

**P. Tremblay, *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*, De Boeck, Louvain-la Neuve 2012, pp. 110**

Il breve testo di Philippe Tremblay si caratterizza come un'introduzione al tema dell'inclusione scolastica. L'obiettivo dell'autore, che attinge al panorama internazionale, è di sostenere lo studio e la diffusione dell'inclusione scolastica chiarendone la storia, i presupposti, le specificità e le prospettive.

Il punto di partenza della riflessione di Tremblay è che anche se l'inclusione di studenti con bisogni specifici (disturbi d'apprendimento, disabilità intellettive, fisiche e/o sensoriali, ecc.) è sempre più diffusa nelle classi ordinarie, il passaggio da strutture scolastiche separate, dette anche "segregative", verso strutture più inclusive è un fenomeno relativamente recente se non raro in alcuni paesi. Un'ambivalenza che si riflette anche nella terminologia utilizzata per descrivere ambienti dove studenti con bisogni differenti si incontrano.

Secondo Tremblay, l'inclusione non si deve limitare alla semplice presenza fisica di un allievo con bisogni speciali all'interno di un ambiente ordinario, ma riguarda anche e soprattutto le misure che la scuola ordinaria mette in campo per favorire l'apprendimento e la socializzazione dello studente. Un insieme di misure che implicano l'attuazione di pratiche di differenziazione e modifiche dell'ambiente in funzione delle necessità che si devono affrontare. In questo senso, lo stesso termine "inclusione" non ha un significato univoco, poiché esso descrive una molteplicità di contesti scolastici e di modi in cui vengono gestite la presenza e la partecipazione di studenti con bisogni speciali.

Occorre sottolineare che nella tradizione italiana è il termine "integrazione", più che la riduttiva traduzione dell'inglese *inclusion*, che riesce a valorizzare lo sforzo educativo di promuovere tutte le dimensioni della persona umana<sup>1</sup>. Educare una persona non può che significare educarla in modo integrale, ovvero tenendo conto di tutte le sfere della persona, dell'insieme di specificità che rendono la persona unica, e di tutte le situazioni e i vissuti che sperimenta. Una prospettiva che appartiene anche allo studente disabile in quanto persona e che tende quindi a valorizzare ognuno nella sua diversità. Infatti, la diversità non è un di meno, ma una ricchezza e un valore da promuovere. Integrazione significa quindi educare una persona a essere quello che dovrebbe essere, ovvero completa, piena, intera dal punto di vista sociale e della realizzazione di sé in quanto soggetto unico e irripetibile. Il raggiungimento di questo obiettivo è responsabilità non solo degli educatori *strictu sensu*, ma anche di tutti coloro che abitano l'ambiente nel quale la persona si colloca. Per quanto riguarda bisogni speciali all'interno di un contesto scolastico ordinario questa concezione si traduce in un atteggiamento specifico e non generalistico, in un'attenzione educativa che implica uno sguardo atto a far emergere proprio nella valorizzazione della diversità la ricchezza di ognuno. Il concetto di integrazione non va dunque appiattito a una semplice "normalizzazione" dello studente disabile all'ambiente ordinario, o a una pura presenza fisica. Esso porta già in sé la concezione che Tremblay ha dell'inclusione come

ambiente che accoglie ogni allievo sin dal principio, ma va anche oltre essa nel momento in cui integrare significa anche riconoscere un ruolo educativo e una responsabilità a *tutti* coloro che partecipano alla vita dello studente con bisogni speciali.

Constatando che nel mondo non esiste un unico modo di "essere inclusivi", l'autore sostiene che la qualità, la quantità e l'organizzazione dell'inclusione scolastica possono variare enormemente non solo da un paese a un altro, ma anche da una scuola o addirittura da una classe a un'altra. Tremblay, in particolare, distingue tre macro tipologie di metodi organizzativi che chiama "variazioni": le variazioni tra i sistemi scolastici; le variazioni all'interno di uno stesso sistema; le variazioni all'interno di una scuola o di una classe.

Per quanto concerne le variazioni tra sistemi scolastici, i tassi di frequenza di insegnamenti specializzati o inclusivi riflettono le differenti politiche nazionali sul tema dell'educazione di bambini con bisogni speciali. In alcuni paesi, il tasso di studenti con bisogni speciali è vicino all'1% (ad esempio, in Grecia), mentre in altri gli studenti con bisogni speciali possono arrivare a essere anche uno su cinque (ad esempio, in Finlandia o Québec). Inoltre, i dispositivi nei quali sono scolarizzati gli studenti possono essere molto diversi e, globalmente, si può distinguere tra classe ordinaria, classe specializzata all'interno della scuola ordinaria o scuola specializzata. A partire da questa distinzione preliminare i paesi possono essere classificati in tre modi: i paesi con un sistema segregativo con bassi tassi di

integrazione (ad esempio, Belgio, Francia, Germania), quelli con tassi medi, che uniscono classi specializzate e inclusione scolare (ad esempio, Inghilterra, Lussemburgo) e quelli praticanti una politica chiaramente inclusiva (ad esempio, Italia, Spagna, Québec, Finlandia, ecc.). Dove, tuttavia, una politica inclusiva non impedisce il ricorso a classi speciali per alcuni allievi con bisogni specifici. D'altra parte, onde evitare ingenuità considerazioni, è importante sottolineare che il numero di studenti con bisogni speciali e la loro presenza nelle statistiche nazionali varia di paese in paese anche perché non esiste un sistema comune di classificazione. Gli strumenti per riconoscere e categorizzare un disturbo, i metodi di diagnosi dello stesso e la formazione degli specialisti che hanno il compito di identificare i disturbi sono infatti diversi. Questo è un primo elemento che rende difficile comparare in assoluto i dati ottenuti da differenti paesi. Inoltre, riconoscere solo un basso numero di studenti con bisogni speciali potrebbe significare che una gran parte di allievi non riceve gli interventi mirati di cui avrebbe invece bisogno. All'interno dei sistemi scolastici, il tasso di integrazione può anche variare

in funzione dei disturbi degli studenti con bisogni speciali. Molto spesso, gli studenti che hanno difficoltà leggere sono integrati in classi ordinarie (difficoltà di apprendimento, disturbi comportamentali, leggera disabilità intellettiva, ecc.), così come coloro che presentano una disabilità sensoriale (visuale o uditiva) o fisica. Per gli studenti che hanno una disabilità intellettiva più marcata, spesso si preferisce invece affidarsi a una scuola specializzata. Tuttavia, questa scelta è a sua volta più una tendenza che una regola generale, dato che persistono ancora variazioni importanti tra i sistemi-paese e tra i diversi livelli di istruzione (scuola materna, scuola primaria e scuola secondaria inferiore e superiore).

Anche all'interno di una stessa scuola o classe si possono trovare variazioni. Ad esempio, a seconda dell'organizzazione gli allievi con bisogni speciali possono trascorrere un tempo variabile in luoghi differenti dalla classe ordinaria con l'obiettivo di ricevere interventi mirati (logopedia, rieducazione motoria, ecc.) oppure usufruire di tali interventi direttamente nella classe ordinaria. O ancora, in classe ordinaria, l'integrazione può essere limitata ad alcuni periodi o materie implicando

livelli diversi di adattamento e intervento. Le basi concettuali che sottendono questi dispositivi possono oltretutto variare anche da un bisogno all'altro, un altro aspetto che rende difficile la comparazione dei dispositivi messi in campo.

A partire da questo quadro, Tremblay riconosce che l'insieme delle variazioni elencate e il differente modo in cui si organizzano non solo i sistemi scolastici ma le scuole stesse, rende difficile costruire una tabella che possa chiaramente riassumere il tema dell'inclusione scolastica a livello internazionale. Tuttavia, l'autore sottolinea anche che tutte queste esperienze integrative o inclusive hanno come punto in comune quello di costituirsi come una rottura rispetto alla situazione precedente dove gli studenti con bisogni speciali erano scolarizzati solo in strutture separate dall'insegnamento ordinario. Il libro di Tremblay vuole quindi essere una guida orientativa rispetto alle poste in gioco e alle ripercussioni che ha avuto questo passaggio da un modello segregativo a un modello realmente integrativo.

FRANCESCA MARTINELLI  
*University of Bergamo*

<sup>1</sup> Cfr. G. Sandrone Boscarino, *Pedagogia Speciale e personalizzazione*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 75-82. G. Bertagna, *Lo 'speciale' della Pedagogia Generale*, in L. D'Alonzo - G. Mari, *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 51-65. G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, «Orientamenti Pedagogici», LV, 6 (2009), pp. 961-983.