

**Fabio Dovigo**

**Fare differenze**

**Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali**

pp.152

€ 18,50

Erickson 2007

[www.erickson.it](http://www.erickson.it)

«Fare differenze a scuola per molti insegnanti è ancora un tabù: in classe non si fanno preferenze, gli alunni sono tutti uguali. Sappiamo bene però che non è così, gli alunni non sono tutti uguali e questa diversità non va occultata (magari sotto un grembiule), ma ascoltata e interpretata nel suo porre domande che non sempre hanno facili risposte o risposte "standard".»

Lavorare per indicatori significa confrontarsi con questa diversità, significa creare un lessico comune dell'inclusione, leggere nel proprio contesto quali elementi connotano culture, politiche e pratiche inclusive (e quali individuano con precisione le aree critiche), attivare risorse implicite, stimolare la partecipazione attiva e la responsabilità di tutti alla riflessione sulla scuola, ponendosi nell'ottica di ascoltatori sensibili, disposti all'innovazione all'interno della propria realtà scolastica.

L'utilizzo degli indicatori diventa allora uno strumento importante per la promozione dell'inclusione come pratica consapevole e fondata, per «fare la differenza», ossia lavorare efficacemente per trasformare davvero la scuola in un posto per tutti.

### **Contenuti**

- Presentazione (di D. Ianes)

Gli indicatori di integrazione/inclusione, la ricerca e la definizione di «Livelli essenziali di Qualità»

- Introduzione

- Fare differenze. L'inclusione nell'educazione scolastica

- Le forme dell'esclusione (e della possibile inclusione)

- Il ruolo degli indicatori nei contesti formativi

- Esempi di indicatori per l'inclusione

- Gli indicatori organizzativi

- Conclusioni

# Indice

- 9** *Presentazione* (di D. Ianes)  
Gli indicatori di integrazione/inclusione, la ricerca e la definizione di «Livelli essenziali di Qualità»
- 21** Introduzione
- 25** CAP. 1 Fare differenze. L'inclusione nell'educazione scolastica
- 49** CAP. 2 Le forme dell'esclusione (e della possibile inclusione)
- 67** CAP. 3 Il ruolo degli indicatori nei contesti formativi
- 93** CAP. 4 Esempi di indicatori per l'inclusione
- 121** CAP. 5 Gli indicatori organizzativi
- 141** Conclusioni
- 143** Bibliografia

## **Fare differenze. L'inclusione nell'educazione scolastica**

### **Il concetto di inclusione**

Da dove nasce l'idea di *inclusione*? E come è possibile individuare dei percorsi che permettano la costruzione di indicatori per l'educazione inclusiva?

Per rispondere a tali domande occorre, per prima cosa, analizzare alcuni elementi che hanno contribuito nel corso del tempo a determinare lo sviluppo della nozione stessa di inclusione, in relazione alle scelte sottostanti le politiche educative e all'evoluzione dei concetti di bisogno e uguaglianza. Occorre ricordare, a tale proposito, che per tutto il secolo scorso il rapporto tra disabilità e educazione è stato oggetto di un'accesa controversia che vedeva opposti i fautori di due diverse prospettive: l'una propensa all'inclusione degli alunni diversamente abili all'interno dei contesti scolastici normali, l'altra favorevole, invece, all'esclusione in nome di motivazioni che oggi appaiono come forme di vera e propria discriminazione, mascherata da filantropico paternalismo. Nel corso del Novecento è proprio quest'ultima prospettiva che è venuta prevalendo, in modo graduale ma irresistibile, in molti Paesi occidentali: lo *School Board for London* già nel 1904 stabiliva la necessità di aprire scuole speciali per quei bambini le cui necessità educative non potevano essere ricondotte «a metodi e standard ordinari» (Thomas, Walker e Webb, 1998, p. 3). In maniera solo apparentemente paradossale, l'affermarsi di strumenti clinici e diagnostici sempre più raffinati in campo medico e psicologico — in particolare lo sviluppo dell'eugenetica e della psicomètria — ha concorso in modo autorevole al prevalere di un'ideologia «scientifica» e segregativa della differenza. Quest'ultima doveva

essere individuata con precisione proprio per poter essere tenuta accuratamente separata dalla normalità.

Le politiche di educazione speciale si sono così consolidate a partire da un modello di individualizzazione basato sul deficit, secondo cui i disabili erano «difettosi» e pertanto bisognosi di un'istruzione specializzata che soddisfacesse le loro specifiche necessità. Le scuole speciali, sorte un po' ovunque in Europa in questo periodo, rappresentavano da questo punto di vista una soluzione sensata per accogliere i bisogni di una minoranza, garantendo al tempo stesso che l'efficienza dell'educazione della maggioranza non venisse ridotta dalla presenza di alunni meno abili. Il trionfo della visione dell'educazione speciale come processo di segregazione è stato tale che, come constatano Meijer, Pijl e Hegarty (1997, pp. XI-XIII), per molti decenni e fino agli anni Sessanta in tutta l'Europa occidentale il sistema delle scuole speciali è stato non solo accettato, ma considerato addirittura un elemento attestante la qualità dell'organizzazione scolastica. La necessità delle scuole speciali appariva all'epoca talmente autoevidente da non richiedere particolari giustificazioni o spiegazioni.

È solo in anni più recenti che un crescente senso di ingiustizia verso l'idea di scuole speciali separate per i bambini meno dotati ha condotto a rivedere il modello dell'esclusione in favore dell'approccio dell'integrazione (e più recentemente dell'inclusione) come questione essenziale per il rispetto dei diritti umani e delle pari opportunità. Numerose organizzazioni internazionali, come l'UNESCO e l'OECD, hanno recepito e rilanciato a livello formale tali istanze, invitando i diversi Paesi a dotarsi di un sistema scolastico più attento e rispettoso delle diversità degli alunni. Le risposte a queste sollecitazioni sono state eterogenee, così che attualmente è possibile individuare all'interno dei diversi sistemi nazionali tre differenti tipi di orientamento nei riguardi dell'inclusione:

- un approccio *uni-direzionale*, proprio di quei Paesi, come l'Italia, in cui le politiche educative e le prassi di attuazione tendono a inserire quasi tutti gli alunni nel sistema scolastico ordinario;
- un approccio *multi-direzionale*, caratteristico di quei Paesi che presentano una molteplicità di approcci in tema di inclusione;
- infine un approccio *bi-direzionale*, là dove continuano a sussistere due sistemi educativi distinti, normale e speciale.

I diversi esiti che contraddistinguono a livello nazionale la spinta verso il passaggio a un sistema di educazione non segregativo segnalano con evidenza la necessità di tenere strettamente conto degli elementi storici e culturali che caratterizzano ciascun contesto, nel momento in cui ci si dispone a elaborare sistemi di indicatori per la promozione di progetti inclusivi. Al tempo stesso occorre essere

consapevoli dei limiti che caratterizzano una visione «ingenua» dell'inclusione, basata esclusivamente sulla prospettiva dei diritti umani. Dall'affermazione dei diritti, infatti, non discende illuministicamente la loro realizzazione, tanto più se quest'ultima viene fondata su una pretesa di egualitarismo che risulta sempre molto difficile tradurre nella pratica. Come nota Norwich (2000, pp. 19-25), ci sono almeno tre tipi fondamentali di bisogni educativi da tener presente:

- bisogni *comuni*, che fanno riferimento a caratteristiche possedute da tutti;
- bisogni *specifici*, che riguardano aspetti condivisi da alcuni;
- bisogni *individuali*, che concernono dimensioni proprie dell'individuo e differenti da tutti gli altri.

La semplice accentuazione dell'uguaglianza rischia pertanto di generare un appiattimento nei confronti dei bisogni individuali degli alunni e delle loro differenze, in maniera sostanzialmente contraddittoria rispetto ai presupposti dell'inclusione che prevedono viceversa una maggior attenzione alle esigenze proprie di ciascun alunno. Allo stesso tempo, pur condividendo l'idea che tra i compiti della società civile vi è la riduzione della disuguaglianza, è chiaro che tale riduzione non può essere realizzata solo fornendo denaro e maggiori risorse ai soggetti svantaggiati, ma anche garantendo loro l'opportunità effettiva di condividere una situazione di benessere che va costruita all'interno della scuola e della cultura scolastica. Pertanto anche l'ideale redistributivo si rivela alla lunga insufficiente, in quanto tende a perpetuare l'ingiustizia focalizzandosi più sui bisogni che sui diritti.

Per tracciare dei possibili indicatori che ci aiutino a evitare la trappola dell'apparente incompatibilità che si viene così istituendo tra bisogni e diritti, è utile fare riferimento alle riflessioni sviluppate su questo tema da Amartya Sen (1992; 2000). Secondo Sen, per arrivare a una definizione operativa della qualità della vita e dell'eguaglianza non è sufficiente utilizzare gli indicatori classici della disponibilità di beni materiali (ricchezza, reddito o spesa per consumi), ma occorre invece riuscire a valutare le possibilità di vivere esperienze o situazioni che hanno per l'individuo un valore positivo. Essere rispettati dai propri simili e partecipare alla vita della comunità rappresentano, in questo senso, condizioni altrettanto importanti della possibilità di nutrirsi e di avere una casa adeguata. Sen parla, a questo proposito, di «funzionamenti» (*functioning*) ossia di ruoli ed esperienze effettive che l'individuo ha deciso liberamente di svolgere e fare (e in generale di vivere). Le alternative di scelta rappresentano quelle che Sen definisce «capacitazioni» (*capabilities*) ossia l'insieme dei funzionamenti che un individuo può scegliere nel corso della sua esistenza. In questo senso la proposta inclusiva può essere interpretata come il tentativo di promuovere la gamma più ampia possibile di funzionamenti all'interno dell'esperienza scolastica, così da

rendere possibile da parte degli alunni l'attivazione di capacitazioni personali che oltrepassino la dimensione dell'uguaglianza, e rileggano la nozione di bisogno alla luce dei criteri di scelta e partecipazione effettiva. Se lo scopo comune è l'inclusione di tutti gli alunni, diverse risultano infatti le capacitazioni di ciascuno, ossia il profilo complessivo di ciò che «si è e si sa fare», che viene gradualmente costruito a partire dallo sviluppo di specifici funzionamenti (sul piano delle relazioni sociali, dello sport, della comunicazione verbale, grafica e musicale, ecc.). La scuola deve essere in grado di offrire una pluralità di esperienze concretamente positive, che mettano ogni alunno in condizione di scegliere e coltivare i suoi funzionamenti, ossia di vivere un senso di padronanza rispetto alla possibilità di disegnare un proprio percorso formativo ed esistenziale.

La teoria di Sen mostra che lavorare su indicatori *oggettivi* (condizione socioeconomica, deficit fisico, cognitivo o culturale) non solo non è sufficiente, ma addirittura può produrre forme di etichettatura che operano in senso contrario all'inclusione. È necessario pertanto uno sforzo per attivare modalità di ricerca e lavoro educativo che tengano conto anche degli indicatori *soggettivi*, ossia del punto di vista emico degli alunni, del modo in cui percepiscono e attribuiscono valore alla loro esperienza scolastica quotidiana. A questo proposito occorre sottolineare che l'idea di capacitazione non riguarda solo gli alunni svantaggiati o in difficoltà, ma l'insieme della popolazione scolastica. Vivere in una situazione di non-inclusione produce infatti un duplice effetto negativo nella scuola: da un lato, l'esclusione degli alunni «speciali» scoraggia e avvilisce coloro che sono stati esclusi e li socializza verso una dipendenza a lungo termine dalle strutture di supporto. Dall'altro, gli alunni «normali» si abituano a vivere in una realtà fittizia — un mondo «come se» dove un numero significativo di persone partecipa in maniera molto marginale o è addirittura assente — e non apprendono dunque a familiarizzare e a confrontarsi con la differenza.

Nello stimolare la realizzazione di processi inclusivi, gli indicatori costituiscono dunque uno snodo essenziale per superare la polarità diritti/bisogni, in quanto strumento che offre l'opportunità reale di considerare le opinioni degli alunni, anche quelli con disabilità e difficoltà di apprendimento, come valide e legittime di per sé.

## **I paradigmi della valutazione inclusiva**

L'idea di una valutazione inclusiva vuole rispondere alla crescente esigenza di forme di valutazione che sappiano tenere conto sia del pluralismo culturale (come componente sempre più importante all'interno dei contesti educativi attuali), sia

della necessità di produrre non solo buone descrizioni della realtà scolastica, ma anche proposte per una sua positiva trasformazione attraverso l'elaborazione di specifiche strategie didattiche.

Dal punto di vista epistemologico, lo sfondo concettuale in cui viene collocata la definizione di indicatori per l'inclusione nel contesto scolastico è caratterizzato da un insieme di orientamenti scientifici che possono essere ricondotti, per comodità di lettura, ad alcuni fondamentali paradigmi.

Il primo di essi fa riferimento al modello psicomédico, basato su una concezione neopositivista che fonda la spiegazione scientifica sugli aspetti biofisiologici del comportamento individuale. Secondo quest'ottica, l'origine delle difficoltà di apprendimento va rintracciata nei deficit sensoriali, motori, cognitivi e linguistici che caratterizzano l'alunno e che è possibile diagnosticare attraverso opportune prove e test, in funzione dell'organizzazione di adeguati programmi di riabilitazione e rinforzo delle aree colpite.

Un secondo paradigma è quello che fa riferimento al sapere sociologico. Il meccanismo esplicativo è in questo caso di tipo strutturalista ed è focalizzato non sull'individuo, ma sulle dinamiche sociali. In questa prospettiva, le difficoltà di apprendimento vengono interpretate come un fenomeno originato dal ripetersi di ineguaglianze strutturali che si perpetuano attraverso processi sociali di selezione e adattamento. Ne consegue che l'intervento rispetto alle difficoltà di apprendimento è orientato primariamente a stabilire e sviluppare riforme politiche del sistema educativo per eliminare, o quanto meno ridurre, gli aspetti di ingiustizia e disuguaglianza sociale.

Il terzo paradigma si richiama invece all'approccio del pensiero organizzativo che, seguendo un'impostazione funzionalista, individua nell'analisi dell'attività istituzionale il nucleo centrale dello studio delle difficoltà di apprendimento. Queste ultime vengono pertanto lette alla luce delle carenze che contrassegnano il buon funzionamento dell'organizzazione educativa e il cambiamento viene inteso come attività di riprogettazione della struttura scolastica nei suoi diversi aspetti.

Un ulteriore orientamento conoscitivo che fa da sfondo alla progettazione inclusiva è individuabile, infine, nella riflessione di carattere pedagogico. L'attenzione è focalizzata in questo caso sugli elementi di tipo processuale e trasformativo che contraddistinguono le diverse attività didattiche e la loro efficacia. Le difficoltà di apprendimento degli alunni vengono interpretate, in quest'ottica, in base alle differenti situazioni di insegnamento e alla loro adeguatezza in riferimento allo specifico contesto scolastico. L'intervento è rivolto pertanto al miglioramento e ampliamento delle strategie educative utilizzate.

All'interno dell'orizzonte teorico tracciato dall'insieme delle prospettive epistemologiche precedentemente delineate, sono venute sviluppandosi in que-

sti anni diverse ricerche dedicate ai temi dell'inclusione e della realizzazione di specifici indicatori in ambito scolastico. Occorre tenere conto, in tal senso, che l'affermazione di teorie e pratiche di educazione inclusiva costituisce un fenomeno abbastanza recente, rispetto al quale non possediamo ancora un corpus esteso e storicamente consolidato di indagini. Un altro elemento di problematicità è da ricondurre alla difficoltà di effettuare comparazioni metodologicamente corrette tra i diversi soggetti e gruppi che compongono l'universo di ricerca, poiché gli studi riguardano in genere piccoli gruppi che non permettono di operare generalizzazioni per età, sesso o QI. Inoltre, il confronto è reso difficile anche dalle numerose differenze che contraddistinguono sia le strutture organizzative delle scuole sia i diversi processi di inclusione messi in atto.

Il problema riguarda in quest'ultimo caso la definizione stessa dell'oggetto di studio: infatti, se è relativamente agevole elaborare una distinzione concettuale e operativa attraverso l'opposizione tra processi di segregazione e di integrazione, i punti di vista su cosa sia l'inclusione, come vada definita e messa in pratica appaiono assai più articolati e compositi. Mentre esistono ampie rassegne di studi sull'integrazione — come quella di Farrell (1997) sugli effetti dell'integrazione sui bambini con gravi difficoltà di apprendimento, o quelle di Hunt (Hunt et al., 2000; 2002) sull'inserimento a tempo pieno nella scuola tradizionale dei bambini con disabilità gravi — nelle ricerche sui progetti di inclusione la presenza di alunni disabili o con difficoltà di apprendimento rappresenta un elemento rilevante, ma non il focus principale o esclusivo degli studi, che sono rivolti piuttosto ad analizzare l'efficacia di tali progetti *sul complesso* della popolazione scolastica.

In particolare, secondo Giangreco e Doyle (2000, pp. 51-69) le scuole in cui l'educazione inclusiva ha successo mostrano una specifica attenzione a sviluppare:

- un gruppo di lavoro con un buon livello di collaborazione
- una struttura organizzativa ampiamente condivisa
- il coinvolgimento delle famiglie nei processi decisionali
- un investimento nella professionalità degli operatori
- la definizione di chiare relazioni di ruolo tra le diverse figure
- un uso effettivo dello staff di supporto psicopedagogico
- l'attuazione di Piani educativi individualizzati (PEI) ricchi di significato
- la realizzazione di adeguate procedure di valutazione.

Queste indicazioni concordano con quelle di altre ricerche che riconducono il successo dell'educazione inclusiva allo sviluppo di scuole efficaci e che sottolineano come sia il cambiamento delle strutture della scuola a rendere possibile l'accoglienza di una gamma più ampia di alunni.

In generale risulta però difficile effettuare comparazioni rigorose tra le diverse esperienze, soprattutto se tali comparazioni sono intese secondo la prospettiva sperimentale tradizionale, in cui l'efficacia dell'integrazione viene misurata confrontando le differenze tra gruppi coinvolti in progetti di integrazione e gruppi di controllo, che non prendono parte a tali progetti. In altri termini l'inclusione si presenta come un soggetto di studio che richiede non solo un adattamento degli strumenti di indagine, ma anche un loro sostanziale ripensamento in funzione dell'effettiva complessità del tema e delle diverse dimensioni (etiche, culturali, rappresentazionali, educative) che occorre tenere presente e analizzare. È interessante osservare in tal senso come le diverse ricerche sull'educazione inclusiva concordino soprattutto nel sottolinearne il carattere contestuale, per cui il significato del processo inclusivo assume forme diverse in luoghi differenti e in funzione della situazione. In contrasto con i sistemi normativi, che come abbiamo notato fondano essenzialmente sui diritti umani universali le loro motivazioni a favore dell'inclusione, le differenze di contesto di fatto danno luogo a una pluralità di immagini dell'educazione inclusiva. Pur in presenza di tale pluralità di modi di pensare l'inclusione, dalla letteratura emerge anche un buon grado di accordo rispetto alle pratiche inclusive e agli indicatori che consentono di rintracciare lo sviluppo effettivo di buone pratiche. Tali indicatori prendono in considerazione in modo specifico non solo i risultati in termini di apprendimento nelle classi inclusive, ma anche il reale incremento di relazioni sociali e amicizie tra pari, la percezione dei genitori dell'investimento della scuola rispetto all'inclusione e al suo impatto sui propri figli e, non da ultimo, l'elemento rappresentato dai costi che ogni processo di inclusione inevitabilmente comporta.

Le rassegne non si limitano però a sottolineare solo gli aspetti positivi che sono implicati nella promozione di progetti inclusivi all'interno dei contesti scolastici, ma consentono di individuare anche alcuni punti particolarmente critici di tale processo. Il ruolo degli insegnanti risulta in questo senso di primaria importanza, soprattutto per quanto riguarda le modalità attraverso cui lavorano insieme per adattare il curriculum, il loro effettivo coinvolgimento sul piano personale e professionale riguardo ai risultati sociali e scolastici che tutti gli alunni possono ottenere e l'atteggiamento che essi assumono rispetto all'etichettatura degli alunni con difficoltà di apprendimento. Farrell (1997) suggerisce a questo proposito che sembra esistere una correlazione tra la gravità della disabilità, l'atteggiamento verso di essa e la conseguente sensibilità verso la possibile inclusione: quanto più forte appare la differenza, tanto più ridotta risulta la disponibilità a «pensare inclusivamente». Lo stesso Farrell nota però che questa tendenza a etichettare è strettamente legata al grado di formazione dei docenti, in quanto gli insegnanti che hanno esperienza di lavoro con i disabili gravi tendono a essere più positivi

verso il processo di inclusione e la sua efficacia. In generale, dalle indagini risultano quali elementi particolarmente importanti per la possibile affermazione delle proposte inclusive sia lo sviluppo di atteggiamenti positivi da parte degli insegnanti, sia la positiva identità di vedute tra allievi e insegnanti riguardo al valore di tutti gli alunni che fanno parte della scuola, sia infine la volontà da parte dei genitori di «entrare nel sistema» divenendo parte attiva e cooperativa della proposta inclusiva nel suo complesso.

### **Analizzare i contesti scolastici a partire dagli spazi**

Abbiamo osservato in precedenza, come l'etichettatura degli alunni rispetto alle loro possibilità di acquisizione rappresenti uno degli argomenti centrali nella discussione sull'educazione inclusiva. In questo processo di etichettatura rientra anche una certa interpretazione «a soglia minima» dell'integrazione (ancor oggi molto diffusa nel nostro Paese), basata sull'idea che la segregazione venga automaticamente eliminata nel momento in cui l'alunno diversamente abile ha accesso alla scuola normale. Il processo di inclusione viene così ricondotto a un suo indicatore di base, ossia quello dello spazio materiale che l'alunno differente occupa, e all'esigenza di «fargli posto» fisicamente all'interno dell'edificio scolastico. Naturalmente non si vuole qui sottovalutare l'importanza di tale aspetto, quanto sottolineare la necessità, lavorando con gli indicatori, di articolare ulteriormente la riflessione su questo punto, a partire proprio dall'analisi degli spazi educativi.

Da un lato infatti non basta fare spazio, ma occorre anche guardare alla *qualità* di tale spazio, che va studiata e analizzata dal punto di vista delle differenze di chi frequenta la scuola. Tale analisi è indispensabile proprio per evitare di dare per scontata e tacitamente accettata una certa idea di spazio, ossia una categorizzazione dello spazio educativo che implicitamente esclude alcune persone dal punto di vista fisico. Le barriere architettoniche esterne all'edificio scolastico rappresentano il primo elemento a cui si pensa, secondo una prospettiva rivolta alla facilitazione dei movimenti, ed è sempre più raro oggi trovare scuole che non siano provviste di un accesso per disabili.

Tuttavia, garantire la possibilità di mettere piede nella scuola non significa aver risolto il problema, ma solo aver individuato il primo passo del processo inclusivo. Occorre anche assicurarsi che l'alunno possa accedere alla sua classe e che nella classe ci sia materialmente posto per lui, per i suoi sussidi, per le sue attrezzature, così che la sua presenza non sia considerata solo marginale o occasionale. La scuola dovrebbe poi essere in grado di organizzare in maniera modulare alcuni spazi appositamente strutturati per svolgere attività differenziate

(laboratori, gruppi di interclasse, attività di sostegno), progettandone l'organizzazione anche in funzione degli alunni che hanno esigenze speciali di apprendimento. La stessa cura dovrebbe essere rivolta agli spazi comuni interni ed esterni, che vanno pensati tenendo conto della prospettiva non solo dell'alunno «medio», ma anche della varietà di esigenze e situazioni che si creano all'interno dell'istituto. Un esempio tra tanti: Marco B. è un bambino diabetico che ha bisogno di un'iniezione periodica di insulina durante l'orario scolastico e in ospedale gli è stato insegnato come farlo correttamente da solo, in modo da non dipendere continuamente dall'assistenza medica. Al suo rientro a scuola, però, nessuno vuole assumersi l'onere di aiutarlo in questa piccola ma indispensabile incombenza quotidiana, in quanto «non di competenza» dell'istituto. Perciò Marco non ha neppure uno spazio a disposizione per fare l'iniezione ed è costretto ad arrangiarsi nei bagni. Il risultato è non solo il mancato rispetto della sua *privacy*, ma anche la stigmatizzazione tacita della sua condizione (farsi l'iniezione viene di fatto equiparato al genere di bisogni che si fanno al gabinetto).

Vivere dentro e fuori la scuola in modo inclusivo significa, dunque, promuovere in primo luogo un percorso di analisi dei suoi spazi e della loro vivibilità, un percorso che non può mai essere dato per scontato o risolto una volta per tutte, ma che costituisce un tema estremamente interessante di lavoro educativo e di sensibilizzazione da realizzare insieme a tutti gli alunni. In contrasto con la tradizionale concezione militare e punitiva delle strutture scolastiche, occorre lavorare insieme per progettare un'organizzazione degli spazi educativi sulla base di criteri non solo di accessibilità e funzionalità, ma anche di gradevolezza e comodità. La capacità di interpretare gli spazi della scuola secondo questi criteri (gli stessi che ognuno di noi adotta per la propria casa) rappresenta un passaggio centrale per la realizzazione dell'inclusione, in quanto parte dal riconoscimento dell'esigenza comune di non sentirsi solo tollerati all'interno di uno spazio, ma anche accolti e a proprio agio.

Lo sforzo di ripensare la scuola al fine di mettere a disposizione di tutti spazi adeguati e confortevoli rappresenta sicuramente un buon punto di partenza per la progettazione inclusiva, soprattutto perché si occupa di elementi fortemente concreti e visibili, il cui miglioramento incide in modo diretto e tangibile sulla sensibilità comune. Occorre tuttavia sottolineare che l'organizzazione di spazi accessibili e modulabili a seconda delle esigenze degli alunni rappresenta solo uno dei requisiti di base del processo di educazione inclusiva, una condizione necessaria ma di per sé non sufficiente alla realizzazione di una scuola effettivamente accogliente. È abbastanza raro infatti trovare situazioni di aperta esclusione e rifiuto nei confronti degli alunni diversi (anche se raro non significa impossibile: intolleranza e razzismo nelle loro diverse varianti sono un rischio sempre presente).

Molto più diffusa è la tendenza a marginalizzare gli alunni che non corrispondono a determinate caratteristiche standard in termini di competenze fisiche, psichiche, cognitive e culturali. In genere, quanto più marcata è la differenza tanto più si tende ad accentuare la separazione tra «normali» e non, attraverso una *strategia di periferizzazione* degli alunni diversi, che risulta articolata secondo varie gradazioni. Così l'alunno può stare in classe, ma solo per brevi periodi, mentre passa la maggior parte del tempo altrove in compagnia dell'insegnante di sostegno o dell'assistente educatore (*strategia dell'esilio*). Oppure sta in classe a lungo, ma svolge sempre attività diverse rispetto ai compagni, così che di realmente condiviso vi è solo lo spazio fisico (*strategia del condominio*). O, invece, partecipa alle attività comuni, ma il suo contributo è sempre poco rilevante, marginale ed episodico rispetto allo svolgimento del programma (*strategia della comparsa*).

L'organizzazione educativa sottesa a questo genere di scelte — che con formulazioni diverse troviamo ampiamente diffuse all'interno dei contesti scolastici — opera in direzione opposta all'inclusione, intesa come possibilità da parte di tutti di partecipare in modo diretto e significativo ad attività pensate per l'insieme degli alunni che frequentano la scuola (e non tarate su un modello organizzativo che in partenza esclude alcuni). Al tempo stesso è noto che le strategie di categorizzazione sono in grado di operare in modo ancor più sottile e sfumato nell'attivare processi di etichettatura negativa degli alunni. Nel loro famoso studio, Rosenthal e Jakobson (1968) hanno dimostrato, attraverso una serie di esperimenti originali e innovativi, l'impatto dell'effetto Pigmalione, sottolineando come tale impatto è tanto più rilevante quanto meno i docenti sono consapevoli della sua influenza. Per motivi etici i due studiosi nel loro esperimento hanno verificato il funzionamento del meccanismo della profezia che si autoavvera solo in senso positivo (gli alunni «visti» come promettenti ottengono risultati migliori), ma non è difficile pensare che il meccanismo operi anche in senso negativo (gli alunni da cui ci si aspetta poco hanno risultati scadenti). Soprattutto va ricordato che gli insegnanti delle scuole in cui l'esperimento è stato svolto non erano affatto razzisti, ma erano animati viceversa da una forte motivazione ideale che li aveva spinti a lavorare proprio nelle scuole di confine, frequentate da molti bambini ispano-americani che provenivano da famiglie disagiate. Si potrebbe dire in un certo senso che le buone intenzioni degli insegnanti avevano finito con il creare lo stigma, proprio perché basate su un'idea astratta di integrazione che si fondava sullo stereotipo dell'alunno *chicano*.

A distanza di oltre quarant'anni dagli studi pionieristici di Rosenthal e Jakobson, l'opportunità di elaborare indicatori per l'inclusione si confronta con lo stesso tipo di problema e ha come finalità lo sviluppo di nuove modalità di lavoro educativo, così da aumentare la capacità delle scuole di accogliere con

successo livelli crescenti di diversità degli studenti. Ancora oggi buona parte della progettazione educativa per alunni speciali appare guidata da immagini stereotipate basate su un'idea di passività, vulnerabilità e debolezza dei soggetti a cui è rivolta. Abbiamo già osservato a questo proposito i limiti di un'idea di inclusione fondata esclusivamente sulla nozione di bisogno. Tali limiti vengono ulteriormente accentuati nel momento in cui i bisogni stessi vengono interpretati secondo un'ottica, implicita o esplicita, di etichettamento. I bisogni degli alunni rappresentano infatti un insieme molto ampio di fenomeni, solo parzialmente riconducibili alle difficoltà di apprendimento o alla disabilità e solo in parte analizzabili attraverso il tradizionale approccio definitorio e categoriale. I bisogni degli alunni possono emergere infatti da una molteplicità di fattori (disabilità, linguaggio, condizioni economico-sociali della famiglia, origine culturale, genere, appartenenza etnica, ecc.) che possono essere solo parzialmente distinti in quanto spesso risultano interdipendenti. Di fatto la sola esistenza di sedicenti gruppi di questo tipo ci spinge a categorizzare, e le categorie orientano a un certo atteggiamento rispetto al gruppo, quando in realtà i «gruppi» in questione sono trasversali, fluidi e mutevoli. Come notano Meekosha e Jacobowicz (1996, p. 36), non c'è un insieme discreto di persone che sono disabili: le persone con disabilità sono eterogenee come tutte le altre e raggruppare tutti i disabili allontana le persone con disabilità dalle altre minoranze. L'accentuazione dello stato di minoranza tende a enfatizzare la presunta debolezza e vulnerabilità del gruppo in questione piuttosto che le inadeguatezze del sistema di supporto formativo.

Questo dibattito sulle influenze dei processi di categorizzazione si riflette in qualche misura anche sugli aspetti terminologici: negli ultimi decenni infatti è fortemente cresciuta la consapevolezza dell'influenza che gli strumenti linguistici esercitano nel produrre stereotipi e pregiudizi riguardo ai gruppi svantaggiati. Tale consapevolezza ha contribuito a promuovere una sensibilità critica nei confronti della terminologia tradizionale. La parola «menomazione», ad esempio, tende a produrre un'immagine negativa delle persone disabili e di conseguenza a indurre atteggiamenti di esclusione o di pietismo. Tuttavia, proprio perché i termini tendono ad assumere significati diversi nel corso del tempo e nelle diverse culture, non è facile elaborare un lessico comune e condiviso per parlare della disabilità, operando scelte che non rischino di cadere nel ridicolo o nel «politicamente corretto». Parole come «storpio», «idiota» o «mongolo» hanno perso da tempo il loro significato iniziale e sono divenute termini offensivi a tutti gli effetti e quindi tendenzialmente evitati. Ugualmente si tende oggi a non utilizzare il termine «handicap», poiché si è estesa la consapevolezza del suo antico rimando a una condizione di mendicizia («cap in hand»). Molto più diffuse e di uso comune sono invece espressioni che tendono a identificare *tout court* la persona disabile

con il suo deficit, con il quale viene a coincidere («il sordo», «il paraplegico», «il down», ecc.). Mentre dunque attualmente si tende a evitare il ricorso al termine «handicap», l'utilizzo di «menomazione» fa riferimento soprattutto alla dimensione biomedica, mentre per indicare le conseguenze sociali della condizione di svantaggio si preferisce usare «disabilità».

A partire da alcune considerazioni intorno a questa tematica Canevaro (1999, p. 6) sostiene la necessità di imparare a sostituire il processo di *categorizzazione* con quello di *costruzione*: il primo si colloca in una prospettiva di catalogazione oggettiva dei soggetti, mentre il secondo opera come elemento dialogico e indessicale, potenzialmente sempre aperto alla negoziazione dei significati prodotta dai partecipanti. Poiché, come egli nota, operare in funzione della riduzione del danno significa in primo luogo ridurre il danno dell'ignoranza, il significato di tale riduzione può essere meglio compreso se inteso in senso originario e fenomenologico, come atto di *epochè* che consente di ritagliare il flusso del reale e «mettere tra parentesi» una porzione del nostro vissuto quotidiano. Solo in questo modo è possibile uscire dal pensiero di senso comune, in cui il dubbio viene sospeso a favore dei processi di etichettatura che rappresentano parte integrante delle routine di vita quotidiana. Far emergere il carattere artificioso delle nostre categorie — dei presupposti che tendiamo a dare per scontati e proprio in questo loro «naturalizzarsi» diventano tanto più pericolosi — significa quindi sul piano dell'inclusione riuscire a elaborare indicatori che permettano di sviluppare una sensibilità verso differenze che non possiamo considerare note una volta per tutte, ma viceversa evolvono con lo svilupparsi stesso dei processi di educazione inclusiva.

### **La scelta tra integrazione o inclusione**

Dovrebbe essere chiaro a questo punto che non è possibile — illuministicamente — liberarsi una volta per tutte dalle etichette, ma è necessario piuttosto neutralizzare i processi di etichettatura che sono tanto più efficaci quanto più restano taciti e inosservati. Tale problema riguarda in qualche misura anche la definizione stessa di inclusione e la sua distinzione rispetto alla tradizionale nozione di integrazione. Attualmente i due termini vengono usati molto spesso come sinonimi e nel nostro Paese si tende a utilizzare la parola «integrazione» anche per indicare situazioni che in realtà presentano caratteristiche più propriamente inclusive. Al di là delle questioni di natura esclusivamente terminologica vi sono alcuni evidenti limiti nella prospettiva integrazionista, che appaiono determinanti nel suggerire l'adozione di nuovi strumenti di promozione del pieno accesso di tutti all'educazione.

In primo luogo, l'idea di integrazione è andata con il tempo identificandosi con un'interpretazione sostanzialmente angusta di tale accesso, che veniva percepito come il problema di una minoranza. Ancora oggi il successo dell'integrazione è quasi sempre misurato a partire dall'efficacia con cui si riesce a «adattare il bambino» a un sistema che non è stato costruito avendo lui e i suoi bisogni in mente. Ciò finisce inevitabilmente con il tradursi, se pensiamo alle osservazioni precedenti sugli spazi educativi, in un collocamento del bambino diversamente abile che avviene secondo modalità scarsamente o per nulla attente alla sua qualità: l'enfasi è soprattutto sul *dove* sta l'alunno, piuttosto che sul *valore* delle sue esperienze educative.

In secondo luogo, la critica del concetto di normalizzazione, che ha avuto un'influenza chiave nelle politiche di integrazione in tutto il mondo, sollecita un ripensamento complessivo della prospettiva stessa dell'integrazione. Alla base dell'idea di integrazione vi è infatti un'ottica assimilazionista, che interpreta l'appartenenza come impegno a diventare come gli altri. E divenire come gli altri è il cuore del processo di normalizzazione. Quest'ultimo è generalmente inteso come lo sforzo di rendere accessibili a tutte le persone diversamente abili condizioni di vita quotidiana che coincidano (o siano più vicine possibile) con le condizioni di cui le persone normalmente godono nella società. A lungo si è creduto che la normalizzazione avrebbe potuto essere raggiunta attraverso il processo di integrazione. Il problema è che l'integrazione, proprio perché rappresentata come un processo di *raggiungimento*, assume come postulato il principio che l'esclusione delle persone diversamente abili dalla vita comune è accettabile. In altri termini, il concetto stesso di normalizzazione implica una «negazione della differenza» e contribuisce a etichettare in modo negativo le persone che sono per qualche ragione diverse. Così, ad esempio, nell'idea di integrazione troviamo spesso sottinteso un particolare modello di *readiness*, secondo cui sono gli studenti con Bisogni Educativi Speciali a dover dar prova delle loro capacità a partecipare alle normali attività didattiche, mentre sarebbe opportuno chiedersi se le attività stesse sono strutturate in modo da accogliere e comprendere le diverse tipologie di allievi.<sup>1</sup>

Dal punto di vista dello sviluppo di indicatori per l'inclusione, la critica del concetto di normalizzazione costituisce una sfida allo *status quo* che implica

---

<sup>1</sup> Nel testo facciamo riferimento alla definizione di Bisogno Educativo Speciale proposta da Janes: «Il Bisogno Educativo Speciale (*Special Educational Need*) è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata» (Janes, 2005, p. 29).

diversi cambiamenti sia del pensiero che della pratica educativa. Il passaggio dalla prospettiva dell'integrazione a quella dell'inclusione rende necessario infatti superare l'idea che sia sufficiente offrire maggiori opportunità ai soggetti con Bisogni Educativi Speciali e mette l'accento sull'importanza di una loro piena partecipazione ai processi educativi. Già a partire dagli anni Ottanta, Ainscow e altri studiosi hanno evidenziato che l'integrazione opera attraverso un sistema di «modifiche aggiuntive» all'interno di una scuola che rimane però sostanzialmente inalterata, mentre l'inclusione implica un più radicale insieme di cambiamenti che trasformano la struttura educativa della scuola in funzione di tutti gli allievi. Secondo Allan (1999, pp. 31-39), che si riallaccia alle indagini foucaultiane, alla base del meccanismo di esclusione possono essere rintracciate alcune specifiche «tecniche di sorveglianza» attraverso cui gli individui vengono costruiti come soggetti e oggetti di una conoscenza/potere mascherata da tecnica empirica e fondata sulla prospettiva binaria illuminista che mira a classificare e separare. Tali tecniche prevedono essenzialmente uno sguardo di tipo gerarchico (attraverso cui si stabilisce cosa è «alto» e cosa invece «basso»), dei giudizi di normalizzazione (che mirano a definire la soglia di ciò che è «normale») e infine una procedura d'esame, mediante cui si determina in modo rituale la differenza e si stabilisce quale sia la collocazione dell'alunno con Bisogni Educativi Speciali all'interno della scala che è stata così creata.

In passato le tecniche di separazione sono state utilizzate soprattutto come giustificazione per le pratiche segregative volte a isolare fisicamente determinati soggetti (tipicamente quelli con deficit sensoriali o disabilità fisiche) dagli alunni «normali», secondo quello che potrebbe essere definito il «modello del contagio», che ha come riferimento il paradigma della diagnosi biomedica. Nel momento in cui l'isolamento è venuto meno, attraverso l'ingresso degli alunni diversamente abili nelle scuole normali, tale paradigma non è stato però abbandonato, ma si è, piuttosto, diffuso in modo più pervasivo, venendo a comprendere non solo la disabilità motoria o intellettiva, ma anche le difficoltà di apprendimento. Quest'ultime tendono allora a essere interpretate alla luce della teoria del deficit: si pensi ad esempio alla crescente diffusione delle diagnosi di Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (DDAI), a fronte di un quadro diagnostico e terapeutico che resta a tutt'oggi molto controverso e consiglierebbe una maggiore cautela al riguardo. Quella che prima era una procedura di segregazione — sancita attraverso una concreta separazione fisica che la rendeva evidente e che è divenuta inammissibile per la sensibilità contemporanea — si è trasformata in una prassi di esclusione, meno facilmente percepibile ma non per questo meno marginalizzante, proprio perché basata su etichette immateriali. È al superamento di questa prassi che si rivolge la proposta degli indicatori per l'inclusione, attraverso l'individuazione di

alcuni elementi fondamentali che differenziano l'approccio tradizionale (alla base del modello integrativo) da quello inclusivo, che schematizziamo in tabella 1.1.

A differenza dell'integrazione, il principio dell'inclusione non fissa dei parametri rispetto a un particolare tipo di presunta disabilità, ma riguarda piuttosto una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni — a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale — possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola.

**TABELLA 1.1**  
**Confronto tra l'approccio tradizionale e l'approccio inclusivo**

	<b>Approccio tradizionale</b>	<b>Approccio inclusivo</b>
<i>Educabilità degli studenti</i>	Vi è una gerarchia di abilità cognitive in cui gli studenti vanno collocati	Ogni studente ha potenzialità illimitate di apprendimento
<i>Definizione del contesto</i>	Collocazione in un programma speciale	Creazione di un ambiente accogliente e supportivo
<i>Risposte della scuola</i>	Il sostegno all'apprendimento serve a colmare le lacune del singolo studente	Il sostegno all'apprendimento viene effettuato revisionando il curriculum e sviluppando l'attenzione educativa in tutta la scuola
<i>Teoria della competenza nell'insegnamento</i>	La competenza del docente si basa sul possesso della conoscenza di tematiche specifiche	La competenza del docente si basa sul promuovere l'attiva partecipazione di tutti gli studenti al processo di apprendimento
<i>Modello curricolare</i>	Ai meno capaci va offerto un curriculum alternativo	A tutti gli studenti va offerto un curriculum comune
<i>Visione dell'intervento</i>	L'intervento è centrato sull'alunno in funzione della classe	L'intervento è centrato sulla classe in funzione dell'alunno
<i>Modalità di valutazione</i>	La valutazione dell'alunno è fortemente dipendente dallo specialista	La valutazione è frutto di un esame dei fattori di insegnamento e apprendimento non solo specialistici
<i>Risultati attesi</i>	Orientamento a diagnosticare e prescrivere i risultati	Orientamento ad acquisire competenze collaborative e diffuse
<i>Spiegazione dei fallimenti educativi</i>	La causa delle difficoltà di apprendimento è nelle carenze di capacità dell'alunno	La causa delle difficoltà di apprendimento risiede in un'elaborazione del curriculum non sufficientemente adeguata