di Alin che più preoccupa i compagni è la sua aggressività di fronte a ogni attenzione nei suoi confronti. Sebbene sia evidente che tale comportamento derivi da frustrazione e forse anche da paura, non di meno esso crea disagio e tensione in

classe, rischiando di assegnare al ragazzo il ruolo di bullo da punire e alimentando così il suo vittimismo. La tensione di Alin è simile a quella di Shoya Ishida, 11enne giapponese che ne *La forma della voce* (2016), si accanisce con particolare insistenza su Shoko, una compagna di classe sordomuta. Il lungometraggio animato, diretto da Naoko Yamada, mostra quanto Shoya sia geloso delle attenzioni che la compagna riceve e mette in scena un crescendo di dispetti che diventano sempre più grandi e umilianti: Shoya accusa Shoko di fingere di essere disabile, le rompe ripetutamente gli apparecchi acustici e sfoga su di lei ogni sentimento negativo e ogni frustrazione. Il resto della classe, come spesso accade, non difende apertamente Shoko e nemmeno si spinge a perseguitarla come fa Shoya; tuttavia, quando la compagna sarà costretta a cambiare scuola tutti individueranno in Shoya il colpevole e il ragazzo diventerà a sua volta oggetto di bullismo ed esclusione. Il rifiuto dell'intera comunità scolastica lo porterà a tentare il suicidio. Sarà questo gesto estremo a spingerlo a cercare Shoko per chiederle scusa, per riflettere sulle proprie debolezze e i propri egoismi di ragazzino e per superare quell'esclusione a cui si era condannato. La cinematografia giapponese destinata agli adolescenti è particolarmente ricca di esempi di questo tipo ovvero di storie in cui il/la protagonista risulta diverso agli occhi dei coetanei e con questa diversità deve imparare a convivere tra mille difficoltà, fino a trasformarla in un punto di forza. La peculiarità de *La forma della voce* sta però nell'assumere il punto di vista di un ragazzino odioso e nel mostrare in cosa si possono trasformare la rabbia inespresa, il bisogno di attenzione, il disagio o il bisogno di mettersi in mostra davanti ai coetanei per allontanare da sé ogni sospetto di debolezza o vulnerabilità. Questo deleterio mimetismo sociale è presente anche in *Fratelli d'Italia* e si manifesta in Alin e in Nader nell'assumere atteggiamenti razzisti

nei confronti degli altri gruppi etnici. Ostia è una periferia complessa e difficile, non sempre in grado di offrire alternative a giovani ben radicati nel tessuto sociale e nella cultura del luogo e dunque ancora più dura con chi è costretto a viverci da diverso. Il risultato di un processo di mimetismo, necessario alla sopravvivenza, consiste anche nel deridere il cameriere cinese, insultare «un negro di merda», usare frasi piuttosto comuni nei discorsi degli italiani ferocemente contrari alla presenza di stranieri («poi dice che non diventi fascista»), per terminare con un «io brucerei gli ebrei» in cui l'identità araba di Nader si sposa definitivamente con l'ideologia nazista. In un Paese come la Francia, da decenni abituato ad affrontare l'incontro e lo scontro di culture diverse in un contesto culturale che vorrebbe privilegiare «libertà, eguaglianza e fratellanza», la risposta, attiva e inclusiva, capace di smorzare le gradassate verbali di Nader potrebbe avere la forma di *Una volta nella vita* (2014). Il lungometraggio di Marie-Castille Mention-Schaar è ispirato a una storia vera ed è ambientato a Créteil, *banlieue* del sud-est parigino in cui convivono etnie e religioni non solo diverse ma in aperto contrasto. In un contesto potenzialmente esplosivo esiste, nel liceo locale, una classe particolarmente turbolenta, irrispettosa e aggressiva con qualsiasi rappresentante dell'istituzione scolastica a eccezione della professoressa Anne Gueguen: come la professoressa di Alin in *Fratelli d'Italia* è un'insegnante che non si arrende davanti ai rifiuti e alle resistenze dei suoi studenti perché comprende la quantità di sentimenti contrastanti che li anima. Per riportarli tutti a una comune appartenenza francese, capace di superare la diversa origine di ciascuno, Gueguen propone agli studenti di partecipare al Concorso nazionale della resistenza e della deportazione, scatenando prima le proteste degli studenti di origine araba e di religione musulmana e ottenendo poi la collaborazione e la partecipazione attiva di tutta la classe.

Trovare una ragione comune, che sia lo studio di un episodio storico a cui non tutti gli studenti danno lo stesso valore o la condivisione di un'esperienza, di un racconto o di un cibo, sono passaggi fondamentali non solo per ancorare gli studenti stranieri alla nuova realtà in cui vivono ma per allargare questa esperienza alle famiglie, più caute e meno ricettive dei bambini e dei ragazzi.

Un esempio di integrazione che esce dalle aule e ingloba le famiglie dei giovanissimi studenti è fornito dal documentario di Edoardo Winspeare *Sotto il Celio Azzurro* (2009). Si tratta di una testimonianza diretta e corale dell'esperienza didattica di questa scuola dell'infanzia sui generis, nata come risposta alle difficoltà di molte famiglie, prevalentemente ma non solo, straniere che non riuscivano a entrare nelle graduatorie per l'accesso alla scuola pubblica e non erano in grado di pagare le rette delle scuole private. Nel tempo, le testimonianze dei genitori e degli ex studenti hanno contribuito a diffondere il nome di questa realtà in cui il coinvolgimento attivo di insegnanti, studenti e famiglie non è un auspicio ma una pratica quotidiana. Il regista segue la vita della scuola nei suoi momenti difficili e nei momenti di festa, entrambi vissuti in modo che ogni etnia e cultura presente nella scuola dia il proprio contributo con un'abilità professionale, un racconto, una tradizione o un cibo. Pensare che l'integrazione scolastica si fermi sulla porta delle aule e che non coinvolga anche le famiglie e, attraverso loro, l'intera società, è la premessa per non attuarla in modo permanente e duraturo. Al contrario, i bambini di Celio Azzurro continuano, anche da adulti, a diffondere e coltivare quanto appreso, contribuendo in modo spontaneo all'integrazione dei nuovi arrivati perché sono stati educati fin da piccoli a comportarsi in questo modo. Gli educatori cercano di riportare anche gli adulti alla loro composita infanzia, con le sue diverse aspettative e speranze, e lo stesso fa il regista ricorrendo a

un efficace espediente narrativo che trasporta il direttore e gli insegnanti indietro nel tempo: una musica scandita, che ricorda il ticchettio di un orologio, accompagna un montaggio a ritroso di fotografie che partono dal momento delle riprese per arrivare fino all'infanzia di ciascuno di loro. A dispetto di chi teme, nell'apertura alla diversità, un indebolimento della cultura e delle tradizioni autoctone il Celio Azzurro dimostra come, in presenza di rispetto reciproco e ascolto attento, le culture si aggregano e si moltiplicano più spesso di quanto non si elidano e si oppongano.

3. Minori non accompagnati dagli adulti ma sostenuti dai coetanei

La considerazione di Truffaut che spesso nei film dedicati all'infanzia non sia il bambino al centro del film ma l'adulto che lo ostacola o protegge rende *Non uno di meno* (1999) di Zhang Yimou particolarmente interessante perché la distanza tra insegnante e studente è talmente ridotta da sovrapporre i punti di vista. Il regista cinese racconta la storia di una 13enne incaricata dal maestro titolare, costretto ad assentarsi da scuola, di badare agli studenti di una pluriclasse elementare ospitata in un edificio cadente nella campagna cinese. Il maestro promette a Wei Minhzi un premio in denaro se al suo ritorno nessun bambino avrà abbandonato la scuola per andare a lavorare nei campi o per seguire i genitori in città. Il premio materiale è allettante e sufficiente a far accettare alla ragazzina un impegno superiore alle sue forze ma ben presto i soldi passano in secondo piano e prevalgono determinazione e senso della responsabilità. Quando accade l'inevitabile e uno studente lascia il villaggio, Wei Minhzi parte alla sua ricerca e grazie a un appello alla televisione e all'interesse di una troupe di un programma di "tv verità" lo ritrova e lo riporta a casa. Alla critica verso una società che presta attenzione alle necessità dei minori di età solo quando queste diventano un pretesto per fare audience, Zhang Yimou

aggiunge la convinzione che la scuola – ovunque ma in particolare nei luoghi più poveri e isolati – non debba lasciare indietro nessuno, facendo della ricerca e del recupero di chi si allontana una priorità. Ma se gli adulti lo dimenticano, ai ragazzini non resta che provvedere da soli. La giovanissima maestra e i suoi scolari non sono minori non accompagnati in un Paese straniero ma sono cittadini trascurati dalle istituzioni del loro stesso Paese. Per non rimanere immobili e per non perdere le opportunità che la scuola offre, essi provano, per così dire, ad accompagnarsi da soli verso quell'età adulta consapevole dei propri diritti e dei propri doveri di cui la scuola è uno dei simboli più significativi. Un'idea che viene ribadita in *Vado a scuola* (2013) in cui bambini di Paesi diversi raccontano il percorso, lungo e difficoltoso, che compiono ogni giorno per conquistare il diritto all'istruzione. Il film cerca di far capire anche ai coetanei dei protagonisti quanto il diritto allo studio non sia scontato e come gli aspetti più quotidiani della vita del primo mondo – tanto abituali da apparire come noiose seccature – siano una conquista da cui dipende la qualità della vita futura.

La scuola, obbligando allo studio, agli orari stabiliti e alle relazioni con persone che non si possono scegliere, esaspera la vita dei “fratelli d'Italia” e dei loro insegnanti ma riempie quella di Yaguine Koita e Fodé Tounkara di speranza. I due ragazzi guineani frequentano una scuola precaria e hanno come aula studio il parcheggio dell'aeroporto di Conakry, vedono la durezza delle proprie vite ma confidano anche nell'aiuto di chi dovrebbe tutelare i più deboli. Decidono dunque di nascondersi nel carrello di un aereo diretto a Bruxelles per chiedere aiuto ai potenti d'Europa per tutti i bambini e i giovani dell'Africa. Da questo fatto realmente accaduto (i due ragazzi vennero ritrovati morti assiderati il 29 luglio 1999 all'interno dell'aereo) prende avvio *Il sole dentro* (2011) di Paolo Bianchini, un film in cui le

drammatiche storie della migrazione verso Nord dei minori africani non accompagnati sono bilanciate dal un viaggio verso Sud di Thabo, un ragazzino guineano, e del suo amico barese Rocco. Le ragioni del loro viaggio non sono meno dure: entrambi si trovano nel vivaio di una grande società calcistica dove è imperativo diventare campioni o essere brutalmente scartati (Thabo è abbandonato in autostrada dal procuratore); entrambi soffrono la mancanza della famiglia (Thabo perché questa è lontana, Rocco perché è affidato a uno zio che lo maltratta); entrambi vogliono darsi una possibilità di riscatto. Il loro viaggio verso l'Africa ha toni lievi, quasi favolosi e potrebbe essere giudicato poco realistico, ma non si deve dimenticare che si tratta di un film destinato, prima di tutto, ai bambini. Se non viene risparmiato ai piccoli spettatori il dramma di Yaguine e Fodé (pur facendolo in modo asciutto e sobrio), è però indispensabile fornire loro una speranza non solo in un futuro migliore ma nella loro capacità di costruirlo e farne parte. La capacità, che si acquisisce crescendo, di vedere la complessità delle cose e la difficoltà nel realizzarle non deve certo scomparire quando ci si rivolge ai bambini e ai ragazzi: nessuno ha mai avuto ad accoglierlo il mondo edulcorato tanto caro a molta letteratura e a molti audiovisivi per l'infanzia e l'adolescenza. Tuttavia bisogna prestare attenzione a non trasformare il disincanto dell'adulto in un precoce cinismo o in quella paura dell'ignoto e della complessità che spesso sta alla base del rifiuto dell'altro. Come osserva amaramente Padre X ne *Il sole dentro* «è destino dei piccoli perdersi» non solo perché vengono lasciati indietro nei momenti drammatici della migrazione di massa ma perché crescendo possono perdere la capacità allo slancio spontaneo e generoso, diventando uomini e donne senza speranza. Lo stesso si può dire della scuola come luogo dell'integrazione, dell'inclusione, della tolleranza e dell'educazione che tutto questo implica e contiene. Al cinema, come nella

realtà, la sua presenza appare sporadica e discontinua, non così presente nelle priorità di chi si trova al di qua o al di là dello schermo e raramente priva di retorica; eppure questa presenza è sufficiente a ricordare quanto

l'integrazione di ogni diversità sia essenziale non solo per la scuola ma per qualsiasi società che voglia essere sana, solida e senza paura.

Filmografia

- Gli anni difficili*, François Truffaut, Francia 1957.
I quattrocento colpi, François Truffaut, Francia 1959.
Anna dei miracoli, Arthur Penn, USA 1962.
Il ragazzo selvaggio, François Truffaut, Francia 1969.
Gli anni in tasca, François Truffaut, Francia 1976.
Pensieri pericolosi, John N. Smith, USA 1995.
La scuola, Daniele Luchetti, Italia 1995.
Del perduto amore, Michele Placido, Italia 1998.
La musica del cuore, Wes Craven, USA 1999.
Non uno di meno, Zhang Yimou, Cina 1999.
Signori professori, Maura Delpero, Italia 2008.
Sotto il Celio Azzurro, Edoardo Winspeare, Italia 2009.
Fratelli d'Italia, Claudio Giovannesi, Italia 2010.
Il rosso e il blu, Giuseppe Piccioni, Italia 2012.
Il sole dentro, Paolo Bianchini, Italia 2012.
Vado a scuola, Pascal Plisson, Francia/Cina/Sudafrica/Brasile/Colombia 2013.
Una volta nella vita, Marie-Castille Mention-Schaar, Francia 2014.
La forma della voce, Naoko Yamada, Giappone 2016.

Bibliografia

- Luciano Cecconi (2006), *I bambini nel cinema: la rappresentazione dell'infanzia nella storia del cinema*, Milano, Franco Angeli.
 Michele Serra (2003), *Il giro del mondo in 80 film: il cinema dell'intercultura*, Milano, Il castoro.
 Nicoletta Micheli, Gemma Stornelli (2003), *Mondovisione: il cinema e le culture*, Roma, Carocci.