

La promozione dell'inclusione e l'impegno «cooperativo»

Roberta Caldin

Docente ordinario di Pedagogia e vicepresidente della Scuola di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna

monografia

Sommario

Occorre partire dalla curiosità e non dalla presunzione di insegnare agli altri. Nell'articolo viene richiamata la realtà della scuola in El Salvador. L'inclusione va vista come principale chiave educativa attraverso la quale potenziare la qualità complessiva del sistema educativo: l'educazione inclusiva non può occuparsi solo delle questioni inerenti all'insegnamento e all'apprendimento, ma deve anche esplorare le teorie e le ideologie che indirizzano le azioni degli insegnanti e deve tenere conto delle problematiche relative a cosa sia l'educazione e quali siano i suoi presupposti fondamentali. Va richiamato l'ICF – *International Classification of Functioning, Disability and Health* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2001), evidenziando i seguenti aspetti: importanza dei contesti educativi inclusivi; porre come centrale il concetto di interazione tra soggetto e ambiente; ritenere l'interazione delle caratteristiche della salute e dei fattori contestuali come fattore di produzione o meno di handicap (i fattori contestuali contribuiscono a migliorare il funzionamento della persona o ad aumentare le difficoltà ponendosi come barriere).

Abitare la curiosità, promuovere inclusione

La necessità di fare dell'*integrazione* uno stile di incontro tra Paesi, privo di quella circoscritta supponenza che potrebbe derivarci da tanti anni di pionieristica e consolidata esperienza inclusiva, ritorna anche nelle riflessioni attuali sui miglioramenti qualitativi dell'integrazione in Italia, che sollecitano a ri-conoscere le esperienze di altri Paesi, soprattutto di quelli che non hanno una memoria storica sui processi inclusivi e che conservano, nel confronto con altre esperienze d'integrazione, un notevole margine di originalità.

Oltre alla questione della povertà e dell'inaccessibilità alla scuola, uno degli aspetti centrali della prospettiva inclusiva, a livello mondiale e, dunque, anche in El Salvador, rimane infatti quello dei problemi di apprendimento, poiché il gruppo di riferimento non è solo quello degli alunni con disabilità, ma si estende a tutti coloro che sono svantaggiati all'interno del contesto scolastico e sociale. Ci si è accorti, cioè, che la maggior parte dei minori che frequentano le scuole — nel mondo — ha problemi *specifici*, costituendo una popolazione nella quale le dimensioni problematiche o, comunque, necessitanti un intervento educativo individualizzato sovrastano quelle ordinarie.

Riteniamo, come ricercatori impegnati in quest'area, che, dentro alla scuola, la riduzione dell'handicap per uno studente (o una studentessa) che ha uno svantaggio o un deficit possa/debba essere accompagnata da analoga riduzione in coloro che non hanno un deficit: avere una distorta rappresentazione degli altri studenti o dei «pari» è un handicap, come avere pregiudizi aprioristici nei confronti di «stranieri» o di minori in condizioni di svantaggio. L'attenzione, cioè, deve andare nella direzione di promuovere la reciprocità dell'avanzamento della qualità degli apprendimenti e dell'educazione, senza antinomie.

Uno degli ostacoli ai processi inclusivi deriva dalla scarsità di realtà associazionistiche, di Associazioni di persone con disabilità o di loro familiari: molto frequentemente, infatti, per poter fruire di risorse adeguate è necessario che i genitori di bambini con disabilità e/o in difficoltà si costituiscano in Associazione. La promozione e il potenziamento di Associazioni è un impegno che dobbiamo assumerci, se chiamati a lavorare in altri Paesi: il ruolo delle Associazioni è imprescindibile e, come ben sappiamo, funge spesso da traino e da anticipatore della legislazione stessa (così è stato in Italia e in molti altri Paesi).

In El Salvador vi sono testimoni coraggiosi, insegnanti, dirigenti scolastici, assessori tecnico-pedagogici, documentaristi, funzionari ministeriali, donne e uomini contaminanti nella loro passione relazionale, nella sensibilità educativa, nella lungimiranza e nell'equilibrio pedagogici; entusiasti, creativi, competenti che vanno ad avviare «pensieri» per e con gli alunni/studenti svantaggiati e/o disabili. È da queste situazioni che dobbiamo imparare, recuperare la passione, l'entusiasmo, la sensibilità, l'utopico, il desiderio di ri-partire che aiutano a rinnovarsi e a ripensare gli straordinari processi d'integrazione, colmi di sfaccettature imprevedibili,

ottimizzando ciò che funziona, ripensando ciò che va migliorato. Le giovani generazioni di insegnanti che oggi sono nelle nostre scuole italiane non hanno potuto beneficiare della luce della nascita dell'integrazione scolastica, né dell'entusiasmo dei processi sociali inclusivi (quale l'integrazione lavorativa, ad esempio), come invece sta avvenendo in alcuni Paesi dell'America centrale e del sud (El Salvador, Brasile) o in alcune zone dell'area del Maghreb (Rabat o Tunisi, ad esempio), nelle quali il fervore dei pionieri funge da traino, per un complessivo rinnovamento inclusivo sui piani sociale e politico.

I riferimenti internazionali per l'inclusione

Dopo la Conferenza Internazionale di Salamanca sui Bisogni Educativi Speciali (UNESCO, 1994), la parola *inclusione* appare nella maggioranza dei documenti internazionali (OECD, 1997; 1999; UNESCO, 2003) e indica come tutti i bambini e gli adulti con disabilità e/o in situazioni di svantaggio abbiano il diritto di essere educati nei contesti ordinari (United Nation, 1993): la stessa *Convention on the Rights of Persons with disabilities* (United Nation, 2006) ha ri-confermato come l'inclusione sia una questione appartenente ai diritti umani e la strada privilegiata per combattere ogni forma di discriminazione; tuttavia, le differenti interpretazioni del concetto di *educazione inclusiva* determinano la scelta e la realizzazione di decisioni politiche e di pratiche educative molto diverse tra i Paesi.

Parlando di *inclusione*, è necessario richiamare, oltre alla *Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità* (United Nation, 2006) appena richiamata, la *Dichiarazione di Madrid* (2002), uno dei documenti più interessanti per le proposte

inclusive che vi sono contenute e che affondano le radici nell'humus dei *diritti per tutti* (più che in quello dei *bisogni individuali*): il documento rimarca il ruolo dell'istituzione scolastica, la quale, per molti minori, costituisce l'unica opportunità educativa della vita, l'ineguagliabile contesto nel quale adulti significativi e/o figure educative possono avere cura della giovane generazione, suscitando fattori protettivi dello sviluppo, generatori di resilienza.

Da un punto di vista concettuale, nella Dichiarazione di Madrid la dimensione prioritaria dell'inclusione rimane all'interno del filone dei diritti umani — *Non discriminazione più azione positiva uguale integrazione sociale* è stato lo slogan basilare del documento — che risultano sempre slegati da logiche emergenziali e/o dal bisogno contingente: *non discriminazione* significa, infatti, uguali diritti, non uguale trattamento o uguale risposta, poiché si possono trattare con approcci differenti le *diversità*, pur garantendo gli stessi diritti, nel modo maggiormente opportuno e mirato a ciascuno, e nei contesti nei quali abita. Come avevano già sostenuto Stainback e Stainback, l'inclusione si prefigura come una modalità esistenziale, un imperativo etico, *un diritto base che nessuno deve guadagnarsi*; di conseguenza, non è necessario dimostrare il valore pedagogico della vita in comunità e dell'apprendimento in una scuola comune. Piuttosto, è dovere dei governi e delle comunità rimuovere le barriere e gli ostacoli che impediscono l'inclusione sociale offrendo le risorse e i supporti adeguati affinché i bambini con disabilità crescano in ambienti inclusivi (Stainback e Stainback, 1990, pp. 71-87).

Gli studiosi citati ritengono che la nozione di *inclusione* sia un *imperativo morale* che non dipende dai risultati e dalle prove empiriche delle ricerche scientifiche: «l'inclusione è un modo di vivere onestamente, eticamente e con

equità» ed essi propongono un paradigma etico secondo il quale «tutti gli individui hanno il diritto morale di essere educati nella scuola comune e l'inclusione è il contesto ideale per realizzare questo obiettivo» (ibidem); per molti aspetti, tale approccio si avvicina a quello di Barton, il quale sostiene che l'educazione inclusiva non dovrebbe essere una individuale o fragile aspirazione, ma una «speranza collettiva» (Barton, 2001a, p. 4).

L'inclusione è anche la chiave educativa principale attraverso la quale potenziare la qualità complessiva del sistema educativo, ponendo in luce anche le tematiche di uguaglianza (UNESCO, 1994; 2003; OECD, 2004): questo principio è ampiamente condiviso da teorici e *policy makers*, sebbene manchi ancora una piena comprensione rispetto al significato dell'inclusione e, ancor più importante, riguardo alle implicazioni che essa comporta a livello sia politico che operativo (Ainscow e Booth, 1998; Barton, 2001a; 2001b; Campbell, 2002; Ainscow, Booth e Dyson, 2006).

Nella prospettiva inclusiva, il focus sulle situazioni di problematicità, di difficoltà e di disabilità è rilevante per due motivi: gli studenti che vivono tali situazioni continuano a subire discriminazioni a scuola e le pratiche di esclusione diventano maggiormente visibili «lungo la linea di classe, razza, etnia e lingua, disabilità, genere e sessualità e posizione geografica» (Slee, 2001, p. 116); è anche necessario ricordare come, nella storia, le persone in difficoltà siano state spesso poste ai margini della società e come esse abbiano dovuto combattere duramente per i propri diritti. Tuttavia, solo parzialmente l'inclusione ha a che vedere con le persone con disabilità nelle scuole ordinarie; piuttosto, essa riguarda complessivamente la realizzazione di un sistema educativo inclusivo: *come* i cambiamenti debbano avvenire e *quali* tipi di cambiamenti siano richiesti rimangono due tra le domande principali affrontate da chi è

coinvolto nella lotta a favore dell'inclusione sociale (Barton e Armstrong, 2007; D'Alessio e Watkins, 2009).

L'uso dell'espressione «educazione inclusiva» è recente anche nel contesto italiano (Ianes e Tortello, 1999; Caldin, 2004; 2007a; 2007b; 2012; Canevaro e Mandato, 2004; Ianes, 2005; Canevaro, 2006; 2007; Medeghini, 2006; 2008; d'Alonzo e Caldin, 2012): storicamente, il termine *inclusione* in Italia è stato utilizzato in relazione all'«inclusione sociale» senza nessun chiaro riferimento all'educazione; perciò, occorre creare una terminologia che riesca a comprendere al suo interno sia il significato ampio dell'approccio inclusivo sia i legami con l'integrazione scolastica (de Anna, 2007).

In quest'ottica, l'educazione inclusiva non può occuparsi solo delle questioni inerenti all'insegnamento e all'apprendimento, ma deve anche esplorare le teorie e le ideologie che indirizzano le azioni degli insegnanti e deve tenere conto delle problematiche relative a *cosa sia l'educazione* e quali siano i suoi presupposti fondamentali (Giroux, 2001; Armstrong, 2003; Ainscow, Booth e Dyson, 2006; Slee, 2007): questo è contemplato nel Progetto Scuola Inclusiva del tempo pieno in El Salvador.

Cigman (2007) distingue fra tre differenti tipi di inclusione: radicale, moderata e la posizione dell'UNESCO. Secondo l'autrice la prima posizione può essere identificata con il lavoro del CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), i cui membri sostengono la chiusura delle scuole speciali e l'educazione di tutti i bambini nelle scuole regolari. La seconda posizione, ossia quella moderata, è sostenuta da Mary Warnock, la quale ritiene che, per i bambini con disabilità molto complesse, la scuola comune possa essere un «potenziale catastrofico» (2007, p. XIX). La terza posizione, invece, non si focalizza più sull'obsoleto dibattito tra «scuole speciali» e

«scuole comuni», ma si focalizza sulla necessità di riformare la scuola, una scuola che sia in grado di accogliere/incontrare tutti gli studenti, ciascuno/a con le proprie caratteristiche. Secondo quest'ottica, anche le scuole speciali contribuiscono pienamente alla prospettiva inclusiva, proponendosi come indispensabili laddove il sistema educativo non presenti alcuna realtà inclusiva; nel contempo, esse possono rappresentare la spinta propulsiva al proprio superamento, nel momento in cui sia possibile sperimentare forme plurimodali di inclusione scolastica, così come sta avvenendo in El Salvador, grazie all'esperienza delle scuole-pilota coinvolte nel progetto SITP e all'ampia riflessione sugli insegnanti di appoggio che potrebbero/dovrebbero essere utilizzati dentro alle classi «regolari».

Per quanto riguarda l'ambito della disabilità, a noi interessa ricordare che l'educazione inclusiva ha come presupposto teorico il *modello sociale della disabilità*, che nasce negli anni Settanta con Oliver (1990; 1992) in opposizione al modello bio-medico; questo paradigma sottolinea la differenza tra la condizione biologica (*menomazione*) e quella sociale (*disabilità*); promuove la partecipazione diretta delle persone con disabilità e dei loro familiari nelle decisioni politiche; focalizza l'attenzione sulla rimozione delle barriere economiche, politiche e sociali che si aggiungono alla condizione personale di sofferenza e di difficoltà.

Un segnale di cambiamento a livello europeo è l'importanza data alla prospettiva pedagogica nel processo di descrizione della disabilità: le dichiarazioni diagnostiche dovrebbero, infatti, basarsi sugli elementi di funzionalità, evidenziare gli aspetti positivi del soggetto, riferirsi all'insieme della persona nella sua integralità, evitando di assegnarle delle etichette e delle categorie, in modo che ciò che le viene offerto rinforzi gli aspetti di maggiore adattabilità all'ambiente. Il para-

digma bio-medico, di cui la stessa ICF (WHO, 2001) palesa ampiamente i limiti, si basa su una teoria che attribuisce il deficit all'individuo, mentre il modello sociale interpreta la disabilità e/o il disturbo e/o lo svantaggio e/o la difficoltà come prodotto di un'interazione tra la persona e il contesto in cui vive.

La prospettiva e l'educazione inclusive si rifanno a un modello complesso di disabilità, nel quale apprendimento e socializzazione procedono insieme, agganciandosi anche al Progetto di Vita, alla vita della classe e della comunità, offrendo occasioni di conoscenza diretta affinché si costruiscano reti di integrazione che potenzino i processi di apprendimento: la *familiarizzazione* intesa come conoscenza mediata/vicina delle persone in situazioni problematiche ne favorisce il protagonismo, permette l'attenuazione degli stereotipi, l'evoluzione delle rappresentazioni personali e sociali; ma per soddisfare un simile obiettivo è necessario che i contenuti scolastici non siano autoreferenziali, ma agganciati a un Progetto di Vita globale e che l'apprendimento sia valorizzato come processo intraindividuale e interindividuale che avviene nell'interazione e nel confronto con gli altri. A tale prospettiva si collega il tema della formazione professionale che, in El Salvador, può essere sviluppato e potenziato; nelle scuole salvadoregne, coinvolte nel Progetto di Scuola Inclusiva del Tempo Pieno, vi sono già molte sperimentazioni «di base» e «avanzate» che possono certamente favorire l'avvio e lo sviluppo della formazione professionale sostenibile e fruibile da molti studenti.¹

Trattandosi di un diritto, l'inclusione pretende che sia garantito a tutti, all'interno di

una comunità che partecipa: non è possibile sostenere il (falso) problema che vede la contrapposizione tra scuola inclusiva e scuola meritocratica. Il merito, infatti, non può essere il talento sotterrato che non incontra mai un inciampo, né un conflitto: talento e merito stanno nella dimensione sociale e il merito è tale se nella dimensione sociale incontra l'inciampo, il conflitto, l'ostacolo (Canevaro, 2006; 2008; 2009).

L'*Index per l'inclusione* propone anche un'idea *ampia di sostegno* interpretandolo come ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alle diversità degli alunni. Fornire un sostegno individuale rappresenta solo una parte dello sforzo per accrescere la partecipazione degli alunni (Booth e Ainscow, 2002, p. 114) e, secondo gli autori, quando la partecipazione di tutti gli alunni è garantita, la necessità del sostegno individuale diminuisce. In tal senso, le esperienze di molte scuole salvadoregne risultano particolarmente emblematiche: l'accompagnamento e l'insegnamento tra «peer» o quello attuato da «studenti senior» con i più piccoli evidenzia una modalità diffusa di «mutuo aiuto» ben realizzata, organizzata e distribuita e in grado di far avanzare tutti gli studenti, anche quelli in difficoltà.

In quest'ottica, risulta maggiormente opportuno parlare di *inclusione* quale approccio complessivo che:

- guarda alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica;
- prende in considerazione tutti gli alunni/studenti;
- interviene prima sui contesti e poi sull'individuo;
- trasforma la risposta specialistica in ordinaria, rifacendosi al modello sociale della disabilità e al costrutto di *empowerment*, il quale mette al centro di tutti i processi decisionali la persona con disabilità e i suoi familiari (D'Alessio, 2005).

¹ Ad esempio, nel Centro Escolar Distrito Italia (San Salvador), vi sono esperienze quali la *panederia*, l'orto, l'allevamento di animali domestici o di pesci, la composizione di gruppi musicali, ecc.

La prospettiva inclusiva, infatti, svela la scelta di un modello antropologico che tutela uomini e donne, bambini e bambine, che riguarda tutti gli alunni *indistintamente* — perché l'istruzione e l'educazione sono un diritto di tutti — e, nel contempo, li considera *differentemente* perché ciascuno lavora e ha diritto di lavorare rimanendo sostenuto nello sviluppo delle sue potenzialità: ma tale modello cozza contro scelte di carattere economico che esigono modelli di scuola funzionali alle logiche del mercato. Il rischio, per gli alunni/studenti, è che si pensi a un'alfabetizzazione solo *strumentale*, essenziale (che lava le coscienze ed enfatizza gli afflati buonistici), senza occuparsi della prospettiva inclusiva in un'ottica ecosistemica. In tal modo, però, quello dell'inclusione rischia di connotarsi come un arido campo di battaglia piuttosto che un fertile terreno comunitario: né proposte culturali adeguate, né risorse (umane ed economiche) opportune, né politiche garanti di coloro che più sono in difficoltà aiutano a perseverare nella scelta etico-politica dell'impegno inclusivo. El Salvador, invece, ha coraggiosamente avviato politiche inclusive, promosso culture e pratiche opportune adeguate all'inclusione, realizzato la formazione per tutti gli adulti che entrano in gioco nel Progetto della Scuola Inclusiva del Tempo Pieno.

Va qui ricordato che il lavoro svolto in Italia per l'integrazione e l'inclusione (cronologicamente parlando), a partire dalla Legge 517/1977, non rappresenta una licenza eroica, né un'esperienza «ammirevole»: il termine *inclusione* è stato ufficializzato per la prima volta in ambito educativo e riconosciuto a livello sociale e culturale nel 1994, con la *Dichiarazione di Salamanca* (che segna l'avvio di un cambiamento e di un rinnovamento in ambito pedagogico e culturale); questo documento riporta l'attenzione alla *diversità* intesa come valore in sé e al suo riconoscimento in

una scuola per tutti, indicando come obiettivo prioritario l'accessibilità e la partecipazione di tutti i bambini (indipendentemente dalla gravità della situazione di svantaggio sociale o di deficit nella quale si trovano) alla scuola comune, al fine di diminuire ed evitare ogni ulteriore svantaggio possibile, attraverso il confronto sociale (Hollenweger e Haskell, 2002, pp. 27-40).

In Italia, i processi di integrazione/inclusione hanno rappresentato il più importante fattore di prevenzione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e anche un formidabile fattore di cambiamento e di innovazione scolastica e sociale, grazie anche a una legislazione importante di riferimento² che ha posto in luce l'importanza dell'apprendimento dentro a una comunità, nella quale vi è una pluralità di persone (minori e adulti) e dove la partecipazione sociale può confermarsi come un'abitudine consolidata (Progetto di Vita, competenze quotidiane ecc.). A partire dal 1977, il nostro Paese, nonostante le difficoltà derivanti da limitazioni economiche, ha gettato le basi per l'attuazione di una legislazione antidiscriminatoria, conosciuta come *integrazione scolastica*; da questa azione politica e legislativa si è reso accessibile l'inserimento e l'integrazione di tutti gli alunni e gli studenti nelle scuole ordinarie, indipendentemente dal contesto socio-economico di appartenenza, dalla presenza di menomazioni fisiche o cognitive, o di altre caratteristiche; le stesse scuole speciali hanno conosciuto, da allora, una forte riduzione fino a essere, oggi, poche unità.

Secondo Simona D'Alessio, la politica italiana sull'integrazione scolastica sembra aver creato un contesto ideale — normativo, edu-

² A tal proposito si vedano almeno la *Costituzione italiana*, la Legge 517/77, la Legge quadro 104/92, la Legge 328/2000.

cativo, pedagogico e sociale — per lo sviluppo di un'educazione inclusiva (D'Alessio, 2011, pp. 1-12): a questo sembra aver certamente contribuito la grande suggestione offerta dalla tradizione di studi pedagogici che identificano la pedagogia come «a scientific basis to the theory and practice of education» (Simon, 1999, p. 38). Tuttavia, una critica particolarmente veemente alla nostra esperienza è che l'integrazione si sia realizzata in contesti comuni, ma focalizzandosi sui bisogni individuali e sulle risposte personalizzate degli alunni disabili, senza un tentativo formalizzato di ri-organizzare il contesto, per identificare quegli obiettivi dell'apprendimento e quelle abilità dell'insegnamento condivisibili e utili per tutti gli studenti, come l'inclusione dovrebbe fare (Ainscow, 2000). In tal senso, a noi sembra che gli orientamenti scolastici in El Salvador, pur guardando all'esperienza inclusiva italiana, intervengano il più possibile sui «contesti», scegliendo politiche, culture e pratiche sempre più mirate alla prospettiva inclusiva.

Come sostenitori — salvadoregni e italiani — dell'*inclusive education*, perseguiamo un'*alfabetizzazione forte per tutti*; un maggiore *accesso alla scolarizzazione* in tutti i gradi scolastici; l'uguale diritto per tutti gli alunni a un'educazione di qualità (a vantaggio di chi ha più *bisogno*) all'interno della stessa comunità, nella quale *impegno e partecipazione* vengono richiesti anche agli studenti in difficoltà e/o ai disabili.

La prospettiva inclusiva esige adulti significativi che lavorano insieme, che offrono non solo un sistema custodialistico, ma di convivenza plurale e ricca attraverso l'esercizio quotidiano della democrazia e dell'uguaglianza; sostiene l'*appartenenza* che accompagna i processi di identità e permette di *stare entro un campo di significati condivisi*: continuare a sostenere solo le classi speciali può significare determinare aprioristicamente

le caratteristiche degli alunni e degli studenti, in modo che siano il più possibile simili e omologhi, senza sbavature, senza guizzi creativi, senza punte di eccellenza che fungono da traino e sollecitano comportamenti imitativi. In siffatta situazione, i significati simbolici condivisi sono monotematici e rimangono dentro a una ristretta e monocorde cerchia di persone; l'educazione inclusiva, invece, rende tangibile l'appartenenza perché, sostenendo i processi di identità, conduce al proprio riconoscimento e indica la strada anche per riconoscere gli altri — tutti gli altri — e farsi, da questi, riconoscere.

Educabilità, possibilità e prospettiva inclusiva

Generalmente, viene attribuito alle scienze il compito di concorrere al progresso dell'uomo; alla pedagogia, intesa nel suo significato più semplice di *riflessione sul fatto educativo*, compete l'esplicitazione del *senso*, dell'orientamento del procedere verso la realizzazione personale e sociale. La sfida dell'educazione (e dell'*inclusive education* in particolare) sta, soprattutto, *dove il senso comune vede l'impossibilità* del cambiamento e l'inattuabilità di qualunque progresso: in ambito pedagogico esiste, infatti, un legame particolare — anzi, un elemento di mediazione *speciale* — tra utopia e pedagogia (e tra utopia e educazione) che si rileva nella dimensione della *possibilità*.

Nella società di oggi, spesso impregnata di *crisi di senso*, è necessario recuperare la dimensione dell'*utopia come idea pedagogica*: la *possibilità*, come parola chiave dell'alfabeto pedagogico, dilata il significato dell'utopia e lo estende fino a mutarlo e a potenziarlo da semplice luogo *che non esiste* (o *non-luogo*) a un luogo ipotizzabile, anche se non ancora realizzato.

In ambito educativo, è necessario lavorare affinché si attenuino, fino a scomparire, le attuali evidenti *sindromi da carenza di utopia* e le *sindromi da carenza di progettualità pedagogica* che inducono a declinare ogni azione e ogni progetto sull'unica dimensione temporale del presente, negando qualsiasi evoluzione o miglioramento, appiattendolo e livellando progettualità, ostacolando emergenti potenzialità, trascinando verso il disimpegno e l'irresponsabilità educativa, costringendo alla non cura verso le giovani generazioni, riducendo decisioni e scelte educative a superficialità, esteriorità e transitorietà, attirando nella brutale spirale della società narcisistica e distratta anche coloro che proprio dagli adulti dovrebbero essere orientati e guidati.

È pur vero che risulta difficile *investire* educativamente sull'uomo quando la fattibilità dei progetti futuri appare molto sfocata, ottenebrata, resa improbabile, ad esempio, da un deficit, da una menomazione o da una condizione sociale devastante, come può succedere anche nei Paesi dell'America centrale; eppure, proprio dalla non garanzia del progetto, da quel *rischio* pedagogico che sempre connota il disegno educativo (e ancor più quello dell'*inclusive education*) può tenacemente avviarsi la *sfida dell'educazione*, anche nelle situazioni più problematiche. Così, il *progetto della scelta* educativa (e la *scelta della progettualità*) diviene l'obiettivo centrale di un'educazione tesa a rivendicare costantemente il protagonismo del soggetto, anche quando questo possa apparire (o, realisticamente, risultare) limitato e vulnerabile: si tratta di un compito difficoltoso, arduo e inquietante, ma dal quale non è consentito esimersi. L'impegno *della e nella* scelta, infatti, può costituire *la risposta* che il soggetto è chiamato a dare dalla *responsabilità del suo essere nel mondo*.

La «non scelta» appare come il primo passo verso una depersonalizzazione, una sorta di privazione di identità. In pagine memorabili, Heidegger ha descritto come l'essere umano si scopra *gettato nel mondo*, ossia trovi e riconosca quelle condizioni che non sono state da lui scelte. L'aspetto fisico (femmina/maschio, nero/bianco, disabile/non disabile, ecc.), la sua famiglia (conflittuale/armoniosa, ricca/povera, ampia/nucleare ecc.), la sua città (vivibile/rischiosa, opulenta/misera, ospitale/ostile, ecc.), la sua nazione (belligerante/pacifica, industrializzata/rurale, ecc.), l'epoca nella quale vive (contemporanea/antica) risultano elementi di *casualità* che segnano, precisamente, il punto di partenza del proprio esistere. Ma se, come sostiene Heidegger, siamo tutti *gettati* nel mondo, il *come* della nostra *gettatezza* non risulta già prescritto e organizzato, ma dipende da quella *possibilità* che obbedisce ai contesti nei quali ci troviamo a vivere (e la scuola è uno di questi), a noi e alle nostre scelte progettuali. La *progettualità* — come dimensione pedagogica — è intimamente legata alla categoria della *possibilità*: la sua dimensione temporale strutturalmente più significativa è il *futuro* e la sua dimensione metodologica risulta il «principio della dilatazione e dell'espansione dell'esperienza esistenziale» dei minori, per i quali l'azione educativa della scuola sollecita il conseguimento di nuovi traguardi, di nuovi livelli qualitativi di esistenza (Bertolini, 1988, pp. 146-148).

Va qui richiamato l'ICF – *International Classification of Functioning, Disability and Health* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2001), che rileva l'importanza dei contesti educativi *inclusivi* e che pone come *centrale* il concetto di *interazione* tra il soggetto e il suo *ambiente*, ritenendo che sia *l'interazione* delle *caratteristiche della salute* e dei *fattori contestuali* a produrre (oppure no) l'*handicap*; i *fattori contestuali*

contribuiscono a migliorare il funzionamento della persona o ad aumentare le difficoltà ponendosi come barriere; in tal senso, la persona va considerata nella sua costante interazione con l'ambiente in un'ottica integrativa e di reciprocità.

I contesti educativi inclusivi (la scuola, la famiglia, il vicinato, la parrocchia, ecc.) possono risultare maggiormente adeguati nelle situazioni problematiche di disabilità e/o di svantaggio sociale, di marginalità e di devianza, in quanto organizzati a offrire percorsi articolati e personalizzati (proposte plurimodali, accessibilità mirata, ecc.), a ridurre gli elementi *handicappanti* (barriere architettoniche, pregiudizi, stereotipi, rappresentazioni sociali deviate, ecc.), all'interno dei *territori di tutti* (scuola, piazza, teatro, cinema, ecc.): in tal senso, il contesto educativo inclusivo non riduce il deficit (la variabile irreversibile) o lo svantaggio già sedimentato, ma concorre alla *riduzione dell'handicap*, depotenziando, limitando o rimuovendo le variabili ostacolanti e le situazioni segreganti.

Il costrutto di *inclusione* è un concetto pedagogico che si collega opportunamente al modello di riferimento della classificazione ICF dell'OMS sopra richiamata: esso assume significato se va ampliandosi in funzione di una *pedagogia inclusiva* la quale, collocando la disabilità, la problematicità e lo svantaggio in un contesto più ampio e ricco di apporti interdisciplinari, dimostri di affrontare con competenza i funzionamenti specifici delle persone inserite nelle loro situazioni di vita. In tal senso, l'intervento pedagogico dovrebbe tendere allo sviluppo e al potenziamento di una pedagogia inclusiva di tipo radicale e critico che non si limiti a intervenire in ambito strettamente scolastico, ma si realizzi lavorando con la comunità sociale e il progetto di vita (D'Alessio, 2011), così come mette in luce l'esperienza dell'intervento in El Salvador.

Bibliografia

- Adams F. (1990), *Special education in the 1990s*, Harlow, Longman.
- Ainscow M. (2000), *The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices*, «British Journal of Special Education», vol. 27, pp. 76-80.
- Ainscow M. e Booth T. (a cura di) (1998), *From them to us. An international study of inclusion in education*, London, Routledge.
- Ainscow M., Booth T. e Dyson A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, London-New York, Routledge.
- Armstrong D. (2003), *Experiences of special education. Re-evaluating policy and practice through life stories*, London, Routledge.
- Banfield E. C. (1976), *Le basi morali di una società arretrata*, Bologna, il Mulino, ed. or *Moral Basis of a Backward Society*, 1958.
- Barton L. (a cura di) (2001a), *Disability, politics and the struggle for change*, London, David Fulton.
- Barton L. (2001b), *Disability, struggle and the politics of hope*. In L. Barton (a cura di), *Disability, politics and the struggle for change*, London, David Fulton.
- Barton L. e Armstrong F. (a cura di) (2007), *Policy, experience and change. Cross-cultural reflections on inclusive education*, Dordrecht, Springer.
- Bertolini P. (1988), *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, trad. it. a cura di F. Dovigo e D. Ianes, *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.
- Caldin R. (2004), *Abitare la complessità: insegnanti e processi inclusivi*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», n. 3, pp. 114-123.
- Caldin R. (2007a), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup.
- Caldin R. (2007b), *Il Master in «Disabilità e interventi inclusivi nelle istituzioni e nel territorio»*, «Generazioni», vol. 8, pp. 167-186.
- Caldin R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti*, Napoli, Liguori.

- Caldin R. e Cinotti A. (2011), *Etres frères, vivre le handicap*. In E. Catarsi e J.P. Pourtois (a cura di), *Education familiale et services pour l'enfance*, Firenze, University Press, pp. 165-169.
- Caldin R. e Succu F. (a cura di) (2004), *L'integrazione possibile. Riflessioni sulla disabilità nell'infanzia, nell'adolescenza e nella vita adulta*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Caldin R., Guerra L. e Taddei A. (2014), *Proyecto «Apoyo a la Promoción y al Desarrollo de la Escuela Inclusiva in El Salvador»*, El Salvador, Impresos Múltiples.
- Campbell C. (a cura di) (2002), *Developing inclusive schooling. Perspectives, policies and practices*, London, Institute of Education.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (2009), *Ineducabile educabile: dall'esclusione dell'ineducabilità all'inclusione dell'educabilità*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 8, n. 2, pp. 120-126.
- Canevaro A. e Mandato M. (2004), *L'integrazione e la prospettiva «inclusiva»*, Roma, Monolite.
- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Cigman R. (a cura di) (2007), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*, London-New York, Routledge.
- Clark C., Dyson A. e Millward A. (1998), *Theorising special education*, London, Routledge.
- Commissione dell'Unione Europea (2002), *Dichiarazione di Madrid*.
- D'Alessio S. (2005), *La prospettiva inclusiva in Italia: un'esperienza atipica o un modello riproducibile? Primi esiti di una ricerca sull'integrazione scolastica in Italia e più particolarmente nell'area riminese*, Paper presentato agli Atti del seminario «Costruiamo la qualità dell'integrazione scolastica», Rimini.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of «Integrazione scolastica»*, Rotterdam, Sense.
- D'Alessio S. e Watkins A. (2009), *International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are we talking about the same thing?*, «Research in Comparative and International Education Journal», vol. 4, n. 3, pp. 233-249.
- d'Alonzo L. e Caldin R. (a cura di) (2012), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori.
- Daniels H. e Garner P. (1999), *Inclusive education*, London, Kogan.
- de Anna L. (2007), *Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'università*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 75-84.
- EURYDICE (2003), *Special needs education in Europe*, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fiorin I. (2007), *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 129-157.
- Giroux H.A. (2001), *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, Westport- Londra, Bergin & Garvey.
- Hollenweger J. e Haskell S. (2002), *Quality indicators in special needs education. An international perspective*, Lucerna, SZH/SPC Edition.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare le risorse*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Tortello M. (a cura di) (1999), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di Qualità per una scuola inclusiva*, Trento, Erickson.
- Kourkoutas E., Langher V., Caldin R. e Fountoulaki E. (2012), *Parent's Experiences of Children and Adolescents With Autism. Regarding Issues Related to Family, School and Social Acceptance*. In K.J. Ripoll-Nunez, A.L. Comunian e C.M. Brown (a cura di), *Expanding Horizons. Current Research on Interpersonal Acceptance*, Boca Raton, FL, Brown Walker Press, pp. 103-124.

- Medeghini R. (2006), *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, Brescia, Vannini.
- Medeghini R. (2008), *Dall'integrazione all'inclusione*. In G. Onger (a cura di), *Trent'anni di integrazione. Ieri, oggi, domani*, Brescia, Vannini.
- Meijer C.J.W. e Abbring I. (1994), *Italy*. In C.J.W. Meijer, J.S. Pijl e S. Hegarty (a cura di), *New Perspectives in Special Education. A six-country study of integration*, London-New York, Routledge.
- Mittler P. (2000), *Working towards Inclusive Education*, London, David Fulton.
- Montuschi F. (2004), *Dalla pedagogia speciale al «pensare speciale»*. In F. Montuschi e R. Caldin (a cura di), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, numero monografico di «Studium Educationis», n. 3, pp. 511-516.
- Oliver M. (1990), *The politics of disablement*, London, Macmillan.
- Oliver M. (1992), *Changing the social relations of research production*, «Disability, Handicap & Society», vol. 7, pp. 101-114.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (1997), *Implementing inclusive education*, Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (1999), *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*, Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2001), *Education at a glance*, Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2002), *Society at a glance*, Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2003), *Education policy analysis*, Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD and Centre for Educational Research and Innovation – CERI (a cura di) (2000), *Special Needs Education: Statistics and indicators*, Paris, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD and Centre for Educational Research and Innovation – CERI (a cura di) (2004), *Equity in education: Student with disabilities, learning difficulties and disadvantages*, Paris, OECD.
- Organizzazione delle Nazioni Unite – ONU (2006), *Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità*, New York, ONU.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura – UNESCO (1994), *The Salamanca statement and framework for action on special needs education, Dichiarazione di Salamanca. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali: accesso e qualità*, Salamanca, 7-10 giugno 1994, Parigi, UNESCO.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura – UNESCO (1999), *Salamanca – Cinq ans après – rapport sur les activités de l'Unesco à la lumière de la déclaration de Salamanca et du cadre d'action*, 1999, Paris, UNESCO.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura – UNESCO (Section for Special Needs Education) (2000), *Inclusive education and education for all: A challenge and a vision*, Paris, UNESCO.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura – UNESCO (2003), *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision. Conceptual paper*, Paris, Early Childhood and Inclusive Education Basic Education Division – UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf> (ultimo accesso: 10/06/2015).
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura – UNESCO (2005), *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*, Paris, UNESCO.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura – UNESCO (2006), *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: A guide for teachers and teacher educators*, Bangkok, UNESCO.
- Pijl Y. e Pijl S. (1998), *Are pupils in special education too «special» for regular education?*, «International Review of Education», vol. 4, n. 1, pp. 5-20.
- Sapucci G. (2007), *Dall'insegnante di sostegno al sostegno diffuso*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 6, n. 5, pp. 434-437.
- Simon B. (1999), *Why no pedagogy in England?* In J. Leach e B. Moon (a cura di), *Learners and pedagogy*, London, Paul Chapman, pp. 34-45.

- Slee R. (2001), *Inclusion in practice: Does practice make perfect?*, «Educational Review», vol. 53, pp. 113-123.
- Slee R. (2007), *It's a Fit-up! Inclusive Education, higher education, policy and the discordant voice*. In L. Barton e F. Armstrong (a cura di), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*, Dordrecht, Springer.
- Southern Europe Disability Committee – SDC e Consiglio Nazionale sulla Disabilità – CND (a cura di) (2003), *Mainstreaming in education. The Italian model and opportunities in the countries of Southern Europe*, Pisa, del Cerro.
- Stainback W. e Stainback S. (1990), *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education*, Baltimora, MD, Paul H. Brookes, pp. 71-87.
- Terzi L. (2005), *Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and Special Educational Needs*, «The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain», vol. 39, n. 3, pp. 444-459.
- United Nations – UN (1993), *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*, New York, UN.
- United Nations – UN (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities*, New York, <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconve.pdf> (ultimo accesso: 08/06/2015).
- Vislie L. (2003), *From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 18, n. 1, pp. 17-35.
- Warnock Committee (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, DSE.
- Warnock M. (2007), *Foreword*. In R. Cigman (a cura di), *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*, London-New York, Routledge.
- Winzer M. e Mazurek K. (2000), *Special education in the 21st century. Issues of inclusion and reform*, Washington, DC, Gallaudet University Press.
- World Health Organization – WHO (2001), *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, WHP, trad. it. OMS, *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2004.
- World Health Organization, The World Bank (2011), *World Report on Disability*, http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=86SKVdGHMqTnyQPbwpbAAg&ved=0CBQQFjAA&usg=AFQjCNEQ0gbcHC_X3-MNvvcEsMqiZjkGw (ultimo accesso: 24/06/15).

Abstract

Start from curiosity and not from the presumption of teaching others. In this article we refer to the school's situation in El Salvador. Inclusion as the educational key through which the general quality of the educational system can be improved: inclusive education cannot only deal with issues relating to teachers and learning, but it must also explore the theories and ideologies which guide the actions of those teachers and it must take into account issues related to what education is and what its fundamental premises are. The World Health Organisation (WHO, 2001)'s ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health must be cited: the importance of inclusive educational environments; making the concept of interaction between subject and environment a central issue; regarding the interaction between health characteristics and environmental factors as factors which produce or do not produce a handicap (environmental factors contribute to improving the functioning of a person or increasing difficulties by becoming a barrier).