

Inclusione e integrazione. Modelli alternativi o correlati di organizzazione?

Annamaria Curatola • Università di Messina - annamaria.curatola@unime.it

Inclusion and integration. Alternative or correlated models of organization?

In current educational and social practices it has been widely affirmed the policy of implementing operability based on sound pedagogical principles used with the hiring of a coherent prospect of success. An operation whose level of success, in terms not only quantitative but also qualitative, appears closely linked to the respect of systematic constraints, with the adoption of action models adaptable to the multiplicity and diversity of contexts of reference, with the foresight to systematically monitor and critic of its development, with the wealth of collaborative convergence and last but not least, the sustainability of its materialize with really available means. The organizational and management models of that practice are effective representation in two basic concepts, including their relatively dissimilar: that of "integration" and that of "inclusion". Both certainly effective, but that give rise to each specific application, especially on the organizational and management level, but also on that of prospection outcomes. Unfortunately, the sense of their meaning is not always clear, so much so that often are conceived in terms of synonymy with the effects certainly limiting for the same quality of services (educational and social) in place. Hence the need to dwell, albeit in an essential way, the respective meanings, on the principles that underlie them and their real usefulness.

Keywords: integration, inclusion, educational services, person, quality

Nelle attuali pratiche educative e sociali si è ormai ampiamente affermato il criterio di mettere in atto una operatività fondata su solidi principi pedagogici posti in essere con l'assunzione di una coerente prospettiva di esito. In tale contesto, il livello di successo, sul piano sia quantitativo che qualitativo, appare strettamente connesso al rispetto dei vincoli di sistematicità, con l'adozione di modelli d'azione adattabili alla molteplicità e alla diversità dei contesti di riferimento, con l'accortezza di un controllo sistematico e critico del suo svolgersi, con la ricchezza della convergenza collaborativa e, non ultima, la sostenibilità del suo concretizzarsi con i mezzi realmente disponibili. I modelli organizzativi e gestionali di questa pratica trovano efficace rappresentazione in due basilari concetti, tra loro relativamente dissimili: quello di "integrazione" e quello di "inclusione". Entrambi certamente efficaci, ma che danno luogo ciascuno a specificità applicativa, soprattutto sul piano organizzativo e gestionale, ma anche su quello della prospettazione degli esiti. Purtroppo il loro significato non sempre è ben chiaro, tant'è che spesso vengono concepiti in termini di sinonimia, con effetti certamente limitativi per la qualità stessa dei servizi (educativi e sociali) posti in essere. Da qui la necessità di soffermarsi, seppure in modo essenziale, sui rispettivi significati, sui principi ad essi sottesi e sulla loro reale utilizzabilità.

Parole chiave: integrazione, inclusione, servizi educativi, persona, qualità

13

studi

Inclusione e integrazione. Modelli alternativi o correlati di organizzazione?

Premessa

Nonostante il prezioso contributo *Index for inclusion: Developing Learning and participation in schools* pubblicato da Tony Booth e di Mel Ainscow (2000/2011) e l'apporto riflessivo e critico riconducibile a *Disability studies* (a partire dagli anni '80), ancora oggi si assiste ad interventi e contributi, ad opera di chi affronta temi di natura pedagogica e/o didattica, che denotano una certa ambiguità d'uso dei termini *inclusione* e *integrazione*. Alcune volte i due termini vengono utilizzati come sinonimi, e perciò collocati nelle argomentazioni in maniera indifferenziata e/o casuale, oppure sono presentati in forma del tutto ambigua (tutto e niente) ricorrendo alla combinazione integrazione/inclusione. Ciò accade nonostante F. Dovigo e D. Ianes, nella loro *Introduzione* all'edizione italiana del volume *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (2008) (Gardolo, Trento: Erickson) e in quella successiva del 2014 (Roma: Carocci)¹, avessero puntualizzato che ognuno dei due concetti ha in sé una specificità di significato e, quindi, ha una sua diversa incidenza sulle prassi educative e didattiche.

Da qui la necessità di una riflessione ancora più attenta, se non critica, sui due concetti, entrambi legati al generarsi di un forte impegno sociale, atto a fornire alla persona risposte formative adeguate ed efficaci, dall'ambito scolastico a quello sociosanitario, da quello economico a quello della partecipazione sociale, dall'ambito della fruizione del tempo libero a quello della condivisione comunicativa. Risposte legate ai bisogni individuali e collettivi di tutte le persone, ivi inclusi tutti coloro che presentano disabilità, che sono espressione di culture ed etnie diverse, come anche di quelle persone che subiscono gli effetti di deprivazioni economiche e sociali.

1. Il modello relazionale dell'inclusione

I temi che investono la persona e il suo contesto di appartenenza, non a caso oggi presentano un'attenzione privilegiata piuttosto diffusa, tanto nel dibattito culturale e politico, quanto nel variegato panorama della ricerca scientifica.

Il principale motivo che sollecita detta attenzione è riconducibile al tentativo, ma anche alla necessità, di cogliere le diverse forme e modalità di manifestazione dei bisogni, individuali e/ o collettivi, onde pervenire a una loro condivisibile codificazione in validi modelli di rappresentazione. Modelli che non siano affatto fini a se stessi, né autoreferenziali, bensì intenzionalmente finalizzati alla progettazione e alla realizzazione di "servizi" per la persona, tali da garantire un

1 L'index è uno strumento ideato dal *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) per promuovere l'inclusione nelle scuole



sistema di vita che, nel contempo, risulti a misura di ciascuno e di tutti, oltre che realisticamente ed efficacemente sostenibile. È opinione condivisa che i modelli più accreditati modelli siano quello di “integrazione” e quello di “inclusione”.

Ognuno di detti modelli ha indubbiamente un proprio impianto metodologico-strutturale che incide fortemente sulla rappresentazione e sul definirsi degli “atteggiamenti relazionali” tra le diverse componenti che vi entrano in gioco (soggetti interessati, famiglie, operatori, istituzioni, ecc.), con conseguenti effetti sul piano organizzativo e gestionale dei servizi.

Per comprendere al meglio la differenza esistente tra le loro matrici fondative, dei loro postulati e della loro validità funzionale per la gestione dei servizi, è importante inquadrare l'affermarsi dei due modelli sul piano temporale: dall'iniziale proposta del modello integrativo, che trova collocazione istituzionale soprattutto in Italia negli anni '70 del secolo scorso, a quello più condiviso, a livello internazionale, dell'inclusione.

I due modelli sono tra loro “alternativi”? È possibile rilevare in essi elementi di correlazione, se non addirittura di complementarità?

Al modello dell'integrazione va riconosciuto il merito di aver contribuito fortemente alla promozione e al diffondersi di una solida coscientizzazione (Freire, 1971/2011) critica riguardo le diverse condizioni di emarginazione e di esclusione, denunciate a più voci sul finire degli anni '60.

Tuttavia, è da sottolineare che lo svolgersi delle esperienze della sua applicazione, soprattutto nella scuola, ha fatto emergere non pochi limiti sulla sua efficacia, pur dimostrando tutta la sua funzionalità per un aumento esponenziale della sensibilità sociale e culturale per le differenze. Di fatto, l'esito più appariscente di questo processo e della correlata modalità applicativa è stato il prodursi di nuovi comportamenti relazionali che hanno inciso significativamente nel dare vita a nuovi e più efficaci risposte in termini di qualità dei servizi destinati alla persona, soprattutto a quella deprivata nelle sue diverse componenti psico-fisiche.

A sostenere questo percorso e a giustificarne la valenza etica e sociale è stata soprattutto la ricerca pedagogica, con un suo specifico settore d'indagine che ha progressivamente trovato configurazione nella “Pedagogia speciale”².

Dagli esiti di questa ricerca, sostenuta anche dal maturare e dal diffondersi di nuovi panorami scientifici e culturali, oltre che dalla presa d'atto dei punti di forza e di debolezza dell'applicazione del modello integrativo, prende corpo e si afferma il modello inclusivo. Ma quali relazioni esso ha col modello integrativo?

La risposta a questa domanda comporta, inevitabilmente, la chiarificazione di quali siano le componenti fondative di tale modello.

Entrambi i modelli (integrazione e inclusione) trovano le loro radici ispirative nel quadro più generale del Personalismo, sia esso critico, storico, etc. (quale quello di Dewey, Maritain, Mounier, Lombardo Radice, Catalfamo, Mencarelli,

2 Si potrebbe anche dissentire da tale affermazione, ma è nostra convinzione che tutta la ricerca sulle ragioni dell'educazione e sugli orientamenti d'indirizzo inerenti la sua realizzazione abbia una radice unica: quella della Pedagogia. A questa, infatti, si riconosce la specificità del suo oggetto d'indagine centrato sull'assunzione della centralità valoriale della persona, quale entità originale, unica e irripetibile, dotata di un patrimonio di diritti inalienabili, fondativa di un sociale che deve prospettarsi come partecipativo, solidale, integrativo. La Pedagogia speciale, dunque, ha la stessa matrice culturale (ideologia e filosofica) della Pedagogia generale, seppure alla Pedagogia speciale vadano riconosciuti interessi e campi che vanno oltre quelli stessi della Pedagogia generale.

Macchietti, per citarne solo alcuni), il cui impianto teoretico si fonda sul riconoscimento del valore inalienabile della persona e sulla presa d'atto delle variegate difficoltà e/o impedimenti che molte espressioni di essa hanno all'atto della formazione della propria identità e nella fruizione dei propri diritti (alla vita, alla crescita, al lavoro, alla fruizione dei servizi, alla partecipazione delle relazioni sociali, etc.)³.

Di fatto, l'obiettivo comune dei due modelli resta quello fornire un deciso contributo per una migliore e più estesa coscientizzazione del sociale sulla necessità di porre fine, in ogni contesto sociale, a qualunque forma di emarginazione e/o di esclusione, assumendo come principio fondativo del loro impianto organizzativo e gestionale dei servizi l'importanza e la imprescindibilità della promozione, della valorizzazione e della tutela della identità (unica, originale e irripetibile) della persona, allo scopo di stabilire proposte condivisibili mirate a garantire a tutte le persone, senza alcuna esclusione, il diritto di affermarsi e di trovare adeguati spazi esistenziali nel tessuto sociale di appartenenza (integrandosi in esso, con una partecipazione attiva e, ove possibile, autodeterminata e condivisa). Tale matrice ecologica, affermata dal personalismo pedagogico (Croce & Pati, 2011), si riscontra anche nel modello integrativo biopsicosociale fornito dall'ICF⁴ (WHO, 2001). La persona è collocata al centro dell'indagine conoscitiva e la sua "partecipazione attiva" viene garantita dal dialogo tra le comunità educanti presenti nel territorio come unione d'intenti e presa in carico globale all'interno del "sistema formativo integrato" (Frabboni & Guerra, 1990).

Come già detto, si tratta di una scelta non casuale, bensì basata sul più totale rispetto di principi etici già consolidati in ambito pedagogico generale (concetto di persona, universalità dei valori, libertà di scelta e di autodeterminazione, ecc.), oltre che motivata dal generarsi e diffondersi di una nuova e più incisiva sensibilità e solidarietà civile, quale esito della riflessione critica sul sociale e sui suoi servizi scaturita dalle contestazioni promosse dal movimento studentesco, negli anni '60 e '70. Scelta condivisa anche da altri campi d'indagine, quali quello della Pedagogia interculturale, della Pedagogia "istituzionale", della sociologia, della psicologia, della psichiatria, ecc.

Lesito, in campo educativo, di un siffatto processo di indagine e di ricerca, soprattutto in fase applicativa dei modi e delle strategie d'azione posti in essere, rivela che le soluzioni prospettate davano luogo a evidenti difficoltà e insuccessi, anche perché ad essere messe in gioco (come limitanti) non erano le inadeguatezze (organizzative, strutturali, d'esercizio) delle agenzie di servizio bensì la specificità delle persone che non riuscivano a raggiungere ottimali livelli di "ordinaria normalità".

Pertanto era necessario andare alla ricerca di altre vie e altri modelli.

Tale presa di coscienza si materializza in modo deciso con la proposta di un nuovo modello di intervento, quello dell'inclusione, che non metteva in

3 Per una più puntuale visione della problematica si rimanda a: D'Alessio et al. (2015); Lascioli (2014); Medeghini et al. (2013); D'Alessio (2012; 2013); Medeghini & Fornasa (2011/2014); Medeghini & Valtellina (2006); Oliver (1990).

4 L'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) è uno strumento, elaborato dall'OMS, che consente di classificare il funzionamento, della disabilità e della salute, della popolazione.

discussione i principi fondativi (Persona, Valori, Società equa, etc.) bensì agiva su un rimodellamento dei contesti in cui trova esplicitazione la relazione tra più soggetti in vista di traguardi condivisibili di partecipazione al godimento dei diritti e dei servizi comuni.

Si apre così un nuovo e più credibile e condivisibile spazio di ricerca e di proposta, verificando altresì se sia da intendersi come totalmente “alternativo” a quello dell’integrazione oppure, per diversi aspetti, possa dirsi “complementare” a questo.

In effetti, la teorizzazione inclusiva si pone soprattutto come “orientativa” e “connotativa” di processi, modelli organizzativi, configurazioni di contesto, etc., basati non più sulla specificità dei disturbi o dei limiti della persona, bensì sulla capacità del sociale di offrire reali condizioni di maturazione individuale e di partecipazione attiva alle dinamiche del proprio ambiente di vita. Si passa, così, dalla visione clinica del problema a quella sociale.

La convinzione condivisa è che il modello dell’inclusione si presti ad essere più positivo e coerente del modello integrativo, seppure sia legittimo e doveroso considerare quest’ultimo come un “modello ideale” di relazione e di vita verso cui tendere. Un modello, quello inclusivo, che va oltre ogni tentativo di “asservimento” della persona deprivata alle ragioni della presunta normalità, e che rifiuta le pratiche che ledono o non rispettano la specificità dei potenziali individuali.

In buona sostanza, si può ritenere che la ricerca pedagogica speciale, con la scelta di un primo accostamento riflessivo all’idea di integrazione e con la successiva adesione al concetto di inclusione, abbia concretizzato un indubbio salto di qualità, culturale e scientifica, in linea con la teorizzazione del modello “riflessivo-critico” delineato da K. Popper. Questi sosteneva, infatti, che il vero scienziato non è colui che tende a dimostrare la *validità* dei propri assunti (come indicato da G. Galilei), bensì è colui che, assumendo il *dubbio* come atteggiamento riflessivo e critico, sa porsi in costante discussione e si dispone a rilevare gli “errori” che sono insiti nei propri costrutti. Lo scopo dello scienziato, precisa Popper, non deve essere quello dell’accertamento delle verità, bensì quello della verifica della falsificabilità delle ipotesi, per effetto di “errori” insiti in esse, così da procedere verso nuove e più approfondite indagini. In sostanza, secondo Popper (1972, p. 4), «la nostra coscienza si accresce nella misura in cui impariamo dagli errori»; è la rilevazione degli errori che consente allo scienziato di cogliere nuovi orizzonti di senso per le sue idee e, conseguentemente, gli permette di ri-formulare le sue ipotesi.

L’assunzione di tale atteggiamento riflessivo e di ricerca, in campo pedagogico, soprattutto quando l’attenzione è stata rivolta alle “diversità”, ha consentito di ispirare e garantire la formulazione di “ipotesi progettuali di qualità”, a sostegno di un’educazione tesa a migliorare le relazioni e la vita associativa.

Ipotesi, queste, la cui caratteristica dominante è quella di riuscire a declinare e interpretare, in modo funzionale, i bisogni, individuali e collettivi, per organizzare e gestire contesti realmente più efficaci e sostenibili.

2. Una precisazione di ordine linguistico

Alla revisione critica del concetto di *integrazione* e, di conseguenza, ad una più estesa diffusione e affermazione del concetto di *inclusione*, nel panorama culturale e scientifico internazionale, contribuisce non poco la diversificazione dei sistemi linguistici, oltre che la loro contestualizzazione temporale d’uso.

In Italia, infatti, il termine *integrazione* deriva dalla parola latina *integratio*



avente il significato di accrescimento, rinnovamento, e indicante una relazione di “reciprocità”. Motivo per cui esso è stato prevalentemente utilizzato per spiegare il “processo di accomodamento” che viene a stabilirsi tra gli individui. Processo, la cui prospettiva è la costruzione di una unità relazionale tra pari, da svolgersi in un contesto condiviso e compartecipato. Il principio di riferimento di detto concetto di integrazione è prevalentemente quello di “fusione” tra più parti costitutive, seppure non venga escluso anche il principio di cooperazione (ad esempio, fra più Stati).

Per il vero, il termine integrazione, nell’accezione linguistica italiana, prefigura anche quello di inclusione, ma è evidente che non si esaurisce in esso. Motivo per cui ai due termini viene riconosciuta una diversa valenza significativa e, perciò, attribuito a ciascuno di essi una peculiare incidenza e un differente valore d’uso, soprattutto nella formulazione dei correlati progetti di vita e nella individuazione delle connesse condotte della loro realizzazione. La conseguenza che ne deriva è la possibilità di prefigurare corrispondenti modelli progettuali d’azione, da definirsi, per ciascuno di essi, con specificità di strategie e di processi. Modelli che, comunque, abbiano come obiettivo condiviso la “modificazione adattiva” delle persone (con disabilità o con differenze sociali, culturali, ecc.) e dei loro contesti di vita, assumendo sempre l’ottica di una sostanziale garanzia per ciò che riguarda l’equilibrio e la qualità delle loro relazioni.

Nella lingua inglese, invece, il termine latino *integratio* ha progressivamente smarrito buona parte del suo significato originario, a tutto vantaggio di quello di *inclusion*, da cui l’aggettivo *inclusive*, il cui significato rimanda al predetto processo di “accomodamento”. Cosicché, in quest’ottica, inclusione e integrazione sono concetti fortemente assimilabili.

Il concetto di integrazione che ha avuto modo di imporsi nella cultura, nella ricerca e nei dibattiti scientifici italiani, anticipando quello di inclusione, in realtà ha una sua precisa matrice storica.

Agli inizi degli anni ’70, infatti, le tensioni sociali del tempo rivendicavano una maggiore attenzione per le forme di svantaggio e di esclusione, nel rispetto del principio fondamentale di garanzia di libertà e di condivisione di una democrazia sostanziale. In questo quadro, il concetto di integrazione è servito per combattere e rompere la cristallizzazione di un sistema di vita e di servizi conformati al principio della efficienza funzionale delle individualità rispetto alla realtà e alle aspettative della comunità sociale di appartenenza. Un sistema, questo, che fino ad allora (fine anni ’60) alimentava e giustificava (non sempre intenzionalmente, per la verità) l’esprimersi di variegate forme di *esclusione* e/o di *emarginazione*. Queste, peraltro, erano intimamente correlate con il livello di deprivazione dei potenziali di azione di cui disponevano i singoli soggetti, soprattutto quelli con bisogno di risposte di servizio “speciali” o, meglio, “specializzati” (Canevaro, 1999), così come dimostrano le politiche scolastiche e sociali di quel tempo.

Di fatto, lo svolgersi delle esperienze di integrazione (non sempre ottimali), attuate soprattutto in ambito scolastico, e l’approfondirsi del dibattito e delle ricerche culturali e scientifiche hanno consentito una più puntuale presa di coscienza del problema, con la conseguente individuazione di nuovi, più concreti, più realistici, più funzionali modelli d’interpretazione dei contesti relazionali e del loro evolversi, anche attraverso l’azione formativa e la gestione dei servizi.

Ad una attenta analisi comparativa, i due concetti (quello di inclusione e quello di integrazione) non appaiono affatto contrapposti, né alternativi tra loro, bensì delineano due distinti modelli di rappresentazione dei contesti relazionali e della loro proiezione di sviluppo, ciascuno correlato con uno specifico modello/progetto



di vita associativa. Il primo di tipo “inclusivo”; il secondo di tipo “integrativo”. Tra i due modelli non v'è gerarchia di valore, seppure il secondo, rispetto al primo, appaia più una speranza, una idealità assoluta cui mirare, un sogno e un progetto (forse utopistico) da realizzare. L'opzione di scelta tra i due modelli, tuttavia, non risponde a criteri di casualità, tutt'altro. La scelta scaturisce sempre da una consapevole e responsabile presa d'atto della specificità conformativa delle entità poste in relazione e dei contesti di relazione. Specificità legata alla peculiarità e alla diversità di ciascuna persona e ai relativi potenziali di sviluppo, che spesso sono tra loro anche significativamente differenti.

Pertanto, il concetto di inclusione si basa su un modello di progettualità e d'azione in cui i referenti (soggetti in relazione) hanno, e manterranno nel tempo, caratteristiche d'identità abbastanza dissimili tra loro, tali da non permettere di prefigurare la possibilità che vengano a stabilirsi significative forme e modalità di “accomodamento”, riferito al quadro teorico di Piaget (1952) o di “interscambio” relazionale di tipo integrativo (Parsons, 1951), bensì consentano di favorire un “accomodamento ragionevole” tra le parti, secondo il quadro normativo indicato nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (2006, p. 4).

Con il modello inclusivo, trovano così piena concretizzazione la scelta e l'impegno per il superamento di qualsiasi forma di emarginazione e/o di esclusione, facendo affidamento sul rispetto integrale delle differenze (personali, culturali, etniche, etc.) e la messa in atto di conseguenziali azioni di tutela delle specificità.

Siffatte condizioni fanno da sfondo progettuale e da criteri di orientamento d'azione per garantire a ciascuno e a tutti la “condivisione” intenzionale e funzionale del contesto di vita, oltre che l'esercizio di pari opportunità nella gestione delle attività e dei servizi indispensabili al più totale soddisfacimento dei bisogni e alla fruizione incondizionata dei fondamentali diritti esistenziali.

Le regole fondamentali che sostengono questo modello, ovviamente, sono quelle del rispetto/tutela delle minoranze, della solidarietà e della comunione, nel senso cristiano del suo significato, che è ricerca, scoperta, valorizzazione dell'altro da sé.

Viceversa, il concetto di integrazione si basa sul presupposto che le individualità presentano caratteristiche d'identità, riferibili all'assunzione e alla gestione intenzionale e padroneggiata di conoscenze, competenze, abilità (progettuale e operativa), fortemente interscambiabili e compatibili con lo svolgimento di forme d'azione, condivise e compartecipate, basate sulla paritaria fruizione di strumenti, servizi, modalità e processi d'azione, etc., ed aventi per prospettiva un sistema unitario di appartenenza.

La relazione inclusiva può anche perdurare nel tempo e non esaurirsi in alcuna soluzione esistenziale integrativa, nel senso che il sistema di appartenenza viene a definirsi con la composizione variegata delle diverse “presenze”, senza vincoli prospettici prestabiliti, per scelta ideologica di parte (rappresentata solitamente dalla maggioranza elitaria o da gruppi di potere forte).

Il processo integrativo, invece, ha una proiezione che si completa e si risolve nella realizzazione di un sistema eco-esistenziale in cui la parte minoritaria (che rappresenta la “differenza”) è assorbita, assimilata, dalla maggioranza nel proprio sistema di appartenenza. Di conseguenza, si ha la negazione del valore proprio della differenza, riferita tanto alle individualità quanto ai gruppi. Paradossalmente, a differenza del modello inclusivo, nel modello integrativo trovano espressione, e in un certo senso anche spazi di legittimazione, la priorità della valorizzazione dei capaci e dei meritevoli, e di qui la competitività tra pari che alimenta forme più o meno esplicite di emarginazione e/o di esclusione.



Se si ha riguardo ai due concetti nell'ambito degli sviluppi della letteratura pedagogica speciale italiana, l'affermazione appare condivisibile. Tuttavia, ad un'analisi più attenta, la questione merita un approfondimento.

Per comprendere meglio la differenza di significato, forse è opportuno richiamare il contesto scientifico di maggiore riferimento, che è poi quello d'origine, in cui il termine inclusione viene utilizzato, ossia quello matematico.

3. Il concetto matematico di inclusione

Il concetto base di *inclusione* è presente nella *teoria degli insiemi*. Esso è utilizzato per definire *la relazione* che viene a stabilirsi tra gli elementi di due insiemi, laddove gli elementi della relazione appartengono ad entrambi gli insiemi. Più propriamente, assumendo a riferimento l'insieme A (es. soggetti con problemi) e l'insieme B (es. la maggioranza dei soggetti), si parla di *inclusione stretta* per indicare che vi sono elementi (comportamentali, contenutistici, abilità, etc.) di B che sono comuni ad A (C), ma che esistono anche elementi che sono propri di A e di B e che ne contraddistinguono la differenza di identità.

Il modello che ne deriva, rappresentabile con l'immagine che segue (Fig. 1), è descrittivo di una relazione tra entità diverse, riferibile a vari contesti: famiglia, scuola, sociale (nelle sue variegate formazioni associative e/o organizzative). Non è un caso che detto modello sia diventato parte integrante dell'apparato culturale e scientifico della Pedagogia interculturale, e da qualche tempo anche della Pedagogia speciale.

Non a caso, Santi e Ghedin (2012), soffermandosi sul tema, puntualizzano che l'inclusione è assimilabile ad una «relazione di elementi di due insiemi, tale che gli elementi della relazione appartengono ad entrambi gli insiemi. Lessere inclusi o contenenti non è una determinazione propria degli elementi, ma ciò che emerge da una relazione tra gli insiemi di appartenenza. L'asimmetria che caratterizza questa relazione fa sì che si preservi l'identità degli insiemi pur nella reciproca appartenenza degli elementi coinvolti nella relazione [...] L'inclusione riguarda dunque la relazione tra elementi considerati entro gli insiemi, non indipendentemente da essi» (p. 100).

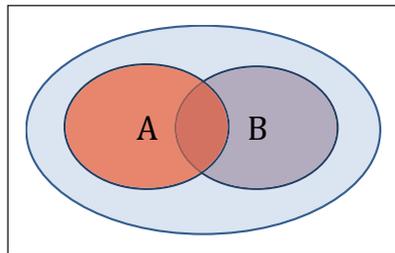


Fig. 1: La relazione "inclusiva"

Nell'ambito dei suoi costrutti scientifici la Pedagogia speciale ha ritenuto opportuno attribuire maggiore valenza funzionale al modello "inclusivo", andando oltre, ma non rinnegando, il modello "integrativo". È evidente, però, che sebbene il modello inclusivo configuri l'esito di una evoluzione culturale e scientifica, andando così oltre il modello dell'integrazione, entrambi i modelli rappresentano

in misura efficace la relazionalità tra identità differenti e configurano un progetto correlato di proposta, anche perché entrambi sono utilizzabili per assolvere tre diverse funzioni:

come *filtro critico*, per le esperienze che hanno caratterizzato, nel tempo, il progressivo svolgersi delle dinamiche relazionali in contesti di riferimento ben definiti;

come *prospettiva progettuale*, per assegnare un orizzonte di senso alle politiche dell'accoglienza, della convivenza pacifica, della sostenibilità dello sviluppo socio-ambientale, dell'interscambio culturale;

come *criterio di condotta*, per la predisposizione e la realizzazione di una progettualità d'interventi, in termini di sostenibilità e di condivisibilità.

Nello specifico, il modello "inclusivo" configura una situazione di classe nella quale l'unità B, riferita ad una persona con bisogno di "risposte speciali", è una "parte" componente di A (la classe), ma si distingue da questa in quanto essa (B) esprime propri e specifici caratteri e connotati di identità, che la costringono a esprimere spesso marcate forme di autoreferenzialità. Purtuttavia, tra A e B vi sono aspetti di condivisione identitaria e/o comportamentale (C) che li accomuna e che permette loro di interagire.

In un contesto scolastico, la "relazione di inclusione" si instaura efficacemente se viene sfruttato il potenziale di interazione che li accomuna e, nello stesso tempo, viene facilitato e garantito tra le parti (A e B) l'interscambio intenzionale dei ruoli, degli atti e delle esperienze, seppure con la "mediazione" degli operatori scolastici, finalizzandoli al raggiungimento della formazione equilibrata, integrale e integrata della personalità di ciascuno e orientata alla massima condivisione.

Mediante l'azione inclusiva, in buona sostanza, è possibile prefigurare e garantire lo svolgimento di una intenzionalità formativa basata sulla condivisione della finalità educativa e realizzata nel più totale rispetto delle specifiche e differenziate potenzialità individuali, assumendo a riferimento della contestualizzazione progettuale e d'azione tutto ciò che appartiene e/o è comune ad A e a B, e che viene configurato in C. Inoltre, nella gestione di detta operatività viene recuperata e valorizzata ogni espressione personale di identità (il carattere evolutivo della personalità, il bisogno di stabilire positive e rassicuranti relazioni affettive, comunicative, sociali, di produzione e di scambio, la necessità di esperire l'esercizio delle esperienze), avendo altresì riguardo alle effettive condizioni di fruibilità del "servizio" formativo (spazi e tempi, organizzazione, strategie, strutture e servizi, risorse, raccordi con l'extrascuola, etc).

È evidente che, quanto più gli elementi distintivi di A e di B, soprattutto quelli di ordine cognitivo e relazionale, sono ridotti, tanto più è possibile attivare efficaci processi d'interazione e d'integrazione tra le parti. Processi che evidentemente non dovranno mai essere di tipo "assimilativo", nel senso che B deve rinunciare ai propri caratteri distintivi di identità in funzione e/o in aderenza fusionale a quelli di A, e viceversa.

È da sottolineare, comunque, che troppo spesso l'azione volta all'integrazione si è dimostrata "debole", debordando dalle sue intenzionalità etiche e alimentando sofisticate, e non sempre mascherate tendenze "assimilative", con la presunzione di dover ricondurre una parte (quella minoritaria o debole) al tutto (es., con la dissoluzione di B in A - che è anche negazione di B come entità differenziata) e l'affermazione dell'unicità indistinta dei valori e delle connotazioni di A (Fig. 2), che rappresenta, nel caso di specie, il gruppo maggioritario considerato "nella norma".



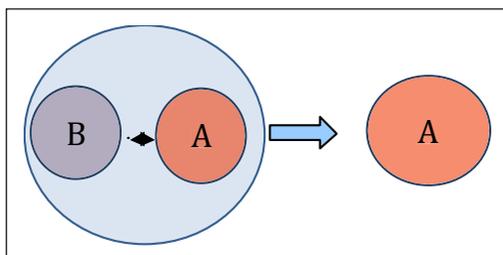


Fig. 2 – La proiezione “assimilativa” di una integrazione “ideologicamente debole”

La comprensione dell'importanza del criterio inclusivo può essere favorita con il rimando all'assunto, proprio del filosofo tedesco J. Habermas, che inclusione «non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche -e soprattutto- a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere» (Habermas, 1998, p. 10).

In estrema sintesi, le relazioni che vengono a stabilirsi tra le parti, nel processo di inclusione, sono funzionali alla formazione di una nuova identità di appartenenza, indicata in C (Fig. 3). Una identità che non è conformata esclusivamente su quella di A o su quella di B, ma che declina l'esito della conciliazione tra i bisogni, le attese e le potenzialità d'azione di A e di B. Conciliazione non forzata, né imposta, bensì quale esito di un'azione concertata e condivisa tra le parti, scaturita da una libera e motivata scelta. Un'azione intenzionale che ha il pregio di mirare ad affrancare ciascuno e tutti da ogni condizione di esclusione e/o di emarginazione sociale e che, pertanto, assume significato pregnante nella misura in cui contribuisce alla realizzazione di un sistema di appartenenza (scolastica o sociale che sia) conformato a significativi principi valoriali e declinati in comportamenti basati sul rispetto integrale della persona, sul dialogo, sulla ricerca e sulla valorizzazione di tutto ciò che unisce.

Nei valori di cui sopra, risiede l'enorme valenza pedagogica del criterio inclusivo. Ogni azione, soprattutto in campo educativo, ma anche sociale, rappresenta l'esito dell'esplicitarsi di un solidale, intenzionale e costruttivo “confronto” tra le parti, e trova motivazione, supporto e significati di senso, nella tutela incondizionata delle differenze, nella valorizzazione delle potenzialità individuali, nella garanzia di efficaci relazioni di aiuto – da intendersi come *caritas* cristiana, che è ricerca e incontro con l'altro (Lo Giudice, 2006) –.

In sostanza, con l'inclusione si favorisce l'attuazione di un positivo processo di crescita individuale e sociale, con la prospettiva di un'efficace integrazione sociale quale esito di un processo “ideologicamente forte”, che si attua quantomeno nella “speranza” di riuscire a dare vita a una nuova e comune identità (C) che vada oltre ogni originaria differenza presente nelle specificità di A e di B. Un processo che va sostenuto, con un responsabile e critico impegno alla reciprocità e alla condivisione, da tutte le parti in causa, senza esclusioni (Fig. 3).

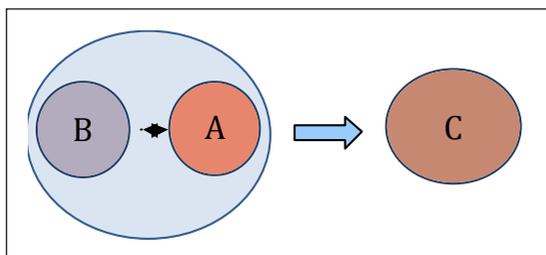


Fig. 3 – Esito di un processo di integrazione “ideologicamente forte”

Una siffatta prospettiva trova fondamento, per l'appunto, nei costrutti teorici e teoretici di tutto il “Personalismo”, da quello filosofico a quello pedagogico, da quello dogmatico a quello storico e a quello critico. Tutti incentrati sul principio dell'unicità, della irripetibilità e della valorialità della persona. Principio che costituisce, altresì, il presupposto ispirativo e orientativo (sul piano delle proposte operative) di altre scienze, per molti aspetti “ausiliarie” alla pedagogia e alla didattica, quale quello psicologico e quello psichiatrico. Proprio in questi ambiti, infatti, viene coniato l'aforisma “visto da vicino nessuno è normale”, diffusamente attribuito a F. Basaglia⁵.

Alla luce di quanto esposto, è fondamentale proporre nuovi modelli pedagogici che consentano il superamento delle categorizzazioni concettuali e delle diversità personali.

Tra gli attuali orientamenti internazionali l'*Universal Design⁶ for Learning* (UDL) rappresenta quello di maggiore interesse. Tale approccio ha origine negli Stati Uniti presso il CAST (*Center for Applied Special Technology*), una organizzazione *no profit* di ricerca e sviluppo, fondata da D. Rose e A. Meyer (1984), per proporre soluzioni innovative relative all'apprendimento degli studenti con disabilità. Il CAST ha anche sviluppato delle *Linee guida* (2011) che hanno consentito di rendere più “concreto” tale approccio.

Tre sono i principi fondamentali che, basati sulla ricerca neuroscientifica (S. Della Scala, 2016), definiscono la struttura sottostante dell'UDL: fornire molteplici mezzi di rappresentazione (il “cosa” dell'apprendimento); fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (il “come” dell'apprendimento); fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (il “perché” dell'apprendimento).

Ispirandosi a questi principi, già presenti in Rose, Meyer e Hitchcock (2005) (2005), la ricerca educativa, soprattutto quella speciale, è sempre più impegnata a proporre modelli efficaci di riferimento per favorire lo svolgersi di una migliore qualità della vita per tutte le persone, affrontando consapevolmente e superando ogni forma di resistenza e/o di limitazione.

- 5 A Franco Basaglia si deve la legge 180 che nel 1978 consentì la chiusura dei manicomi e impose a tutta la collettività l'assunzione della responsabilità sociale e civile dell'assistenza e della tutela dei “disabili mentali”.
- 6 Il termine *Universal Design* è stato utilizzato per la prima volta negli anni '80, dall'architetto Ronald Lawrence Mace, dell'Università della Carolina del Nord per indicare una progettazione che promuoveva la realizzazione di ambienti abitativi, costruzioni e di prodotti d'uso quotidiano che potevano essere usati dal maggior numero di persone.



L'aspirazione principale, connessa a questo impegno, è quella di fornire un nuovo angolo visuale, che è poi anche una nuova dimensione culturale, sia alla ricerca pedagogica, sia al sociale, per indicare strategie e percorsi destinati all'affermarsi del valore e della dignità della persona, senza alcuna esclusione.

Riferimenti bibliografici

- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for inclusion: Developing Learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. (Original work published 2002).
- Brantlinger E. (1997). Using ideology: Cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67 (4), 425-59.
- Caldin R. (2014). Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families. *ALTER*, 8 (2), 105-117.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Mandato M. (2004). *L'integrazione e la prospettiva "inclusiva"*. Roma: Monolite.
- Canevaro A., Ianes D. (2008). *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield: Center for Applied Special Technology.
- Cottini L. (2014). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Croce L., Pati L. (2011). *Icf a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*. Brescia: La Scuola.
- Curatola A. (2005, II ed). *Disabilità e scuola. Fondamenti, modalità e strategie di azione didattica*. Roma: Anicia.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., Bocci F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati di una ricerca*. Trento: Erickson.
- D'Alessio S. (2013). Inclusive Education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle and Suter. *Life Span and Disability. An Interdisciplinary Journal*, XVI (1), 95-120.
- D'Alessio S. (2012). Integrazione scolastica and the development of inclusion: does space matter? *International Journal of Inclusive Education*, 16 (5-6), 519-34.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- d'Alonzo L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- De Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Della Scala S. (2016). *Le Neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*. Firenze: Giunti
- Dovigo F., Ianes D. (eds.). (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Frabboni F., Guerra L. (eds.). (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, trad.). Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele. (Originariamente pubblicata dal gruppo Mondadori nel 1971).
- Friso V., Caldin R. (2014). Capability, work and social inclusion. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 116, 4914-4918
- Habermas J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.

- Ianes D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Lascioli A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Lo Giudice S. (2006). *Stare insieme. Dalla carità cristiana alle pratiche comunitarie*. Cosenza: Pellegrini.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., Fornasa W. (eds.). (2014). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli. (Original work published 2011).
- Medeghini R., Valtellina E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Oliver M. (1990). *The politics of disablement*, London: The Mcmillan Press.
- Parsons T. (1951). *The social System*. London: Routledge & kegan Paul Ltd.
- Pavone M. (2010). *L'integrazione scolastica sociale. Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Piaget J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.
- Popper K. R. (1972). *Congetture e Confutazioni*. Bologna: il Mulino.
- Rose D., Meyer A., Hitchcock C. (2005). *The Universally Designed Classroom*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Santi M., Ghedin E. (2012, Ottobre). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, V (numero speciale), 99-111.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Text available at the website <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- Vianello R., Di Nuovo S. (eds.). (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati di una ricerca*. Trento: Erickson.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning*. Geneva: WHO.



