

Fase 4. Passare all'azione 114  
 Fase 5. Rivedere lo sviluppo del progetto 118

**Parte quarta. Indicatori con domande** 121  
 Dimensione A. Creare culture inclusive 123  
 Dimensione B. Creare politiche inclusive 155  
 Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive 187

**Parte quinta. Il quadro progettuale e i questionari** 255  
 Il quadro progettuale 255  
 Questionario 1. Indicatori 257  
 Questionario 2. La scuola di mio figlio 261  
 Questionario 3. La mia scuola (alunni delle scuole primaria e secondaria) 264  
 Questionario 4. La mia scuola (alunni della scuola dell'infanzia) 267

**Postfazione. Dalla dispersione all'inclusione: verso gli obiettivi di Europa 2020** 269  
 di *Marco Chiesara*

**Bibliografia** 275

**Appendice** 281

## Prefazione all'edizione italiana

### Inclusione 2.0

Il *Nuovo Index per l'inclusione* che qui presentiamo si offre in una veste completamente rinnovata rispetto alla precedente edizione italiana. Nel corso degli ultimi dieci anni l'approccio dell'*Index* è stato infatti utilizzato in moltissime scuole a livello internazionale, allo scopo di intraprendere percorsi inclusivi in grado di tenere conto delle mutate condizioni della realtà scolastica. Nel frattempo è profondamente cambiata, anche in Italia, la composizione delle classi, così come la disponibilità di risorse, l'accesso alle tecnologie, il tipo di richieste a cui la scuola è chiamata a rispondere. Ci troviamo di fronte a una situazione nuova e complessa, che spesso produce un senso di disorientamento anche in chi (ministero, dirigenti, insegnanti) dovrebbe fornire indicazioni precise sulla strada da intraprendere. Non stupisce che di fronte a tale incertezza la risposta sia stata un sostanziale immobilismo, quando non un arretramento guidato dall'illusione che sia possibile rispondere a nuovi problemi facendo ricorso a vecchie ricette. La povertà di idee è stata contrabbandata come "ritorno all'antico", in nome di una supposta serietà che si è immediatamente tradotta nella progressiva emarginazione ed espulsione degli alunni più a rischio, perché svantaggiati dal punto di vista economico, sociale, culturale, fisico o psichico. Ci è stato detto che questa politica odiosa era l'unica in grado di assicurare il ritorno di un'istruzione di qualità e competitiva per l'Italia. Come mai allora siamo scivolati fino a raggiungere stabilmente gli ultimi posti nelle graduatorie internazionali che mettono a confronto l'efficacia dei sistemi scolastici? Che cosa ci ha fatto (e continua a farci) arretrare?

Prendiamo un piccolo esempio: in nome dell'idea che il buono sarebbe ormai solo alle nostre spalle (una prospettiva a dir poco agghiacciante), le sospensioni scolastiche, che in passato costituivano un evento molto raro, oggi sono utilizzate in modo massivo. Il presupposto implicito è che una sanzione più severa dovrebbe far "imparare la lezione" all'alunno. Anche tralasciando il fatto che nessuna teoria pedagogica sostiene la punizione come metodo utile all'apprendimento, basterebbe semplicemente considerare il moltiplicarsi di questi provvedimenti per comprenderne l'inefficacia. Allontanare dalla scuo-

la (in particolare dell'obbligo) proprio quei minori che avrebbero maggiore bisogno di interventi educativi è un evidente paradosso, anche perché non è chiaro dove e con chi potrebbero stare nel frattempo. Di conseguenza è stato concepito un ossimoro come la "sospensione con obbligo di frequenza": un po' come dire "vietato mangiare con obbligo di nutrirsi". Anziché collocare la sospensione al posto che le spetta, ossia in un virtuale museo degli orrori pedagogici insieme al cappello con le orecchie d'asino e la bacchetta per le punizioni, assistiamo così a un revival di concetti ormai screditati (condotta, disciplina ecc.) che ben si armonizzano con lo stato fatiscente delle scuole in cui vengono utilizzati, e che sono pensati per distrarci da altri e molto più concreti cambiamenti, fatti di tagli continui alle risorse e al personale. Solo la resilienza e il buon senso di gran parte delle persone che lavorano nella scuola ha fatto sì che i guasti, provocati da chi vorrebbe imporre di tornare al telegrafo nell'epoca degli smartphone, non siano stati maggiori.

L'*Index* rappresenta in questo senso una proposta originale per il cambiamento della scuola in una direzione inclusiva, che ci invita ad assumere una prospettiva al contempo ottimistica e pragmatica, e un orientamento realmente aperto al nuovo. "Apertura" significa in primo luogo rinunciare a vocaboli antiquati come "piano" o "metodo" per descrivere i processi educativi. Si tratta di termini che rispecchiano una concezione essenzialmente chiusa della produzione del sapere, una concezione legata alla cultura del secolo scorso e ormai evidentemente inadeguata (benché qualcuno tutt'oggi si ostini a riproporla: l'esempio più recente è il "piano annuale dell'inclusività", una denominazione da scuole sovietiche). L'*Index* suggerisce invece di lavorare per progetti secondo un approccio inclusivo, che non prescrive ricette ma, viceversa, fornisce gli elementi per costruire una scuola democratica attraverso il coinvolgimento di tutti. Gli elementi che caratterizzano questa nuova edizione sono, in tal senso, numerosi e rilevanti:

- vi è un chiaro riferimento all'importanza di definire un quadro di valori condivisi, frutto di un'ampia discussione in cui il punto di vista di tutti è attivamente ricercato, ascoltato e valorizzato;
- viene esplicitato che la costruzione di una scuola inclusiva passa attraverso lo sviluppo sistematico di strategie di comunità e una ricerca attiva di relazioni in cui ruoli e gruppi si costituiscono e cambiano in funzione dei servizi, e non viceversa (in altre parole, servono più reti e meno "tavoli");
- il tema della globalizzazione è assunto come un dato di realtà ormai pienamente affermato, che evidenzia la necessità specifica di sviluppare la sensibilità di tutti rispetto alla sostenibilità ambientale, economica, sociale e culturale del nostro pianeta;
- si sottolinea che affrontare il tema delle differenze significa imparare a usare il plurale: si parla quindi non di "alunno" ma di alunni (e alunne), delle persone e delle loro centralità in un mondo multicentrico, delle famiglie, delle comunità, delle culture, delle sessualità e così via, nella consapevolezza che ogni essere umano è singolarmente diverso dall'altro, e al contempo trova la sua realizzazione piena solo nella molteplicità di relazioni con gli altri.

Particolarmente evidente è inoltre lo sforzo compiuto dagli autori del volume non solo per consolidare l'impianto teorico della loro proposta, ma anche per trasformare l'*Index* in uno strumento pienamente funzionale e accessibile sul versante sia della progettazione di comunità che del lavoro più specificamente educativo e didattico. In questo senso il libro propone una serie di questionari, schede e indicatori estremamente utili sul piano operativo.

Tuttavia l'indicazione probabilmente più rilevante, come sottolineano Booth e Ainscow, è che lo sviluppo inclusivo della scuola può avere punti di partenza diversi, e quindi non c'è un unico modo giusto di usare i materiali. A dare l'impulso iniziale può essere un singolo o un gruppo, delle persone all'interno o all'esterno della scuola, un dirigente, un alunno o un genitore. In ogni caso, «la cosa importante è iniziare il percorso, in quanto questo è già un passo effettivo verso l'inclusione».

### Come si depotenzia la scuola

Le nuove idee contenute nell'*Index* rappresentano anche una risposta ai tentativi in atto di depotenziare la scuola pubblica – la scuola aperta a tutti affermata dalla Costituzione – in quanto snodo cruciale per lo sviluppo di un paese democratico. La scuola è stata mortificata, come si è detto, sottraendo risorse indispensabili per il suo funzionamento, abbandonando l'edilizia scolastica, "gonfiando" le classi, favorendo il precariato, sottoponendo aspiranti insegnanti e dirigenti a megaconcorsi umilianti e così via. Tuttavia, questa gestione disastrosa non sarebbe durata così a lungo se non fosse stata giustificata da un'ideologia cosiddetta "liberista", sostenuta in Italia in modo meno aperto e più strisciante che in Inghilterra, ma proprio per questo più difficile da contrastare. È stata instillata l'idea che la scuola fosse, per così dire, in sovrappeso, e che occorreva pertanto una severa dieta dimagrante in nome della libertà di scelta e della competitività. Il problema è che non è stata somministrata una dieta bilanciata, ma imposto un dimagrimento shock (via le manutenzioni, via le compresenze...) che, invece di aiutare l'organismo, continua a danneggiarlo. E la presunta dieta non ha neppure favorito la libertà di scelta, poiché si è accuratamente evitato di fare l'unica cosa sensata da questo punto di vista, ossia favorire la differenziazione delle scuole pubbliche aumentandone l'autonomia su punti essenziali come il reclutamento degli insegnanti o la gestione del budget. Al contrario, si è andati verso una continua moltiplicazione di regole e procedure di stampo, appunto, sovietico. In assenza di libertà di scelta, il tema della competizione ha assunto a sua volta una colorazione darwiniana, per cui la scuola deve promuovere solo i più atti alla sopravvivenza, mentre i meno abili vanno indirizzati a istituti e corsi di serie B, per non sottrarre risorse ai migliori. Così, anziché farsi carico delle diversità degli alunni, li si invita a iscriversi a un'altra scuola oppure, come nel caso delle prove INVALSI, a restarsene a casa in modo da non "danneggiare" i risultati dell'istituto. Con buona pace di don Milani, è certo che lo stesso Darwin sarebbe contrario a

che la sua teoria venga utilizzata per legittimare l'iniquità dentro le classi. Il punto è che lo scopo della scuola non è aiutare i già favoriti, ma educare tutti fornendo a ognuno le opportunità e le risorse di cui hanno bisogno.

In perfetta sintonia con quest'ottica pseudoliberista, che vede gli alunni "diversi" come scarti da mettere ai margini ed eliminare dal processo formativo, l'apparato sanitario si incarica di convalidare la legittimità di tale azione attraverso procedure "scientifiche". Queste ultime non fanno che confermare ciò che era nelle premesse, e cioè che il problema è "dentro" l'alunno. In discussione non è l'adeguatezza della scuola, ma quella del minore: anziché modificare l'organizzazione della scuola affinché sia in grado di accogliere tutti, si passa direttamente ad accertare tramite batterie di test e misurazioni quali sono gli alunni che presentano delle "difficoltà", in modo da "aiutarli" ad adattarsi alla scuola. Questo modello del deficit gode attualmente di una grande popolarità in ambito psicomédico, in quanto non solo identifica gli "scarti" del processo produttivo scolastico, ma li trasforma (colpo di genio) in un business. Diagnosi, consulenze, trattamenti e interventi hanno dato origine anche in Italia a una vera e propria industria dell'alunno disabile, con un fatturato milionario saldamente controllato dai "tecnici" del settore (certo non dagli insegnanti). E in quanto industria di successo, essa punta naturalmente all'espansione grazie all'invenzione di nuovi "prodotti" come i Disturbi specifici di apprendimento (DSA) e, soprattutto, i Bisogni educativi speciali (BES)<sup>1</sup>. Grazie a essi, la quasi totalità degli alunni diviene un potenziale cliente di servizi che coprono qualunque "disturbo", dalla lettura al comportamento, all'attenzione, alla socialità, trasformando così la sfera scolastica in un grande e redditizio consultorio sanitario, in cui gli insegnanti sono progressivamente relegati al ruolo di comparse (o al massimo a quello di esecutori di prescrizioni psicomédiche). Così come è già avvenuto nel settore del riciclaggio, anche qui il trattamento dei "rifiuti" del processo di formazione scolastica si è rivelato un tale affare che si mira a produrne sempre di più.

### "Se mi etichetti mi annulli"

Le spinte verso la marginalizzazione e l'esclusione educativa che l'*Index* intende contrastare si sono fatte quindi più forti negli ultimi anni, nonostante il fatto che in un ormai lontano passato la scuola italiana è stata capace di offrire un esempio innovativo di inclusione, per quanto riguarda in particolare gli alunni con disabilità<sup>2</sup>. Tuttavia, l'abolizione delle scuole speciali non ha significato

1. Cfr. EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education: Country Data 2012*, EADSNE, Brussels 2012, [http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf); C. J. W. Meijer, *Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices*, in "Zeitschrift für Inklusion", 2, 2010, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/56160>.

2. B. A. Ferri, *Inclusion in Italy: What Happens when Everyone Belongs*, in S. L. Gabel, S. Danforth (eds.), *Disability and the Politics of Education: An International Reader*, Peter

automaticamente la fine dell'esclusione degli alunni diversi<sup>3</sup>. Al contrario, l'ha resa per certi versi più insidiosa, in quanto l'ha in parte dematerializzata: la segregazione non è più nella separazione tra scuole normali e speciali, ma avviene *dentro* la scuola, quando l'alunno diverso viene portato sistematicamente fuori dall'aula o, anche quando vi rimane, non partecipa alle attività comuni e di fatto assume una condizione di invisibilità. Se vogliamo che il concetto di società civile acquisti un senso reale e quotidiano, è opportuno ricordare in questo senso che uno dei compiti dell'esperienza scolastica è far sì che tutti gli studenti diventino consapevoli dell'arricchimento che il contatto costante con persone diverse o in difficoltà produce per la propria vita, perché proprio tale relazione rafforza quella qualità che Illich<sup>4</sup> definisce "conviviale", e che è parte essenziale del vivere in una comunità.

Tuttavia, anziché concentrarsi su questo e altri obiettivi cruciali, in questi anni si è preferito rincorrere la chimera dell'intervento "tecnico", fondato su una disciplina ormai screditata come la psicomètria, che pretende di classificare le persone in modo suppostamente neutrale e oggettivo, secondo parametri lineari, come se fossero elementi chimici o fenomeni fisici. Il risultato è stato, come abbiamo visto, una produzione inarrestabile di etichette diagnostiche supportata da una mole altrettanto inesauribile di pubblicazioni "scientifiche", tanto pronte a individuare e descrivere in dettaglio cosiddetti deficit o disturbi, quanto povere nel proporre strategie di intervento al riguardo<sup>5</sup>. Ciò spiega perché le attività con alunni "difficili" rappresentano l'unico ambito educativo in cui sono tutt'ora largamente impiegate modalità di intervento che si rifanno al comportamentismo o, al più, al cognitivismo, ossia a teorie che risalgono rispettivamente agli anni Cinquanta e Settanta. In altre parole, vengono presentati come novità assoluta strumenti che (forse) funzionavano in un'epoca in cui la televisione era in bianco e nero e i telefoni avevano tutti il filo, ma che oggi appaiono inesorabilmente obsoleti.

A fronte della pochezza dei risultati ottenuti con tecniche pedagogiche d'antiquariato, vi è però la certezza dei danni prodotti dalla frenesia di etichettare le persone collocandole in categorie diagnostiche, preferibilmente riferite al DSM-V e dotate di eleganti acronimi come ADHD, NCD e simili<sup>6</sup>. È strano

Lang, New York 2008, pp. 41-52; T. Booth, *Integration Italian Style*, in C. Gravell, J. Pettit (eds.), *National Perspectives: Unit 10*, Open University Press, Milton Keynes 1982, pp. 71-90.

3. J. Allan, R. Slee, *Doing Inclusive Education Research*, Sense Publishers, Rotterdam 2008; F. Armstrong, L. Barton, *Disability, Education and Inclusion*, in G. L. Albrecht, K. D. Seelman, M. Bury (eds.), *Handbook of Disability Studies*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2001, pp. 693-710.

4. J. Illich, *La convivialità*, Boroli, Milano 2005.

5. P. Clough, L. Barton (eds.), *Articulating with Difficulties: Research Voices in Inclusive Education*, Paul Chapman Publishing, London 1998; D. Goodley, *Empowerment, Self-Advocacy and Resilience*, in "Journal of Intellectual Disabilities", 9 (4), 2005, pp. 333-43.

6. APA – American Psychiatric Association, *DSM-V. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

che tra le forme di devianza accuratamente descritte nel linguaggio fintamente asettico dei manuali come il SCD (Disturbo nella pragmatica della comunicazione sociale) o il GDD (Ritardo globale nello sviluppo), non sia compresa anche la CFD ("Compulsione alla formulazione diagnostica") che evidentemente affligge buona parte del mondo sanitario. Questa crescente inflazione delle diagnosi, contro cui si è levata la voce di autorevoli rappresentanti di questo stesso mondo<sup>7</sup>, è del resto ben rappresentata dal fenomeno ampiamente riscontrato delle "mode diagnostiche": ad esempio, in un certo momento all'improvviso le diagnosi di autismo o di disturbi del linguaggio si moltiplicano all'interno di una certa area o provincia, in un modo che appare inspiegabile attraverso i normali modelli epidemiologici. Sorgono allora spontanei alcuni interrogativi: saranno i pesticidi? O le vaccinazioni? Oppure il fatto che i sanitari sono stati recentemente a un convegno sul tema, gentilmente sponsorizzato da un consorzio di case farmaceutiche?

Una parte non irrilevante del problema è legata al modo stesso in cui la descrizione viene fornita. Ad esempio si prende una congerie di operazioni complesse coinvolte nell'«operare sulle proprie rappresentazioni e stati mentali per attuare strategie di intervento efficaci (a diversi livelli di complessità e mentalizzazione) ai fini della risoluzione di compiti cognitivi»<sup>8</sup>. Le si unifica poi in un'unica funzione denominata *mastery motivation* e si inizia a misurare il livello di questa funzione nella mente dell'alunno come se fosse la temperatura corporea, tralasciando però il fatto che, a differenza della temperatura, un riscontro diretto e oggettivo di tale funzione in realtà è impossibile. Inevitabilmente si scopre che in alcuni alunni questa "capacità" è al di sotto di una soglia arbitrariamente stabilita. In tal modo si può iniziare a recitare il consueto ritornello diagnostico, ampiamente consolidato nei contesti sanitari e scolastici, per cui "l'alunno non": non si controlla, non legge, non socializza, non presta attenzione ecc. Invece di concentrarsi su quello che c'è, il focus della rappresentazione viene diretto verso quello che *non c'è*. In altri termini, sarebbe come se ci descrivessimo per ciò che non siamo: non ho gli occhi grigi, non ho i capelli a spazzola, non ho il numero 40 di piede, non ho la patente nautica... Provate.

### Esistono "alunni difficili"?

Questo tipo di procedure molto tecniche e poco scientifiche ha potuto imporsi grazie al fatto che il suo intento dichiarato è "aiutare" i soggetti svantaggiati. D'altronde trovarsi di fronte a una situazione di svantaggio, e in particolare

7. A. Frances, *Primo, non curare chi è normale*, Bollati Boringhieri, Torino 2013; M. Nind et al., *Methodological Challenges in Researching Inclusive School Cultures*, in K. Sheehy et al. (eds.), *Ethics and Research in Inclusive Education: Values into Practice*, Routledge Falmer, London 2005, pp. 30-61.

8. R. H. MacTurk, G. A. Morgan, *Mastery Motivation: Origin, Conceptualizations, and Applications*, Ablex, Norwood (NJ) 1995, pp. 6-7.

di disabilità, sovente produce sulle persone un effetto in qualche modo paralizzante, che sembra impedire loro non solo di ragionare ma anche di usare il proprio buon senso, con il risultato che in nome del cosiddetto "aiuto" tutto o quasi viene consentito. Un aiuto reale, come evidenzia l'*Index*, dovrebbe fare riferimento in primo luogo alle risorse di comunità presenti dentro e fuori la scuola. Viceversa gli interventi attuali, per le ragioni che abbiamo visto, non solo pensano quasi esclusivamente in termini di "alunno" anziché di "alunni", ma investono assai poco nel migliorare e verificare la qualità degli interventi, poiché l'attenzione prevalente va alla moltiplicazione continua delle diagnosi. La dichiarazione iniziale di aiuto diviene così il lasciapassare per un'azione che di fatto contribuisce a disabilitare fasce sempre più ampie di minori<sup>9</sup>. In questione non è qui la serietà o la dedizione con cui operano i professionisti sanitari, quanto l'effetto che produce l'etichettamento diffuso derivante dall'inflazione diagnostica. Certamente rispetto a quelle utilizzate in passato (debolezza mentale, imbecillità, disadattamento ecc.) le etichette adoperate dallo "psicoblob" odierno sono più raffinate, ma a non essere per nulla cambiato è lo stigma che tali etichette producono nelle persone che ne sono oggetto<sup>10</sup>. Ad esempio la maggior parte di noi usa occhiali (da vista o da sole) e di sicuro non si considera per questo disabile. Ma mentre l'epiteto "quattrocchi" è considerato a ragione un'offesa, diventa più difficile reagire nel momento in cui qualcuno ci dice che portare gli occhiali è segno di un "deficit visivo". Il problema delle etichette è che sono appiccicose: fanno presa molto rapidamente sulla pelle delle persone, ma è molto difficile rimuoverle.

Questa attività ormai dilagante di etichettamento ha avuto come inevitabile conseguenza una perdita di fiducia da parte di molti docenti rispetto alla propria capacità di capire gli alunni e di svolgere un lavoro educativo. L'attività cruciale dell'insegnante, ossia ideare e mettere in atto soluzioni didattiche efficaci in grado di tenere conto della diversità degli alunni, è stata messa in disparte dalla trasformazione di questi ultimi in "soggetti difficili", che solo apposite batterie di test e interventi tecnici possono trattare. Secondo quest'ottica, l'insegnante ideale è un mero esecutore di prescrizioni che vengono dal mondo psicomédico. Poco importa che chi sta in quel mondo raramente metta piede all'interno di una classe o abbia conoscenze di didattica (specie organizzata per gruppi): l'essenziale è che le procedure per il trattamento del "disturbo" vengano attuate in modo conforme.

In realtà quello che l'uso crescente dei test psicométrici ci impedisce di vedere è che il miglior modo di valutare gli alunni è osservarli con attenzione mentre stanno svolgendo un'attività, e commentarla con loro. In una situazio-

9. C. Barnes, G. Mercer, T. Shakespeare, *Exploring Disability: A Sociological Introduction*, Polity Press, Cambridge 1999; C. Barnes, M. Oliver, L. Barton (eds.), *Disability Studies Today*, Polity Press, Cambridge 2002.

10. M. Oliver, C. Barnes, *The New Politics of Disablement*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012 (2<sup>nd</sup> ed.).

3 ne di questo tipo – e la prospettiva costruttivista e socioculturale lo ha sottolineato chiaramente – è possibile comprendere a tutti gli effetti come il pensiero degli alunni si sviluppi sia attraverso l'interazione con gli altri sia mediante la riflessione che i partecipanti stessi compiono sull'esperienza che stanno realizzando, così che essa possa integrarsi con il proprio repertorio di conoscenze, abilità e relazioni. Da questo punto di vista ciò di cui *tutti* i minori hanno bisogno – a prescindere dalla velocità che impiegano nell'affrontare un argomento o un'attività – è in primo luogo il sostegno di un adulto che possieda una serie di caratteristiche indispensabili, precedenti qualunque sapere “tecnico”: fiducia, curiosità, passione, capacità di incoraggiare, tolleranza dell'errore, empatia e, non ultima, la capacità di ideare attività che siano sfidanti per gli allievi pur rimanendo alla loro portata (la famosa “zona di sviluppo prossimale”). In questo senso l'elemento primario di un'esperienza educativa efficace non è certo l'impiego di una tecnica “oggettiva”, ma la capacità di usare al meglio quelle caratteristiche di *soggettività* fondamentali per promuovere la crescita degli altri *soggetti*, soprattutto quando essi incontrano degli ostacoli nel loro percorso di apprendimento.

### Cambiare linguaggio

L'*Index* offre una serie di strumenti per liberare il discorso pedagogico dalla subalternità nei confronti di quello psicomédico (soprattutto se ammantato di “buone intenzioni”). Parte di essi, come abbiamo osservato, provengono dalle acquisizioni della ricerca educativa più recente, in particolare dalle teorie costruttiviste e socioculturali. Esse evidenziano la natura situata e distribuita dei processi di apprendimento, che hanno luogo in contesti sia formali che informali e si sviluppano attraverso attività mediate dall'interazione con gli artefatti culturali e gli altri attori che partecipano alla costruzione delle attività. Benché non sia possibile in questa sede entrare specificamente nel merito di tali apporti, va quanto meno ricordato che dobbiamo a essi il più importante rinnovamento avvenuto negli ultimi anni riguardo alla strumentazione concettuale utilizzata in ambito educativo, con l'introduzione di idee che sono largamente presenti anche all'interno dell'*Index*. Il ruolo che le nozioni di cultura, contesto, comunità, pratiche, interazione, dialogicità, intersoggettività, costruzione di significato giocano nel sapere educativo contemporaneo è ormai ampiamente riconosciuto<sup>11</sup>. Solo la pedagogia speciale sembra continuare a ignorare il messaggio che queste acquisizioni contengono per il lavoro nella scuola – se il contesto è sbagliato, l'apprendimento non avviene – preferendo privilegiare un'idea di educazione ancora fondata su sperimentazioni di

11. B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roma 2010; B. Rogoff, *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Raffaello Cortina, Milano 2006; Id., *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

laboratorio, variabili di controllo e test psicométrici che non solo risultano antiquati, ma appaiono anche semplicemente inadatti a comprendere che cosa accade realmente in una classe.

Per promuovere l'inclusione è dunque indispensabile cambiare altresì linguaggio, sostituendo un consolidato apparato terminologico che favorisce l'esclusione con un nuovo vocabolario che ci consenta di realizzare una scuola realmente inclusiva. Come affermano gli autori, vi sono in questo senso costrutti che ci avvicinano e altri che ci allontanano dall'obiettivo dell'inclusione. Ad esempio il concetto di bisogni educativi speciali, recentemente introdotto per legge anche in Italia, tende decisamente ad allontanarci da tale meta. Come ricorda infatti Booth, «l'identificazione dell'inclusione con un aspetto dell'identità degli studenti come la disabilità o la provenienza culturale è controproducente, in quanto gli studenti sono persone intere, con molteplici, complesse identità»<sup>12</sup>. Abbinare alla parola “bisogni” l'aggettivo “speciali” crea pertanto un duplice corto circuito terminologico:

- da un lato il soggetto viene etichettato e ridotto al suo “bisogno speciale”, invitando ancora una volta a puntare l'attenzione su ciò che manca anziché su ciò che c'è. Così un minore proveniente da una famiglia non italiana diviene un “alunno con difficoltà linguistiche”, anziché essere visto come una persona che già parla una e, a volte, anche due o tre lingue diverse;
- dall'altro si crea la falsa convinzione che sia possibile tracciare una linea rispetto ai bisogni degli alunni, suddividendoli tra “normali” e “speciali”<sup>13</sup>. Mentre scriviamo non è ancora chiaro a chi sarà assegnato il non invidiabile compito di tracciare questa linea, ma è prevedibile che chi fornisce già diagnosi e certificazioni vorrà allargare la propria attività al fruttuoso affare delle “attestazioni BES”.

Per oltre un secolo, gli studi antropologici e sociologici hanno messo in evidenza che il termine “normale” identifica una categoria descrittiva estremamente vaga e cangiante, il cui scopo è essenzialmente proteggerci da ciò che consideriamo strano o deviante all'interno del piccolo microcosmo di cui facciamo parte<sup>14</sup>. Basta poco perché la categoria entri in funzione: ad esempio, oggi chi non possiede un cellulare è considerato come una persona bizzarra, non del tutto normale; non per questo però a qualcuno viene in mente di dire che è un soggetto con “bisogni telefonici speciali”. Il punto è che nella normalità rientrano condizioni e situazioni estremamente differenti, che è difficile circo-

12. T. Booth, *Inclusion and Exclusion in the City: Concepts and Contexts*, in P. Potts (ed.), *Inclusion in the City: Selection, Schooling and Community*, Routledge Falmer, London 2003, pp. 42-58.

13. S. D'Alessio, *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam 2011.

14. H. S. Becker, *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, EGA, Torino 1987; R. Bonetti (a cura di), *La trappola della normalità. Ricerche etnografiche nella scuola italiana*, SEID, Firenze 2014; E. Goffman, *Stigma, ombre corte*, Verona 2003; L. Piasere, *A scuola. Tra antropologia e educazione*, SEID, Firenze 2010.

scrivere: in Italia è normale non fumare nei locali pubblici, e anche superare i 130 km/h in autostrada. Quando però la nozione di normalità viene riferita alle persone, emergono immediatamente i limiti che il suo utilizzo pone: è normale (ma anche no) avere la patente, essere mancini, detestare un colore, fare fatica a leggere, curarsi con l'omeopatia, essere bisessuali, avere vuoti di memoria, amare i cani, essere Down, seguire una certa dieta, voler essere felici. È tutto perfettamente legale. Dunque la questione cruciale è: chi intende tracciare una linea?

### Ostacoli e risorse per l'apprendimento

Se, come speriamo, in risposta alla domanda precedente nessuno ha fatto un passo avanti proponendosi come esperto nel distinguere tra umani e subumani, tra normali e non, allora ciò è segno che siamo pronti a fare a meno di una categoria che è fondamentalmente opaca e che, se usata per classificare all'interno del contesto educativo, può solo produrre danni. Anche chi ha una diagnosi (miopia, diabete, morbo di Parkinson, autismo ecc.) ha diritto a considerarsi normale e a essere accettato come tale.

Va inoltre notato che, nel momento in cui smettiamo di usare il termine "normale" per stabilire un "dentro" e un "fuori" rispetto alla possibilità di partecipare alle esperienze educative nella comunità scolastica, dobbiamo abbandonare allora pure la nozione di specialità<sup>15</sup>. Ciò che definiamo "speciale" esiste solamente nel confronto con qualcosa che si ritiene normale, è un evento che esce dall'ordinario: ad esempio diciamo che una cena è speciale perché migliore rispetto a quelle abituali. Purtroppo, quando in ambito educativo si associa questa etichetta a una persona, il senso non è così positivo. L'alunno "speciale" è tale perché ritenuto inadeguato, meno capace rispetto ai suoi coetanei "normali", e il termine alza una barriera che finisce per diventare insormontabile. Chi porta gli occhiali da vista è normale, chi porta un apparecchio acustico è speciale. Né aiuta l'atteggiamento di chi, per contrasto, usa il termine per esaltare il supposto "eroismo" di chi è in difficoltà: un alunno con grave disabilità non è "speciale" perché migliore o peggiore degli altri, è solo una persona che prova a costruire le sue esperienze in un contesto tanto più difficile quanto meno è stato progettato avendo anche lui in mente<sup>16</sup>.

15. D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2006; A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.

16. F. Armstrong, L. Barton, *Disability, Education and Inclusion*, in G. L. Albrecht, K. D. Seelman, M. Bury (eds.), *Handbook of Disability Studies*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2001, pp. 693-710; F. Armstrong, M. Moore, *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practices, Changing Minds*, Routledge Falmer, London 2004; L. Chiappetta Cajola, A. M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma 2013; T. Shakespeare, N. Watson, *The Social Model of Disability: An Outdated Ideology?*, in "Research in Social Science and Disability", 2, 2002, pp. 9-28.

In breve, come la parola "normale", così anche l'aggettivo "speciale" ci allontana dalla realizzazione di percorsi educativi inclusivi, e dovremmo poterne fare a meno. Parlare di "speciale normalità" aveva senso trent'anni fa, quando la sfida era chiudere le scuole speciali e fare accettare la presenza di coloro che venivano chiamati "handicappati" all'interno delle scuole normali. Oggi rischia di essere solo un gioco di parole che contribuisce a confondere le idee rispetto a un tema su cui invece abbiamo estremo bisogno di chiarezza. Semplicemente, tutti amiamo considerarci normali, così come amiamo considerarci un po' speciali in fatto di gusti, preferenze, abilità. Lo stesso giustamente vale per i nostri alunni. È ora di voltare pagina a questo riguardo.

Al tempo stesso, vi sono anche altri dispositivi linguistici che ci fanno arretrare rispetto al cammino dell'inclusione. Il linguaggio psicomédico, in particolare quando intende sostituirsi a quello educativo in nome di una supposta oggettività e superiorità tecnica, è sicuramente un esempio evidente di tale regressione. Ma una responsabilità non secondaria, e che ci riguarda più da vicino, ha avuto il fiorire incessante di sigle che si concentrano ancora una volta nell'area del sostegno: BES, CTI, CTRH, CTS, DSA, PAI, PDF, PDP, PEI, ICD, ICF, GLH, GLI, GLIP, GLIR<sup>17</sup> ecc. La frequentazione con il mondo sanitario ha certamente contribuito a far pensare che munirsi di una ricca batteria di acronimi in grado di tenere il confronto con ECG e TAC fosse una buona idea. E magari esiste qualche insegnante che ritiene che "andare a un incontro del GLI al CTS per predisporre i PDP dei BES da mettere nel PAI in modo che sia inserito nel POF" sia veramente un segnale della professionalizzazione del proprio lavoro. A noi sembra che questo linguaggio non avvicini gli alunni e le loro famiglie a una reale comprensione di ciò che viene fatto per favorire il loro benessere all'interno della scuola. Non è moltiplicando le sigle che realizzeremo l'inclusione. Al contrario, dovremmo semmai ridurle e cercare di utilizzare un linguaggio che, anche a fronte di contenuti tecnici, sia sempre capace di spiegare in modo chiaro e comprensibile a tutti coloro che frequentano la scuola che cosa possiamo cercare di fare insieme per promuovere l'inclusione. Questo almeno è ciò che ci si aspetta da un vero professionista.

Lo stesso dicasi per l'impiego del termine "caso". Pensare agli alunni come "casi" riduce la nostra capacità di utilizzare tutti i mezzi che abbiamo a disposizione per sviluppare l'inclusione, in quanto tende a isolare l'alunno "strano" dal *mainstream* della classe, sia sul piano delle aspettative degli insegnanti nei suoi confronti sia su quello del supporto che può ricevere dagli altri<sup>18</sup>. Il "caso"

17.USR Lombardia, *Documento "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica": concetti chiave e orientamenti per l'azione*, Regione Lombardia, Milano 2013, [http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo45\\_2014/](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo45_2014/).

18. R. Cigman, *Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for Some SEN Children*, Routledge, London 2007; D. J. Connor et al., *Disability Studies and Inclusive Education: Implications for Theory, Research and Practice*, in "International Journal of Inclusive Education", 12 (5), 2008, pp. 441-5.

va “trattato”, per farlo occorrono “protocolli” specifici, che corrispondano alle “linee guida” raccomandate ecc. Questo linguaggio parasanitario soppianta rapidamente quello educativo e chiude ogni spazio di riflessione su che cosa sia possibile fare per affrontare al meglio le difficoltà dell'alunno, lasciando al suo posto delle prescrizioni che impongono all'insegnante un ruolo sostanzialmente subordinato ed esecutivo<sup>19</sup>. Per uscire da questa trappola linguistica, che diventa anche una gabbia operativa, è indispensabile imparare a pensare agli alunni non “per casi” ma “per differenze”, in modo da riuscire a cogliere pienamente la complessità delle persone con cui lavoriamo a scuola e vedere i punti di forza, non solo quelli di debolezza, di ciascun alunno e degli alunni nel loro insieme.

Vi sono molte parole che l'*Index* invita a usare al posto di quelle ormai consumate che abbiamo elencato in precedenza. Le più importanti sono:

- *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*: non è l'alunno a essere inadatto alla scuola, alle sue richieste, ai suoi ritmi, ma il contrario. Una scuola aperta è una scuola in grado di prendersi cura di ciascuno, e che interpreta le difficoltà degli alunni non in termini di caratteristiche intrinseche del soggetto, bensì come una sfida a superare gli ostacoli che l'ambiente stesso pone agli individui in termini di barriere fisiche, cognitive, relazionali, culturali, organizzative;
- *sostegno alla diversità*: il sostegno riguarda tutti, alunni, docenti, famiglie, e non è solo un supporto rispetto alle difficoltà che, in misura variabile, ognuno può incontrare nel suo percorso scolastico. È anche un sostegno alla piena valorizzazione delle differenze fisiche, cognitive, linguistiche, culturali e di genere che sono presenti all'interno di ogni istituto, e che rappresentano un elemento cruciale perché una scuola possa fiorire come comunità inclusiva;
- *risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione*: il sostegno non solo riguarda tutti, ma viene anche fornito da tutti. Anziché confinarlo all'attività svolta dal solo insegnante di sostegno, l'*Index* invita a vedere il supporto all'apprendimento e alla partecipazione come un'attività diffusa, che coinvolge gli alunni, le loro famiglie, i docenti curricolari, gli assistenti educatori, i dirigenti, il personale amministrativo, quello ATA, le associazioni esterne, i volontari ecc. Si tratta di una molteplicità di risorse che in genere vengono sottovalutate e impiegate in modo frammentario. Imparare a scoprirle e utilizzarle in modo integrato significa fare un decisivo passo in avanti nel riconoscimento che la scuola è davvero la “casa di tutti”.

### Un curriculum più ampio per accogliere tutti gli alunni

Come è stato ampiamente messo in luce dalle ricerche, le basse aspettative degli insegnanti nei confronti degli alunni “differenti” (per abilità, appartenenza so-

cioeconomica, provenienza geografica, capitale culturale) giocano un ruolo cruciale nel limitare il successo di tali alunni, secondo il ben noto meccanismo della “profezia che si autoavvera”<sup>20</sup>. Tuttavia, lavorare sull'atteggiamento di questi insegnanti è una strategia incisiva solo se a essa viene affiancato lo sviluppo di pratiche d'insegnamento di qualità. Come abbiamo osservato, non è infatti l'adozione di tecniche o strumenti pronti all'uso – kit, schede o software – a garantire l'efficacia dell'attività di apprendimento, ma il modo in cui si costruisce la relazione con lo studente a partire dagli elementi intrinseci della professionalità educativa: rispetto, ascolto, pazienza, capacità di coinvolgimento, attenzione alla diversità. Se il sostegno, come afferma l'*Index*, è «ogni attività che accresce la capacità della scuola di rispondere alla diversità degli studenti», allora dobbiamo costruire progetti didattici personalizzati per *tutti* gli alunni. E ciò conduce a confrontarsi rispetto al nodo più critico: il curriculum.

Nelle scuole italiane la presenza degli alunni con difficoltà, anche gravi, è generalmente benvenuta, a patto però che “non interferisca con il programma”, “non faccia rallentare gli altri” e via di questo passo. Poco importa che le normative da anni abbiano abolito il termine “programma”: esso rimane la priorità assoluta nella mente della maggior parte degli insegnanti curricolari, e l'idea che possa essere modificato per via della presenza di alunni cosiddetti “diversi” scatena reazioni immediate di rigetto, tanto più forti quanto più elevato è l'ordine di scuola coinvolto. Così, mentre in altri paesi l'esclusione degli alunni diversi avviene separando gli edifici, nel nostro si realizza con la separazione dei curricula: giustificandolo in nome dell’“aiuto”, per l'alunno diverso si prepara un curriculum speciale che verrà svolto dall'insegnante di sostegno, possibilmente in uno spazio separato, in modo da non disturbare lo svolgimento del programma normale da parte dell'insegnante curricolare.

In realtà le indicazioni ministeriali non suggeriscono affatto questa suddivisione dei compiti, né prevedono che il raggiungimento dei livelli minimi di apprendimento avvenga a scapito degli alunni diversi, piuttosto il contrario. Anziché concepirli come una sorta di asticella appositamente collocata allo scopo di eliminare chi non la salta, i livelli minimi vanno pensati come un invito a scoprire e valorizzare le potenzialità degli alunni, così che ciascuno possa capire quali obiettivi può porsi per il prossimo salto, e come può fare per arrivarci con l'aiuto degli insegnanti. La scuola italiana odierna è paralizzata dal culto della conformità apparente, dall'ossessione dell'essere “a posto” con la circolare, il regolamento, le disposizioni, ovviamente su un piano puramente formale, che tanto più impegna le menti quanto meno ha un impatto concreto sulla realtà. Sul versante educativo, ciò contribuisce a far dimenticare che i processi di apprendimento realmente efficaci hanno assai poco a

19. R. Rose (ed.), *Confronting Obstacles to Inclusion: International Responses to Developing Inclusive Education*, Routledge, London-New York 2010; R. Slee, J. Allan, *Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive Education*, in “International Studies in Sociology of Education”, 11 (2), 2001, pp. 173-92.

20. L. Jussim, K. Harber, *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns; Resolved and Unresolved Controversies*, in “Personality and Social Psychology Review”, 9 (2), 2005, pp. 131-55; C. Rubie-Davies, J. Hattie, R. Hamilton, *Expecting the Best for Students: Teacher Expectations and Academic Outcomes*, in “British Journal of Educational Psychology”, 76, 2006, pp. 429-44.

che vedere con la conformità, e molto invece con la diversificazione e la personalizzazione delle proposte didattiche. La questione è stata ulteriormente acuita dall'introduzione delle prove INVALSI. Di fatto esse sanciscono ciò che nessuna normativa ministeriale ha mai stabilito – ma che ognuno a scuola già conosceva da tempo –, ossia che le materie che realmente contano sono tre. Con buona pace dei trentennali studi sulle intelligenze multiple, gli alunni dotati in geografia, storia, lingue straniere, arte, musica o attività motorie non sono valutati, e quindi scompaiono semplicemente dalla fotografia. Inoltre, un'interpretazione scientificamente errata ma ampiamente diffusa dei test tende a leggerli come una specie di *ranking* tra le scuole, le classi, i bravi e i cattivi docenti. In tal modo si provocano danni profondi rispetto al lavoro educativo con gli alunni in difficoltà, rei come si è detto di “abbassare” i risultati dell'istituto. In breve, invece di apprezzare e utilizzare al meglio la molteplicità dei saperi in funzione dell'offrire a ciascuno le migliori opportunità educative, si stringe arbitrariamente il focus dell'apprendimento per stabilire graduatorie universali. Un po' come ridurre le olimpiadi a tre sole specialità (pugilato, tiro a volo e bob) e dire poi che in tal modo abbiamo premiato i “migliori atleti al mondo”.

Da questo punto di vista, la proposta dell'*Index* è assai chiara. Se l'obiettivo dell'inclusione è che tutti gli alunni stiano assieme il più possibile svolgendo attività comuni, allora invece di costruire programmi “speciali” è necessario lavorare per modificare il curriculum comune, ampliandolo e diversificandolo, così che possa accogliere le esigenze di tutti gli studenti. “Il più possibile” non significa che stare in classe è un dogma: tutti abbiamo momenti in cui sentiamo il bisogno di stare da soli per lavorare o riposare, e ciò vale anche per gli alunni. Tuttavia l'obiettivo, *cum grano salis* e con modalità diverse per ogni minore, è che gli alunni stiano il più possibile insieme per poter sfruttare quell'enorme giacimento di risorse che può essere il gruppo dei pari in termini di apprendimento cognitivo, affettivo e sociale. In questo senso è necessario che insegnante curricolare e insegnante di sostegno lavorino fianco a fianco, ognuno contribuendo con le proprie competenze specifiche, per preparare unità di apprendimento ricche e articolate in modo tale che ogni alunno, con le sue specificità, possa prendervi parte in modo significativo. Si tratta evidentemente di una sfida per gli insegnanti: occorre mettere in gioco tutta la propria professionalità per progettare e realizzare attività in cui ognuno possa utilizzare al meglio le proprie capacità e cogliere risultati importanti per il proprio percorso di sviluppo. In altre parole, bisogna costruire attività comuni che siano al tempo stesso personalizzate, ossia in grado di utilizzare le differenze esistenti tra gli alunni come risorse per l'apprendimento. È una sfida nuova, che la cultura della programmazione, anche quella dotata degli ultimi ritrovati tecnologici, non può vincere. Occorre invece utilizzare risorse che finora nella scuola sono state valorizzate solo a tratti, superando una serie di relativi ostacoli:

- collaborazione tra figure diverse (non divisioni in caste tra insegnanti di serie A, B, C...);

- dialogo tra i saperi (non chiusure monodisciplinari che un mondo interconnesso ha reso irrimediabilmente obsolete);
- flessibilità e creatività progettuale (non pianificazione che assimila la scuola a una fabbrica fordista del secolo scorso).

Come sottolineano gli autori, creare un curriculum e una didattica di questo tipo – collaborativa, aperta, creativa – è un'attività certamente impegnativa per gli insegnanti, ma anche decisamente stimolante e arricchente sul piano professionale proprio perché squisitamente educativa, ossia consapevole del fatto che il privilegio più importante offerto dal lavoro di docente è la possibilità di imparare sempre qualcosa di nuovo, l'opportunità di rimanere positivamente sorpresi dal confronto con l'affascinante diversità che la scuola odierna è in grado di offrire.

### Politiche, pratiche, culture dell'inclusione

“Inclusione” è un termine complesso, che si presta a interpretazioni diverse<sup>21</sup>. Ad esempio l'abitudine a innovazioni di facciata, assai radicata nel contesto italiano, ha portato molti a pensare che ancora una volta ci si trovava di fronte a una banale sostituzione di termini che lasciava però intatti i contenuti: come abbiamo imparato a non dire più scuola “media inferiore” ma “secondaria di primo grado”, così oggi non parliamo più di “integrazione” ma di “inclusione”, anche se la sostanza rimane la stessa.

Un'altra interpretazione tende invece a vedere l'inclusione come una semplice estensione dell'integrazione. Secondo tale versione, mentre l'integrazione continua a occuparsi della disabilità, l'inclusione è diretta invece all'identificazione e al trattamento di coloro che a scuola presentano “disturbi”, definiti DSA o BES a seconda della loro entità. Come abbiamo osservato, viene così ad ampliarsi a dismisura il numero degli alunni che possono essere etichettati come “problematici”, mentre il modello di intervento rimane strettamente sanitario, ossia basato sulla ricerca di un supposto deficit nell'alunno, cui segue un trattamento individuale volto a “rimediare” a tale deficit. Si moltiplicano i destinatari, ma i metodi non cambiano. Mentre il lavoro di comunità viene menzionato solo occasionalmente e sostanzialmente ignorato, l'inclusione diventa così il lasciapassare per una sorta di bulimia diagnostica, che vede ogni diversità come devianza, e di conseguenza se ne appropria per immerterla all'interno di un percorso di normalizzazione basato su procedure psicomediche. Dal momento che ogni alunno sperimenta qualche tipo di difficoltà nel corso della propria carriera scolastica, lo spazio per interventi “tecnici” svolti da “specialisti” diviene in tal modo illimitato, mentre il lavoro educativo degli insegnanti viene progressivamente svalorizzato e collocato ai margini.

21. G. Thomas, A. Loxley, *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, Open University Press, Buckingham 2007.



La proposta dell'*Index* in questo senso è profondamente differente, in quanto intende l'inclusione come un processo continuo a cui contribuisce la totalità delle persone che sono a contatto con il mondo della scuola. Un processo che non nasce da etichette diagnostiche ma dal riferimento ai diritti umani e ai valori a essi sottesi, e che solo attraverso un confronto che coinvolge tutti, minori e adulti, può trasformarsi in pratiche educative che consentono alla scuola di assumere pienamente il proprio ruolo come luogo di promozione di giustizia sociale<sup>22</sup>. Come ha sostenuto Taylor<sup>23</sup>, la strada per l'eliminazione delle disuguaglianze non si fonda solo su una distribuzione più equa di risorse economiche o di altro genere: occorre anche assicurarsi che venga pienamente soddisfatta la richiesta di riconoscimento e rispetto di cui è portatrice ogni persona in quanto membro di un gruppo o di una minoranza. In questo senso, la premessa alla realizzazione dell'inclusione è un orientamento specificamente volto a cogliere le spinte verso l'esclusione. Spinte che, poiché assumono forme diverse e spesso poco visibili, richiedono di esercitare un'attenzione continua che consenta di mascherarle e di migliorare il contesto educativo.

Se siamo convinti che le dimensioni primarie per la realizzazione di una scuola inclusiva siano l'accettazione della diversità, il rispetto di sé e degli altri, la conoscenza che viene dal lavorare insieme in un ambiente accogliente e ricco di relazioni e proposte, le pagine dell'*Index* ci mostrano come sia possibile coltivare tali dimensioni attraverso lo sviluppo di politiche, pratiche e culture inclusive. Politiche intese nel senso di *policies*, ossia come progettazione di interventi organizzativi, un aspetto che ancora oggi rappresenta uno degli elementi più carenti per quanto riguarda il discorso sulla scuola in Italia. Ciò che avviene nelle strutture scolastiche è infatti interpretato abitualmente come se fosse il risultato diretto e lineare di norme, circolari e regolamenti. In realtà le scuole sono strutture organizzative complesse, attraversate da molteplici processi decisionali formali e informali cui partecipano attori diversi, alle prese con i problemi e le opportunità che derivano dal cambiamento. La scuola muta continuamente, sia perché classi e insegnanti si avvicendano ogni anno, sia perché possono intervenire altri aspetti specifici quali la composizione culturale delle classi, l'arrivo di alunni con storie particolari ecc. L'*Index* rappresenta in tal senso una proposta per governare un cambiamento che è sempre in corso, e indirizzarlo a partire da un approccio democratico ed evolutivo.

Un orientamento analogo coinvolge anche le pratiche. Lo scollamento tra le dichiarazioni di principio e ciò che viene effettivamente fatto non è una caratteristica esclusiva della scuola, ma in essa tale modo di agire produce conseguenze particolarmente pesanti, nel momento in cui rafforza nelle nuove gene-

22. L. Terzi, *Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs*, in "Journal of Philosophy of Education", 39 (3), 2005, pp. 443-58; Id., *Justice and Equality in Education*, Continuum, London-New York 2008.

23. C. Taylor, J. Habermas, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998, pp. 10-1.

razioni l'idea che la coerenza non sia una qualità particolarmente importante per la vita civile. Nello sviluppare questo tema, l'*Index* non si limita a proporre un approccio pragmatico al problema di colmare la distanza tra affermazioni e realizzazioni concrete, ma pone in particolare l'accento sull'importanza di farlo attraverso un confronto continuo con gli altri, avvalorando le pratiche come forma di riconoscimento del potere della comunità di trasformare positivamente il contesto in cui vive.

Ciò a sua volta coinvolge il terzo elemento fondamentale: le culture. Anche qui il plurale è un necessario punto di partenza, se vogliamo lavorare per favorire l'inclusione nella scuola di tutti coloro che hanno diritto di parola. Prendiamo il caso delle famiglie degli alunni: i documenti ufficiali e i discorsi di inizio e fine anno ne celebrano invariabilmente l'importanza, sollecitando il loro contributo alla vita della scuola. Tuttavia, per molti insegnanti i genitori rappresentano in realtà una sorta di seccatura ineliminabile, in quanto spesso esigono un'attenzione particolare nei confronti del proprio figlio, e a volte vogliono entrare nel merito delle scelte didattiche del docente. Di conseguenza l'atteggiamento con le famiglie diventa spesso di difesa, dimenticando in tal modo che anche i genitori sono utenti, sia pure indiretti, del percorso scolastico. Per quanto non facile, accogliere le famiglie e avviare un dialogo aperto rispetto alle loro domande rappresenta un elemento di qualità essenziale per la scuola, non solo per questioni di trasparenza, ma anche (e soprattutto) perché un'alleanza vera con esse può diventare un fattore di crescita assolutamente formidabile nella costruzione di un'esperienza scolastica inclusiva. Lo stesso naturalmente vale anche per tutti gli altri soggetti e comunità, che nella scuola possono imparare a celebrare la loro diversità e il loro contributo al benessere e alla crescita reciproca. In questo senso la strada verso l'inclusione ha veramente bisogno della collaborazione concreta di tutti.

### Un piccolo passo

L'ultima avvertenza, prima di lasciare al lettore la scoperta di ciò che l'*Index* può permettere di realizzare nella scuola, è forse anche la più importante. L'inclusione è un processo, non una meta finale. Per quanto complesso possa inizialmente sembrare, il lungo viaggio verso la scuola inclusiva incomincia sempre con un primo singolo passo. Fare questo passo, per quanto piccolo sia, significa avere già intrapreso il cammino che ci porta verso un contesto educativo dove l'inclusione è presente. In tal modo la scuola può riuscire a essere pienamente parte di quel movimento di trasformazione che, come dice Unger Mangabeira, «riesce a produrre versioni frammentarie e su piccola scala del futuro che vorremmo per la nostra società»<sup>24</sup>.

24. R. Unger Mangabeira, *False Necessity: Anti-Necessitarian Social Theory in the Service of Radical Democracy – From Politics, a Work in Constructive Social Theory*, Verso, London 2004, p. 411.

## Ringraziamenti

Diverse persone hanno contribuito, in forma diversa, alla realizzazione di questo volume. Tra di esse un grazie particolare va a Francesca Gasparini, Anna Pietrocarlo, Vincenza Rocco ed Emanuela Zappella per il contributo alla traduzione di parti importanti del testo, ad Antonella Labianca per la cura con cui ne ha seguito l'elaborazione, e a Stefano Piziali per il supporto dato al progetto editoriale. In forma diversa, Clara Favella e Alessandra Galizzi hanno anch'esse fortemente contribuito a far sì che il volume vedesse la luce. A tutti va il mio ringraziamento personale.

FABIO DOVIGO

## Riferimenti bibliografici

- ALLAN J., SLEE R., *Doing Inclusive Education Research*, Sense Publishers, Rotterdam 2008.
- APA – American Psychiatric Association, *DSM-V. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- ARMSTRONG F., BARTON L., *Disability, Education and Inclusion*, in G. L. Albrecht, K. D. Seelman M. Bury (eds.), *Handbook of Disability Studies*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2001, pp. 693-710.
- ARMSTRONG F., MOORE M., *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practices, Changing Minds*, Routledge Falmer, London 2004.
- BARNES C., MERCER G., SHAKESPEARE T., *Exploring Disability: A Sociological Introduction*, Polity Press, Cambridge 1999.
- BARNES C., OLIVER M., BARTON L. (eds.), *Disability Studies Today*, Polity Press, Cambridge 2002.
- BECKER H. S., *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, EGA, Torino 1987.
- BONETTI R. (a cura di), *La trappola della normalità. Ricerche etnografiche nella scuola italiana*, SEID, Firenze 2014.
- BOOTH T., *Inclusion and Exclusion in the City: Concepts and Contexts*, in P. Potts (ed.), *Inclusion in the City: Selection, Schooling and Community*, Routledge Falmer, London 2003.
- ID., *Integration Italian Style*, in C. Gravell, J. Pettit (eds.), *National Perspectives: Unit 10*, Open University Press, Milton Keynes 1982.
- CANEVARO A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.
- CHIAPPETTA CAJOLA L., CIRACI A. M., *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma 2013.
- CIGMAN R., *Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for Some SEN Children*, Routledge, London 2007.
- CLOUGH P., BARTON L. (eds.), *Articulating with Difficulties: Research Voices in Inclusive Education*, Paul Chapman Publishing, London 1998.
- CONNOR D. J. et al., *Disability Studies and Inclusive Education: Implications for Theory, Research and Practice*, in "International Journal of Inclusive Education", 12 (5), 2008, pp. 441-5.
- D'ALESSIO S., *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam 2011.
- EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education: Country Data 2012*, EADSNE, Brussels 2012, [http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf).
- FERRI B. A., *Inclusion in Italy: What Happens when Everyone Belongs*, in S. L. Gabel, S. Danforth (eds.), *Disability and the Politics of Education: An International Reader*, Peter Lang, New York 2008, pp. 41-52.
- FRANCES A., *Primo, non curare chi è normale*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.
- GOFFMAN E., *Stigma, ombre corte*, Verona 2003.
- GOODLEY D., *Empowerment, Self-Advocacy and Resilience*, in "Journal of Intellectual Disabilities", 9 (4), 2005, pp. 333-43.
- HABERMAS J., TAYLOR C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998.
- IANES D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2006.
- JUSSIM L., HARBER K., *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns; Resolved and Unresolved Controversies*, in "Personality and Social Psychology Review", 9 (2), 2005, pp. 131-55.
- LIGORIO B., PONTECORVO C. (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roma 2010.
- MACTURK R. H., MORGAN G. A., *Mastery Motivation: Origin, Conceptualizations, and Applications*, Ablex, Norwood (NJ) 1995.
- MEIJER C. J. W., *Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices*, in "Zeitschrift für Inklusion", 2, 2010, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/56/60>.
- NIND M. et al., *Methodological Challenges in Researching Inclusive School Cultures*, in K. Sheehy et al. (eds.), *Ethics and Research in Inclusive Education: Values into Practice*, Routledge Falmer, London 2005, pp. 30-61.
- OLIVER M., BARNES C., *The New Politics of Disablement*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012 (2<sup>nd</sup> ed.).
- PIASERE L., *A scuola. Tra antropologia e educazione*, SEID, Firenze 2010.
- ROGOFF B., *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- ID., *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- ROSE R. (ed.), *Confronting Obstacles to Inclusion: International Responses to Developing Inclusive Education*, Routledge, London-New York 2010.
- RUBIE-DAVIES C., HATTIE J., HAMILTON R., *Expecting the Best for Students: Teacher Expectations and Academic Outcomes*, in "British Journal of Educational Psychology", 76, 2006, pp. 429-44.
- SHAKESPEARE T., WATSON N., *The Social Model of Disability: An Outdated Ideology?*, in "Research in Social Science and Disability", 2, 2002, pp. 9-28.
- SLEE R., ALLAN J., *Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive Education*, in "International Studies in Sociology of Education", 11 (2), 2001, pp. 173-92.
- TAYLOR C., HABERMAS J., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998.
- TERZI L., *Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability*