



**Elisabetta Ghedin**

FISPPA Dept. – Padua University – [elisabetta.ghedin@unipd.it](mailto:elisabetta.ghedin@unipd.it)

## Pedagogy between inclusiveness and specialty: The value of accessibility to learning opportunities

### La pedagogia tra inclusività e specialità: Il valore dell'accessibilità alle opportunità di apprendimento

Numero Monografico

#### ABSTRACT

The reflection proposed here develops starting from the declination in educational contexts of two terms specialty and inclusiveness which also involve the adoption of different practices in the light of the dilemma of difference. It refers to the apparent inevitable choice between, on the one hand, the identification of the differences between children to deal with them differently, with the risk of labeling and on the other hand the highlight of uniformity by offering the same services with the risk of not making available that which is relevant and necessary for a particular student. A reading from the perspective of the Capability Approach is also offered (A. Sen, 1980) which reconsiders the current vision and language in use with that of this approach that declines concepts such as capability, functioning and freedom of choice. We will deal with the semantics between words, that is, the reciprocal relations/connections between signifier and signified. We will therefore try to offer a vision that declines educational well-being (dimension at the core of the CA) in relation to the opportunities that the term accessibility brings with it to favor the availability of spaces, knowledge and relationships that the school can offer by precluding any specialties and attempts at inclusiveness.

**Keywords:** inclusività, specialità, Capability Approach, accessibilità, universale.

OPEN  ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Ghedin, E. (2021). Pedagogy between inclusiveness and specialty: The value of accessibility to learning opportunities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 54-62 | <https://doi10.7346/sipes-01-2021-08>

**Corresponding Author:** Elisabetta Ghedin | [elisabetta.ghedin@unipd.it](mailto:elisabetta.ghedin@unipd.it)

**Received:** 20.05.2021 | **Accepted:** 15.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl |  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2021-08



## 1. Tra specialità e inclusività: il dilemma della differenza

Apriamo questo contributo affermando che la scelta delle parole è un atto cruciale e fondativo: esse sono dotate di una forza che ne determina l'efficacia e che può produrre conseguenze. Una forza che molto spesso corrisponde alla tradizione della parola, al suo significato come storicamente si è sedimentato e che è operante nella coscienza dei parlanti. Gli esiti di questo meccanismo portano a far sì che le parole siano finestre oppure muri, aprano o chiudano alle possibilità (Rosenberg, 2003) Partiamo quindi dalle parole e dal loro significato e uso.

Il termine speciale etimologicamente *dal lat. specialis, der. di species "specie" agg.* indica ciò che è proprio di un ristretto numero di persone o cose come, ad esempio, i caratteri speciali di una popolazione. La specie è costituita da un insieme di individui con caratteristiche simili che si distinguono dagli altri individui dello stesso genere. La scienza ci dice che nessuna specie è costituita da individui identici. Ma il sentire comune ci fa preferire l'idea che fra la mia persona e l'altro con una disabilità vi sia una differenza di specie. Il termine specismo indica l'attribuzione di diversi valori ai singoli individui secondo la loro specie di appartenenza e quindi atteggiamenti improntati alla discriminazione. A. Canevaro (2015) afferma che questo termine è parente dello specialismo e del tecnicismo, che concentrano gli interessi di studio e le indicazioni di intervento in un ambito ristretto ed esclusivo, o tendente all'esclusività. Questo può avere come conseguenza il privilegiare o anche rendere assoluto il tipo di disabilità o di deficit come unico elemento su cui fondare la propria identità, rinunciando alla pluralità di elementi che è presente e propria di ogni identità. La categoria riferita alla specie può far credere che l'unica comprensione vera sia esclusivamente all'interno di questa specifica e particolare appartenenza. È il rischio che corre la pedagogia speciale che A. Canevaro definisce nomade ed evolutiva. La pedagogia speciale ha vissuto il rischio dello specismo da un lato, ovvero il rischio di essere legata a un'educazione specifica riferita a individui che dovrebbero appartenere ad una specie diversa da quella normale, e tutt'ora vive un'ora incerta (Canevaro, 2015). Dall'altro, Caldin (2020) afferma che la peculiarità della pedagogia speciale odierna è quella di affrontare i problemi non comuni, desiderando far scomparire la specialità e paradossalmente, nello stesso tempo, voler mantenere la propria specificità. Abbiamo a che fare, così, con il paradosso della pedagogia speciale che vuole esistere in quanto tale, ma scomparire il più possibile nelle pratiche, riuscendo a essere una risposta competente che può/deve essere presente nei contesti ordinari e nei territori di tutti (Canevaro, 2007).

Per quanto riguarda il termine *inclusività* una definizione interessante per il nostro discorso deriva dalla teoria degli insiemi e assimila l'inclusione ad una "relazione tra gli elementi di due insiemi, tale che gli elementi della relazione appartengono ad entrambi gli insiemi". L'essere inclusi o contenenti non è una determinazione propria degli elementi, ma ciò che emerge da una relazione tra gli insiemi di appartenenza. L'antisimmetria che caratterizza questa relazione fa sì che si preservi l'identità degli insiemi pur nella reciproca appartenenza degli elementi coinvolti nella relazione. E proprio attraverso questa proprietà si può individuare la loro coincidenza, che avviene quando tutti gli elementi sono coinvolti nella relazione di appartenenza. L'inclusione riguarda dunque la relazione tra elementi considerati entro gli insiemi, non indipendentemente da essi. È per questo che essere inclusi in un insieme non coincide con l'essere parte di una collezione. Questo aspetto relazionale dell'inclusione, arricchito in termini di interdipendenza e reciprocità, si trova sviluppato anche nella moderna biologia, soprattutto nelle sue concezioni olistiche connesse ad una visione complessa dei sistemi viventi. Tali caratteristiche emergono anche quando si considera il concetto di inclusione nell'ambito delle scienze sociali in cui essa è considerata nel senso appunto "complesso" di (ben)-essere, che implica il sentirsi rispettati, valorizzati per quello che si è e la sensazione di un livello di supporto, energia e impegno da parte degli altri in modo che si possa fare del proprio meglio (Miller, Katz, 2002). Qui essere "dentro qualcosa", parte di una comunità più ampia, è considerate in termini di uno stato psicologico che soddisfa le esigenze sociali ed esistenziali primarie e secondarie, e connota l'inclusione come luogo di benessere (Ghedin, 2009). Da questo punto di vista, la definizione ripresa da Miller e Katz assume un significato proattivo, che aiuta a definire le azioni per fronteggiare l'esclusione attraverso la promozione di sentimenti, stati d'animo, privilegi, opportunità, diritti raccolti sotto la parola ombrello "inclusione". In ambito educativo l'inclusione potrebbe essere posta come valore alla base di una filosofia volta a massimizzare la partecipazione di tutti nella società e a minimizzare le pratiche di esclusione e discriminazione (Dainese, 2017). La definizione e la pratica scolastica dell'inclusione, tuttavia, può variare in modo significativo non solo tra culture e sistemi educativi, ma anche al loro interno (Dyson, 1999). Dyson, sottolinea in particolare la necessità di parlare di versioni multiple di inclusione, dando così senso e importanza ad un discorso sulle "inclusioni" declinate al plurale (Santi & Ghedin, 2012).

Questa dicotomia nell'esplicitazione dei due termini corrisponde a quello che viene concettualizzato come il "dilemma della differenza" (*dilemma of difference*) che si riferisce all'apparente inevitabile scelta tra, da un lato, l'identificazione delle differenze per occuparsi di esse in modo differente, con il rischio di etichettare e dividere le persone, dall'altro lato, accentuare l'uniformità e offrire gli stessi servizi con il rischio di non rendere disponibile quello che



è rilevante e rappresenta una necessità per uno studente in particolare (Dyson, 2001; Norwich, 2002). Il significato originario della parola dilemma è chiaro, [dal lat. *dilemma-ātis*, gr. δῖλημμα -ατος, comp. di δι- «due» e λῆμμα «pre-messa», dal tema di λαμβάνω «prendere»] vuol dire cioè forma di argomentazione, nella quale si stabilisce, in generale, un'alternativa tra due ipotesi da ciascuna delle quali deriva la conseguenza, affermativa o negativa, che si vuol dimostrare. Il dilemma della differenza cerca di rispondere alle seguenti domande: quando il considerare le persone in modo diverso, enfatizza le loro differenze e le stigmatizza o le ostacola in base alle diversità? E quando il considerare le persone allo stesso modo diventa insensibile alle loro differenze e rischia di stigmatizzarle o ostacolarle in base all'uguaglianza?

M. Minow (1990) definisce questi due poli della riflessione entro "il dilemma della differenza". Lo stigma della differenza può essere ricreato sia ignorandolo che concentrandosi su di esso. Le decisioni in merito a educazione, occupazione, benefici e altre opportunità nella società non devono essere previste in riferimento all'etnia, la disabilità, la razza, il genere, la religione o l'appartenenza a un altro gruppo di individui nei confronti dei quali si manifestano degli atteggiamenti di esclusione. Tuttavia, il rifiuto di riconoscere queste differenze può paradossalmente contribuire ad enfatizzarle con valore negativo in un mondo costruito per alcuni, ma non per altri. I problemi di disuguaglianza possono essere esacerbati sia considerando una minoranza allo stesso modo di una maggioranza sia considerandoli in modo diverso.

Il dilemma della differenza può essere posto come una scelta tra specialità e inclusività, o come una scelta tra neutralità e accomodamento. La neutralità governativa può essere il modo migliore per assicurare l'uguaglianza, ma la neutralità governativa può anche esacerbare le differenze non assumendosi l'impegno di considerarle. M. Minow (1990) afferma come il dilemma della differenza faccia parte dell'articolazione di una società. Esso nasce infatti dai modi in cui la società assegna gli individui a categorie e, su questa base, determina chi includere e chi escludere dalle attività politiche, sociali economiche ed educative. Poiché le attività sono progettate, a loro volta, con in mente solo i partecipanti inclusi, gli esclusi sembrano non adattarsi a causa di qualcosa di caratteristico nella loro natura. Pertanto, le persone hanno utilizzato categorie basate su età, genere, etnia, religione e disabilità per decidere formalmente e/o informalmente chi è idoneo a iscriversi a una determinata scuola, chi è escluso da una determinata attività sportiva, chi può essere occupato professionalmente, chi può vivere una vita autonoma e indipendente e una serie di altre questioni.

I sistemi educativi offrono chiari esempi del dilemma della differenza. Sottostanti al dilemma in ambito educativo, infatti, esistono due aspetti correlati: una dimensione teorica che riguarda le questioni di concettualizzazione e definizione, e una politica, che si riferisce a questioni di erogazione dei servizi per permettere uguali diritti di tutti all'educazione (Terzi, 2005a). Il cuore teorico della controversia risiede non solo nella definizione delle diversità degli studenti con riferimento alla scuola, ma, più specificamente, nei fattori che contribuiscono a mettere in evidenza le difficoltà sperimentate da alcuni studenti, o durante tutto l'anno scolastico o in una parte di esso. Il dibattito è caratterizzato da un lato da prospettive che causalmente correlano le difficoltà dei bambini alle loro caratteristiche individuali, spesso viste come limitazioni e deficit dell'individuo. Queste prospettive suggeriscono l'adozione di categorie mediche di disabilità e difficoltà di apprendimento. Dall'altro lato, altre posizioni principalmente nella sociologia dell'educazione, pongono le cause delle difficoltà di apprendimento dei bambini all'interno delle istituzioni scolastiche caratterizzate dalla loro incapacità di incontrare le diversità negli apprendimenti dei bambini. Opponendosi ad ogni forma di categoria o classificazione delle differenze dei bambini viste come discriminatorie, queste posizioni promuovono il riconoscimento e l'apprezzamento di tutti gli aspetti di diversità in educazione (Giacconi, 2020).

## 2. La crisi silenziosa: Il *labelling cycle*

Un'altra questione che ha a che vedere con il cambiamento concettuale che riguarda il binomio specialità e inclusività viene affrontata da Hastings e Remington (1993) i quali hanno identificato ciò che chiamano il *ciclo di etichettatura* o *labelling cycle* per descrivere la storia di vita dei termini di categoria usati per riferirsi a un'area di disabilità e difficoltà. Gli autori affermano che in ambito scientifico e sociale vengono adottati nuovi termini con la promessa di conseguenze positive associate al cambiamento di paradigma di riferimento. Questo processo richiede del tempo affinché il significato del termine si diffonda gradualmente e diventi più ampiamente condiviso e adottato. Ma col passare del tempo, il termine viene usato in modo sempre più impreciso e con sfumature sempre più negative che riflettono atteggiamenti negativi verso la disabilità ma anche l'inclusione. Questo cambiamento da connotazioni positive a negative porta a riflettere per individuare un nuovo termine basato su una visione differente. Questo ciclo di etichettatura, secondo gli autori può richiedere circa due decenni e può essere esteso per essere applicato non solo alle etichette ma anche a idee e ipotesi. È quanto è successo per alcuni termini che erano in uso



nei decenni passati, come ad esempio *handicap* (in virtù della L. 104/92, non più in uso pin seguito all'introduzione del Sistema di Classificazione del Funzionamento della disabilità e della salute, OMS, ICF, 2001) e per il concetto di "Bisogni educativi speciali" o "BES". Quando quest'ultimo termine è stato introdotto negli anni '70 del secolo scorso nel mondo anglosassone, il costrutto dei bisogni educativi speciali intendeva opporsi ad una visione "clinica" in ambito educativo fino a quel momento in uso. Esso, infatti, si poneva come costrutto in contrapposizione alla valorizzazione delle categorie di deficit e spostava il focus dell'attenzione sul discente con difficoltà personali. Le azioni poi che si promuovevano a partire da questa visione erano connesse alla riduzione del bisogno e sono state interpretate come integrazione dei bambini con BES nelle scuole ordinarie. Tuttavia, con il passare del tempo, a causa delle premesse che l'uso di questo termine portava con sé, il termine finì per assumere connotazioni negative, come sottolineano alcuni autori, primi tra tutti Booth & Ainscow nel loro *Index per l'inclusione* (2014) in cui affermano

L'idea che le difficoltà educative possano essere risolte etichettando in questo modo gli alunni, e quindi intervenendo sul piano individuale, ha infatti dei limiti evidenti. [...] Classificare gli alunni con l'etichetta "bisogni educativi speciali" può portare ad un abbassamento delle aspettative nei loro confronti (pp.75-76).

In questo modo il rischio è determinare una gerarchia di valori in cui gli studenti vengono visti rispettivamente come "meno che normali", "normali", "più che normali" dal punto di vista dell'apprendimento (Booth & Ainscow, 2014). Sebbene il bisogno educativo speciale fosse associato all'integrazione, che riguardava i luoghi dell'educazione, l'uso di questo termine venne criticato per non essersi concentrato sulla ristrutturazione delle scuole nel rendere possibile la partecipazione accademica e sociale (Demetriou, 2020). Queste critiche al bisogno educativo speciale sono state la base per un nuovo approccio che ha sviluppato la sua riflessione in riferimento all'educazione inclusiva. Questo movimento è partito da una critica, che poneva al centro i diritti delle persone con disabilità, al "modello medico" e la difesa di un modello sociale che portava con sé implicazioni per una trasformazione sociale e quindi anche educativa (Ainscow et al.2006; Dyson 1999; Florian 2014). I nuovi termini inclusione e educazione inclusiva promettevano un focus positivo attraverso il modello sociale, andando oltre la disabilità verso la considerazione di altre forme di "diversità" con implicazioni nelle scuole regolari le quali devono "accomodare ragionevolmente" e ricomporsi nuovamente per prestare attenzione alle diversità (d'Alonzo & Caldin, 2012). Queste idee e questi termini hanno ancora notevole valore a livello internazionale, ma negli ultimi dieci anni si sta assistendo ad una variazione del senso prima e del significato poi della parola inclusione (Norwich, 2014; Kiuppis e Hausstätter, 2014). Sempre più, infatti, si ritiene che il fulcro dell'educazione inclusiva tenda verso progetti che estendono le pratiche di specialità al *mainstream*, ad esempio apprendimento individualizzato e utilizzo di misure cosiddette "compensative o dispensative". Graham e Slee (2006) hanno osservato che parlare di "includere" può avvenire solo per coloro che occupano una posizione di privilegio al "centro". Una riflessione più attenta porta a considerare che questa terminologia sia frutto solo di ammodernamenti lessicali ottenuti da sovrapposizioni semantiche dove i significati si mescolano nonostante facciano riferimento ad epistemologie differenti (Florian, 2014). Il concetto e il valore dell'inclusione vengono ora riconosciuti quindi come di difficile declinazione e aventi molteplici significati. Il primo di essi si focalizza sugli studenti con disabilità e tenta di valorizzare una scuola per tutti, come alternativa all'educazione in ambienti segreganti. Il secondo significato vede l'educazione inclusiva ampliare il focus dell'educazione speciale (con bisogni) in termini di gruppi target e comprendendo l'educazione inclusiva come un approccio per affrontare i problemi di accesso, partecipazione e successo all'educazione. Per definizione, l'educazione inclusiva è diretta a tutti; ma in pratica si concentra su alcune popolazioni considerate più vulnerabili o emarginate, compresi gli studenti che hanno "bisogni educativi speciali", e in particolare gli studenti con disabilità. Il terzo significato sottolinea l'eterogeneità dei discenti e articola la diversità come elemento intrinseco all'educare. Secondo questa interpretazione più ampia, si intende l'educazione inclusiva come un approccio non categorizzante e onnicomprensivo in cui si trovano le differenze individuali non classificate per etnia, lingua, religione, cultura, sesso o (dis)abilità. A seconda del punto di vista di quale sia il "target" previsto o destinatario di un'educazione inclusiva, si modificano le azioni su come organizzare l'educazione e di conseguenza le differenze rimangono tra i contesti (Kiuppis e Hausstätter 2014, 2–3). Chi si occupa o ha la pretesa di occuparsi di scuola dovrebbe invece sapere che la scuola è un insieme stratificato e complesso, eterogeneo al suo interno (insegnanti, studenti, amministrazioni ripartite nei diversi ordini e tipi di scuola, programmi espliciti per disparate materie e curricula educativi impliciti), connesso da legami diversi con differenti società, culture, saperi, tradizioni nazionali, dipendenti da orientamenti dei Governi, ma anche da richieste e sollecitazioni implicite o esplicite, spesso contraddittorie, provenienti dall'ambiente in cui le scuole operano (Nussbaum, 2011). A. Canevaro (2015) sostiene che l'evoluzione si realizza nel caos, nella confusione anche di termini in cui ci troviamo oggi. Essa ci impegna nel riordinare le nostre idee, le nostre strutture interpretative e razionalizzanti. Il problema è che l'evoluzione, ma si potrebbe dire anche i cambiamenti, sono sempre sorprendenti e qualche



volta – o molte volte? – inquietanti. Ci piacerebbe che si sviluppi attraverso singole tappe, in successione, una dopo l'altra. E invece ci si presenta con un groviglio confuso di novità sconcertanti e fra le quali non riusciamo, o non sappiamo, capire quelle che sono importanti e quelle che invece sono caduche. Canevaro usa il termine “transizione” intendendo con questo il passaggio da un'età all'altra, da una stagione a un'altra, da una cultura ad un'altra cultura. La “transizione” deve poter essere un periodo di “prove”, che altro non sarebbero che l'accompagnamento nel percorso di “mutazione”, per garantirne le possibili incertezze, dubbi, tentativi anche senza seguito. Ci troviamo oggi quindi nel mezzo di una transizione? Parrebbe essere giunto il momento di riflettere coscientemente su una proposta paradigmatica che permetta di transitare attraverso i vecchi paradigmi con la promessa di una enfasi sulla variabilità umana e sul valore che essa porta con sé in relazione ai contesti in cui le persone vivono ed entro cui intessono connessioni fiorenti.

### 3. Lo sguardo del Capability Approach

La comunità educativa globale è impegnata nell'obiettivo di sviluppo sostenibile 4 di “garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti” (ONU, 2015). Tuttavia, come abbiamo avuto modo di comprendere nelle righe precedenti, rimane ancora sullo sfondo il complesso significato di ciò che significa educazione equa ed inclusiva di qualità. Le attuali concettualizzazioni della disabilità, infatti, sono costruite sulla base di un dualismo tra fattori individuali (specialità) e sociali (inclusività). Questo è un dualismo che rischia di lasciarsi sfuggire la complessità della questione e che conduce a considerare disabilità che sono parziali e limitate così come accade per i fattori contestuali. Terzi (2005b) sostiene che il CA (sviluppato da Amartya Sen (1985), e più recentemente da Martha Nussbaum<sup>1</sup>, fornisce una nuova e importante struttura per riconcettualizzare la menomazione e la disabilità nello spazio degli ambienti di vita. Questo comporta da un lato, una concettualizzazione della disabilità come strettamente relazionale, e dall'altro, una riconsiderazione delle questioni riguardanti la definizione delle differenze tra studenti all'interno di una struttura fondamentale normativa che mira alla giustizia e all'eguaglianza. L'approccio delle capability è una struttura di pensiero e non una teoria educativa. Nonostante tutto, l'approccio della capability apre la strada ad un modello innovativo e utile per riesaminare l'educazione inclusiva, e l'educazione più in generale nel tentativo di riconciliare il dualismo e le tensioni inerenti le attuali concettualizzazioni e modelli della disabilità, e nel posizionare come centrali nel processo educativo le capability delle persone e il perseguimento del loro ben-essere. Questo approccio è in grado di prendere in considerazione tutta l'ampia gamma di esperienze di disabilità, superando la limitata ottica basata sulla tipizzazione nella direzione della specialità. La prospettiva dell'approccio delle capability riesce così a tener conto dell'azione reciproca svolta dalle caratteristiche individuali e dalle restrizioni sociali<sup>2</sup> e propone di dare valore ai funzionamenti delle persone in termini di espansione delle opportunità di scelta e quindi delle libertà che le persone hanno di vivere una vita a cui esse danno valore. Restringere la definizione alle risorse meramente quantitative (es. economiche o istituzionali) significherebbe ignorare le dinamiche che esistono tra la persona e la comunità (Bakhshi et al., 2006). Il CA rappresenta uno dei contributi teorici più rilevanti ad una nuova impostazione delle teorie e delle politiche di sviluppo perché considera quest'ultimo come un processo di ampliamento delle possibilità di scelta dei soggetti, e restituisce dignità alla persona attraverso la centralità dell'essere umano. Esso guarda alle condizioni di vulnerabilità come ad un fenomeno multidimensionale e dinamico, che implica diversi tipi di limitazioni alle capability di ciascuno per raggiungere i vari funzionamenti a cui la persona in condizioni di vulnerabilità attribuisce valore (Biggeri & Bellanca, 2011, p. 8).

La prospettiva che viene promossa è di focalizzare l'attenzione sulle differenze tra persone. Ci chiede di considerare il senso dei funzionamenti (*beings and doings*) a cui le persone danno valore nelle proprie economie di vita, e di lavorare (sul versante educativo) per aumentare i loro gradi di libertà (le loro *capability*) per poter scegliere di essere o fare ciò che rende la vita degna di essere vissuta. Tuttavia, considerare funzionamenti specifici da soli non è sufficiente per insegnare a tendere verso una vita fiorente. Le capability sono le libertà che ogni persona ha di

1 In questa sede non è possibile approfondire le significative implicazioni educative che possono derivare dall'adozione di questo modello ma per una analisi approfondita si rimanda a numerosi autori: Saito (2003), Robeyns (2005), Terzi (2005a), Terzi (2005b), Mitra (2006); Ghedin (2009). Qui esso verrà approfondito perché esso prende in considerazione concetti di ben-essere ed educazione.

2 Nella stessa direzione si orienta anche la visione offerta nel Sistema di Classificazione del Funzionamento, della Salute e della Disabilità (WHO, 2001) in cui si definisce la disabilità come “termine ombrello per menomazioni, limitazioni dell'attività e restrizione della (alla) partecipazione. Esso indica gli aspetti negativi dell'interazione tra un individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali di quell'individuo (fattori ambientali e personali)” (p. 212). Assume quindi valore la relazione tra individuo e contesto nell'orientare verso la disabilità o il funzionamento.



scegliere ed esercitare una combinazione di molti modi di essere e di fare a cui la persona dà valore. L'opportunità complessiva di scegliere una buona vita e di fiorire è quindi costituita da molti funzionamenti diversi. Uno studente o un laureato con un ampio set di *capabilities* a cui attingere per la scelta dei funzionamenti da realizzare è potente (in termini di *empowerment*) nel senso che ha un ventaglio di possibilità per la propria vita (e quindi non un destino segnato) di aspirare al ben-essere. L'educazione dovrebbe allora assumersi un impegno etico per la coltivazione di vite complesse e *flourishing* degli studenti orientandosi al pieno "sviluppo della personalità umana" (ONU, 1948, articolo 26.2). Essa incoraggia tutti gli studenti, indipendentemente dall'etnia, dallo status socio-economico, dalla lingua, dalla religione, o dal genere – a immaginare e sperimentare una vita fiorente e a scoprire e coltivare singoli talenti, interessi, attitudini, e impegni (Dewey, 1976). Per fare questo, l'educazione dovrebbe contrastare attivamente la limitazione delle opportunità di vita (promuovendo la scelta rispetto ai funzionamenti possibili). Ad esempio, le *capabilities* in materia di educazione operano su due livelli: 'la *capability* di partecipare all'educazione' e 'le *capabilities* acquisite attraverso l'educazione' (Vaughan, 2007; Vaughan & Walker, 2012). È necessario quindi fare in modo che gli studenti possano partecipare a pieno titolo in esperienze di apprendimento, e che abbiano le possibilità di discernere ciò di cui hanno bisogno/desiderano e a cui aspirano per sviluppare e creare azioni che hanno valore per sé e la comunità. Sen (2002) sottolinea, per esempio, che noi (tutti) abbiamo obbligazioni etiche gli uni verso altri, e il lavoro di sviluppo è finalizzato a rendere i gruppi sociali sempre più focalizzati sulla fioritura umana. Nel discutere questo aspetto del CA, Walker spiega (2010, p. 166), la *capability* è una sorta di potere che conferisce obbligo. Walker rileva inoltre che Sen (2005) è abbastanza chiaro nel descrivere l'educazione sia con 'valore intrinseco per gli individui' che 'valore sociale per le comunità' (2010, p. 159). Quello che diventa significativo per le persone è che esse siano abili nel perseguire i propri funzionamenti (*beings and doings*), che si concretizzano poi nel vivere una vita a cui ciascuno dà valore (Sen, 1999b, p. 74)<sup>3</sup>. Le persone in situazione di disabilità possono non avere le stesse opportunità di apprendimento del resto degli studenti a causa della disabilità (Nussbaum, 2006) e anche quando sono incluse in una classe, spesso si verifica ciò che Iris Marion Young (1990, p. 119) chiama "esclusione interna", dando origine a "zone di discriminazione". Insieme nella stessa classe ma separati dal curriculum. Inevitabilmente nel momento in cui parliamo di inclusione siamo portati a parlare anche di esclusione. Sembra logico, se vogliamo che la classe o la scuola siano inclusivi, analizzare e studiare le cause che impediscono la realizzazione di questo processo. In un contesto più ampio di esclusione sociale abbiamo appreso che si tratta di un processo strutturale e non di uno congiunturale, in base al quale a certi cittadini viene negato il diritto di partecipare alle strutture sociali, politiche, economiche, lavorative e anche educative di uno specifico contesto (Nussbaum, 2006). In questo senso, viene stabilita una stretta relazione tra esclusione sociale ed educativa, la prima più generale e la seconda più specifica. Come afferma Caldin (2020, p. 14) infatti: "In Italia, a scuola e nella società, la sfida dell'educazione sta appunto, dove il senso comune vede l'impossibilità del cambiamento e l'inattualità del progetto educativo-didattico; in ambito pedagogico esiste infatti un legame particolare tra utopia ed educazione che si rileva nella dimensione della possibilità" o di quelle che nel CA si definiscono appunto *capabilities*. La promessa del CA sembra essere quella quindi di scardinare il linguaggio dei "bisogni" e dei "diritti" e di implementarlo con quello delle *capabilities* (Norwich, 2014). In questo modo possiamo pensare ad esempio ad una teoria della "dis-*capability*" (Bellanca et al., 2011, p. 160)? In questa visione, è da considerare persona con disabilità un individuo che – date le sue caratteristiche personali, e date le relazioni con l'ambiente in cui vive – non è in grado di fare/essere ciò che vorrebbe fare/essere, né di diventare ciò che vorrebbe diventare. In questo senso si definisce persona con disabilità colui il quale ha un *capability* set limitato rispetto ai propri obiettivi e alle proprie ambizioni e sistema di valori. Il CA, quindi, potrebbe rappresentare un approccio etico che ha a cuore le ineguaglianze per fronteggiarle e le risorse concettuali per riesaminare le questioni nel campo della disabilità e dell'educazione e che si pone in dialogo tra specialità e inclusività. L'invito appunto è alla dialogicità che fa leva sul principio di reciprocità, sulla costruzione di occasioni partecipative e collaborative, sulla "responsività", sull'atteggiamento di fiducia che si instaura all'interno di vere alleanze a rete.

#### 4. Verso l'accessibilità delle opportunità in educazione

La possibilità che si prospetta, alla luce di quanto detto fino ad ora, è quella di individuare un framework teorico che possa aspirare ad organizzare ambienti educativi in grado di sviluppare e sostenere l'impegno verso vite fiorenti e felici rendendole accessibili e in dialogo tra necessità di specialità e tentativi di inclusività. Ci sembra che questo imperativo possa essere compatibile con l'impianto dell'Universal Design for Learning (UDL) per i principi che esso

3 Cit. in Brighouse H., Robeyns I., 2010, *Measuring justice, primary goods and capabilities*, New York; Cambridge University Press, p. 2.



promuove e cerca di mettere in pratica. Tale framework teorico, o filosofia della progettazione così come viene definita, sembra ben connettersi con l'accessibilità alle opportunità di apprendimento perché tale modello pone al centro i bisogni/desideri/aspirazioni dei bambini e dei giovani, valorizza l'unicità delle persone attraverso un approccio positivo ed equo, sostiene il pieno potenziale delle persone in riferimento ai diversi modi di apprendere, presta attenzione ai diversi contesti di apprendimento ricchi di ecofattori positivi considerati fondamentali per sviluppare positive relazioni di prossimità. Esso infatti potrebbe essere un utile "ordinatore" che la scuola ha a disposizione per progettare percorsi orientati a promuovere progetti di vite fiorenti. La valorizzazione delle unicità di ciascuno, in relazione con un contesto che riduce gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e promuove la capacità di scelta per il proprio progetto di vita, è in linea con gli obiettivi internazionali del movimento Education for All (EFA), promosso nel 2000 dall'UNESCO nel World Education Forum di Dakar. Tale movimento orienta gli sforzi verso un'idea di educazione (inclusiva?) basata sui concetti di equal access e quality of education. In esso si afferma che ciascun individuo deve essere incoraggiato a seguire il proprio percorso di complessità e condivisione, ad usare efficacemente i propri talenti e punti di forza, a coltivare attività che favoriscano esperienze ottimali e a perseguire l'autodeterminazione attraverso l'esercizio della libertà. Questa proposta nasce negli Stati Uniti alla fine degli anni Novanta del secolo scorso e si diffonde con l'espressione Universal Design for Learning (UDL), che conserva i riferimenti alla filosofia progettuale a cui si ispira. Questa visione comporta passare da una logica della frontiera, basata sulla semplicità, e che divide, discrimina ed esclude alla logica dell'accessibilità universale cioè della complessità. In merito alla logica della frontiera N. Boggino (2018) afferma che

Sin dalla nascita il mondo ci presenta una molteplicità di spazi delimitati per frontiere, con diverse polarità: dentro–fuori, integrati e non–integrati, inclusi—esclusi, studenti con e senza difficoltà nei contesti scolastici. Frontiere che dividono un Paese dall'altro, frontiere che dividono il proprio habitat da quello del vicino, frontiere che dividono bambini, adolescenti, adulti in base all'età, frontiere che dividono ed escludono lasciando dall'altra parte qualcuno. Si nasce in un mondo pieno di frontiere: biologiche, etniche, sociali, culturali, istituzionali (p. 41).

Al contrario occorre lavorare per costruire nuovi spazi che non escludano e permettano di contenere, che siano senza frontiere e che permettano di ri-conoscere le differenze (culturali, sociali, ecc.) e i limiti (organici, biologici) attraverso la lente della positività che si basa sul riconoscimento dei talenti e delle potenzialità intrinseche di ciascuno. Questa è la logica dell'*accessibilità* universale e della complessità che permette di lavorare sulla costruzione di uno spazio dove le persone siano insieme e tutti abbiano accesso alla scuola e, in particolare, all'informazione, alla conoscenza, alla socializzazione. Boggino (2018) infatti afferma che se di fronte alla prima difficoltà nel processo educativo, le risorse si basano sulla necessità dell'intervento immediato da parte di un agente esterno (di solito un professionista esperto), in questo modo si "condanna" lo studente sin dall'inizio, situandolo al di fuori del processo stesso. Se i primi interventi istituzionali si basano cioè su una logica 'escludente', non ci saranno possibilità di costruire spazi connettivi dal punto di vista della logica dell'accessibilità universale. Gli spazi verranno invece pensati sulla base della logica della frontiera che divide, discrimina ed esclude.

Orientarsi alla logica della frontiera significa come trovarsi di fronte ad una porta chiusa e guardare dal buco della serratura. In questa posizione abbiamo una visione parziale dell'intera situazione che rimane nascosta ai nostri occhi. Potrebbe essere come quando si legge una diagnosi, il cui accento viene posto sul deficit, sulla patologia, sulla menomazione e che rischia di comportare una causalità lineare tra studente con disabilità e specialità dei contesti. La logica della complessità ci permette di spalancare quella porta e di avere una visione complessa delle connessioni che esistono all'interno di quel contesto e quindi di passare dallo spazio della diagnosi allo spazio della prognosi cioè del progetto di vita futuro e passare quindi da una visione che ci ingabbia in un'idea di destino segnato uguale per tutti all'accessibilità nelle opportunità educative e alle variazioni dei contesti.

Probabilmente potremmo essere d'accordo sul fatto che, in realtà, dobbiamo cambiare i sistemi. Tuttavia se continuiamo a parlare di sostegno speciale nella classe, di compensazione, di adattamenti curriculari per i bambini con bisogni educativi speciali, disabilità, disturbi specifici di apprendimento nelle nostre scuole si farà esperienza di segregazione accettata (Florian e Beaton, 2017; Norwich B., Koutsouris G., 2017), lontano da quello che dovrebbe essere l'accessibilità alla/dell'educazione che è un processo per imparare a convivere con le differenze delle persone. A partire quindi dalle considerazioni sull'accessibilità come apertura, coinvolgimento e mantenimento delle connessioni diventa significativo dare valore, entro di esse, alle diverse manifestazioni delle peculiarità umane intese come polifonia di unicità che si manifesta nelle differenze che ci connotano come esseri umani. Non possiamo pretendere di capire e immaginare la scuola come un *unicum* governato attraverso un solo principio, una sola visuale (Lacione, 2010). Quel che serve, per governare questa complessità, è un meccanismo che permetta non "the transcendence of group difference" ma una "positive self definition of group difference" (Young, 1990, p. 157). Un ideale di vita scolastica "as a vision of social relations affirming group difference" (Ivi, p. 227). Una "good school",



in altre parole, tale da permettere di vivere la molteplicità che, anche se non può essere raggiunta, “must always be in the making” (Sandercock, 1998, p. 161). È un processo, quindi, di umanizzazione che implica rispetto, partecipazione e convivenza. In questa visione i sistemi educativi dovrebbero lavorare attivamente contro la limitazione delle opportunità di vita degli studenti promuovendo la scelta rispetto ai funzionamenti possibili, ampliando le opportunità di accessibilità e dando valore a molteplici modi di accedere alla conoscenza, di esprimersi e di essere coinvolti nelle diverse attività (Aquario, 2015). Possiamo allora, in questo scenario offerto immaginarci dei confini e dei sentieri? Il dilemma della differenza è ancora saldamente connesso alla realtà educativa ma non possiamo non riflettere sul fatto che la logica della complessità ci impone il valore del pluralismo (in tutte le sue forme, speciale, inclusivo, accessibile) che chiede uno sguardo panoramico, “poliocular” che può rompere con la linearità e il riduzionismo verso l’universalità dell’accessibilità delle opportunità educative. Sul piano della pratica educativa, significa lavorare per un esercizio riflessivo individuale e collettivo. Questo è l’habitus “pedagogico” che può rappresentare il design di un percorso co-costruito con la convinzione che sia necessario originare un cambiamento che lascia sullo sfondo le visioni negative e permette a ciò che è positivo in noi di sbocciare e di ritrovare i “tesori nascosti in casa” come afferma A. Canevaro. Quello che dobbiamo fare è studiare forme di educazione al/pedagogia della/ per l’accessibilità, che si apre cioè alla possibilità di allargare gli spazi (opportunità di connessioni), e poi ritrovare la propria struttura (opportunità di personalizzazioni), in modo plastico. In questo caso è la plasticità dello spazio educativo/psicologico, ed essa è legata a un processo che ci dovrebbe appassionare alla costruzione di umanizzanti aspirazioni di ben-essere individuale e collettivo ed è quello che potrebbe favorire sane e positive connessioni con tutti gli altri ambienti. In questo modo sarebbe possibile favorire la variazione sistematica che scardina la dicotomia specialità/inclusività e orienta verso la complessità e il valore che essa assume nelle comunità per tendere positivamente verso il ben-essere pedagogico per tutti.

## Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M., T. Booth, A. Dyson, P. Farrell, J. Frankham, F. Gallanaugh, A. Howes & Smith R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Aquario D., (2015) *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un’educazione inclusiva*, Bergamo: Junior.
- Bakhshi P., Trani J.-F., & Rolland, C. (2006). *Conducting Surveys on Disability: a Comprehensive Toolkit*. Handicap-International, Lyon.
- Bellanca N., Biggeri M., & Marchetta F. (2011). An extension of the capability approach: Towards a theory of dis-capability, *ALTER, European Journal of Disability Research*, 5, 158–176.
- Biggeri M., & Bellanca N. (eds.) (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L’approccio delle capability alla persona con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Boggino, N. (2018). Pensare l’educazione dal punto di vista dell’accessibilità universale e della complessità. In D. Aquario, N. Boggino, P. Boggino, E. Ghedin, & I. Pais (Eds.), *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l’educazione per tutti* (pp. 35-56). Roma: Aracne.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Brahm N. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), 482-502.
- Brighouse H., & Robeyns I. (2010). *Measuring justice, primary goods and capabilities*. New York: Cambridge University Press.
- Caldin, R. (ed.) (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell’arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (ed.) (2007). *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent’anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- d’Alonzo, L., & Caldin, R. (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale: l’impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Dainese, R. (2017). L’inclusione è azione trasgressiva rivolta a superare il concetto di “caso” e a tutelare il bisogno di identità. In D. Ianes, & A. Canevaro (Eds.), *Lontani da dove? Passato e futuro dell’inclusione scolastica in Italia* (pp. 190-201). Trento: Erickson.
- Demetriou, K., (2020). Special Educational Needs Categorisation Systems: To Be Labelled or Not? *International Journal of Disability, Development and Education*, DOI: 10.1080/1034912X.2020.1825641.
- Dewey J. (1976). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we’ve been and where we’re going. *British Journal of Special Education*, 28 (1), 24-29.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *World Yearbook or Education* (pp. 36-53). London: Kogan Page.





- Dyson, A. (1999). Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. In H. Daniels, & P. Garper (Eds.), *World Yearbook of Education 1999–Inclusive Education* (pp. 36-53). London: Routledge.
- Florian, L. & Beaton, M. (2017). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child, *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Florian, L. (2014). What Counts as Evidence of Inclusive Education? *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 286–294.
- Ghedini, E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Giacconi, C. (2020). La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale. In *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, 1 (pp. 261-268). Milano: Franco Angeli.
- Graham, L. & Slee, R. (2006). *Inclusion?* Paper presented to the Disability Studies in Education SIG, AERA, 2006 San Francisco.
- Hastings, R., & Remington, B. (1993). Connotations of labels for mental handicap and challenging behaviour: A review and research evaluation. *Mental Handicap Research*, 6, (3), 237-249.
- Kiuppis, F., & Hausstätter, R., (2014). Inclusive Education for All, and Especially for Some? On Different Interpretations of Who and What the “Salamanca Process” Concerns. In F. Kiuppis, & R. Hausstätter (Eds), *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca* (pp. 1–6). New York: Peter Lang.
- Lancione, M. (2010). Giustizia sociale, spazio e città. Un approccio teorico metodologico applicato a un caso studio. *Rivista Geografica Italiana*, 117(3), 625-652.
- Miller, F. A., & Katz, J. H. (2002). *The inclusion breakthrough: Unleashing the real power of diversity*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Minow, M., (1990). *Making all the difference. Inclusion, exclusion and American Law*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Mitra S. (2006). The Capability approach and Disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16 (4), 236-247.
- Morrison, T., (2009). *Amatissima*, Milano: Frassinelli.
- Norwich, B., & Koutsouris, G. (2017). *Addressing Dilemmas and Tensions in Inclusive Education*. In Oxford Research Encyclopedia of Education DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.154>.
- Norwich, B. (2014). How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education field? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 16–21.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93-117.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), 17-33.
- Santi, M. & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V - numero speciale, 99-111.
- Sen, A. K. (2002). The right to One's Identity, *Frontline*, 19 (1), 5-18.
- Sen, A. K. (2005). *What is like to be a human being?* Intervento al Third Global Forum on Human Development, “Cultural Identity, Democracy and Global Equity”. Parigi, 17-19 gennaio, 2005.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: New Holland.
- Sen, A. (1980). Equality of what? In S. McMurrin (Ed.), *The Tanner lectures on human values*. Salt Lake City/Cambridge: University of Utah Press/Cambridge University Press.
- Terzi, L. (2005b). Beyond the dilemma of difference: The Capability Approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.
- Terzi, L., (2005a). A capability perspective on impairment, disability and special needs: Towards social justice in education. *Theory and Research in Education*, 3, 197-223.
- Tomlinson, C. A., (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?* Brescia: Italia.
- United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September, 2015. New York: United Nations.
- Vaughan, R. P. & Walker, M. (2012). Capabilities, Values and Education Policy, *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13 (3), 495-512.
- Vaughan, R. (2007). Measuring capabilities: An example from girls' schooling. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 109-130). Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Walker, M. (2010). Critical capability pedagogies and university education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(8), 898-917.
- Young, I. M., (1990). *Justice and the politics of difference*. New York: Princeton University Press.
- WHO. World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning and Health Disabilities*. Geneva: World Health Organization.