

## La Pedagogia Speciale nei processi di inclusione scolastica

Patrizia Sandri

Università degli Studi di Bologna

patrizia.sandri@unibo.it

### Integrazione e inclusione: un chiarimento terminologico

È necessario cercare di chiarire i concetti a cui si fa riferimento. A questo proposito si vuole evidenziare un aspetto comune ai due processi di integrazione e di inclusione. Come affermano Armstrong e Barton (2007), l'inclusione, pur essendo sensibile alle diversità individuali, riguarda la comunità nel suo complesso e ha come obiettivo la rimozione di tutte le barriere sociali, economiche e politiche che ostacolano il processo di apprendimento di tutti gli alunni; tale obiettivo tuttavia si può affermare rientri in quelli perseguiti anche dall'integrazione, secondo l'accezione del termine elaborata dalla pedagogia speciale a cui si riferisce la normativa italiana. L'integrazione infatti, pur rivolgendosi in particolare a coloro che presentano un deficit riconosciuto con certificazione sanitaria, volendo attivare dei processi di riconoscimento atti a garantire la valorizzazione delle potenzialità della persona con deficit e i suoi diritti di cittadinanza, comporta necessariamente un cambiamento dal punto di vista istituzionale, organizzativo, culturale che va a beneficio non solo di coloro che presentano bisogni educativi speciali, ma di tutti, producendo una crescita civile e sociale dell'intera comunità. L'ottica comune è quella di elaborare un progetto di organizzazione scolastica che si pone strutturalmente come una comunità solidale, a servizio dell'apprendimento di tutti e di ognuno, rispettando le differenze individuali, mediante l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi formativi.

I riferimenti teorici che sono alla base dell'integrazione si possono ricondurre principalmente alla Pedagogia Istituzionale, intesa come Pedagogia dell'organizzazione complessa, e all'approccio sistemico relazionale (Vasquez, Oury, 1989). La scuola può essere vista come un sistema, a sua volta in relazione con altri sistemi (la famiglia in primo luogo) costituito da una totalità di professionisti in cui ognuno è reciprocamente interdipendente con l'altro e co-costruisce le interazioni, condividendone la responsabilità di ottimizzazione.

La qualità del lavoro a scuola, secondo questa impostazione, passa attraverso una gestione progettuale del processo formativo e ciò necessariamente implica il superamento dell'"individualismo" dei docenti, grazie alla maturazione di una consapevolezza della parzialità di ogni singolo contributo e della necessità di una dimensione organizzativa e di coordinamento tesa sia a potenziare gli apprendimenti sia a sollecitare il desiderio dell'incontro con l'altro, tanto più se sembra tanto "diverso" dalla norma, stabilendo il più possibile rapporti di conoscenza e di reciprocità. Si tratta di assumere una mentalità dinamica, capace di prendere decisioni in caso di situazioni problematiche sulla base di una *ricerca-azione* (Pourtois, 1986; Baldacci, 2001) di riformulare sistematicamente le proposte, apprendendo dall'esperienza, e di valorizzare le competenze del personale scolastico per far sì che si trasformino in procedure istituzionali stabili, sviluppando *reti di sostegno* e interazioni efficaci all'interno di un "sistema formativo integrato".

L'integrazione/inclusione mette profondamente in discussione un modo tradizionale di operare, di concepire l'allievo e il docente stesso e richiede innanzitutto di interrogarsi rispetto a quale tipo di scuola ci si intende impegnare con consapevolezza e responsabilità.

Fondamentale, da questo punto di vista, risulta considerare il *contesto educativo* (l'ambiente, gli oggetti, i sistemi di regole, ma anche le persone con ruoli, funzioni e competenze diversi, le loro interazioni e le narrazioni mediante le quali si raccontano e consolidano i rapporti reciproci). Il *contesto*, secondo Gregory Bateson (1972), è "la matrice dei significati", può essere considerato come una storia, come una trama costituita dai significati delle azioni di coloro che interagiscono. La relazione educativa tra docente e allievo è una di queste storie significative che richiede, per essere compresa, la considerazione dell'intreccio entro cui tale relazione si sviluppa. In questo senso, come evidenzia Andrea Canevaro, per ridurre le situazioni di handicap, in cui può trovarsi l'individuo che ha un deficit, è fondamentale considerare complessivamente il contesto all'interno del quale interagisce il soggetto e non limitarsi unicamente all'analisi degli aspetti legati al suo deficit. La *riduzione dell'handicap* è accompagnata da una ricerca di comprensione di ciò che è l'elemento dato, cioè del *deficit*, e di tutto il contesto in cui è inserita la persona. Il deficit non può essere ridotto, mentre gli handicap, e cioè le difficoltà di partecipazione sociale legate a elementi variabili, che sono da identificare, possono essere ridotte e persino, a volte, annullate.

La Pedagogia Istituzionale, ponendo al centro della ricerca educativa l'analisi del contesto, ci sollecita dunque a "mettere in luce gli intenti, espliciti ed impliciti dell'istituzione (tutto ciò che è inespresso, ma che influenza notevolmente le dinamiche tra gli individui) per modificare le regole. Tale possibilità di adattamento si esprime nel tentativo, da parte degli individui, di modificare il rapporto tra *istituente* e *istituito*" (Canevaro, 1978, p.37), cioè di rivedere l'istituzione scolastica, che si presenta alla persona con deficit con regole, spazi, tempi, modalità organizzative già costituiti (l'istituito), intervenendo su questi aspetti al fine di costruire uno sfondo semantico

(istituente) capace di accogliere e accompagnare ogni allievo, nel rispetto delle peculiarità individuali, all'espressione massima delle proprie potenzialità. In questo senso, risulta indispensabile che ogni docente acquisisca competenze di analisi del sistema di cui fa parte, consapevolezza delle proprie credenze e del proprio atteggiamento, per monitorare l'andamento del processo di integrazione/inclusione e contribuire alla sua realizzazione, producendo i cambiamenti necessari. Ogni insegnante dovrebbe riflettere sulle proprie convinzioni in merito, per esempio, all'influenza della gravità del deficit sulla possibilità di inclusione dell'allievo, all'efficacia degli interventi educativi e didattici per produrre una modificabilità cognitiva (Vygotskij, 1924; Zazzo, 1960; Feuerstein et al., 1988), alla ricchezza rappresentata dalla presenza in classe dell'allievo con deficit anche ai fini di una innovazione didattica e di una crescita culturale a beneficio di tutti, poiché tali convinzioni incidono notevolmente sul proprio agire educativo.