



©2013 Edizioni Erickson
vol.62, n. 2 aprile 2013 (pp 41-47)

Non dimenticare il passato

FABIO BOCCI

Con i piedi a terra e lo sguardo rivolto al futuro

È una questione di qualità o una formalità... come stare, dove stare... Giovanni Lindo Ferretti

Non è nella certezza del risultato il senso di questo impegno, ma nella sua irrinunciabilità. Don Luigi Ciotti

In un contributo apparso in un volume collettaneo che ha raccolto il pensiero di numerosi pedagogisti speciali. Roberta Caldin (2012) ha firmato un saggio dal titolo suggestivo: *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale*. In questa sede desideriamo farci orientare da tale suggestione poiché, com'è facilmente intuibile, è foriera di innumerevoli implicazioni di carattere pedagogico, alcune delle quali sono centrali nell'attuale dibattito che attraversa la scuola e la società tutta (e quindi, investe la Scienza dell'Educazione) in merito alla situazione che sta vivendo il sistema formativo nazionale. tra spinte propulsive e contingenze regressive.

Il *verso dove*, dunque, almeno nella prospettiva che qui assumiamo, concerne il passaggio epocale dal modello/sistema dell'integrazione, che ha caratterizzato la scuola e la società italiana dagli anni Settanta a oggi, al modello/sistema dell'inclusione, che dovrebbe connotare la società e la scuola italiana attuale, soprattutto se quest'ultima vuole porsi come la cartina di tornasole della capacità della prima (che la incorpora, ma dalla quale trae nutrimento) di garantire l'affermarsi compiuto di quei principi costituzionali ai quali dichiara di ispirarsi.

L'abitare familiare e insolito, parimenti, riguarda la capacità della Pedagogia Speciale di porsi non solo come interlocutore privilegiato ma, soprattutto, come soggetto in grado di orientare tale movimento di sviluppo e di crescita della società nella direzione inclusiva. Tutto ciò è possibile grazie alla qualità (storicamente provata) della Pedagogia Speciale di saper cogliere i problemi laddove sfuggono allo sguardo comune (Montuschi. 1997), di saper dialogare in modo interdisciplinare con tutti gli attori coinvolti e, sulla base di ciò, di saper affrontare problemi

non comuni adottando una prospettiva scientifico-culturale che, pur non prevedendo il ricorso alla specialità. Nell'ottica della separatezza, mantenga elevato il grado della propria specificità (Canevaro, 2004).

Per dare voce e corpo all'intento argomentativo appena dichiarato. procediamo inizialmente con l'analizzare la situazione attuale, ossia il passaggio dall'integrazione all'inclusione, operando un'essenziale lettura sincronica e diacronica degli aspetti più significativi che ne sono alla base. Successivamente, ci soffermiamo a riflettere sull'azione che sta svolgendo la Pedagogia Speciale in tal senso, fornendo anche qualche chiarimento sul significato e sulle funzioni che oggi caratterizzano questo «modo di essere» della Scienza dell'Educazione.

Dalla «sicurezza» a dove?

La Legge 170 del 2011) inerente alle Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, così come la recentissima *Direttiva Ministeriale sugli Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica (27 dicembre 2012)* e la conseguente C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, sembrano aver indicato la strada che il sistema formativo nazionale dovrebbe perseguire affinché si realizzi una scuola inclusiva. Tutto questo in un momento che vede la scuola italiana impegnata in una stagione della propria storia particolarmente impegnativa, per molti versi cruciale.

In effetti. dopo aver sperimentato per oltre trenta anni il modello dell'integrazione degli alunni con disabilità (un tempo *portatori o in situazione di handicap*) nella scuola di tutti, si affaccia con insistenza e con un sempre più elevato grado di consapevolezza la necessità di dare vita a una «seconda rivoluzione» socioculturale del sistema stesso.

Se la prima grande rivoluzione, coincidente con la chiusura delle scuole speciali e delle classi differenziali sancita dalla Legge 517/77, ha inaugurato la trasformazione del sistema da escludente a integrante, la seconda rivoluzione o, per taluni, la seconda fase di un processo in atto senza soluzione di continuità. prevede l'attuarsi di un sistema formativo inclusivo garante, non solo sul piano valoriale, della piena partecipazione alla vita scolastica di tutti i soggetti. In ragione di ciò tutti. nessuno escluso. hanno il diritto di sperimentare uguali opportunità di successo formativo e il sistema ha il compito di rimuovere quegli ostacoli che, se non identificati preventivamente, determinano discriminazione e, quindi, elevati rischi di fallimento.

L'inclusione viene così a configurarsi come una nuova visione paradigmatica della società (Stainback e Stainback. 1990), della quale la Scuola costituisce l'immagine più emblematica, una sorta di «prova del nove», del suo concreto attuarsi.

Affermato ciò, restano aperte due questioni piuttosto significative che sostanziano tale processo innovativo: la prima concerne la puntualizzazione delle critiche mosse al sistema dell'integrazione. ossia la

stigmatizzazione dei limiti che alcuni studiosi hanno rilevato dall'analisi dell'ormai più che trentennale esperienza italiana; la seconda riguarda i tempi e le modalità di realizzazione del cambiamento da integrazione a inclusione.

Il modello dell'integrazione

Com'è noto, sul piano sincronico la data alla quale si fa riferimento per indicare la nascita della via italiana all'integrazione scolastica degli «allievi con o in situazione di handicap» è quella dell'emanazione della Legge 517/77. Per mezzo di questa normativa si porta a compimento quanto indicato nel 1975 dalla Commissione Falcucci: «*il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale*».

Questo nuovo modo di concepire e attuare la scuola - esito di un processo diacronico complesso e articolato (d'Alonzo. 2008; Pavone 2010; Bocci. 2011)- segna il passaggio dalla scuola dell'esclusione a quella dell'integrazione.

La scuola dell'esclusione, selettiva e meritocratica, si fonda su un'elevata prevedibilità delle caratteristiche di cui sono portatori gli attori principali che danno vita al processo d'insegnamento-apprendimento attuato nella pratica didattica (*l'insegnante o l'insegnamento, il soggetto apprendente o l'apprendimento, l'oggetto dell'apprendimento*). Tale prevedibilità è essenzialmente «*basata su uno scarso interesse all'individuazione e alla conoscenza delle peculiarità degli stessi. Tale concezione si fonda su un elevato grado di predittività del prodotto dell'apprendimento (...) e su una totale assenza di considerazione della perturbabilità del sistema da parte degli elementi. Anzi, è prevista e auspicata l'esclusione degli elementi perturbanti*» (Bocci. 2013).

Diversamente, la scuola dell'integrazione - che ha fatto proprio il modello dell'individualizzazione- «apre le porte» all'accettazione della perturbabilità del sistema (scolastico e didattico) per mezzo di procedure di individuazione e analisi delle caratteristiche peculiari degli elementi del sistema stesso e mediante il controllo del processo d'insegnamento-apprendimento (si pensi al *Mastery Learning*). Ciò vale, in modo particolare, per gli allievi con disabilità: il modello italiano di integrazione scolastica, infatti, si fonda sull'accoglienza della perturbabilità del sistema da parte di un elemento perturbante che viene accettato.

Non dimenticare il passato

L'adozione di questa nuova e, per molti versi, rivoluzionaria prospettiva - frutto della stagione politico-culturale che ha caratterizzato la società tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta - conduce «alla necessità di individuare le caratteristiche peculiari dell'elemento perturbante e dei dispositivi di accoglimento-accomodamento degli altri elementi in funzione della sua normalizzazione» (Bocci. 2013).

Benché sia indiscutibile il valore socio-politico e scientifico-culturale dell'integrazione (in termini di

maggiore equità e giustizia), è proprio sul concetto di «normalizzazione» che si addensano le criticità mosse dai diversi studiosi che hanno analizzato gli effetti e i livelli di qualità raggiunti dalla scuola mediante l'adozione di tale modello (Booth e Ainscow. 2008; Dovigo. 2008; D'Alessio. 2011). L'integrazione, infatti, non modificherebbe il paradigma della scuola selettiva ma, adottando strategie di riadattamento per la compensazione susseguenti al riconoscimento delle difficoltà, continuerebbe a determinare l'esistenza di categorie speciali bisognose di educazione speciale.

Secondo questa analisi critica si tratta di un evidente limite che può essere superato dal passaggio a un sistema capace di rispondere a tutte le differenze presenti nella scuola attraverso un'azione globale che ne modifichi la struttura e la filosofia di fondo.

La via dell'inclusione

Coloro i quali criticano il modello dell'integrazione ne individuano il più evidente limite nell'assumere una prospettiva «assimilazionista». Tale prospettiva è un derivato del paradigma «biomedico», il quale si fonda su un costrutto teorico che inquadra il deficit, la difficoltà o il disagio come caratteristiche strettamente individuali. Diversamente, l'idea di inclusione si fonda «*non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni - a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale- possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola.*» (Dovigo 2008. p. 13)

Siamo all'interno di una «visione sociale» del disturbo o della disabilità, interpretate come l'esito dell'interazione tra il soggetto e il contesto in cui si trova a vivere. E' dunque il contesto culturale a determinare «quell'insieme di norme più o meno visibili che definiscono la normalità, e così facendo facilitano o impediscono l'accesso a determinati gruppi di persone, trasformando la differenza in devianza» (ibidem. p. 19).

Come affermano Booth e Ainscow, quindi, «disabile non è l'individuo, ma la situazione», la qual cosa spinge alcuni studiosi ad avvalersi della dizione di «persona in situazione di disabilità» e a superare la locuzione - oggi molto in voga - di *Bisogni Educativi Speciali (Special Educational Needs)*.

Se, dunque, è la situazione a essere disabile e non l'allievo, nella scuola dell'inclusione «*non è il soggetto che deve adattarsi al sistema l... l ma è il sistema che deve essere change friendly, ossia culturalmente e socialmente predisposto al cambiamento. La permeabilità alla perturbabilità non deve essere susseguente alla presenza dell'elemento perturbante, ma organica al sistema. Essere inclusi, in ultima analisi, significa essere parte integrante di un sistema che contempla l'inclusione come una dimensione del diritto di esistere, giammai come qualcosa che il soggetto*

(chiunque esso sia e qualunque sia la sua condizione) deve richiedere nella speranza di vedersi riconosciuto, magari come una elargizione, una concessione, un prestito o, peggio ancora, un dazio". (Bocci. 2013)

La sfida che investe il sistema formativo -e la società tutta -è dunque quella di dare vita con sistematicità e con sempre maggiore convinzione a una scuola che, nello spirito costituzionale, sia predisposta alla funzione che gli è propria: la rimozione degli ostacoli all'apprendimento e la promozione della partecipazione di tutti e di ciascuno. nessuno escluso.

Se non ora... quando?

Intravisti i limiti e segnata la via (come tensione ideale) resta aperta la questione sui tempi e sui modi di attuazione del passaggio dal modello dall'integrazione a quello dell'inclusione, oggetto di un dibattito quanto mai attuale e significativo che vede il fronteggiarsi di due posizioni prevalenti. I sostenitori della prima, in sintonia con il modello affermatosi nei Paesi anglosassoni, auspicano il realizzarsi di una «nuova rivoluzione» scientifico-culturale che determini, con immediatezza, una netta cesura con il passato, il superamento delle politiche speciali per le disabilità (e per i BES), e il passaggio dalla pedagogia dell'integrazione alla buona pedagogia inclusiva (**Good pedagogy/inclusive pedagogy**) (Hollenweger e Haskell.2002).

Chi supporta invece la seconda posizione invita a una maggiore cautela, immaginando l'inclusione come una fase più evoluta del processo già in atto. Tra gli studiosi che prediligono un iter più graduale per la trasformazione del sistema/modello dall'integrazione all'inclusione si colloca Dario Ianes, il quale propone una sorta di *road map* caratterizzata dalla compresenza di tre diverse dimensioni (*integrazione, primo step dell'inclusione, piena inclusione*), le quali possono e «devono coesistere, rinforzarsi vicendevolmente e non opporsi in nome di una presunta "superiorità" di una sull'altra» (Ianes. 2010. p. 21).

Fermo restando che l'adesione a una delle due posizioni comporta una diversa ricaduta operativa sul piano delle culture, delle politiche e delle pratiche inclusive resta valido quanto suggeriscono Booth e Ainscow quando affermano che l'inclusione prende vita quando si inizia a praticarla. Un compito che deve riguardare tutti: da chi vive quotidianamente la scuola a chi ha fatto dell'educazione l'oggetto elettivo di studi e di ricerca scientifica.

La capacità di abitare il familiare e l'insolito

La Pedagogia Speciale italiana dal 1977 a oggi (così come in passato) non ha solo presidiato gli accadimenti che hanno dato vita al processo di integrazione/inclusione, così come non li ha semplicemente accompagnati e interpretati attraverso lo sguardo competente che le è proprio.

Il contributo che i pedagogisti speciali hanno fornito alla sua realizzazione è di ben altra fattura, poiché è indubbio il loro merito di aver rivolto l'attenzione ai «problemi non comuni», che per lo più sfuggono «all'attenzione comune»_ e di aver reso

questa capacità/competenza un patrimonio per tutta la Scienza dell'Educazione (Montuschi. 1997). Ciò è stato, e continua a essere, possibile. in quanto la Pedagogia Speciale è parte integrante di un'attività scientifica finalizzata a implementare la conoscenza sull'educativo e a migliorare la realtà nel suo senso più ampio (Genovesi, 2005).

Un'azione scientifico-culturale che la Pedagogia Speciale porta avanti. grazie a quella capacità di «abitare il familiare e l'insolito» che l'ha portata costantemente a ridiscutersi nel ricercare di affrontare i problemi non comuni che la società le sottopone incessantemente, mantenendo la propria specificità ma rinunciando alle risposte speciali. Consuete, prevedibili (Canevaro, 1999). Una specificità che si configura all'interno di alcune linee direttrici che decliniamo brevemente.

La prima è quella di essere parte integrante della Scienza dell'Educazione, di configurarsi come uno dei suoi peculiari «modi di essere» (Bocci, 2011), condividendone da un lato l'oggetto (dimensione dell'identità) (Vico. 2002; d'Alonzo. 2003; Gelati. 2004; Marescotti. 2006) e, dall'altro, impegnandosi alla sua maggiore comprensione, avendo scelto di orientare lo sguardo verso le situazioni di vulnerabilità, di difficoltà, di disagio. di diversità (dimensione dell'alterità). Grazie a questa particolare attenzione della Pedagogia Speciale, le persone a lungo oggetto di emarginazione. stigma e reificazione sono divenute soggetto di «cura» (nella sua accezione più umanizzante dell'avere/prendersi cura).

La seconda direttrice è quella del dare voce a una Pedagogia della complessità. Una pedagogia che *non può esimersi dal fare riferimento ad un pensiero complesso, in grado di non chiudere mai i concetti. di rompere gli schematismi, le Simmetrie, di cogliere possibili articolazioni fra elementi apparentemente disgiunti [...]* Muoversi nel paradigma della complessità rappresenta una difficile avventura di tutta la scienza contemporanea. Ma, allo stesso tempo, non accettarne la sfida significherebbe rinunciare alla possibilità di collegare la scienza al cambiamento e la ricerca al flusso degli eventi. (Gaspari. 2001. p. 567: si veda anche Gaspari. 2012)

La terza direttrice si correla alle due precedenti ed è così sintetizzabile: la Pedagogia Speciale ha una «vocazione interdisciplinare», muovendosi in una condizione privilegiata di disponibilità alla collaborazione con altri campi del sapere.

Se in una ipotetica rappresentazione mentale l'abbiamo finora immaginata collocarsi nel «cuore» della pedagogia generale, la dobbiamo pensare contemporaneamente ai confini della stessa, per la sua propensione al dialogo progettuale con altre discipline illustri. con cui deve garantire un contatto permanente. orientato alla realizzazione di un corpo solidale di scienze dell'uomo. (Pavone. 2010. p. 15)

Come abbiamo sostenuto altrove (Bocci.2011). la forza identitaria della Pedagogia Speciale non sta tanto nell'essere una disciplina scientifica interdisciplinare, quanto nel suo «saper abitare con competenza l'interdisciplinarietà». avendo maturato nel lungo corso della sua storia la capacità d'intessere reti di

interconnessione con quelle scienze storicamente a sé adiacenti, quali sono la psichiatria e la neuropsichiatria infantile, la psicologia, l'antropologia. ecc. Ne è un esempio il contributo che la Pedagogia Speciale continua a offrire alla «comprensione clinica» dei disturbi dello sviluppo e, più in generale, delle difficoltà di apprendimento. Perché se è vero che i clinici studiano gli aspetti di loro pertinenza – eziopatogenesi, epidemiologia, prognosi, comorbidità. ecc. - la comprensione clinica è qualcosa di più ampio, perché ha a che fare con il «profilo di funzionamento» che coinvolge molti più aspetti (si pensi alle funzioni esecutive, alla teoria della mente, agli stili di pensiero, all'autoefficacia) e molti più attori. Aspetti e attori che vanno osservati, descritti e compresi nel loro contestualizzarsi (lanes e Cramerotti, 2011; Mazzoncini e Musatti, 2012).

D'altro canto, come ha più volte indicato un indiscusso maestro qual è stato Giovanni Bollea, la dimensione medico-psico- antropologica e la dimensione pedagogica non possano esistere senza coesistere (si pensi ai nomi di Tamburini, De Sanctis, Bonfigli, Sergi, Montesano, Montessori, Pizzoli, Gonnelli Cioni, Zavalloni, ecc.).

Una breve conclusione che ha sapore di apertura

A completamento della nostra argomentazione ci sembra utile ribadire, con Canevaro, un aspetto saliente: la Pedagogia Speciale è una scienza che ha bisogno della riflessione e dell'azione, della ricerca e dell'operatività, e non può permettersi il lusso di chiudersi alla ricerca pura. né perdere l'aspetto concettuale attraverso una esaltazione della pratica. Le due dimensioni si devono intrecciare, e questo può avvenire solo nell'ambito di una comunità scientifica allargata e in continuo contatto con le comunità scientifiche di altri Paesi. (Canevaro. 1999. p. 10)

Tale connotazione è, a nostro avviso. in piena sintonia con l'esigenza di realizzare una scuola e una società inclusive. Se da un lato, infatti, dobbiamo indirizzarci con i nostri studi e con le nostre riflessioni verso la perfezione dell'oggetto educazione, dall'altro è ineludibile che l'inclusione dobbiamo cominciare a praticarla (partendo dall'immaginare di/come volerla praticare).

Il termine «praticare» è piuttosto interessante, in quanto ha tre possibili ambiti di significato:

1. mettere in pratica. Realizzare, attuare: non c'è dubbio che l'istanza utopica di veder riconosciuto a tutti e a ciascuno il fondamentale diritto di essere/sentirsi diversamente differente (Sen, 2008) transita soprattutto nel qui e ora di *quell'infinitamente piccolo* (Bocci, 2009) che abita la pratica didattica e la vita scolastica quotidiana;

2. fare, eseguire, effettuare, applicare: si tratta della volontà di dare seguito a ciò che siamo riusciti a ottenere sul piano scientifico e normativo-istituzionale, a livello locale, nazionale o internazionale. Dalla vocazione dobbiamo passare a una «nuova coscienza» a cui far seguire l'azione: le conquiste

e le riforme, infatti. riguardano la dignità che diventa prassi (Canevaro. 2006):

3. frequentare, aver rapporti, aver familiarità: l'inclusione è incontro. è l'esito di un'intenzionale e sistematica interazione e per questo «si assume per contagio». Inclusione è la capacità di non disperdere l'unicità che ci caratterizza (siamo uguali nel diritto a essere diversamente differenti) e di valorizzare il processo che ci consente di essere profondamente umani, ossia *soggetti/vità* in relazione.

In conclusione, chiunque sia interessato alla promozione e allo sviluppo dell'inclusione avverte oggi un fondamentale bisogno di confrontarsi in modo aperto e costruttivo. Genitori, operatori sanitari e educativi. esperti, insegnanti e studiosi, in particolare coloro che si occupano di Pedagogia Speciale, sono chiamati a verificare lo stato dell'arte del sistema inclusione italiano, evidenziando - senza infingimenti - ciò che si fa, ciò che accade, ciò che ci si aspetta dovrebbe accadere e non accade, ciò che si auspica accada presto, ciò che, infine, si è disposti a fare o a continuare a fare per ottenere il cambiamento sperato.

Fabio Bocci è professore associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione. Università Roma Tre insegna Pedagogia Speciale e Tecnologie Didattiche nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Alcuni Riferimenti

- Bocci F. (2009). L'attenzione all'infinitamente piccolo. Il contributo della pedagogia speciale alla formazione degli insegnanti. In A.M. Favorini (a cura di). Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva. Milano. Franco Angeli.
- Bocci F. (2011). Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea. Firenze. Le Lettere.
- Bocci F. (2012). La ricerca nella prospettiva della Pedagogia Speciale. In L. d'Ajono e R. Caldin (a cura di), Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. l'impegno della comunità di ricerca. Napoli, Liguori.
- Bocci F. (2013). Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva. In P. Aiello e M. Sibilio (a cura di). Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali: disabilità e DSA. Milano. Rizzoli
- Canevaro A. (1999). Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap Milano. Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2004). La pedagogia speciale. la ricerca e la documentazione. in A. Canevaro e M. Mandato. L'integrazione e la prospettiva «inclusiva». Roma. Monolite.
- Canevaro A. (2006). Presentazione. In C. Gardou. Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità. Trento. Erickson.
- Gelati M. (2010). Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi, Roma. Carocci.
- Mazzoncini B. e Musatti L. (2012). I disturbi della sviluppo. Bambini, genitori e insegnanti, Milano. Raffaello Cortina