

La differenza fra il paradigma inclusivo e quello integrativo

di Gruppo GRIDS Italy [Gruppo di Ricerca Inclusione e Disability Studies](#) (Roberto Medeghini, Fabio Bocci, Simona D'Alessio, Angelo D. Marra, Giuseppe Vadalà ed Enrico Valtellina).

«È necessario pensare non in termini di tutela, ma in termini di diritto e di pluralismo di possibilità attraverso il processo di inclusione, inteso non come processo atto a "mettere dentro chi prima era fuori o chi è a rischio di esclusione", ma di rendere i contesti inclusivi»: un nuovo contributo del GRIDS (Gruppo Ricerca Inclusione e Disability Studies) ravviva ulteriormente il dibattito avviato dal nostro giornale, con i rappresentanti delle Federazioni FISH e FAND, sull'inclusione degli alunni con disabilità

Ringraziamo **Salvatore Nocera** e **Luciano Paschetta** [i loro interventi si intitolano rispettivamente "[Alla scuola serve coraggio, ma anche realismo](#)" e "[Scuola: coraggio, non temerarietà](#)", N.d.R.], per le sollecitazioni proposte con i loro interventi, pubblicati da «Superando.it», in risposta a una nostra precedente riflessione [["Nella scuola servirebbe un po' di coraggio"](#), N.d.R.]. Essi ci invitano a riflettere sull'"impossibilità" di una formazione finalizzata al superamento della differenziazione dei ruoli fra docente curricolare e docente specializzato per il sostegno.

Questo è il tema centrale e unico dei loro interventi che, però, **evitano di affrontare tre nodi fondamentali** che stanno alla base della nostra argomentazione: l'integrazione come base teorica della Proposta di Legge [2444](#) [[Proposta di Legge per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica, sostenuta da FISH-Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap e FAND-Federazione tra le associazioni Nazionali di Persone con Disabilità](#), N.d.R.], la conseguente impostazione della formazione e l'assenza di un disegno di scuola inclusivo per tutti che non si limiti alla tutela. Per questo motivo, prima affronteremo i tre nodi ora evidenziati, per poi concludere col tema della fattibilità.

Il nodo integrazione/inclusione

La prospettiva integrativa

Leggendo i succitati contributi succitati e strappando per semplicità di analisi alcuni passaggi, sembrerebbe scontato l'avvenuto superamento della prospettiva integrativa e la conseguente affermazione dell'inclusione.

«Se infatti in Italia, dopo oltre quarant'anni di inserimento prima, integrazione poi e *inclusione ora* [corsivo degli Autori del presente testo, N.d.R.]» (**Nocera**), «[...] l'inclusività degli istituti scolastici e del contesto sociale, anziché migliorare, come sarebbe stato auspicabile, è andata diminuendo» (**Paschetta**)...

Se questo passaggio storico, culturale ed epistemologico si fosse davvero verificato, dovremmo necessariamente ritrovare nei contributi di Nocera e Paschetta la critica e la richiesta di superare le categorie di **abilismo** (riferimento alla norma, dicotomia deficit/abilità e differenza intesa come deficit) e di **specialismo** (diagnosi medica, certificazione, insegnante specializzato per il sostegno), che sono alla radice dell'integrazione. Purtroppo, nei due contributi, non c'è nulla di tutto ciò; anzi, si conferma la **centralità del deficit individuale** e della sua gestione, che si evidenzia nella richiesta di specializzazione.

Risulta evidente la presenza di un **implicito fortemente integrativo** sul quale viene adagiato un **lessico inclusivo** che però, per essere tale, richiederebbe un cambiamento di pensiero e prospettiva attualmente non presenti. Ne è un esempio la contraddizione fra le critiche riguardanti «la dipendenza, per gli aspetti specifici della disabilità, dai medici o dai riabilitatori [...]»; la frequente definizione delle ore di sostegno sulla base della semplice diagnosi di disabilità [...]; l'insufficiente conoscenza delle potenzialità di apprendimento dell'alunno con disabilità [...]; l'assenza di un vero e proprio orientamento scolastico» (Paschetta) e il mantenimento delle categorie integrative (*abilismo; norma; compensazione; specializzazione*) che generano l'oggetto delle critiche.

Da qui, a nostro avviso, si può comprendere la difficoltà dei due contributi a identificare le cause della crisi teorica e operativa dell'integrazione e ad analizzare il peso che hanno avuto le politiche e i tavoli di discussione sui problemi che stiamo dibattendo. Da questa difficoltà si genera la convinzione, non argomentata, che l'unica possibilità stia nella specializzazione e nella differenziazione dei ruoli fra gli insegnanti.

E la prospettiva inclusiva? A differenza dell'integrazione, l'inclusione supera l'ottica normativa e il conseguente dispositivo del *deficit* che orienta un'idea dominante di disabilità prigioniera dello stesso. Per l'inclusione, la centralità non sta nel deficit, ma **nell'idea di differenze**, intesa come modalità originali e personali di proporsi nelle relazioni, nel sociale, nell'apprendimento e nel vivere la vita. La differenza diventa, così, uno spartiacque concettuale e culturale fra l'inclusione e la prospettiva integrativa dei Bisogni Educativi Speciali, tanto che, in tale ambito, risulta contraddittorio l'utilizzo del termine stesso di "inclusione".

L'inclusione, inoltre, anziché essere un tema specifico relativo a come alcuni studenti possano essere integrati e integrarsi nella scuola ordinaria, diventa uno **sfondo teorico, culturale e operativo**, per modificare i presupposti dell'organizzazione e far diventare la scuola un'istituzione in grado di accogliere e offrire alle differenze di tutti gli alunni e di tutti gli studenti, analizzando le barriere alla partecipazione e all'apprendimento che essa stessa può produrre.

L'intreccio fra l'idea di *differenze* sopra proposto e il possibile *ruolo causale dei contesti nella disabilitazione, nell'esclusione, nell'insuccesso e nell'abbandono scolastico* mette in discussione il concetto di "specializzazione" nella sua caratterizzazione deficitaria e individuale, come è stato sottolineato nel nostro precedente intervento: per sottolineare la differenza fra il nostro Gruppo GRIDS e i contributi di Nocera e Paschetta, è quindi meglio superare la prospettiva della specializzazione, per **assumere la prospettiva della "competenza"** che – assieme alla conoscenza degli ostacoli prodotti da un deficit, da una difficoltà o da un disturbo – si orienti ai **diversi aspetti del vivere e del partecipare a scuola** (organizzazione, discipline, didattiche, relazioni, modi di apprendere e di proporsi) e si declini nella costruzione di possibilità per ciascun alunno e studente.

In questa dimensione, le specificità di ogni differenza si ampliano e si rendono visibili non in virtù della *distanza dalla norma* che le occulta attraverso la categorizzazione, ma dei **modi personali** di proporsi e di affermarsi e degli interventi finalizzati al superamento delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento.

Con le argomentazioni proposte, basate su una prospettiva inclusiva con radici teoriche delineate, non appare quindi «difficile da sostenere» che la Proposta di Legge in discussione «stia al di fuori di una visione inclusiva della scuola e del contesto» e che, in generale, il problema di una legge non stia nella sua applicazione ma, soprattutto, **nei presupposti che la ispirano**.

La formazione

Arriviamo all'esito della formazione dove i contributi di Nocera e di Paschetta alzano il tono della critica, azzardando similarità fra la proposta GRIDS e dei docenti delle scuole speciali. Vista la differenza temporale, culturale e teorica, lasciamo da parte l'azzardo di tale similarità avanzata da Nocera, per entrare nel merito delle obiezioni che concernono la centralità dell'insegnante specializzato per il sostegno.

«Queste due strategie – scrive Nocera – sono incentrate fondamentalmente sulla figura del **docente per il sostegno**, sia esso "elitario", come nell'ipotesi di Ianes, sia esso "generalizzato", come invece nell'ipotesi dei ricercatori di GRIDS Italy. **Manca però**, in queste due prospettive, **un riferimento realistico** alla formazione dei docenti curricolari».

A differenza di **Dario Ianes**, con il quale condividiamo la necessità di porre il problema, la centralità della nostra proposta ha a che fare con un cambiamento che riguarda **tutti i docenti**, attraverso la formazione di competenze che siano guidate da un concetto di differenza, liberato dai dispositivi normativi e dal deficit.

Posto questo presupposto – che, con una certa evidenza, si differenzia da quello che ispira la Proposta di Legge 2444 e che supera le categorie bio-mediche individuali – diventa naturale proporre una formazione per tutti i docenti e il superamento della differenza fra i ruoli.

Quest'ultimo aspetto non può certo essere condiviso dalle altre posizioni, non tanto per una supposta impossibilità d'azione della proposta inclusiva come da noi declinata, ma perché

diversi, se non opposti, sono i presupposti teorici dei due contributi che si ispirano alla prospettiva integrativa.

Proviamo, ora, a ragionare sui due àmbiti della formazione in stretta relazione fra loro che, vista la situazione odierna, è utile trattare nello specifico: quello in servizio, meglio **formazione continua**, e la **formazione iniziale**.

La formazione definita **in servizio è impossibile per tutti?** Nocera e Paschetta si limitano all'affermazione dell'impossibilità, senza però argomentarla se non attraverso un veloce riferimento al numero di docenti, ai tempi, e alle risorse. Ma come? Mai come oggi si fa riferimento alla formazione obbligatoria, come prevede la Legge sulla *Buona Scuola*, e la stessa Proposta 2444 (articolo 5) indica che «tutti i docenti assegnati ad una classe nella quale è presente un alunno con disabilità o con altri bisogni educativi speciali sono tenuti annualmente [...] a partecipare ad almeno un corso di formazione sugli aspetti della didattica dell'inclusione scolastica».

Quest'ultima posizione sollecita con forza un ulteriore: «**Ma come?**». Ciò che vale per la formazione sulla didattica per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e altri Bisogni Educativi Speciali **non può valere per una didattica inclusiva per tutti e quindi per tutti i docenti?** In questa dimensione è evidente una forte contraddizione che scambia la didattica inclusiva con una didattica speciale, confermando ancora una volta la prospettiva integrativa con tutti i suoi presupposti.

La proposta del nostro Gruppo intende **uscire da questa prospettiva basata sulla formazione tematica settoriale** (es.: i Bisogni Educativi Speciali), per orientarsi verso il processo di insegnamento-apprendimento con riferimento al concetto di differenze sopra esposto e per declinarla nell'àmbito della cultura e della didattica inclusiva della scuola e della classe, nel suo intreccio fra i processi di apprendimento e di insegnamento e la caratterizzazione disciplinare, le modalità specifiche di apprendimento, l'organizzazione dei tempi e della classe, il clima relazionale, l'utilizzo di strumenti multimediali e tecnologici, nonché di strumenti specifici per alcune tipologie di disabilità (vocal, Braille, Lingua Italiana dei Segni-LIS...).

Per avere respiro, questa prospettiva assume **la progettazione come processo guida, orientato all'inclusione nella scuola e nella classe per tutti**: solo in questa prospettiva si potrà dare un significato davvero inclusivo al POF (Piano dell'Offerta Formativa) e non burocratico a diversi strumenti, quali, ad esempio, il PEI (Piano Educativo Individualizzato) e il PDP (Piano Didattico Personalizzato), anche attraverso la loro modifica o integrazione nella prospettiva della progettazione. Ciò non può certo limitarsi al microcontesto della scuola e della classe: sarebbe, infatti, riduttivo, se non coinvolgesse, ai diversi livelli, **anche alunni, genitori e territorio**.

In riferimento poi alla **formazione iniziale**, acquista rilevanza un principio generale ricavato dalle riflessioni di **Edgar Morin** (in *La testa ben fatta*), alla cui base si trova la critica alla chiusura delle discipline in se stesse, al loro isolamento e all'assenza di qualsiasi forma di comunicazione fra di esse: «Ci occorre [...] un paradigma che possa permettere di distinguere, separare, opporre e quindi disgiungere in modo relativo questi domini scientifici, ma che possa anche farli comunicare senza operare una riduzione». La contestualizzazione nel nostro discorso evidenzia un chiaro richiamo alla necessaria relazione fra la struttura e i contenuti della disciplina, i processi di apprendimento e insegnamento, le modalità specifiche dell'apprendere e le metodologie della didattica inclusiva. Si tratta di pensare un curriculum formativo universitario che costruisca **connessioni fra discipline, processi e metodologie pensate per co-docenze**, che permettano di evidenziare, comprendere e promuovere azioni di insegnamento in grado di accettare e mettersi in gioco di fronte alla complessità che sta alla base dell'interazione fra conoscenze, insegnamento, apprendimento, emozioni (anche degli insegnanti) e le conseguenti relazioni.

Questi sono, dal nostro punto di vista, i presupposti per la formazione di tutti i docenti, mentre nella Proposta di Legge 2444 **tutto è disgiunto** in una formazione che gioca la specializzazione con modalità di insegnamento solo in relazione al deficit, senza interazioni fra discipline e con CFU (Crediti Formativi Universitari) ridotti, dove, come nel caso della

formazione secondaria, devono trovare posto Neuropsichiatria Infantile, Psicopatologia, Psicologia dello Sviluppo e Didattiche Inclusive. **Da qui la sicurezza che la scuola può cambiare?**

In questo breve contributo, abbiamo cercato di proporre prospettive e risposte sulle quali confrontarsi, senza separare i problemi scolastici di alunni e studenti senza disabilità da quelli con disabilità: un approccio sistemico che, pur nella specificità dei casi, intende leggere i problemi di tutti gli alunni e studenti (con disabilità; a rischio di abbandono scolastico; con altri bisogni educativi speciali; con difficoltà; con potenzialità più meno alte) alla luce della cultura scolastica, delle pratiche di insegnamento che si fondano sull'omogeneità formativa e di una valutazione che tende sempre di più al controllo piuttosto che alla formazione.

Il superamento dei presupposti integrativi e di una formazione settoriale – costruiti negli anni dalle culture scolastiche e dalle politiche – rimane la condizione necessaria per una scuola inclusiva che accetti di mettersi in gioco di fronte alla sfida della complessità presente nell'attuale processo formativo e di insegnamento rivolto alle differenze. È necessario, quindi, pensare non in termini di tutela, ma **in termini di diritto e di pluralismo di possibilità attraverso il processo di inclusione**, inteso non come processo atto a "mettere dentro chi prima era fuori o chi è a rischio di esclusione", ma di rendere i contesti inclusivi (organizzazione, pedagogia, didattica, valutazione, offerta formativa).

E questa è la reale tutela che possiamo offrire a tutti gli alunni, studenti e famiglie; una tutela che si articoli più sul versante pedagogico inclusivo, con orientamenti legislativi che superino l'abilismo e la teoria del deficit-individuale, che su quello giuridico integrativo legato ai livelli abilità e di gravità. Cosa, quest'ultima, che rischia di rimanere vincolata essenzialmente allo strumento dei ricorsi e delle sentenze ed esposto ai rischi di differenze nei processi di tutela. Il tema della formazione non è perciò neutro, anzi. La differenza nella lettura, nell'interpretazione e nelle proposte della formazione non sta, infatti, nella fattibilità, nel realismo o nella temerarietà, ma nella **differenza fra il paradigma inclusivo e integrativo**, in una conseguente lettura diversa delle differenze alle quali appartiene *anche* la disabilità e, non secondariamente, in una visione di scuola che, nella prospettiva qui presentata, dà credito alle sue potenzialità per un possibile cambiamento.