

## L'inclusione in prospettiva sociale. Oltre le "mura scolastiche"

### The inclusion in social perspective. Beyond the "school walls"

LORENA MILANI

*This contribute wants to offer a look on the question integration/inclusion considering the topic in connection with those students whose biography is characterized by social, cultural and migrant disadvantaged past. In effect, the legislation since the beginning has constituted a "matrix" with wide possibilities of application and a trace/way for experiment new pedagogical and didactic paths to cope with different types of development problems, in other words the Special Educational Needs (SEN). In this perspective, this contribute will try to respond, with a look between past, present and future, to the sense directions of integration and inclusion nowadays, focusing on the centrality of the school in the circularity between school, family, community for promoting inclusion.*

**KEYWORDS:** SOCIAL INCLUSION, SOCIAL INTEGRATION, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, CITIZENSHIP, SOCIAL EMPOWERMENT, PROXIMITY.

#### Premessa

Il punto di vista dal quale vogliamo offrire un contributo critico sulla questione integrazione/inclusione è quello della pedagogia sociale che, per statuto epistemologico, interpreta in una logica ecologico-sistemica e con un'attenzione specifica alle questioni socioculturali, comunitarie e territoriali la lettura delle relazioni micro-macro dell'educazione, dei bisogni e delle domande educative e dei fattori/attori sociali, economici, politici che interrogano la riflessione pedagogica. Nello specifico di questo articolo, intendiamo leggere la questione integrazione/inclusione considerando l'apporto scientifico e normativo con uno sguardo rivolto alla collocazione della scuola nel contesto comunitario, interpretando e leggendo la scuola come comunità dentro una comunità territorio, sottolineando anche le dinamiche scuola-famiglie-territorio per l'integrazione e l'inclusione. Inoltre, la prospettiva si focalizzerà soprattutto su quello che riguarda lo svantaggio socioculturale, le difficoltà di apprendimento e il disagio/disadattamento, ossia la vasta categoria di soggetti oggi denominata BES: le questioni

pedagogico-didattiche, culturali e legislative dei BES si intrecciano con quelle legate agli alunni disabili. È il fronte di una scuola che vuole accogliere la *sfida del diritto all'educazione per tutti*.

#### Le radici

Dal punto di vista dell'integrazione/inclusione dei soggetti disabili, la Legge 5 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*<sup>1</sup>, marca indubbiamente una data importante che costituisce un *turning point* che segnerà in modo significativo il volto della scuola, della vita e dell'organizzazione scolastica e l'impegno della pedagogia e della didattica. L'acquisizione del diritto allo studio da parte dei minori con disabilità, già affermato nella *Costituzione della Repubblica Italiana*, 1 gennaio 1948<sup>2</sup>, in particolare all'art. 38 che al comma 3 recita: "Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale", e la garanzia

dell'inserimento nelle classi "normali", anticipato dalla Legge 30 marzo 1971, n. 118, *Conversione in Legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme a favore dei mutilati e invalidi civili*, costituiscono un vero proprio passaggio di progressiva conquista della *cittadinanza* di una categoria di minori che era "un mondo a parte", chiusa tra segregazione e oblio, e che conquista il diritto "a far parte del mondo", diritto reso esigibile e garantito a partire dalla scuola proprio grazie alla Legge 517/77 e, successivamente, alla Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

Questo traguardo, che sarà, di fatto, un nuovo punto di partenza, non sarebbe stato raggiunto, però, se non ci fosse stato un *background* culturale, sociale, politico e pedagogico che ha le sue origini, oltre che nella pedagogia attiva (nei suoi sviluppi successivi al II Dopoguerra<sup>3</sup>) e in quella speciale, anche nella pedagogia sociale, che, già negli anni Sessanta<sup>4</sup>, aveva promosso il diritto all'alfabetizzazione per tutti, la ricerca di una scuola garante di uguaglianza delle opportunità e di giustizia educativa<sup>5</sup>, una pedagogia della liberazione<sup>6</sup> e della promozione della persona<sup>7</sup> sia nella situazione di disagio o di svantaggio e di insuccesso scolastico<sup>8</sup> sia nella situazione di disabilità<sup>9</sup>. Le istanze di giustizia, di uguaglianza, di difesa e di sviluppo della persona nella sua integralità, di attenzione a sostenere l'accesso alla cultura e al diritto all'istruzione insieme al bisogno di incoraggiare una scuola più aperta, attenta alle esigenze di tutti, capace di integrare e socializzare ogni allievo, avevano già trovato spazio ed erano state messe alla prova dalla problematicità determinata da una scuola che doveva rispondere a due questioni centrali: da una parte, consentire di raggiungere l'alfabetizzazione di base a tutti i bambini e i ragazzi di tutte le classi sociali e, dall'altra, favorire la socializzazione, l'inserimento e l'integrazione dei figli dei migranti del Sud che, a partire dagli anni Cinquanta, affluirono nelle classi scolastiche del Nord Italia o a quelli provenienti da una migrazione dalla campagna alla città. Per certi versi, questo processo migratorio, costituito da masse di cittadini che provenivano, per la maggior parte, da territori dell'entroterra meridionale, con genitori spesso analfabeti e che conoscevano solamente il dialetto, ha rappresentato, in realtà, il primo banco di prova dell'integrazione scolastica - e *sottolineo scolastica* -

ossia, in qualche modo, l'antesignano del "modello" dell'integrazione, ma anche, purtroppo, come la storia ci ricorda, il primo problematico, doloroso e, talvolta, tragico esempio della difficoltà di costruire un tessuto sociale che rompa lo schema dell'opposizione tra estraneo/straniero e autoctono e che generi comunità.

L'impatto con una popolazione scolastica così eterogenea, con difficoltà di inserimento sociale, con problemi linguistici, con alcune difficoltà determinate dalla deprivazione sociale e culturale, talvolta generata e aggravata dalla scuola stessa, incapace di accogliere la diversità e di riconoscere la cultura altr<sup>10</sup> e gli alfabeti dell'alterità, ha prodotto un generale spaesamento educativo e didattico cui ne è corrisposto uno pedagogico. Questo momento di crisi ha generato, però, un pensiero e una cultura della ricerca e della sperimentazione pedagogico/didattica<sup>11</sup> che hanno promosso una legislazione che per anni ha portato la scuola italiana a spingersi in direzioni di avanguardia e di innovazione, fino a divenire modello per altri Paesi. Si tratta della normativa legata all'introduzione del Tempo Pieno nella scuola elementare e materna e di quella relativa alla sperimentazione. La Legge 820 del 1971, *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e della scuola materna statale*, introduce il Tempo Pieno nella scuola: al di là dell'innovazione nel campo del tempo-scuola<sup>12</sup>, la scuola a Tempo Pieno rispondeva pienamente ai bisogni di integrazione che avevano come contraltare la necessità di una scuola che offrisse l'uguaglianza delle opportunità educative attraverso la possibilità di organizzare il tempo scolastico su un arco più ampio della giornata e della settimana al fine di promuovere un maggior numero di attività didattiche e di interventi compensativi per gli allievi con difficoltà di apprendimento e in svantaggio socio-culturale. L'organizzazione a Tempo Pieno, infatti, ha prodotto nuove sperimentazioni didattiche come, ad esempio, l'introduzione della lingua straniera, la moltiplicazione dei linguaggi espressivi, corporei e artistici, la didattica attiva e sperimentale delle scienze, una serie di attività esplorative/conoscitive sul territorio e in collaborazione con il territorio e ha anticipato l'organizzazione anche a gruppi di classi differenti, in seguito definita a "classi aperte"<sup>13</sup>, prevista dalla Legge 517/77 all'art. 2. Inoltre, a partire dalla Legge 820 del

1971, sono state spesso attivate sperimentazioni tra scuola e territorio, nelle sue molteplici espressioni<sup>14</sup>.

Va ricordato anche che in quegli anni uscirono anche i cosiddetti Decreti Delegati del 1974, D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416, 417, 418, 419, 420<sup>15</sup>. In particolare, va ricordato il D.P.R. n. 416/74 per l'apertura alla partecipazione collegiale che diverrà l'ossatura dell'organizzazione scolastica e sulla quale sarà determinata anche la possibilità di strutturare il lavoro collettivo come elemento di efficacia della programmazione educativa e didattica. Accanto a questo è necessario richiamare il D.P.R. n. 419/74 per la sperimentazione e la ricerca educativa che ha consentito di generare il fermento dell'innovazione, aprendo a molteplici interessanti esperienze didattiche che hanno arricchito la pratica educativa scolastica.

### L'eredità per il futuro: verso la L. 517/77 e oltre

Per uno sguardo sul futuro, vogliamo ricordare, non in un'ottica celebrativa, ma di interesse critico, che il periodo che intercorre tra la Legge 820/71 e la Legge 517/77, ha avuto alcune valenze specifiche nella sperimentazione pedagogico-didattica sulle quali sarebbe opportuno riflettere per una prospettiva futura dell'integrazione/inclusione:

- un'attenzione al clima scolastico di classe e dell'intera scuola nella visione della comunità educativa come comunità educante in una "società educante"<sup>16</sup>;
- un approccio plurilinguistico/comunicativo, espressivo e artistico che consentiva a tutti, disabili, svantaggiati sul piano socio-culturale, bambini in disagio o con difficoltà di apprendimento, ma anche ad allievi dotati o superdotati intellettivamente, di moltiplicare conoscenze, abilità, competenze e apprendimenti e di sentirsi competenti, alimentando, con una terminologia attuale, il senso di autoefficacia e quello di autostima<sup>17</sup>;
- un'attenzione alla corporeità, quale dimensione diacronica e sincronica di sviluppo<sup>18</sup>, e al corpo come originaria apertura al mondo della vita<sup>19</sup> e quindi alla conoscenza del mondo e come, quindi, "strumento" per esplorare la realtà, per conoscerla e per apprezzarla;
- una progettualità trasversale sia sul piano dello spazio/tempo didattico sia sul piano dei percorsi (es. laboratori di teatro, cinema, fotografia, giornalismo,

scienze, arte...)<sup>20</sup> che, attivando le capacità dei bambini e facendoli protagonisti dei processi di apprendimento e di scoperta, promuovevano, usando un linguaggio contemporaneo, le *molteplici intelligenze*<sup>21</sup>, nella consapevolezza che un apprendimento tramite una tipologia di linguaggio o di disciplina, tipica di una intelligenza, ha effetti positivi sullo sviluppo anche di altre intelligenze;

- una declinazione degli interventi didattici rivolta a personalizzare gli interventi senza separare o segregare, grazie ad attività pensate per gruppi di livelli di apprendimento o per gruppi di interesse;
- una forte connotazione verso l'innovazione e la sperimentazione pedagogico-didattica con un legame stretto tra associazionismo, scuole e università, mettendo al centro il modello della ricerca-azione e promuovendo gli insegnanti come singoli, come équipe e come corpo docente a sensibilizzarsi verso una responsabilità creativa didattico-pedagogica e a non appiattirsi su soluzioni standardizzate;
- un modello organizzativo che pone al centro la pluralità degli insegnanti, delle loro competenze e la centralità dei gruppi di lavoro degli insegnanti e del lavoro di gruppo dai livelli micro (team) a quelli macro (Collegio dei Docenti);
- una tensione pedagogico-sociale tesa a rispondere ai bisogni del territorio e della comunità sociale, promuovendo azioni educative e formative *nel, con e per* il territorio e coinvolgendo genitori e realtà sociali e politiche.

Alcune di queste linee, verranno in qualche modo mandate a regime con la L. 517/77, soprattutto la possibilità di organizzare le "classi aperte", ma anche la personalizzazione degli interventi, ben rappresentata dalla scheda di valutazione, la necessità di lavorare in gruppo, di favorire il confronto e la programmazione condivisa (Collegio dei docenti, team, gruppi di lavoro tematici).

La legge 517/77 dà organicità a questa eredità, ampliandola e portandola verso un'ulteriore evoluzione, la pone come condizione per l'integrazione delle persone "handicappate". Infatti, l'art. 2 recita: "Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la

programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps".

L'espressione "forme di integrazione" fa pensare, pertanto, a soluzioni educativo-didattiche scolastiche per favorire l'inserimento nel gruppo classe della persona con disabilità e la sua socializzazione. Le "forme di integrazione", però, sono attinenti anche all'"attuazione del diritto allo studio" e alla "promozione della piena formazione della personalità degli alunni". Questo significa che l'integrazione è determinata da creare condizioni che generino opportunità di apprendimento, educative e di socializzazione.

Si afferma, inoltre, il diritto a poter usufruire di insegnati specializzati, gli insegnanti di sostegno, (art.7) per poter attuare forme di integrazione e di sostegno. Sempre all'art.7 si dice: "Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni". Si istituiscono quelle che, nel gergo scolastico, vengono definite le "classi aperte", già anticipate con la L.820/71.

L'integrazione, inoltre, sembra corrispondere anche alla necessità di individualizzare gli interventi, tenendo conto dei bisogni, dei livelli di maturità e di competenza, delle difficoltà di ciascun studente. La visione è quella personalistica dello sviluppo globale e integrale della persona e della promozione della sua personalità. L'individualizzazione, però, si esprime anche in forme di lavoro di gruppo e non in modo isolato, ma sempre nella possibilità di favorire la socializzazione, il confronto e la cooperazione.

Infine, si recupera il valore della collegialità, del confronto e della programmazione/progettazione collettiva, nelle sue diverse forme organizzative, anche interdisciplinare/interprofessionale (équipe psico-medico-

pedagogica)<sup>22</sup>: si rendono obbligatorie le riunioni ai fini della programmazione, della progettazione dei percorsi, dell'analisi dei bisogni e/o della verifica delle abilità, delle conoscenze e degli apprendimenti degli allievi, con un particolare attenzione per gli alunni "portatori di handicaps".

È a partire dalle L. 517/77, quindi, che si insiste sulla parola "integrazione" che ha lungamente interrogato i teorici della pedagogia speciale e anche della pedagogia sociale.

Dalla lettura della normativa, si evince, in sintesi, che l'integrazione è soprattutto determinata da "forme" che hanno però lo scopo di promuovere il diritto allo studio e lo sviluppo della personalità dell'allievo.

La Legge 517/77 non parla mai dello svantaggio socioculturale, in quanto effettivamente ha interesse soprattutto per la disabilità, ma, di fatto, toccherà anche quegli allievi con problemi di apprendimento e talvolta con disturbi del comportamento. Sarà negli anni Ottanta-Novanta che si svilupperà una maggiore coscienza dei diversi problemi legati alla scolarizzazione e all'apprendimento, come si evince, ad esempio, dai *Programmi della scuola elementare del 1985* e dagli *Orientamenti della Scuola dell'Infanzia del 1991*. Sono questi, infatti, gli anni in cui si svilupperà lo studio sullo svantaggio<sup>23</sup> e la deprivazione socioculturale, sui disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), su alcuni disturbi del comportamento e dell'attenzione.

### **Svantaggio "scolastico": disabilità, disturbi evolutivi specifici e svantaggio socioeconomico**

La storia dell'integrazione scolastica dei disabili e quella dei soggetti ora denominati come alunni BES si intrecciano, si confondono, si rinforzano e, talvolta, si elidono, a causa di una logica che, nell'exasperazione della differenziazione, di fatto, porta a un rischio di appiattimento delle riflessioni e a una frammentazione delle normative e degli interventi pedagogico-didattici.

Si rincorrono, nel corso di questi ultimi anni, le normative o gli orientamenti o le direttive del MIUR, che, talvolta, producono difficoltà interpretative nei docenti e negli esperti del settore.

Entrando nelle questioni dello svantaggio socioculturale/linguistico, della deprivazione, dei disturbi dell'apprendimento o del comportamento, il termine

*inclusione* è entrato a pieno titolo con la Direttiva Ministeriale del MIUR del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

A riprova dell'intreccio culturale, legislativo ed evolutivo tra disabilità e svantaggio culturale, è interessante riportare la definizione di BES, Bisogni Educativi Speciali, data nella direttiva MIUR del 27/12/2012:

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

Si può fare una prima osservazione: si parla di “svantaggio scolastico” a sottolineare il fatto che *l'allievo potrebbe essere svantaggiato, ipoteticamente, solamente nell'istituzione scolastica* e non necessariamente in tutti gli altri contesti<sup>24</sup>. Questa non è una considerazione di poco conto perché sottolinea la possibilità che sia il contesto con le sue modalità, i suoi obiettivi, la sua strutturazione e le sue stesse finalità a favorire lo svantaggio anziché evitarlo e/o colmarlo. Allo stesso modo si parla di “*inclusione scolastica*” quasi a delimitare l'azione dell'istituzione e rafforzare l'idea che è all'interno della scuola che deve realizzarsi l'inclusione dell'alunno.

Si riconosce, inoltre, che c'è una pluralità di problemi dovuti all'apprendimento, alla socializzazione e all'adattamento al contesto scolastico. Si definisce una vasta gamma di possibili “problematiche diverse”, ma nello stesso tempo si delineano tre sotto-categorie:

- disabilità;

- disturbi evolutivi specifici (DSA, i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, disturbi dell'attenzione e l'iperattività);  
- svantaggio socioeconomico.

Rimarchiamo che, purtroppo, queste categorie possono intrecciarsi e possono complessificare le azioni didattiche ed educative (ad esempio, il minore immigrato può avere difficoltà linguistiche e culturali, ma anche problemi di apprendimento e svantaggio socioeconomico...).

È interessante notare come in tutto il documento la parola “inclusione” compaia ben 19 volte, ma non viene mai definita, mentre vengono indicate strutture per l'inclusione, possibili processi organizzativi interni alla scuola e i soggetti sul territorio, in collaborazione con i Centri Territoriali di Supporto (CTS) e con i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI), ma anche con i Centri di Ricerca e con le Università per lo sviluppo della formazione specifica.

Certamente, quest'area dei BES rimette in gioco una necessità culturale e scientifica<sup>25</sup> prima che pratica e organizzativa: occorre, infatti, esplorare meglio il rapporto tra svantaggi differenti (economico, sociale, linguistico, culturale...) e vederne le reciproche influenze e occorre rilanciare gli studi sullo svantaggio e la deprivazione anche in relazione alla necessità di rileggere il rapporto gerarchico fra le culture e ridisegnare il senso proprio dello svantaggio: l'etnocentrismo culturale rischia spesso, infatti, di definire deprivato chi ha sviluppato altri modelli culturali e altri apparati di conoscenze.

Accanto a queste problematiche, occorre porre attenzione a letture pedagogiche, educative ed evolutive di alcuni disturbi che potrebbero essere spiegati anche a partire da forme di disagio e di disadattamento transitorie di cui, però, nelle raccomandazioni non si fa cenno. Il bambino che non riesce a stare fermo e a concentrarsi, ad esempio, è sempre un bambino con deficit di attenzione o con iperattività o forse è un allievo con un carico di disagio, di sofferenza e di difficoltà?

Certamente l'attenzione ai suoi Bisogni Speciali è un punto focale, ma il rischio è che tutto si traduca in una lettura burocratica, medicalizzata e classificatoria, anziché in un processo di accoglienza della diversità e promozione delle specificità e delle potenzialità della persona e di attenzione alle sue fragilità. In questo *si rischia*,

paradossalmente, *che la personalizzazione perda la persona.*

### **Riflessioni per un paradigma pedagogico-sociale: integrazione come “condizione” e inclusione come “cittadinanza”**

Abbiamo fissato alcuni punti che costituiscono una lettura critica e, al tempo stesso, un’analisi culturale che consente, ora, di provare a tracciare una definizione di integrazione e, parallelamente, una definizione di inclusione dal punto di vista della pedagogia sociale.

In questa riflessione, i punti focali saranno dati dalla *persona*, come soggetto avente dignità valore e diritti, dal concetto di *giustizia* e di *cittadinanza* e dal *ruolo della scuola* come comunità al centro della *comunità-territorio educante*. Si profila l’ipotesi di una *scuola* come *soggetto capace di promuovere* non solo integrazione e inclusione “scolastiche”, ma *integrazione e inclusione “sociali”*.

Una suggestione ci arriva dal pensiero di G. Vico che, partendo da una prospettiva personalista, parla di integrazione sociale e personale e afferma: “Integrare vuol dire, quindi, promuovere la persona dell’altro ad essere se stessa, a mantenere la sua identità e ad espandersi progressivamente verso un rapporto di intimità, di amore e di collaborazione”<sup>26</sup>. Quindi, un primo passo è riconoscere il valore persona, promuovendo una cultura della diversità<sup>27</sup> e facilitando l’espansione della personalità: integrare è prima di tutto riconoscere l’integralità della persona e sostenerla.

In questo senso, Vico ricorda che l’integrazione ha: a) un *carattere pratico*, cioè ha un preciso significato morale, un dover essere al quale deve orientarsi; b) un *carattere pragmatico*, quindi orientato all’operatività, all’organizzazione di interventi mirati e un modalità educative relazionali; c) infine, un *carattere prassico* ossia fortemente ancorato al contesto che deve consentire e agevolare il diritto-dovere dell’integrazione<sup>28</sup>, agendo, quindi, come ambiente “ecologicamente” accogliente.

Queste *tre direttrici di senso*, rimangono, a nostro avviso, *paradigmatiche* per parlare di integrazione della persona e, al medesimo tempo, interrogano sull’inclusione, su ciò che la caratterizza in relazione all’integrazione. Pensiamo, quindi, al processo d’integrazione e inclusione come una prospettiva pedagogica che deve orientare il *sensemaking*

*organizzativo*<sup>29</sup> della scuola e non, unicamente, come una questione di didattica di aula o di relazione con l’insegnante di sostegno e neppure meramente di strategie didattiche. Si tratta di indirizzare e progettare la vita comunitaria scolastica a partire da una costruzione di senso dell’agire educativo come *agire sensato*<sup>30</sup> che permea tutti i livelli dell’organizzazione scolastica. *Integrazione e inclusione possono essere visti come due facce di una stessa medaglia: l’integrazione, infatti, costituisce la condizione per l’inclusione intesa come possibilità per la cittadinanza.* È possibile rimarcare anche l’aspetto dell’integrazione come processo bidirezionale attraverso il quale l’Io e il Tu<sup>31</sup> si integrano. Con le parole di A. Canevaro, possiamo affermare: “L’integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco, un processo aperto e correlato con il riconoscimento e l’assunzione delle identità e delle conoscenze «incorporate»”<sup>32</sup>.

Dal punto di vista della pedagogia sociale, possiamo definire l’*integrazione sociale* come l’implementazione e la cura delle *condizioni* che consentano al soggetto di sentirsi parte di un gruppo classe, di una comunità scolastica, di una rete sociale e di una comunità; l’integrazione, quindi, trasforma l’inserimento di un bambino con difficoltà in gruppo classe in un’opportunità di apprendimento, di relazione per tutti e trasforma il contesto in luogo accogliente, in cui la persona si senza a proprio agio; tra le condizioni che favoriscono l’integrazione possiamo evidenziare come indispensabili: la valorizzazione del soggetto e delle sue capacità espressive e comunicative, l’incentivazione della socializzazione in forme interattive e non passive e la promozione di una cultura della diversità.

Se ci atteniamo al dizionario, includere significa: 1) inserire, mettere dentro; 2) comprendere in una serie costituita in vista di un determinato fine; 3) contenere più o meno implicitamente<sup>33</sup>. È evidente che viene accentuata il significato di permettere che la persona sia parte di in un gruppo/contexto, ma anche di una cultura, di una realtà sociale in cui possa sentire di *appartenere*. Senso di appartenenza che è possibile solo se si sono create le condizioni attraverso l’integrazione affinché la persona venga valorizzata. A questo proposito M. Pavone scrive: “L’essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla

comunità. Così intesa, l'inclusione può avvenire non solo nella scuola ma in molteplici ambienti: lavoro, gioco, ricreazione<sup>34</sup>.

L'*inclusione* è anche un *diritto di giustizia sociale*: non è una concessione o solamente una possibilità, ma deve essere un diritto che crei giustizia, equità<sup>35</sup>, consentendo a tutti di essere riconosciuti a pieno titolo cittadini con il *diritto a esigere i diritti* e il dovere di risponderne responsabilmente. Nella prospettiva di una "società giusta"<sup>36</sup>, l'*inclusione* è la possibilità di rendere sempre più civile una società e pertanto non è mai un traguardo raggiunto, ma piuttosto una *idea regolativa*.

Nella prospettiva della pedagogia sociale, possiamo definire l'*inclusione sociale come un processo* che, aprendo tutti i soggetti alla piena accettazione dell'altro in quanto persona e soggetto dotato di dignità, mira a rendere i soggetti attivi e partecipi nella comunità (da quella scolastica a quella del territorio), attraverso strategie *empowering* che favoriscono la conquista della piena *cittadinanza* e l'esercizio della *cittadinanza attiva*. In questo senso, *il processo non può che essere sociale e non unicamente scolastico*: la scuola diventa il centro propulsore di strategie sociali atte a promuovere intrecci e interazioni tra gruppi e associazioni, legami nel territorio, a favorire capitale sociale<sup>37</sup> e a promuovere solidarietà e prossimità per una società inclusiva.

## Il circolo virtuoso dell'inclusione

*Includere*, nella prospettiva della pedagogia sociale, è pensare alla *scuola come promotrice di cultura* e di trame per promuovere una *comunità solidale* e la *cittadinanza attiva*<sup>38</sup>. L'integrazione ci sollecita a creare le condizioni, ma queste condizioni devono trovarsi anche all'esterno della scuola. Integrare un bambino Rom, che potrebbe avere uno svantaggio socioculturale, significa alimentare una cultura che elimini il pregiudizio, che si ponga in dialogo e in ascolto, che intenda intessere trame di reciprocità. In questa direzione, la scuola che promuove e sollecita dibattiti culturali, coinvolgimento dei genitori, solidarietà e prossimità, dà senso e pregnanza all'inclusione, non ripiegandola solo all'interno delle mura scolastiche, ma consentendo la conquista di spazi di cittadinanza e di protagonismo dei cittadini. Allo stesso tempo, il *ciclo della reciprocità*, aumenta consapevolezza

e cittadinanza attiva in color che si attivano per favorire l'inclusione: non si è inclusi davvero, infatti, finché non si può essere cittadini attivi. Questo processo, quindi, genera solidarietà e cittadinanza nella reciprocità, dove solidarietà è dare spessore e solidità alla cura dell'altro e cittadinanza è capacità di ricreare interazione tra diritti e responsabilità sia di chi accoglie sia di chi riceve. Si tratta di un processo che dovrebbe essere promosso attraverso la condivisione di esperienze e progetti per la costruzione di buone prassi non ancora del tutto esplorate, ma in qualche contesto attivate per far fronte all'inclusione non solo i bambini nella scuola ma anche degli stessi adulti, genitori, nel contesto scolastico, nella comunità-territorio e nella società<sup>39</sup>.

Il *circolo virtuoso dell'inclusione*, nella prospettiva della pedagogia sociale, immagina perciò la scuola al centro di una rete di relazioni ed interazioni tra famiglia, associazionismo, territorio ed altre agenzie educative<sup>40</sup>.

La ricchezza del circolo virtuoso dell'inclusione è data da un processo circolare e nello stesso tempo retroattivo in cui chi dà riceve e viceversa: in questo senso l'inclusione è reciproca, di chi include e di chi viene incluso perché saper includere vuol dire essere "incluso due volte". In questa direzione, quindi, anche l'azione di *empowerment*<sup>41</sup> è un'azione che dà potere sia a chi lo promuovere sia a chi lo riceve, potere inteso in senso "politico", di cittadinanza.

La scuola ha il dovere, in quanto promotrice di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza<sup>42</sup>, di essere anche soggetto attivo e facilitatore di una rete territoriale, a partire dalle famiglie fino alle associazioni e alle agenzie educative del territorio. In questa prospettiva, il punto chiave può essere dato dalla *prossimità* come atteggiamento e direzione di senso delle possibili azioni tra scuola, famiglie, territorio e agenzie educative. La *prossimità* è, infatti, necessaria nell'inclusione perché riduce le distanze e consente la scoperta e il valore dell'altro nella reciprocità. La *prossimità* ci chiede uno sforzo di responsabilizzazione perché è a misura del mio "sguardo", della "mia mano", del "mio cuore". La *prossimità*, allora, esce dalla logica burocratica e burocratizzante delle etichette, delle interpretazioni, dell'*indifferenza* per accedere all' "I care", *facendo la differenza*.

L'operazione sviluppata a partire dal circolo virtuoso dell'inclusione non è una logica della "carità", un atteggiamento di buonismo, ma una operazione culturale,

un paradigma dell'impegno e della responsabilità sociale e diretta che crea spazi per una società conviviale<sup>43</sup> e costruisce trame di possibilità per una inclusione piena e reciproca.

produttività si coniuga in termini di avere, la convivialità in termini di essere<sup>44</sup>

La società conviviale è una società che dà all'uomo la possibilità di esercitare l'azione più autonoma e creativa, con l'ausilio di strumenti meno controllabili da altri. La

LORENA MILANI  
University of Torino

<sup>1</sup> Prima della Legge 517/77, va ricordata la fase in cui è iniziato l'interesse per i disabili, seppur con le classi speciali e differenziali. Un primo passo si ebbe nel 1923, con la nascita delle prime scuole speciali organizzate da enti comunali che divennero in seguito statali con il R.D.L. 786/1933. Due documenti risulteranno particolarmente significati nel periodo fascista: 1) il R.D.L. 5 febbraio 1928 n. 577, *T. U. delle leggi sull'istruzione elementare*, con il quale si determina l'ampliamento dell'assistenza scolastica, che fino ad allora era prevista solo per i ciechi e i sordomuti, anche ad altre categorie di disabili; 2) il R.D.L. 26 aprile 1928, n. 1297, *Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare*, che fissava i criteri per l'inserimento dei disabili nelle classi differenziali e stabiliva la differente durata dei corsi di studio elementari le diverse tipologie di disabili. Cfr. N. Capaldo, S. Neri, L. Rondanini, *Il manuale della nuova scuola elementare. Problemi e motivi culturali, pedagogici, metodologici-didattici, organizzativi e giuridici*, Fabbri Editori, Milano 1994, pp. 57-58.

<sup>2</sup> Ricordiamo che nella *Costituzione della Repubblica Italiana*, 1948, gli artt. ricollegabili al diritto all'educazione all'istruzione sono gli artt. 2, 3, 33 e 34.

<sup>3</sup> Se il Movimento dell'Attivismo e delle Scuole Nuove si può far risalire alla fine del XIX secolo, con un momento storico apicale tra la I e la II Guerra Mondiale, la maggior diffusione delle opere di Dewey in Italia si ha nel II Dopoguerra. Pertanto, l'Attivismo influenzerà notevolmente in particolare la scuola elementare a partire dagli anni Sessanta e verrà rivalutato in particolare a partire dal Sessantotto, che fu periodo di grande fermento pedagogico ed educativo, anche con contraddittorietà e contrasti, durante il quale si accentuerà la libera espressione, il protagonismo del soggetto, la cooperazione, la sperimentazione, capisaldi, appunto dell'Attivismo. In questa prospettiva, per una lettura storica, si veda: F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995; G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.

<sup>4</sup> Siamo consapevoli che il fervore educativo, formativo, istituzionale, di giustizia sociale e politico che ha attraversato gli anni Settanta e Settanta meriterebbe un'ampia analisi e che ciascuno dei punti richiamati aprirebbe ulteriori sviluppi e riflessioni. Con questa consapevolezza, per l'economia del saggio, faremo qualche riferimento bibliografico nelle note a titolo esemplificativo, non certamente esaustivo.

<sup>5</sup> L. Milani – Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, Libreria Ed. Fiorentina 1968.

<sup>6</sup> P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino (1968) 2002, tit. orig. *Pedagogia de oprimido*.

<sup>7</sup> In Italia nel II Dopoguerra l'influsso degli scritti di E. Mounier, J. J. Maritain, ma anche di M. Scheler, R. Guardini e P. Ricoeur darà impulso all'affermazione del valore e della dignità della persona, alimentando il dibattito culturale, scientifico, scolastico e giuridico sull'educazione dei "subnormali" e degli svantaggiati. In particolare, nell'ambito della pedagogia sociale, possiamo ricordare: A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, Vita e Pensiero, Milano 1969; *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Vita e Pensiero, Milano 1975; F. D'Arcais, *La scuola per la persona*, La Scuola, Brescia 1960.

<sup>8</sup> P. Bertolini (a cura di), *Delinquenza e disadattamento minorile. Esperienze rieducative*, Laterza, Bari 1964; ID., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965; A. Canevaro, *Ragazzi scomodi. Disadattamento dei ragazzi o della società?*, Dehoniane, Bologna 1970; H. Passow, M. Goldberg, A. J. Tonnenbaum, P. P. Ausubel (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, F. Angeli, Milano (1967)1971, tit. orig. *Education of disadvantaged*; G. Avanzini, *L'insuccesso a scuola*, Dehoniane, Napoli 1972.

<sup>9</sup> A. Brauner, F. Brauner, *Educazione del fanciullo subnormali. Guida per i genitori e gli educatori*, A. Armando, Roma (1965)1966, tit. orig. *Pour élever un enfant déficient mental*; M. Sauro, *Nati non foste a viver come bruti. Esperienze di educazione e pedagogia dei subnormali psichici*, Tipografia F. Sanseverino, Roma 1966.

<sup>10</sup> L. Milani – Scuola di Barbiana, op. cit.; P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano (1967) 1973, tit. orig. *Educação como prática de liberdade*.



<sup>11</sup> È di questi anni anche un interesse vivace e plurale sulle tematiche della sperimentazione e dell'innovazione. Ricordiamo qui alcuni contributi: L. Calonghi, *La sperimentazione pedagogica*, in M. Peretti, *Questioni di metodologia e didattica*, La Scuola, Brescia 1974; M. Reguzzoni – C. Scurati, *Innovazione e sperimentazione*, Comune di Milano, Ripartizione Educazione, Centro per l'innovazione educativa, Milano 1975; L. Calonghi, *La sperimentazione nella scuola*, Armando, Roma 1977. Ricordiamo anche l'impegno del MCE – Movimento di Cooperazione Educativa, fondato nel 1951 da C. Freinet che anche in Italia darà un contributo fattivo alla sperimentazione e all'innovazione didattica, contributo ancora oggi attivo e vivace e che negli anni Settanta e Ottanta ha sostenuto il cambiamento e l'innovazione.

<sup>12</sup> Per alcune riflessioni sul tempo scolastico, si veda: L. Guasti (a cura di), *Modelli organizzativi e aree curriculari nel tempo pieno*, Il Mulino, Bologna 1982; E. Damiano, *Il tempo per insegnare*, IRSSAE Lombardia, 1992. Per un'analisi del Tempo Pieno: A. Gente (a cura di), *Per una scuola a tempo pieno*, Centro di servizi culturali e Cassa del Mezzogiorno, Latina, 1969; F. Izzi, *Per una scuola a tempo pieno: contributi del quartiere Chiesa Rossa*, Marzorati, Milano 1970; F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano 1972; E. Damiano, *Adro a tempo pieno*, La Scuola, Brescia 1974; S. Federici, *Rho a tempo pieno*, La Scuola, Brescia 1977; L. Bellomo, S. Vigetti Finzi, *Bambini a tempo pieno*, Il Mulino, Bologna 1978.

<sup>13</sup> E. Fontanazza, *Didattica in azione con gruppi interclassi. Esperienze con le attività espressive nelle scuole di plesso*, San Marco, Trescore Balnearo 1967; A. De Rossi, *Partecipazione studentesca. Introduzione ad un metodo di lavoro per gruppi promozionali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1971; S. Sansuini, *Classi aperte e interclasse. Principi, organizzazioni e metodi di una scuola che si rinnova*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

<sup>14</sup> Si veda in merito alla cooperazione tra scuola e territorio, ad esempio, il seguente volume: [s.a], *La Scuola a tempo pieno*, Atti del Convegno di studio, Bologna 15-15-17 marzo 1968, Consiglio cittadino comitati Scuola-Società (già genitori-scuola), Sezione Arti Grafiche Aldini-Valliani, Bologna, 1968.

<sup>15</sup> Ricordiamo, qui, i titoli dei D.P.R.:

- D.P.R. 416/74, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica*;
- D.P.R. 417/74, *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*;
- D.P.R. 418/74, *Corresponsione di un compenso per lavoro straordinario al personale ispettivo e direttivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*;
- D.P.R. 419/74, *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*;
- D.P.R. 420/74, *Norme sullo stato giuridico del personale non insegnante statale della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*.

<sup>16</sup> A. Agazzi, *La pedagogia sociale come teoria e prassi della «società educante»*, La Scuola, Brescia 1968.

<sup>17</sup> A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, (1997) 2000, tit. orig. *The Self-Efficacy. The exercise of control*.

<sup>18</sup> L. Milani, *Corporeità. Per una pedagogia del corpo*, in ID. (a cura di), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*, Mondadori Università, Milano 2010, pp. 8-9.

<sup>19</sup> U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1983; Balduzzi (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

<sup>20</sup> Non è possibile non ricordare, ad esempio, il grande contributo di M. Lodi e, successivamente, di B. Munari alla didattica espressiva linguistico-artistica, in numerose forme, e alla prospettiva del laboratorio come organizzazione didattica efficace e aperta, capace di sviluppare creatività, coinvolgimento, espressività, capacità comunicative e abilità manuali. Ricordiamo in particolare: M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970; B. Munari, *Il laboratorio dei bambini a Brera*, Zanichelli, Bologna 1981.

<sup>21</sup> H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano (1983) 1987, tit. orig. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*.

<sup>22</sup> Le équipe psico-medico-pedagogiche, in realtà, tranne in qualche rarissimo caso, sono rimaste lettera morta. L'intento era quello di dotare le scuole di una équipe, ma di fatto questa modalità, vera e propria "forma dell'integrazione" non è mai stata attuata.

<sup>23</sup> Si veda: R. Luccio, N. Borroni, *Disadattamento e svantaggio sociale. Modelli di comportamento e tecniche di intervento*, Le Monnier, Firenze 1979; G. Zaniello, *Metodologie didattiche e svantaggio culturale: la didattica dell'italiano*, «Pedagogia e Vita», 191, 3, pp. 293-312; A. Canevaro, *Gli svantaggiati*, in B. Vertecchi (a cura di), *La scuola italiana verso il 2000*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1984, pp. 474-490; P. Sclafani, *Disadattamento e svantaggio sociale*, (s.e), Palermo 1984; N. Leotta, E. Margelli (a cura di), *Immigrazione, svantaggio sociale e diritti umani*, ACRA, Milano 1991.

<sup>24</sup> A questo proposito si veda: Mangano, A., Cambareri, S., *I processi selettivi nella scuola: fenomenologia e motivazioni*, Peloritane, Messina 1976; R. Gay, *Dallo svantaggio all'insuccesso: condizionamenti socio-culturali e responsabilità del sistema scolastico*, Fabbri, Milano 1982.

<sup>25</sup> Si moltiplicano, infatti, gli studi e le ricerche in questa direzione. Ricordiamo, a titolo esemplificativo e non esaustivo, i seguenti volumi, segnalando anche l'impegno di molte riviste soprattutto dell'area speciale ma anche di quella generale e sociale: F. Dovigo, *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2007; L.

- D'Alonzo (a cura di), *DSA: elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*, ETAS, Milano 2013; D. Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento 2013; D'Alonzo, *Bisogni educativi speciali e scuola*, in P. Federighi, V. Boffi (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità*, University Press, Firenze 2014, pp. 53-59; D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2014; D. Pegoraro, *Bisogni educativi speciali. Per una scuola a misura dell'allievo*, SEI, Torino 2014; M. Pratelli, F. Rifiuti, *I bisogni educativi speciali. Diagnosi, prevenzione e intervento*, Franco Angeli, Milano 2016.
- <sup>26</sup> G. Vico, *Handicappati*, La Scuola, Brescia 1984, p. 83.
- <sup>27</sup> L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 171-173.
- <sup>28</sup> G. Vico, *Handicappati*, La Scuola, Brescia 1984, pp. 82-83.
- <sup>29</sup> K. E. Weick, *Il senso e il significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano (1995)1997, tit. orig. *Sensemaking in Organisations*.
- <sup>30</sup> L. Milani, *CollettivaMente. Competenze e pratica per le équipe educative*, SEI, Torino 2013, pp. 142-163.
- <sup>31</sup> M. Buber, *Io e Tu*, in ID., *Il principio dialogico ed altri saggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1993, pp. 47-158.
- <sup>32</sup> A. Canevaro (a cura di), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1993, p. 16.
- <sup>33</sup> G. Devoto, G. C. Oli, *Il dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze, 1995, voce "Includere".
- <sup>34</sup> M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Mondadori Università, Milano 2010, p. 142. Si vedano anche: ID., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014; ID., *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori Università, Milano 2015.
- <sup>35</sup> M. Santerini, *Giustizia in educazione. Svantaggio scolastico e strategie educative*, La Scuola, Brescia 1990.
- <sup>36</sup> Z. Bauman, K. Tester, *Società, etica e politica. Conversazioni con Zygmunt Bauman*, Raffaello Cortina, Milano (2001) 2002, tit. orig. *Conversations with Zygmunt Bauman*, p. 66. Riportiamo qui l'idea di "società giusta": "Una «società giusta» è una società che non pensa mai di essere abbastanza giusta, che mette in discussione ogni livello di giustizia raggiunto e crede sempre che la giustizia sia un passo più in là. È soprattutto una società che reagisce con rabbia a ogni esempio di ingiustizia e si mette subito al lavoro per correggerla" (ibidem).
- <sup>37</sup> R.D. Putnam, *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna 2004, tit. orig. *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, 2000; J. Field, *Il capitale sociale. Un'introduzione*, Erickson, Trento 2004, tit. orig., *Social Capital*, 2003.
- <sup>38</sup> R. Deluigi, Y. Logashenko, P. Toropov, *Active Citizenship and Prosocial Cooperation. Theory and Practices of Inclusive Education*, ARAS, Fano (PU) 2015.
- <sup>39</sup> Un buon esempio di questa prospettiva qui proposta è rintracciabile nell'esperienza condotta presso le Scuole Elementari intorno a via Rubattino a Milano con un progetto condiviso con i volontari della Comunità di sant'Egidio e i Padri Comaschi nell'intervento di inclusione di bambini Rom a scuola e con il complesso processo che ne è scaturito di coinvolgimento della cittadinanza nel promuovere azioni contro lo sgombero, nel fornire aiuto e accoglienza alle famiglie Rom fino alla costruzione di un progetto di inserimento lavorativo per alcuni adulti Rom. L'esperienza è raccontata in: G. Giunipiero, F. Robbiati, *I rom di via Rubattino. Una scuola di solidarietà*, Paoline, Milano 2011; l'esperienza è raccontata anche in un video reperibile in internet: «*Seminateci bene*», video prodotto da Fondazione Scuole Civiche di Milano, Scuola di Cinema, Televisione e Nuovi Media, scritto e diretto da E. Cucca, F. Picchi, R. Midili, S. Fasulo: <https://www.youtube.com/watch?v=Iuekq55km0w> [estratto il: 24/02/2017].
- <sup>40</sup> In questa prospettiva, inoltre, ricordiamo che, ad esempio, a partire dagli anni Ottanta, in Francia il Ministero della Pubblica Istruzione ha perseguito con le ZEP (*Zones d'éducation prioritaires*) un'analogia intenzionalità progettuale ed educativa. A questo proposito si veda: M. Caputo, *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 121-135; M. Santerini, op. cit., p. 36.
- <sup>41</sup> M. A. Zimmerman, *Empowerment Theory: Psychological Organizational and Community Levels Analysis*, in J. Rappaport, E. Seidman (a cura di), *Handbook Of Community Psychology*, Kluwer Academic-Plenum Publish, New York 2000, pp. 44-63; J. Rappaport, *Studies in Empowerment: Introduction to The Issue*, in «Prevention in Human Services», 3, 1984, pp. 1-7.
- <sup>42</sup> L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, op. cit., pp. 163-170.
- <sup>43</sup> I. Illich, *La convivialità*, A. Mondadori Editore, Milano 1974, tit. orig. *Tools for Conviviality*, 1973.
- <sup>44</sup> Ivi, p. 46.