



Dall'integrazione scolastica alla scuola inclusiva

Marcello Ostinelli, responsabile del Centro di competenza 'Scuola e società',
Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

La cultura politica caratteristica dell'età dei diritti¹ si è diffusa anche nella scuola pubblica. Essa è concepita da diversi decenni come una scuola per tutti, in grado di assicurare un'istruzione ed un'educazione adeguate ad ogni bambino, conformemente al tenore dell'art. 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani, secondo il quale l'educazione a cui ogni persona ha diritto "deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana". Alla realizzazione del principio di una scuola per tutti sono specialmente interessati i gruppi più svantaggiati della società: le minoranze linguistiche e religiose, gli immigrati con identità culturali diverse da quella indigena, i bambini con disturbi di apprendimento, quelli disabili, eccetera.

La questione è complessa; per illustrarla considereremo soprattutto la discussione, particolarmente interessante, sulla possibile estensione del principio agli allievi con bisogni educativi speciali. Che cosa comporta per l'istituzione scolastica prenderlo sul serio e metterlo in pratica?

Fin verso la fine del Novecento si riteneva che la migliore applicazione del principio fosse l'integrazione all'interno della scuola regolare di ogni bambino in grado di essere scolarizzato. Il principio venne posto a fondamento del celebre rapporto sui bisogni educativi speciali pubblicato nel 1978, redatto da un'apposita commissione presieduta dalla filosofa Mary Warnock: si legge infatti in quel rapporto che "nessun bambino che può essere adeguatamente educato in una scuola regolare dovrebbe frequentare una scuola speciale" (Warnock, 1978, 99). Alla base vi era la convinzione, allora largamente diffusa nella cultura pedagogica, che i bambini con bisogni educativi speciali avrebbero tratto beneficio dalla frequenza della scuola regolare, condividendo le stesse opportunità di pieno sviluppo della personalità umana offerte ai loro coetanei. Secondo l'auspicio della commissione, tutti i bambini, fossero essi disabili o no, avrebbero dovuto "essere educati, per quanto possibile, in un ambiente comune" (Warnock, 1978, 100).

Il rapporto illustrava gli stadi progressivi dell'integrazione scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali e dei loro coetanei. L'integrazione fisica, che richiede che le classi di scuola speciale siano collocate all'interno di una scuola regolare, può assicurare un'integrazione molto debole, soprattutto quando i contatti tra i bambini con bisogni educativi speciali e gli altri sono lasciati al caso. L'integrazione sociale costituisce

probabilmente la premessa indispensabile di relazioni significative tra i bambini disabili o con gravi difficoltà di apprendimento e i loro coetanei: l'integrazione si attua durante i pasti in comune, nei giochi e in altri momenti di socializzazione degli allievi che frequentano la stessa sede scolastica, tutte attività caratterizzate dal fatto che si svolgono in contesti informali. L'integrazione più completa, che include le altre, è quella funzionale, grazie alla quale i bambini disabili o con gravi difficoltà di apprendimento partecipano con il loro apporto all'attività scolastica regolare. Il rapporto Warnock esaminava puntualmente l'impegno richiesto alla scuola per conseguire un'integrazione funzionale a beneficio di tutti gli allievi, tanto quelli con bisogni educativi speciali quanto quelli scolarizzati regolarmente. Essa non avrebbe dovuto comportare un cambiamento della "natura della scuola", né avrebbe dovuto incoraggiare la formazione di sottogruppi separati. A giudizio degli autorevoli estensori del rapporto anche la forma più completa d'integrazione dei bambini con bisogni educativi speciali all'interno della scuola regolare avrebbe dimostrato alla prova dei fatti di essere compatibile "con gli interessi degli altri allievi della stessa classe" (Warnock, 1978, 103).

Che cosa comporta l'integrazione? Essa richiede anzitutto che i membri che fanno parte del sistema sociale siano in grado di coordinare le loro azioni. L'individuo è integrato dal momento che condivide le stesse pratiche con gli altri membri della società e adegua la sua condotta alle richieste delle istituzioni. È ciò che si intende con integrazione normativa dei membri di una società (Landecker, 1951, 335-336). Il sistema sociale risulta in tal modo coeso o, si direbbe, integrato.

Come ogni altra integrazione normativa anche l'integrazione scolastica porta con sé un fattore progressivo: l'adozione di misure in grado di combattere la segregazione dei membri più svantaggiati della società, da quelle meno gravose per l'istituzione, come la mera giustapposizione fisica degli spazi educativi all'interno della stessa sede scolastica, fino alla più estesa applicazione del principio nella forma dell'integrazione funzionale, ciò che comporta lo svolgimento in comune di gran parte dell'attività didattica.

Il modello dell'integrazione scolastica ha tuttavia almeno un limite evidente: esso comporta pochi accomodamenti della scuola regolare ai bisogni degli allievi disabili. La "natura della scuola" (come si dice nel rapporto Warnock) non deve essere sconvolta, anche quan-

Note

¹ L'espressione "età dei diritti" venne coniata da Allen Buchanan nell'ipotesi che "gli storici del futuro della filosofia morale e politica potrebbero etichettare il nostro periodo come l'età dei diritti" (Buchanan, 1984, 61) e fu poi ripresa da Norberto Bobbio nella silloge dei saggi che compongono il volume omonimo con l'intento di evidenziare soprattutto la tendenza marcata nella cultura giuridica contemporanea alla specificazione dei diritti, "consistente nel passaggio graduale ma sempre più accentuato verso un'ulteriore determinazione dei soggetti titolari di diritti" (Bobbio, 1990, 62). Il riconoscimento dei diritti dei bambini con bisogni educativi speciali è parte di questo processo.



Illustrazione di Solene,
studentessa CSIA

do l'obiettivo mirato è la piena partecipazione degli allievi con bisogni educativi speciali alle attività regolari nelle classi. Come in ogni processo di integrazione, anche in questo caso è colui che entra a far parte del sistema sociale che deve adattarsi piuttosto che il contrario, vale a dire l'adeguamento del sistema ai particolari bisogni degli individui. Il processo di integrazione di questi allievi nell'istituzione scolastica assomiglia al processo di assimilazione di un immigrato nella società che lo ospita: in un caso come nell'altro è colui che accede al nuovo contesto che deve adeguarsi (in un caso spogliandosi della propria identità culturale, nell'altro caso adattandosi alle modalità dell'insegnamento regolare), mentre l'istituzione che lo accoglie sostanzialmente non cambia (Carens, 2013, 321 n. 2). In effetti l'attività didattica nelle classi non è toccata in maniera

rilevante dalla richiesta di integrazione nella scuola regolare di qualche allievo diverso dalla maggioranza. L'idea di scuola inclusiva intende porre rimedio a questa concezione assimilazionistica della scolarizzazione degli allievi con bisogni educativi speciali, approfondendo il significato del principio di una scuola per tutti e prendendo sul serio, più di quanto non accadesse nel modello dell'integrazione scolastica, il diritto di ogni bambino ad un'educazione indirizzata al pieno sviluppo della sua personalità². È l'idea di una scuola ospitale nei confronti delle differenze delle persone, da quelle di genere, a quelle culturali, linguistiche e religiose, a quelle degli allievi con particolari disturbi di apprendimento, eccetera. Questa nuova cultura politica e pedagogica trova espressione nella Dichiarazione di Salamanca, adottata nel 1994 durante una conferenza internazionale patrocini-

Note

2

In Italia cambia il lessico, ma il quadro teorico non è molto dissimile da quello che abbiamo descritto. Già dagli anni Ottanta del secolo scorso, soprattutto per merito delle ricerche di Andrea Canevaro, si afferma un'accezione di integrazione scolastica che anticipa quella che sarà poi proposta con l'idea di scuola inclusiva. Così si poteva leggere già nel 1983 nel *Manuale per l'integrazione scolastica* realizzato dall'équipe di ricerca guidata da Canevaro: "Se un bambino viene ammesso in una scuola, che non procede a nessun cambiamento, egli viene *assimilato*. Se invece l'accoglimento di un bambino in una scuola comporta piccoli adattamenti, tanto da parte del bambino che da parte della scuola, allora si può parlare di *integrazione*. A maggior ragione, la differenza risulta fondamentale per le scelte educative vissute dai bambini handicappati. L'integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco" (Canevaro, 1983, 16, corsivi nel testo). Ciò ha indotto qualcuno a sostenere la tesi che il modello italiano di integrazione scolastica di per sé già fosse conforme a quanto richiesto da una scuola inclusiva: per esempio, De Anna (2014, 54) ritiene che nel dibattito internazionale, ma pure in quello italiano, "non si vuole ammettere che la nostra [quella italiana] era già una visione inclusiva e la nostra esperienza è partita da una visione già inclusiva".

nata dall'UNESCO. L'idea di fondo è che l'educazione delle persone con disabilità è parte integrante del compito della scuola regolare. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede che le scuole predispongano una pedagogia centrata sul bambino in grado di considerare anche i bisogni educativi speciali degli allievi disabili. È compito delle scuole trovare il modo di "educare con successo tutti i bambini, compresi quelli che hanno gravi difficoltà di apprendimento o sono disabili" (UNESCO, 1994, 6). L'accesso alle scuole regolari di ogni bambino, quali che siano i suoi bisogni educativi, comporta in effetti che sia rovesciata la prospettiva sociale usuale dell'integrazione scolastica: "sono i programmi scolastici che devono adattarsi ai bisogni dei bambini e non viceversa" (UNESCO, 1994, 22).

La prospettiva cambia profondamente, anche dal punto di vista concettuale. La sostituzione del modello della scuola inclusiva a quello dell'integrazione scolastica richiede infatti un mutamento di paradigma teorico. È ora necessario che il diritto all'educazione del bambino con disabilità sia iscritto tra le questioni aperte di una teoria della giustizia sociale. Già questa è un'innovazione importante. Si può rammentare infatti che la riflessione sull'assetto istituzionale di una società ragionevolmente giusta perlopiù aveva "messo da parte" gli stati di invalidità temporanea e permanente, assumendo, come ad esempio è avvenuto nella teoria di Rawls, che i cittadini "abbiano tutte le capacità che permettono loro di essere membri cooperativi della società" nel senso usuale del termine (Rawls, 2005, 20). Con l'adozione della nuova prospettiva il trattamento dei disabili, "persone che al momento non sono state incluse, nella società attuale, come cittadini sulla base di un parametro di eguaglianza con gli altri cittadini" (Nussbaum, 2007, 22), non può più essere messo da parte, anzi assume a tema di fondo della riflessione di una società e di una scuola ragionevolmente giuste: "Una teoria soddisfacente della giustizia umana richiede di riconoscere l'eguale cittadinanza delle persone con menomazioni, incluse le menomazioni mentali, e di supportare adeguatamente il compito di amare e di istruire queste persone, in un modo che consideri le loro disabilità" (Nussbaum, 2007, 116).

Progressivamente il mutamento di prospettiva è stato recepito anche dal diritto. Il principio dell'eguale considerazione della persona disabile è stato accolto per esempio anche nella Legge federale sull'eliminazione di svantaggi nei confronti dei disabili. Essa de-

finisce infatti lo svantaggio delle persone disabili come il loro trattamento diverso di diritto o di fatto che per loro comporta pregiudizio e "quando non è prevista una diversità di trattamento necessaria a ristabilire un'uguaglianza di fatto fra i disabili e i non disabili" (art. 2, cpv. 2).

Con il nuovo paradigma teorico cambia però anche il significato della nozione di disabilità. Fino ad un non lontano passato essa era ricavata dal "modello medico", la stessa che è accolta dalla Legge federale sui disabili, che definisce disabile "una persona affetta da una deficienza fisica, mentale o psichica prevedibilmente persistente" (art. 2, cpv. 1). Le cause della disabilità sono così fatte risalire alla condizione della persona. Con la sostituzione del modello sociale della disabilità a quello medico (Hartley, 2011, 121-122), la condizione nella quale si trovano le persone con disabilità fisiche e mentali non può più essere ascritta (unicamente) ad una menomazione naturale immutabile, ma dipende (almeno in parte) da una certa forma di organizzazione della società. Di questa condizione è responsabile (anche) la società, non soltanto la deficienza di cui è affetto il disabile. Come ha scritto Michael Oliver, uno degli esponenti più radicali di questo approccio teorico, "la disabilità è lo svantaggio o la limitazione di attività causate da una organizzazione sociale che tiene conto poco o nulla di persone che hanno menomazioni fisiche e in questo modo le esclude dalla partecipazione alle attività sociali principali" (Oliver, 1996, 22). Nel nuovo modello interpretativo la disabilità è intesa come un rapporto sociale tra le caratteristiche della persona e il modo in cui la società ne tiene conto, simile in questo, almeno in parte, a quello di altri gruppi oppressi e discriminati.

Così la nozione di disabilità assume a oggetto principale della controversia, un concetto essenzialmente contestabile, simile alla nozione di embrione nelle controversie bioetiche sulla liceità morale dell'aborto procurato; un concetto rispetto al quale non ci sarebbe possibilità di intesa tra coloro che hanno posizioni diverse. Va detto che tanto la tesi generale secondo la quale esistano dei concetti essenzialmente contestabili (avanzata a suo tempo da William Gallie a riguardo dei termini del linguaggio politico), quanto nella fattispecie quella secondo cui la disabilità ne sia un esempio, attendono ancora di essere provate. Il fatto che di molti aspetti della vita sociale e politica esistano concezioni diverse, anche nella comunità scientifica, non prova che sia impossibile



Illustrazione di Solene,
studentessa CSIA

trovare un accordo tra i parlanti, individuando ciò che le diverse concezioni hanno in comune. Ciò vale almeno nel caso della nozione di disabilità. La costruzione di un concetto neutrale di disabilità che tenga conto tanto delle sue cause sociali quanto di particolari affezioni fisiche o mentali della persona è possibile, oltre che desiderabile (Silvers, 2003): un quadro teorico di riferimento neutro non ignora che la disabilità può essere un problema di salute ma riconosce al tempo stesso che potrebbe dipendere anche da una particolare organizzazione della società che discrimina talune persone. La neutralità concettuale non impone l'adozione né del modello medico né di quello sociale della disabilità, mettendo in luce i limiti teorici di entrambi (Silvers, 2003, 477). L'ideale di scuola inclusiva trae la sua giustificazione da questo mutato quadro teorico, nel quale la disabilità è anche interpretata come un rapporto sociale tra le ca-

ratteristiche fisiche e mentali della persona e una particolare organizzazione della società, in particolare i modi in cui le istituzioni sociali ne tengono conto.

La domanda è allora: in che misura la scuola ne tiene conto? In che modo la scuola traduce in atti concreti la nuova interpretazione della disabilità come una condizione di cui la società e le sue istituzioni sono in certa misura responsabili?

Le difficoltà di mettere in atto in aula il modello inclusivo sono state oggetto di numerose ricerche (Avramidis & Norwich, 2002). Giocano un ruolo importante i principi e i valori condivisi nell'istituto scolastico di cui i dirigenti scolastici dovrebbero essere i migliori interpreti; contano però soprattutto le concezioni pedagogiche degli insegnanti che influenzano in maniera rilevante le loro attitudini a contatto con gli allievi. Al riguardo è d'uso frequente la distinzione introdotta da Anne Jor-

dan tra due opposte prospettive che gli insegnanti tenderebbero ad adottare nel loro rapporto educativo con gli allievi disabili: da una parte, ad un estremo, si colloca la prospettiva patognomonica che considera la disabilità come inerente all'allievo³. All'estremo opposto si trova la prospettiva interventista, la quale attribuisce le difficoltà di apprendimento degli allievi alla loro interazione con il contesto scolastico (Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997; Stanovich & Jordan, 1998). In un caso la spiegazione dei risultati dell'allievo è ascritta alla patologia di cui egli è affetto (proprio come nel modello medico); nell'altro caso invece, "quando uno studente ha difficoltà di apprendimento, l'insegnante si fa carico della responsabilità di cercare di risolvere il problema modificando le sue strategie didattiche" (Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997, 83); per esempio, prima di richiedere il supporto dello specialista, l'insegnante mette in atto strategie didattiche alternative per ovviare alle difficoltà di apprendimento dell'allievo. L'adattamento ai bisogni educativi speciali dell'allievo disabile è minimo in quegli insegnanti che tendono ad assumere una prospettiva patognomonica; massimo invece in quelli che, non ricusando la responsabilità delle istituzioni a riguardo dei risultati scolastici degli allievi, adottano la prospettiva interventista o a questa si avvicinano.

Il credo pedagogico dell'insegnante è perciò rilevante quando si tratta di superare nell'attività in aula il modello medico della disabilità e di adottare al suo posto un'attitudine maggiormente responsabile nei confronti dell'insuccesso scolastico dell'allievo con bisogni educativi speciali. La transizione dal modello dell'integrazione scolastica a quello della scuola inclusiva dipende anche dalle concezioni che gli insegnanti hanno della loro professione.

Bibliografia

- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration / Inclusion: a Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Buchanan, A. (1984). What's So Special about Rights?. *Social Philosophy and Policy*, 2(1), pp. 61-83.
- Canevaro, A. (1983). *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Carens, J. H. (2013). *The Ethics of Immigration*. New York: Oxford University Press.
- De Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, pp. 167-198.
- Hartley, C. (2011). Disability and Justice. *Philosophy Compass*, 6 (2), pp. 120-132.
- Jordan, A., Lindsay, L., Stanovich, P.J. (1997). Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, At Risk, and Typically Achieving. *Remedial and Special Education*, 18 (2), pp. 82-93.
- Landecker, W. S. (1951). Types of Integration and their Measurement. *American Journal of Sociology*, 61 (3), pp. 332-340.
- Nussbaum, M. (2007). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge (USA): Harvard University Press 2006; trad. it. *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rawls, J. (2005). *Political Liberalism*. Expanded Edition. New York: Columbia University Press.
- Silvers, A. (2003). On the Possibility and Desirability of Constructing a Neutral Conception of Disability. *Theoretical Medicine*, 24, pp. 471-487.
- Stanovich, P., Jordan, A. (1998). Canadian Teachers' and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. *The Elementary School Journal*, 98, (3), pp. 221-238.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Note

3

Il termine è derivato dalla medicina: patognomonico è detto di sintomo così caratteristico da permettere la diagnosi certa di una malattia.