



Anna Maria Murdaca

Department of Cognitive – Psychological, Pedagogical Sciences and Cultural Studies – University of Messina – amurdaca@unime.it

Roberto Dainese

Giovanni Maria Bertin Department of Educational Sciences – University of Bologna – roberto.dainese@unibo.it

Silvia Maggiolini

Department of Pedagogy – Faculty of Education Sciences, Catholic University of the Sacred Heart of Milan – silvia.maggiolini@unicatt.it

Special education and inclusion. Between identity and differences

Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze*

Numero Monografico

ABSTRACT

This contribution is part of a wide debate aimed at promoting reflections on the contributions of special pedagogy and pedagogy of inclusion in order to enhance and harmonize differences. We intend to propose a reading key that, through the analysis of some theoretical paradigms on issues such as citizenship, diversity and limit, questions the identity and the difference in concept between special education and inclusion pedagogy. It can be said that the two lexical expressions, in a mirror perspective and with an interconnected vision, try to decode human development, its evolution, its vulnerability and / or potential: these aspects require incisive political-educational actions to achieve that kind of social justice, value in place, inherent in inclusion. It is therefore an effort to reconceptualize, to revisit semantics that, in light of national and international literature, becomes added value and transversal to build a generative welfare: this horizon that stands as a backdrop for a new ethical intentionality, aimed at defining operational hypothesis to manage the new and many conditions of diversity with a critical commitment, continuously attentive to personal and contextual change.

Keywords: special education; inclusion; differences, identities, interconnections

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Murdaca, A.M., Dainese, R., Maggiolini, S. (2021). Special education and inclusion. Between identity and differences. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 49-53 | <https://doi10.7346/sipes-01-2021-07>

Corresponding Author: Anna Maria Murdaca | amurdaca@unime.it

Received: 09.05.2021 | **Accepted:** 01.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl |
ISSN 2282–6041 (on line) | **DOI: 10.7346/sipes-01-2021-07**

* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici e dell'autore.



1. Premessa

In questi ultimi anni, le analisi dei mutamenti storico-sociali e culturali, al cui interno si sono sviluppate nuove prospettive di ricerca che si pongono come oggetto di indagine temi rilevanti inerenti ai costrutti di cittadinanza, identità, differenza, eguaglianza, diversità, limite, hanno indotto le discipline pedagogiche a pensare nuovi orizzonti epistemologici-ermeneutici per la progettazione di un *welfare* sociale, capace di connotarsi come processo di *empowerment* aperto e democratico, foriero di cambiamento delle attività educative, nonché delle trasformazioni organizzative del sistema formativo ed educativo (Glance, 2014; Barnes, 2011).

Le riflessioni qui richiamate si pongono in linea con la necessità di costruire uno sguardo sempre più interrogante e raffinato sulla Persona, sul suo evolversi, sul suo ben-essere, in special modo nell'attuale momento storico, fortemente segnato dalle derive indotte dalla condizione pandemica, che, come noto, ha contribuito a mettere a nudo le molte vulnerabilità della condizione umana. Pare evidente ora sottolineare come queste ultime, per essere decodificate, necessitino di una metamorfosi dei processi formativi ed educativi e di un ipotetico scenario di azioni multilivello, il cui focus è lo sviluppo personale con le sue potenzialità. È questo lo sfondo all'interno del quale nasce e si sviluppa l'intento di questo contributo, volto a promuovere un'analisi dei possibili elementi che connotano la Pedagogia speciale e la Pedagogia dell'inclusione in un'ottica di armonizzazione delle differenze e delle reciproche peculiarità.

Quanto sottolineato nasce dalla consapevolezza secondo la quale riflettere in merito alle diverse dimensioni che entrano in gioco e interagiscono strettamente fra loro significa intraprendere un compito di notevole complessità e di ampio respiro, di partecipazione collettiva e condivisa di vari attori che, a vario titolo, lavorano alla pensabilità di un orizzonte di senso delle finalità educative, adeguatamente articolate, per rispondere al principio dell'individualizzazione per l'eguaglianza e di personalizzazione per le differenze (Baldacci, 2014).

Preliminare alle argomentazioni che seguiranno, è la necessità, qui sin da subito evidenziata, di superare le impostazioni semplicistiche e riduzioniste, che effettuano sia una "*reductio ad unum*" della pedagogia speciale a pedagogia della disabilità, sia quelle che affidano alla pedagogia dell'inclusione il ruolo, o meglio, la competenza di riflettere sulle dimensioni globali della Persona, cercando invece di proiettarsi verso una traiettoria finalizzata a ridare senso ai contesti formativi ed educativi in genere, riconoscendoli come luoghi o spazi eticamente orientati a gestire e ad armonizzare le differenze, e non luoghi di ingiustizia (Cribb & Gewiriz, 2003), e dove, soprattutto, l'inclusione non risulti essere un temine à la page per colmare in apparenza vuoti normativi e valoriali, ma invero possa connotarsi come paradigma pedagogico di riconoscimento delle diversità. Un paradigma, tuttavia, che non identifichi quest'ultima nella disabilità, ma renda possibile la comprensione di tutte le potenzialità e le problematicità esistenziali che accompagnano le diverse traiettorie di sviluppo della biografia personale di ogni individuo, lungo tutto il suo ciclo di vita e, attraverso tale riconoscimento, consentire la progettazione di un ambiente ecologico e transazionale (Bronfenbrenner, 1986; Sameroff, 1995; Weisner, 2002) che sappia concretizzarsi in progettazioni umanizzanti dei contesti educativi. Ed ancora: un paradigma che, partendo dalla persona stessa, e con lo scopo di identificare tempestivamente eventuali situazioni problematiche da cui possano derivare alcune disfunzionalità, solleciti l'agire educativo, il solo capace di far profilare all'orizzonte un nuovo welfare umanistico relazionale che accompagni il progetto di vita di ogni individuo. Sono queste le condizioni di un'educazione democratica, proprie di una società che si professa inclusiva, sostenendo e promuovendo l'idea di educazione che ne è alla base, pur con i limiti culturali e di metodo che essa comporta.

Per sgomberare il campo da possibili errate interpretazioni, ciò che conta è una visione nuova, concreta, in grado di sostenere un'azione tesa a salvaguardare la valorizzazione individuale, cioè il diritto di ogni individuo ad essere incluso socialmente, intellettualmente, culturalmente e personalmente; identificando oggettive cornici metodologiche, atte a creare le basi di una comunità democratica per l'eguaglianza delle opportunità, uscendo così dalle utopie ideologiche del sistema formativo.

2. Eguaglianza, opportunità, cittadinanza e diversità in ottica inclusiva: approcci concettuali

I temi appena richiamati e le riflessioni ad essi connesse si pongono come possibile chiave di lettura che fa riferimento ai principi di cittadinanza globale, equità dei diritti ed inclusione, opportunamente considerati da vari studiosi (Caldin, 2020; Mittler, 2012) quali fattori di un processo continuo e non traguardi definitivamente raggiunti. Una processualità che si manifesterebbe nella ricerca continua di soluzioni, di strategie idonee a preservare i diritti di tutti, nessuno escluso. Tradurre operativamente tutto ciò in chiave psicopedagogica significa focalizzare l'attenzione su un nuovo modo di approcciarsi alla persona con una condizione di problematicità, rendendola protagonista attiva



del proprio progetto di vita e valorizzandone le risorse personali. Si rende allora necessario l'esplicitarsi di una rilettura delle ipotesi su cui oggi poggiano tutte le contraddizioni del nostro sistema educativo e scolastico, che si dibatte tra la tensione di consentire a tutte le persone, nessuno escluso, di raggiungere lo stesso livello e quella di rispondere adeguatamente ai bisogni derivanti dalle loro differenze individuali.

Il "*dilemma della differenza*" di Warnock (Terzi, 2005), che è al centro del dibattito nell'ambito dell'educazione speciale e inclusiva, si presta a spiegare quanto sopra. Ciò consiste nella scelta, apparentemente ineludibile, tra il tentativo, da un lato, di identificare le differenze delle persone al fine di provvedere ai loro bisogni in modo differenziato, ma con il rischio di etichettare e dividere, e, dall'altro, di esasperare la "uguaglianza" e offrire disposizioni comuni, con il rischio di non rendere disponibile ciò che è rilevante e necessario per loro, per rispondere adeguatamente ai bisogni derivanti dalle loro differenze individuali.

In linea con tale prospettiva, l'approccio delle capacità, sviluppato da Amartya Sen, fornisce una prospettiva innovativa e importante per riesaminare il dilemma della differenza in modo significativo. Secondo il Capability Approach, il dilemma della differenza poggerebbe sul fatto che ogni individuo (Sen, 2009; Nussbaum, 2000) tenderebbe alla realizzazione e valorizzazione del proprio essere. Nello specifico, Nussbaum afferma che le disposizioni sociali dovrebbero essere valutate nello spazio delle capacità, cioè in quella dimensione delle libertà reali che le persone hanno di promuovere e raggiungere il proprio benessere. Le considerazioni sulla diversità umana in termini di interrelazione tra fattori individuali, sociali e circostanziali sono centrali nella valutazione delle capacità delle persone e, quindi, in ultima analisi, di un'ottimale condizione di vita. Per la studiosa, dieci sono le competenze considerate fondamentali per la crescita¹; competenze che, se supportate adeguatamente, creano benessere e garantiscono giustizia sociale avviando il soggetto verso l'autodeterminazione (DeHann, 2016).

Ritornano qui alcune parole chiave: dilemma, giustizia e capacità come spazio etico per valutare e ricercare l'uguaglianza. La valutazione di quest'ultima dimensione, tuttavia, e il confronto dei vantaggi e degli svantaggi relativi all'interno di questo spazio, implicano l'uso di qualche tipo di misurazione. Fondamentale per la metrica delle capacità è la centralità della diversità umana, la quale, per Amartya Sen, non può essere intesa come una "*complicazione secondaria, ma come aspetto fondamentale del nostro interesse per l'uguaglianza*" (Sen, 1992, p. XI). Emerge dunque come l'Approccio della Capacità, qui solo richiamato nei suoi principi portanti, offra un apporto determinante non solo nel riconoscere l'importanza della soggettività e nel tutelare la sua libera espressione, ma anche nel sostenere il ruolo attivo delle collettività e delle istituzioni nel contribuire a formarla.

Pertanto, riformulare il dilemma delle differenze legandolo all'Approccio delle Capability significa fornire nuove traiettorie ed aprire nuove piste per la ri-concettualizzazione del termine inclusione, oggi ampiamente presente nel linguaggio comune, ma poco ridefinito nella pratica educativa. A tal proposito sarebbe opportuno interrogarsi in merito alle ragioni per le quali, sebbene siano trascorsi molti anni e diversi studi siano stati condotti sul campo, non esista ancora una definizione chiara ed operativa di cosa sia l'inclusione, rilevando forti contraddizioni semantiche a livello nazionale e, soprattutto, internazionale. Come sostenuto da Canevaro (2006), l'inclusione non è stata coltivata, ed il termine appare persino evaporato. Da qui l'esigenza di liberare il campo da false credenze, prendendo le mosse proprio da una precisazione semantica dei concetti in uso per evitare il rischio di ostacolare i processi inclusivi e di confondere e/o tradurre ed identificare la pedagogia dell'inclusione con la pedagogia speciale, venendo così a scardinare quel senso di giustizia sociale che ne è alla base. Sarebbe in tal senso opportuno avvalersi del plurale, "inclusioni", invece di una declinazione singolare. Solo in questo modo è possibile mettere in risalto le differenze che emergono a livello nazionale ed internazionale concernenti il significato di questo termine e le sue implicazioni per la pratica (Meijer, Soriano & Watkins, 2007).

Alla luce di un interessante lavoro di meta-analisi condotto da Göransson e Nilholm (Göransson, Nilholm 2014), si può ritenere come il processo di inclusione possa essere inteso: a) come esito di differenti visioni di ciò che la società, la scuola, tutte le istituzioni dovrebbero realizzare; b) come idea di ciò che i sistemi formativi dovrebbero conseguire e, come tale, espressione di una filosofia educativa; c) come creazione di comunità volta a stabilire nuovi ideali per sistemi scolastici che lavorano per rafforzare il diritto di ogni persona di poter essere differente. Ne deriva come l'inclusione debba essere intesa come promessa democratica capace di esaltare il rispetto per la differenza, il diritto di essere ascoltati oltre che di avere la possibilità di usufruire di servizi, in risposta alle esigenze esplicitamente espresse dai singoli individui.

Si comprenderà dunque, a questo punto della riflessione, quanto l'orizzonte inclusivo non possa che guidare

1 Le dieci capacità che la Nussbaum considera fondamentali per la crescita umana e per una buona vita sono le seguenti: 1) capacità di vivere una vita ragionevolmente lunga e degna di essere vissuta; 2) Capacità di assicurarsi salute fisica; 3) capacità di garantirsi integrità fisica (libertà di movimento e vivere senza paura di violenze); 4) Capacità di utilizzare i sensi, l'immaginazione ed il pensiero; 5) capacità e libertà di provare ed esprimere emozioni, compreso l'amore; 6) capacità di ragion pratica, uso libero della ragione; 7) Capacità di sperimentare affiliazione, vivere con gli altri e provare rispetto; 8) Capacità di approcciarsi con altre specie (animali e piante) ed averne cura; 9) Capacità di giocare e divertirsi; 10) Capacità di controllo sul proprio ambiente, sia materiale che politico.



l'intenzionalità del nostro atto di cura, prefigurandosi come "modalità esistenziale". Sul piano pedagogico diviene dunque urgente oltre che fondamentale riuscire ad individuare criteri che possano garantire una reale partecipazione di ogni persona, evitando il rischio di cadere nell'illusione di una certezza dell'equità.

L'inclusione, lo si è detto, è un processo e come tale non può ritenersi mai concluso; può cambiare forma, carattere, contesti di riferimento e di azione in relazione agli ostacoli che deve affrontare. Ciò che resta invariato è il modello teorico di riferimento, che abbraccia il rispetto dei diritti umani, per tutti gli individui, incluso il diritto all'istruzione, inteso non soltanto in termini di accesso, ma anche di successo. L'inclusione è altresì un processo di trasformazione radicale del sistema educativo, ritenuto punto di partenza per lo sviluppo di una società giusta e democratica. Affinché ciò si verifichi, diviene necessario identificare tutti quei meccanismi che escludono alcune persone dal processo di partecipazione sociale attiva sulla base di una loro *certificata* diversità dalla norma, e promuove cambiamenti strutturali, pedagogici ed organizzativi necessari per scardinare tutte le forme di discriminazione, esplicite od implicite, ancora presenti nel nostro sistema educativo (Medeghini & Fornasa, 2014).

3. Necessità di chiarificazioni: differenza o identità

Che i termini pedagogia dell'inclusione vengano ormai da tempo identificati, a volte confusi, con quelli di pedagogia speciale, è un dato certo. Come è altrettanto certo è che tale indebita sovrapposizione nasca dallo stato di incertezza e di contraddizione semantica dei termini ad esse correlate: inclusione, diversità, disabilità. Come procedere dunque per evitare una riduzione dell'una nell'altra? Occorre anche precisare le reciproche aree di riflessione sottolineando come la pedagogia dell'inclusione sia centrata sulla decodifica della differenza, adoperandosi ad individuare proposte politico-educative affinché tutto il capitale umano, esprimendosi in dimensioni diverse, peculiarità razziali, religiose, culturali, di fattori personali possano esplicitarsi e che la diversità non sia da considerare una differenza che porti alla discriminazione e allo stigma. Prospettiva questa che Cigman (2007) ha definito "*inclusione universale*", ripresa ed adottata in termini operativi dal Nuovo *Index per l'inclusione* (2014) che apre le porte ad una dimensione connettiva implicante una visione d'insieme della diversità, ma soprattutto l'individuazione di tutta una serie di servizi atti a creare una comunità sostenibile, attenta ai bisogni di ogni persona nel suo farsi e definirsi. Si tratta dunque della necessità di promuovere cambiamenti di pratiche, una nuova cultura dei servizi, una razionalizzazione dei percorsi formativi e nuove professionalità animate da una giusta tensione assiologica oltre che da modelli di pratiche, frutto di evidenze. Ed è anche una giusta dimensione assiologica a guidare la ricerca in pedagogia speciale, attenta a riconoscere e a rispondere a tutte quelle problematicità che ogni persona può incontrare e che non solo vanno osservate, descritte, costruite, ma anche e soprattutto, supportate da tali modelli di pratiche. Per tali ragioni si rende necessaria un'ampia rete di alleanze tra settori culturali chiamati a dialogare tra loro, aprendosi a contaminazioni reciproche: un intreccio di processi e dinamiche su cui riflettere che segnano la vita esistenziale dei giovani e degli adulti che accompagnano le fragilità evolutive, ma su cui occorre fermarsi per elaborare piani educativi, didattici, riabilitativi reali e non ideali.

Bambini, ragazzi, adulti che chiedono il nostro sguardo interrogante affinché le loro problematicità, a volte disadattive, frutto dell'intersezione di variabili individuali e contestuali, vengano lette non solo come differenze nei percorsi di sviluppo, ma anche come espressione di esiti di processi non armonici, legati alle trasformazioni maturative, di relazioni interpersonali asimmetriche, che rinviano al senso e alle diverse modalità di esperienze e di comunicazione che costoro vivono nei propri spazi di vita: famiglia, scuola, contesto sociale rappresentano lo sfondo in cui si costruiscono affetti, si esternano sofferenze, si vivono esperienze, si costruiscono immagini del mondo e si forniscono mediazioni tra risorse interne ed esterne.

Si può dunque comprendere quanto sia importante, ai nostri giorni, l'attenzione alle dinamiche che intercorrono tra i tratti di senso della pedagogia speciale e quelli della pedagogia dell'inclusione. Più che di identità e di differenze, allora, si potrebbe parlare di interconnessioni, attraverso le quali, alternativamente, le due prospettive possano assumere reciproca autonomia, non arrogante autarchia, ma garanzia di reciproco confronto teoretico e di integrazione operativa. Intrecci disciplinari, questi, che richiamano il paradigma della società interconnessa, avvicinandola all'approccio della complessità, del pensiero critico e della visione sistemica, attraverso cui indagare i territori del cambiamento e dell'innovazione sociale.

Rispetto alla dimensione di elaborazione concettuale e di intervento concreto, andrebbe indagata e definita la differenza tra pedagogia speciale e quella dell'inclusione che non può essere determinata da un'attribuzione della componente teorica alla pedagogia dell'inclusione e di quella prassica alla pedagogia speciale, quanto alla definizione di specifici e peculiari punti di vista, insieme teorici e prassici, con cui ciascuna delle due direzioni affronta il tema delle differenze e della loro armonizzazione.

La pedagogia speciale, per chiarezza e definizione del proprio specifico campo di intervento, appare una garanzia seria ed essenziale per contribuire ad affrontare e soddisfare quella crescente domanda di formazione e, come tale,



è predisposta alla comprensione, alla progettazione ed alla gestione delle vulnerabilità, sia nell'istituzione scolastica, così come nelle specifiche realtà extrascolastiche, prevedendo per questi specifici settori formativi un ripensamento concettuale. Ciò non significa esautorare la pedagogia dell'inclusione dai suoi compiti riflessivi e interpretativi, proprio perché, come si è già sottolineato, l'analisi dei mutamenti sociali avvenuti in questi ultimi anni ha reso necessaria l'adozione di nuove visioni interdisciplinari grazie alle quali affrontare i temi della differenza, dell'eguaglianza e del limite. Ed è su questo sfondo valoriale che i due aspetti pedagogici sono speculari: entrambi, infatti, si orientano alla costruzione sociale del cambiamento, ridefinendo strategie, processi educativi per portare avanti un welfare generativo di prossimità.

Percorsi culturali che si incrociano fino a sovrapporsi e che riguardano, allo stesso tempo, teoria e prassi, ricerca, cittadinanza, democrazia ed uguaglianza delle condizioni di partenza, e dunque di inclusione.

Conclusioni

Si può in sintesi affermare come, nell'affrontare i problemi concreti dell'educabilità della persona, la specialità e l'inclusione assumano una visione personalistica, come processo atto a garantire l'equità dei diritti nella sfera della praticità e nella ricerca. Pertanto, l'inclusione si pone come un modello che mette in specularità l'aspetto prettamente epistemologico e quello pratico-operativo: non meccanico cambiamento, ma formulazione di considerazioni metodologiche che vengano ad esplicitare un'ipotesi operativa pronta a verificarsi nella prassi educativa.

L'inclusione diventa allora valore aggiunto della pedagogia speciale, dal momento che sostiene l'opera di sensibilizzazione e di responsabilizzazione di tutte le istituzioni che influenzano la partecipazione equa, piena, attiva a garanzia dei diritti umani.

Riferimenti bibliografici

- Alkire, S. (2002). Dimensions of Human Development. *World Development*, 30, 2, February 2.
- Armstrong, A., & Armstrong, C. (2011). Inclusion: By choice or by chance. *International Journal of inclusive education*, Taylor & Francis
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola-istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Besio S., & Caldin R. (eds.) (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini.
- Caldin, R. (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- 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. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cigman, R. (2007). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London and New York: Routledge.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Dyson, A. (2014). A response to Goransson and Nilholm. *European Journal of Special Need education*, 29, 3.
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2007). Inclusive education across Europe: Reflections upon 10 years of work from the European Agency for Development in Special Needs Education. *Childhood Education*, 83(6), 361-365.
- Norwich, B. (2019, July). From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils with Special Educational Needs/Disabilities. *Frontiers in Education*, 4, 72.
- Sen, A. K. (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Solveig M. Reindal (2014). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretation and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special needs Education*, 31.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.