

Editoriale di Roberto Medeghini

Appunti per un'idea di inclusione

Il termine *inclusione*, già utilizzato da tempo nell'area anglosassone e presente nei documenti UNESCO, sta facendo la sua comparsa nel linguaggio pedagogico italiano: infatti lo si ritrova nei convegni e in testi che riguardano l'integrazione delle persone con disabilità e con culture differenti all'interno del sociale e delle istituzioni educative. Sembra quindi che le resistenze iniziali ad assumere tale forma lessicale stiano venendo meno e che quindi ci sia un accordo sul suo utilizzo: una riflessione più attenta porta però a sottolineare come l'impiego dello stesso termine non corrisponda ad una condivisione di identità teorica e di prospettiva. Infatti si passa dai riferimenti all'educazione per tutti proposta dall'UNESCO, alle sovrapposizioni lessicali (integrazione = inclusione) che lasciano intatta la natura del concetto di integrazione, alle associazioni fra inclusione e bisogni educativi speciali presenti nell'area scolastica le quali mantengono il riferimento al deficit insito nell'integrazione e ampliano la fascia dei soggetti con bisogni educativi identificati come 'speciali'.

E' pertanto fondamentale essere consapevoli che i termini, spesso usati come sinonimi, in realtà non lo sono, soprattutto considerando i contesti geografici, teorici, storici e politici di riferimento. L'inclusione può essere considerata come un processo di cambiamento del sistema educativo al fine di contribuire alla costruzione di una società più inclusiva. In modo particolare l'educazione inclusiva mira a garantire la partecipazione di tutti gli alunni nel processo di apprendimento in quanto persone e non perché appartenenti a una 'speciale' categoria (ad esempio disabile, straniero, Rom, donna).

Le differenze presenti nei riferimenti ora evidenziati richiamano non solo l'urgenza di chiarire gli sfondi teorici che ispirano il passaggio concettuale e lessicale dall'integrazione all'inclusione, ma anche la necessità di avere uno *spazio elaborativo* dove il concetto di inclusione venga assunto non come sinonimo di uno stato fuori norma da integrare, ma come processo che si svolge e si definisce nell'interazione fra sistemi (persone, gruppi istituzioni, territori, contesti). Sta qui il senso del termine *milieu* che identifica questa rivista in quanto è la metafora di uno *spazio di mezzo* nel quale vengono meno **le dicotomie escludenti quali il dentro e il fuori, l'abile e il disabile, il normale e il patologico, l'autonomia e la dipendenza.**

In questo sfondo la rivista *Milieu* vuole chiarire e approfondire la trama teorica dell'inclusione nel suo intreccio con le esperienze e le pratiche educative, sociali e dei servizi rivolti alle persone con l'obiettivo di tracciare una differenza epistemologica rispetto all'idea di integrazione, alle sovrapposizioni lessicali prive di riferimenti teorici e ad associazioni fra la natura deficitaria delle persone (cognitiva, relazionale, culturale...) e l'inclusione.

Segnare tali distinzioni, anche attraverso un'interruzione nei linguaggi, non significa negare l'importanza delle azioni integrative attivate in questi anni; significa invece evidenziare il loro attuale confinamento in ciò che si può definire «indifferenziato concettuale» a causa del prevalere di un'ottica concettuale e legislativa che ha nei principi di adattamento, normalizzazione e compensazione i principali punti di riferimento. Questo ha prodotto negli anni un progressivo concentrarsi dell'integrazione attorno al tema dei bisogni, delle risorse e delle buone pratiche o al dibattito tecnico sulla qualità della fornitura dei servizi educativi e sociali senza prendere in esame il loro legame con il ruolo del contesto, delle politiche, delle istituzioni e della loro cultura organizzativa (scolastica e

non) e del territorio nella costruzione dei processi di espulsione, discriminazione e di emarginazione delle differenze.

Milieu vuole invece entrare in queste relazioni, prendendo la distanza dai principi di adattamento uniformante/compensazione/normalizzazione come processi integrativi in un insieme di norme e codici stabiliti a priori per assumere sia l'idea di *differenze*, come insieme di visioni, di senso, di modi e di stili che le persone utilizzano per costruire interazioni, sia quella di *ostacoli* alla partecipazione, alla cittadinanza, all'educazione, alla formazione, all'apprendimento di tutti. Con questo duplice rimando vengono superate le equazioni *differenze=mananze*, *differenze=distanze da* e viene posto in primo piano il ruolo rivestito dai contesti e dalle organizzazioni nei processi interattivi.

Ed è qui che trovano spazio gli interrogativi inclusivi che, in un gioco di specchi, riflettono i processi di esclusione e di emarginazione: « Come si costruiscono e si definiscono le appartenenze sociali ed istituzionali (compresa la scuola)? Attraverso quali processi le persone e gruppi specifici possono costruire ed esprimere orizzonti di senso nelle interazioni di questi sistemi? Quali traiettorie di esperienza e di vita sono possibili? Quali sono le forme attraverso cui si concretizzano? ».

I problemi ora posti rendono immediatamente evidenti le relazioni fra inclusione, l'idea di giustizia sociale e le politiche di cittadinanza; relazioni che attuano un cambiamento di prospettiva passando dalla integrazione di una specifica differenza in contesti dati ai processi di appartenenza nei quali si esprimono interazioni ecologiche fra persone, storie, esperienze e contesti.

In questa prospettiva *Milieu* cercherà di far emergere la saldatura fra i diversi processi (formativi, educativi e scolastici, quelli sociali e delle politiche ad essi legate) nei quali si costruiscono le appartenenze sociali ed istituzionali, nonché il ruolo delle idee, dei linguaggi, delle rappresentazioni e delle pratiche nella costruzione di queste saldature.

Come si è più volte sottolineato, la prospettiva qui evidenziata assume come sfondo il concetto ecologico di interazioni fra sistemi (persone, gruppi, territori, istituzioni), fra le loro culture e le loro storie, in un rimando continuo fra dimensioni *macro* (politiche, sistema sociale ed istituzionale) e *micro* (sistemi di funzioni come ad esempio la scuola, il lavoro, servizi alle persone per citarne solo alcuni e sistemi di significati come quelli espressi dalle singole persone o da gruppi) e la loro organizzazione.

Questi riferimenti diventano decisivi per l'analisi dei processi di inclusione/esclusione in quanto permettono di evidenziare alcuni percorsi sui quali impegnare la discussione e il confronto di *Milieu*. Fra i tanti citiamo quelli centrali per la loro criticità: le politiche e le istituzioni inclusive, i linguaggi e la comunicazione inclusiva, l'educazione inclusiva, i luoghi inclusivi.

a. *Le politiche e le istituzioni inclusive*. L'analisi del sociale e delle diverse istituzioni evidenzia un pensiero dominante sulle differenze che ha come principi ispiratori le idee di normalizzazione e, nel caso della disabilità, di compensazione. Infatti gli ingressi sociali ed istituzionali delle persone vengono governati da presupposti di tipo *condizionale*, cioè da criteri che, basandosi sul principio dell'adattamento uniformante, garantiscono il funzionamento e l'autonomia delle diverse organizzazioni: tali condizioni determinano sia la possibilità di ingresso ma anche di meccanismi di stigmatizzazione e di conseguenza di micro-esclusione di studenti che incontrano difficoltà nello studio o di persone considerate inabili che vogliono entrare in una struttura lavorativa a patto che vengano etichettati come diversi.

Nel caso degli ingressi di persone che si trovano in una condizione ritenuta « fuori norma» come le persone con disabilità, con diversa lingua e cultura e con diverse abilità le politiche che si fondano sui principi sopra evidenziati investono risorse umane e/o finanziarie che non sono destinate al cambiamento del contesto, ma ai processi di adattamento della persona all'organizzazione.

A differenza di questa logica, l'approccio inclusivo richiede alle politiche e alle istituzioni di uscire dalla prospettiva adattiva e di normalizzazione per ridefinirsi rispetto agli ingressi e alle conseguenti interazioni, rendendo così effettiva l'uguaglianza delle condizioni e ponendo fine a fenomeni che perpetuano forme di micro e macro esclusione.

b. *I linguaggi e la comunicazione inclusiva.* La ricollocazione delle politiche richiede l'estensione di un pensiero che assuma progettualemente il concetto di differenze; questo per ampliare i riferimenti culturali ai modi differenti di creare, utilizzare linguaggi ed interagire al fine di esprimere significati e visioni dell'esistenza. Tutto questo può portare ad una comunicazione ed a relazioni in grado di superare le barriere alla partecipazione a condizione che si metta in discussione il concetto di *linguaggio dominante* che ha nelle dicotomie e nelle gerarchie verbale/non verbale, specialistico/non specialistico i maggiori punti di riferimento. Il tema del linguaggio e della comunicazione assume quindi una rilevanza significativa in quanto è su questo versante che si giocano diversi processi di esclusione: si pensi alle classi differenziali italiane degli anni 60/70, ora riattualizzate con le classi ponte per gli alunni stranieri, concentrate nel triangolo industriale Milano, Torino, Genova nelle quali venivano inseriti molti alunni meridionali che, a causa di un linguaggio *ristretto e povero*, erano ritenuti non adeguati ad affrontare il linguaggio della scuola; oppure all'influenza del linguaggio medico, compreso quello psicologico, nell'interpretazione di fatti ed eventi educativi che gerarchizza il linguaggio di educatori e insegnanti, rinforzando così i processi di delega. L'uscita dai monolinguismi dominanti diventa possibile in percorsi di decostruzione, decentramento e moltiplicazione di punti di vista in grado di riversarsi in linguaggi e comunicazioni capaci di far posto e di esprimere le differenze.

c. *L'educazione inclusiva.* Quanto detto sopra coinvolge in prima persona le istituzioni scolastiche ed educative: infatti l'impedimento ad una reale inclusione risiede nei presupposti adattivi/normalizzanti e nei linguaggi che guidano le pratiche organizzative, didattiche e valutative utilizzate nei processi educativi e di insegnamento-apprendimento. L'educazione inclusiva, qui nella prospettiva scolastica, vuole invece fornire uno sfondo adeguato per le abilità differenti in ambienti di apprendimento e relazione; e anziché essere un tema specifico relativo a come alcuni studenti possano essere integrati nell'educazione ordinaria essa si propone di trasformare il sistema educativo in modo da farlo corrispondere alle differenze di tutti gli studenti. In questa prospettiva si supera il concetto di *bisogni educativi speciali*, cioè della caratterizzazione deficitaria, per assumere come riferimenti sia tutti gli alunni di una scuola in quanto espressione dell'insieme delle diverse abilità sia il concetto di *barriere* che ne impediscono la partecipazione e l'apprendimento. Qui la prospettiva inclusiva non si rivolge ad un sostegno specifico, circoscritto alle condizioni deficitarie, ma alle forme di insegnamento e di organizzazione che devono già comprendere in esse tutti i sostegni e gli aiuti necessari per rispondere alle differenti richieste poste dagli alunni. L'utilizzo di questo particolare punto di vista permette di focalizzare l'attenzione su quelle caratteristiche dei contesti che si rivelano degli ostacoli alla partecipazione e

all’apprendimento; ostacoli che, in genere, risultano in relazione alle didattiche, alle pratiche di insegnamento, al clima di classe e ai processi valutativi che trovano il loro fondamento nell’omogeneità dei percorsi.

d. *I luoghi inclusivi.* Il nostro è un tempo nel quale i luoghi tendono a moltiplicarsi dislocarsi in una incessante ridefinizione di spazi mutevoli: qui i molteplici attraversamenti (fisici, mentali, professionali) creano traiettorie e intersezioni di percorsi dove le relazioni hanno modo di attivarsi creando opportunità, identità e storicizzazioni. All’interno di queste dinamiche dei luoghi si costruiscono però zone di interdizione fisica e culturale che mettono ai margini le persone ritenute non in grado o non idonee a gestire gli attraversamenti e le conseguenti intersezioni. Qui l’interdizione si realizza tramite la definizione di luoghi specifici dove vengono collocate le diverse condizioni: ricoveri per anziani, aule di sostegno, classi differenziali come le classi ponte, scuole potenziate, corsi, trasporti, servizi diurni e residenziali per persone con disabilità. Nella prospettiva inclusiva tali scelte pongono un interrogativo; e cioè se sia sufficiente istituire servizi per i bisogni specifici delle persone oppure se non sia più opportuno pensare a servizi che, accanto all’attenzione alle persone, permettano alle comunità e alle istituzioni di includerle come cittadini. Questa prospettiva richiede di modificare l’approccio fino ad ora utilizzato ricercando proposte che abbiano come presupposto le relazioni di contesti; e ciò permetterebbe alla comunità di riflettere sul proprio ruolo nei processi inclusivi e alle persone alle quali sono rivolti i servizi di mantenere e costruire riferimenti significativi ed esperienze che creano appartenenze.

Gli sfondi e i temi qui presentati non possono essere rinchiusi né in singoli settori disciplinari né ridursi ad esperienze o pratiche nazionali e locali: richiedono invece un’ottica interdisciplinare in grado di tracciare, dai diversi punti di vista, la complessità della prospettiva inclusiva con un’attenzione particolare al contesto internazionale sia per un confronto teorico che per una comparazione delle esperienze.

Roberto Medeghini

Prof. di Pedagogia Speciale
Facoltà di Scienze della Formazione
Università degli Studi di Bergamo
roberto.medeghini@unibg.it
Tel.0352052937