

L'Index per l'inclusione

TRADUZIONE
ENRICO VALTELLINA

EDITING
GIUSEPPE DEGARA

IMPAGINAZIONE
MIRKO PAU

COPERTINA
GIORDANO PACENZA

Index for Inclusion: developing learning and participation in schools (revised edition 2002)

written by Tony Booth and Mel Ainscow

Editing and production for CSIE by Mark Vaughan

Copyright © 2002 CSIE

PDF disponibile sul sito web: www.csie.org.uk

CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK.

Tel. + 44(0)117 328 4007

Traduzione italiana © 2008 Edizioni Erickson

Via Praga 5, settore E

38100 Gardolo (TN)

Tel. 0461 950690

Fax 0461 950698

www.erickson.it

info@erickson.it

Stampa

Esperia srl – Lavis (TN)

ISBN: 978-88-6137-297-9

*Tutti i diritti riservati. Vietata
la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata,
se non previa autorizzazione dell'Editore.
È consentita la fotocopiatura delle schede operative
contrassegnate dal simbolo del © copyright,
a esclusivo uso didattico interno.*

L'INDEX PER L'INCLUSIONE – IL GRUPPO DI LAVORO

Professor Mel Ainscow, Center for Educational Needs, University of Manchester.
Professoressa Kristine Black-Hawkins, Faculty of Education, University of Cambridge.
Professor Tony Booth, Center for Educational Research, Canterbury Christ Church University.
Chris Goodey, Parent Governor, London Borough of Newham.
Janice Howkins, Assistant Head Teacher, School, London Borough of Hillingdon.
Brigid Jackson-Dooley, Head Teacher, Cleves Primary School, London Borough of Newham.
Patricia Potts, Senior Research Fellow, Canterbury Christ Church University.
Richard Rieser, Director, Disability Equality in Education, formerly Advisory Teacher for Inclusion, London Borough of Hackney.
Judy Sebba, Senior Adviser (Research), Standards and Effectiveness Unit, Department for Education and Skills.
Linda Shaw, Co-Director, Centre for Studies on Inclusive Education.
Mark Vaughan, Founder, Centre for Studies on Inclusive Education.

Indice

- 7 *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola (Fabio Dovigo)*
- 43 *L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità (Dario Ianes)*
- 107 PARTE 1 Un approccio inclusivo allo sviluppo della scuola
- 123 PARTE 2 Il processo di sviluppo con l'Index
- 157 PARTE 3 Indicatori per l'inclusione e domande
- 219 PARTE 4 Scheda riepilogativa e questionari
- 237 Bibliografia

RINGRAZIAMENTI

Per l'aiuto nella produzione del materiale dell'*Index* Kristine Black-Hawkins, Sharon Rustemier e Linda Shaw.

In origine, l'*Index* è stato elaborato a partire dal lavoro del Centre Yola e dei colleghi all'Università Macquarie (Australia) e di Luanna Meyer e dei colleghi all'Università di Syracuse (Stati Uniti). Marc Vaughan e Mel Ainscow hanno selezionato il team dell'*Index*. La prospettiva del lavoro si è spostata con il tempo dall'integrazione individuale allo sviluppo dell'educazione inclusiva nella scuola. Sottolineiamo in modo particolare l'influenza del lavoro di Susan Hart, John MacBeith e Mara Sapon-Shevin.

L'adattamento dell'*Index* alla realtà prescolare è stato realizzato con il contributo di Denise Kingston e Lucy Ruddy.

Il *Centro per la Formazione degli insegnanti e il Dipartimento per l'Educazione e il Lavoro* (DEE) hanno fornito il finanziamento per la prima diffusione dell'*Index*; inoltre, la DEE ha distribuito gratuitamente l'*Index* in tutte le scuole e le commissioni scolastiche d'Inghilterra nell'aprile 2000.

Un ringraziamento particolare va inoltre alle scuole e alle commissioni scolastiche che hanno partecipato alla sperimentazione preliminare (1997-1999):

- **Birmingham** Acocks Green Junior, Frankley High, Gilberstone Primary, Golden Hillock Secondary, Ridpool Primary & Nursery;
- **Bradford** Bedkfoot Grammar, Buttershaw Upper, Girlington First, Scotchman Middle;
- **Harrow** Canon Lane First, Harrow High, Hatch End High, St John Fisher RC First & Middle, Welldon Park Middle;
- **Stockport** Etchells Primary;
- **Tameside** Egerton Park Community High, Flowery Field Primary, Two Trees High;
- **Tower Hamlets** Bangabandhu Primary, George Green's Secondary, Morpeth Secondary, Olga primary.

***L'Index per l'inclusione:* una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola**

Fabio Dovigo
Università degli Studi di Bergamo

La pubblicazione in Italia dell'*Index per l'inclusione* rappresenta un evento importante, per diverse ragioni. Il volume di Booth e Ainscow, pubblicato nel 2000 dal *Centre for Studies on Inclusive Education*, è diventato infatti nel corso degli anni un punto di riferimento in ambito internazionale per ciò che riguarda lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole. Vale la pena di richiamare brevemente a questo proposito il contesto in cui l'*Index* ha visto la luce.

Fino agli anni Ottanta il sistema scolastico del Regno Unito è stato caratterizzato da una netta separazione tra le scuole ordinarie (*mainstream schools*) e quelle speciali (*special schools*), destinate ad accogliere gli alunni che per le loro particolari condizioni venivano ritenuti non adatti alla frequenza degli istituti normali. Nel corso del tempo, tuttavia, quella che era sempre apparsa come una scelta «naturale» di separazione tra due categorie di alunni chiaramente distinguibili — gli allievi normali e quelli «speciali» — è apparsa sempre meno giustificabile sul piano etico, educativo e relazionale. Indubbiamente il punto decisivo di svolta è stato in questo senso la pubblicazione del *Rapporto Warnock* nel 1978. Il Rapporto per la prima volta introduceva la nozione di Bisogni Educativi Speciali (SEN, *Special Educational Needs*) e sollecitava un netto cambiamento di prospettiva delle strategie educative nei confronti degli alunni «diversi», attraverso l'adozione di un approccio inclusivo basato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità. Il Rapporto suggeriva la necessità di integrare nelle scuole normali gli alunni che tradizionalmente venivano indirizzati alle scuole speciali, ponendo l'accento non solo sull'efficienza di tale approccio

(«purché ciò non sia in conflitto con un utilizzo efficiente delle risorse») dal punto di vista economico, ma anche sulla sua efficacia educativa in termini di nuova organizzazione degli spazi scolastici, riprogettazione del curriculum, attenzione ai bisogni emotivi degli alunni e necessità di formazione per gli insegnanti (Warnock Committee, 1978, pp. 117-118).

Nel 1981 l'*Education Act* ha riconosciuto la nozione di Bisogni Educativi Speciali facendo propri i principi esposti nel Rapporto (Welton, 1983, pp. 597-607). Pur non prevedendo lo stanziamento di fondi specifici per la realizzazione di progetti in tal senso, durante gli anni Ottanta e Novanta il numero di alunni iscritti nelle scuole speciali inglesi è costantemente diminuito, mentre sono aumentati parallelamente i casi di allievi identificati come «soggetti con Bisogni Educativi Speciali». Tuttavia nel 1988 un successivo *Education Act* ha introdotto per la prima volta nelle scuole inglesi, interrompendo una tradizione di forte autonomia gestionale e decisionale delle singole scuole, un curriculum valido su tutto il territorio nazionale, che ha stabilito direttive molto precise riguardo ai contenuti fondamentali delle materie di insegnamento, agli standard di apprendimento per ogni classe d'età e alle modalità specifiche di valutazione rispetto al raggiungimento di tali standard (Maclure, 1989).

La definizione di tali parametri attraverso il *National Curriculum* ha comportato a sua volta la necessità di una loro ricalibrazione rispetto agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, che è stata messa a punto attraverso il *SEN Code of Practices* (DfEE 1994; 2001) e il *Disability and Discrimination Act* (originariamente apparso nel 1995 e poi integrato dallo *Special Educational Needs and Disability Act* nel 2001). Scopo di tali documenti è la prevenzione di ogni forma di discriminazione riguardo all'ammissione a scuola degli alunni con bisogni speciali, la promozione della loro piena partecipazione alla vita scolastica, il coinvolgimento delle famiglie, la definizione dei criteri di funzionamento dei servizi di sostegno e dell'organizzazione del percorso scolastico nei vari ordini di scuola.

Un confronto tra Italia e Gran Bretagna

Il quadro che abbiamo sinteticamente richiamato, riguardo all'evoluzione in Gran Bretagna del quadro normativo riguardante l'accoglienza nelle scuole normali degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, è importante per meglio comprendere quali siano le differenze tra il contesto britannico e quello italiano, e perché la metodologia proposta dall'Index richieda un adattamento per essere utilizzata nelle scuole del nostro Paese.

In primo luogo l'Italia — diversamente dalla Gran Bretagna e dalla maggior parte dei Paesi dell'area europea — da molto tempo ha saputo imboccare in modo coraggioso la strada dell'abolizione delle scuole speciali e delle classi differenziali. Con la legge 517 del 1977 si è concluso infatti il periodo che aveva visto il passaggio dalla pluridecennale esclusione *tout court* dei soggetti disabili dal mondo della scuola al loro inserimento in strutture scolastiche specializzate, e si è aperta una fase del tutto nuova, che individuava nella piena integrazione degli alunni nella scuola di tutti l'obiettivo fondamentale della propria azione (Larocca, 2007). È importante ricordare, sia pure brevemente, che l'adozione di tale strumento legislativo non è stata semplicemente il frutto di una riflessione astratta ma ha rappresentato in qualche misura anche la conseguenza di un clima complessivo di apertura e innovazione che la società italiana ha conosciuto in quegli anni. Non è un caso, crediamo, che nell'anno successivo si sia arrivati al varo di un'altra importante normativa, la legge Basaglia, anch'essa pensata come un investimento forte (e all'epoca certamente all'avanguardia) sulla realizzazione di progetti di possibile integrazione sociale dei malati mentali in funzione della riappropriazione del loro diritto a una piena cittadinanza.

Certamente il balzo in avanti progettuale che la legislazione ha favorito non è stato sempre adeguatamente sostenuto da quella ricchezza di risorse e investimenti indispensabili a garantire una reale traduzione dei principi dell'integrazione in pratiche diffuse ed efficaci sia per quanto riguarda la realizzazione di proposte didattiche che, più in generale, il consolidamento dell'accoglienza come abito mentale stabilmente acquisito all'interno dei contesti scolastici. A trent'anni di distanza dall'emanazione della legge, il panorama che caratterizza complessivamente la scuola italiana è quello di una «integrazione a metà», ossia di una situazione in cui, accanto a molte esperienze positive che possono essere identificate come «buone prassi» solidamente affermate all'interno delle strutture scolastiche, si registra tuttavia il permanere di numerose difficoltà riguardo a diversi aspetti dell'attività integrativa nelle scuole, sia per quanto concerne dimensioni strutturali come la formazione degli insegnanti e la disponibilità di docenti opportunamente formati da inserire sul sostegno, sia in riferimento alla qualità stessa dell'attività di sostegno, che evidenzia una perdurante difficoltà da parte delle scuole nel produrre gli investimenti indispensabili dal punto di vista della flessibilità organizzativa (Pavone, 2007).

Diverse ricerche hanno tentato di analizzare nel corso di questi anni tale evoluzione benché tali studi, come è stato rilevato, risentano di una serie di limiti dal punto di vista metodologico (Begeny e Martens, 2007, pp. 80-94). Prevalgono infatti le ricerche descrittive su quelle empiriche, e diviene pertanto difficile effettuare delle opportune analisi comparative tra istituti, in modo da

supportare in modo argomentato la positività degli esiti riguardo agli interventi di integrazione adottati e individuare in modo chiaro quali strategie educative e didattiche risultino più efficaci in tal senso. È stato inoltre osservato che la maggior parte degli studi analizza soprattutto gli atteggiamenti dei singoli verso la disabilità e l'integrazione, mentre occorrerebbe prendere in considerazione anche l'incremento delle abilità dei soggetti da un punto di vista cognitivo e, contemporaneamente, anche il miglioramento che l'integrazione favorisce dal punto di vista delle relazioni sociali (Andrews et al., 2000). Le ricerche più recenti sembrano comunque indicare che la percentuale di alunni stabilmente inseriti all'interno della classe diminuisce con il passaggio agli ordini di scuola successivi, in cui gli alunni disabili tendono a passare sempre più tempo in situazioni di separatezza (D'Alonzo e Ianes, 2007).

Al di là dell'analisi sulle dimensioni specifiche che hanno caratterizzato nel corso di questi trent'anni il percorso dell'integrazione nel nostro Paese, appare evidente che la situazione italiana è molto diversa da quella britannica non solo dal punto di vista normativo, ma anche da quello dell'organizzazione stessa del sistema scolastico. Più volte nel testo dell'Index viene fatto riferimento ai *Local Education Authority* (LEA), ossia a quegli organismi locali che in Inghilterra hanno un ampio potere decisionale rispetto all'organizzazione delle scuole sia dal punto di vista della formazione e del reclutamento del personale che per quanto riguarda i contenuti stessi delle materie d'insegnamento.

Certamente l'Education Act del 1988, che come abbiamo accennato ha introdotto tra l'altro per la prima volta un Curricolo Nazionale come riferimento di base in campo educativo per tutte le scuole del Regno Unito, ha in parte ridotto i margini di autonomia dei LEA, ma essi rimangono comunque molto ampi. Tale quadro amministrativo, in cui i poteri decisionali fanno capo a enti locali più che a organismi a livello nazionale, appare per molti versi estraneo se non paradossale se letto a partire dalla situazione italiana, contraddistinta da una cultura amministrativa basata su una tradizione di forte centralità anche per quanto riguarda le politiche in ambito scolastico. Mentre nel nostro Paese viene attualmente sottolineata da più parti la necessità di rafforzare progressivamente l'autonomia decisionale delle scuole (almeno per quanto riguarda gli elementi di gestione meno rilevanti, dato che il presupposto è che l'autonomia vada sviluppata «a costo zero» per quanto riguarda i contributi dello Stato), la dinamica inglese è per certi versi opposta, in quanto evidenzia il bisogno di dare maggiore uniformità e coerenza a un panorama in cui lo sforzo educativo dei singoli istituti appare molto diverso e frastagliato, attraverso la richiesta di aderire a un quadro nazionale comune.

Tale diversità di rapporti di forza si riflette naturalmente, a livello dell'Index, anche sulle possibilità di cambiamento che le scuole intendono attivare,

là dove tali trasformazioni implicano scelte che inevitabilmente coinvolgono anche altri livelli decisionali su scala locale o nazionale. Ciò non significa che in entrambe le situazioni non vi siano margini di flessibilità rispetto al cambiamento organizzativo necessario per mettere in pratica progetti o attività sperimentali che vadano nella direzione di una maggior inclusione, ma piuttosto che tale flessibilità viene giocata in termini diversi. Pur nei limiti della generalizzazione, possiamo dire che in Italia la preoccupazione burocratica quasi sempre precede e prevale su quella economica, mentre nel Regno Unito la prima questione che viene affrontata è solitamente l'aspetto economico (che in genere suona come «more with less») necessario per la copertura delle iniziative.

Politiche, integrazione, inclusione

Accanto a queste significative differenze di contesto ve ne sono poi altre, in qualche misura ad esse legate, relative al linguaggio utilizzato nell'Index. Ad esempio, nell'originale viene spesso usato il termine *policies*, che nell'area anglosassone fa riferimento a una linea di condotta, a un insieme di attività di decisione volto a produrre azioni e cambiamenti, a differenza di *politics* che indica invece la militanza politica, l'appartenenza a un determinato schieramento. Nella traduzione italiana abbiamo preferito comunque mantenere il termine «politiche», benché esso tenda a essere percepito come una realtà distante dall'esperienza del cambiamento quotidiano all'interno del contesto scolastico. La differenza è, a nostro parere, riconducibile soprattutto a un diverso modo di concepire i processi di partecipazione alle decisioni: per i motivi storici e culturali che abbiamo accennato, in Gran Bretagna le spinte al cambiamento si traducono in corsi d'azione che, proprio perché rimangono su un piano essenzialmente locale, tendono a investire in modo diretto e immediato il rapporto tra enti pubblici, operatori e comunità, mentre nel nostro Paese la distanza tra i centri decisionali (in primo luogo il MPI) e la realtà delle singole scuole è tale che i cambiamenti positivi «dal basso» difficilmente riescono a emergere e lasciare un segno in termini di «politiche» scolastiche.

Un altro elemento importante riguarda la differenza tra integrazione e inclusione. Anche in Italia, in questi anni, il vocabolo «inclusione» ha cominciato gradualmente a sostituire nei documenti e nei discorsi formali e informali quello tradizionale di «integrazione». È importante sottolineare a tale proposito che questo cambiamento non si riduce, a nostro parere, a una semplice sostituzione di termini che restano però sostanzialmente intercambiabili, in quanto le due espressioni rimandano a due scenari educativi molto diversi.

È vero infatti che nel nostro Paese, come abbiamo osservato, il passaggio che ha portato dall'esclusione dei disabili al loro inserimento, e successivamente all'integrazione, è avvenuto assai in anticipo rispetto agli altri Paesi europei, e che ciò ha permesso di sviluppare alcune esperienze di assoluto rilievo per quanto riguarda l'accoglienza a scuola degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (Ianes, 2005). Tuttavia, a distanza di oltre trent'anni dalla legge 517, il contesto sociale ed educativo appare fortemente mutato, così come la stessa sensibilità culturale diffusa fuori e dentro la comunità scolastica, e appaiono con evidenza i limiti del modello «integrazionista», limiti riconducibili non solo alla cronica carenza di strutture e risorse da dedicare all'attività con i disabili, ma anche alla debolezza di alcuni assunti propri della prospettiva dell'integrazione.

L'idea di integrazione muove infatti dalla premessa che è necessario fare spazio all'alunno disabile all'interno del contesto scolastico. Per quanto positivo possa suonare tale intento, è evidente che questo assunto può essere interpretato, in modo abbastanza letterale, soprattutto come esigenza di trovare una collocazione fisica dell'alunno all'interno degli spazi scolastici, lasciando poi all'intervento degli operatori di sostegno e al contatto più o meno frequente con i compagni il compito di assicurare una condizione di relativa vivibilità dell'esperienza da parte dell'alunno disabile. Ma anche là dove questa visione ristretta è stata superata a favore di una progettualità integrativa più forte e articolata, alla base di tale prospettiva rimane un'interpretazione della disabilità come problema di una minoranza, a cui occorre dare opportunità uguali (o quanto meno il più possibile analoghe) a quelle degli altri alunni (Farrell, 2000; Vislie, 2002).

Il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione è quello «assimilazionista», fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica che è strutturata fundamentalmente in funzione degli alunni «normali», e in cui la progettazione per gli alunni «speciali» svolge ancora un ruolo marginale o residuale. All'interno di tale paradigma, l'integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri. Il successo dell'appartenenza viene misurato a partire dal grado di normalizzazione raggiunto dell'alunno. La qualità di vita scolastica del soggetto disabile viene dunque valutata in base alla sua capacità di colmare il varco che lo separa dagli alunni normali. Ora, non solo è improbabile che questo varco possa essere effettivamente colmato (con il carico di frustrazione che da ciò inevitabilmente deriva), ma soprattutto è l'idea stessa che compito del disabile sia diventare il più possibile simile a una persona normale a creare il presupposto dell'esclu-

sione. Porre la normalità (qualunque cosa essa sia) come modello di riferimento significa infatti negare le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità: così, ad esempio, è l'alunno disabile che non riesce a seguire il normale programma di matematica, quando invece sarebbe utile domandarsi quanto il programma stesso sia adatto/adattabile all'alunno.

Come ha messo in luce Ainscow in altre pubblicazioni, il limite maggiore dell'integrazione è il suo essere basata su una concezione che, nell'intento di offrire più ampie opportunità ai soggetti «speciali», interviene attraverso una serie di interventi di modifica che si susseguono all'interno del sistema scolastico senza però mai mettere effettivamente in discussione il paradigma della normalizzazione, che continua a rimanere il modello di riferimento indiscusso (Ainscow, 1999; Ainscow, Barrs e Martin, 1998).

Viceversa l'idea di inclusione si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, 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.

Come sottolinea il *Centre for Studies on Inclusive Education*, inclusione è ciò che avviene quando «ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita». La nozione di inclusione riconosce che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente, e al tempo stesso afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative delle scuole, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti fra gli alunni (Dovigo, 2007).

Nuove visioni, nuove autonomie

È in questo clima di graduale superamento della prospettiva dell'integrazione a favore di una più ampia concezione inclusiva che viene a collocarsi la pubblicazione dell'*Index*. Occorre peraltro ricordare che tale cambiamento è il frutto non solo dell'introduzione di strumenti normativi riguardo al ruolo e ai compiti dell'educazione speciale, ma anche della progressiva diffusione di una nuova sensibilità nei confronti del tema della disabilità e, più in generale, dell'esclusione. Durante gli anni Novanta è emersa con sempre maggior forza

una nuova visione della disabilità, testimoniata dalla scomparsa (non solo nei Paesi anglosassoni) del termine «handicap» e dalla crescente consapevolezza della necessità di dare ascolto alla «voce» in prima persona dei disabili stessi, in funzione di una maggiore attenzione ai loro bisogni e del rispetto della loro capacità di autodeterminazione.¹

Questa evoluzione dell'atteggiamento nei confronti della disabilità è testimoniata, ad esempio, da *The body silent* di R.F. Murphy in cui l'autore, un antropologo della Columbia University, conduce una lucida autoanalisi del modo in cui la malattia degenerativa, che lo condurrà dopo alcuni anni alla morte, dà luogo a una graduale trasformazione del mondo delle sue relazioni sociali, affettive e professionali. Ciò che emerge in modo particolarmente efficace e doloroso dal racconto di Murphy non è l'esperienza isolata della lotta di una persona con il suo grave problema fisico, quanto il drammatico impatto che l'incomprensione, la paura, l'avversione delle persone «normali» finiscono con l'aver sulla vita quotidiana dei disabili:

L'evitamento (quando non la diretta ostilità) che spesso i cosiddetti normali manifestano nei confronti di chi è disabile non è la conseguenza naturale del deficit fisico di quest'ultimo, ma piuttosto l'espressione del deficit di carattere e ampiezza di vedute di chi si comporta così. Insomma, è il loro problema, non il nostro. (Murphy, 1990, pp. VI-VII)

L'analisi di Murphy viene ripresa e ampliata da M. Oliver che in *The politics of disablement* pone radicalmente in questione la prospettiva secondo cui la disabilità è stata sempre affrontata come un problema fondamentalmente individuale, e di esclusiva pertinenza medica o psicologica. In assenza di un'analisi complessiva del fenomeno della disabilità, in grado di tener conto delle sue dimensioni di comunità e delle sue componenti storiche, antropologiche e sociologiche, le politiche di sostegno hanno dato luogo secondo Oliver a vere e proprie «politiche dell'inabilitazione», orientate alla marginalizzazione e all'esclusione invece che a una reale inclusione delle persone disabili. Il tema dell'autonomia rappresenta un chiaro esempio in tal senso:

Quando fanno riferimento all'indipendenza gli operatori e i disabili non parlano della stessa cosa. Gli operatori tendono a descrivere l'indipendenza in termini di attività per la cura di sé come lavarsi, vestirsi, andare di corpo, cucinare e mangiare senza assistenza. I disabili invece interpretano

¹ In particolare in Gran Bretagna non solo il termine «handicap» non è più utilizzato nei documenti, in quanto ritenuto spregiativo, ma per lo stesso motivo si tende generalmente a parlare di «persone disabili» (o «persone con disabilità») e non di «disabili», in quanto si ritiene che quest'ultimo termine comporti una forzatura che riduce la complessità della persona identificandola con il suo deficit.

l'indipendenza non come fare cose da soli o senza aiuto, ma come capacità di avere un controllo e prendere decisioni rispetto alla propria vita. (Oliver, 1990, p. 91)

A fianco di tali riflessioni sulla necessità di superare il punto di vista prevalentemente biomedico rispetto alla condizione disabile, altre ricerche hanno sottolineato l'importanza di analizzare il fenomeno della disabilità in una prospettiva globale, in grado di cogliere l'estensione reale del disagio e della stigmatizzazione che rappresentano il denominatore comune dell'esistenza dei disabili nelle diverse aree del pianeta. Anche in questo caso l'accento viene posto non sull'autonomia delle funzioni ma su quella delle decisioni, come ben riassume lo slogan «niente su di noi senza di noi» (Charlton, 1998, p. 3). Lo sguardo che ne risulta è dunque aperto a nuove letture della disabilità capaci di tenere conto dell'ampiezza del fenomeno e della sua evoluzione in senso storico e sociale, e al tempo stesso dell'emergere di una nuova rivendicazione di autonomia da parte delle persone con disabilità, che assume le forme di un movimento di *empowerment*.

Quale normalità?

Le ricerche precedentemente ricordate testimoniano di un importante cambiamento di direzione che ha caratterizzato la riflessione sulla condizione disabile nel corso degli anni Novanta. La critica dell'approccio prevalentemente medico alla disabilità ha consentito di mettere in luce non solo la limitatezza di una lettura della persona disabile esclusivamente in termini di diagnosi e deficit, ma ha anche evidenziato come questo tipo di lettura sia di fatto funzionale all'emarginazione sociale e culturale dei disabili. Diversi studi hanno contribuito a mettere in luce in tal senso come il problema risieda, più che nella disabilità fisica o cognitiva, nel modo in cui essa viene utilizzata per costringere i soggetti disabili in una posizione di sostanziale subalternità nei confronti dei modelli culturalmente vigenti di «normalità».

L'affermarsi di questa nuova prospettiva critica ha così condotto la ricerca sulla disabilità ad accostarsi a una recente area di studi — i *cultural studies* — che pone al centro dei propri interessi l'analisi dei processi culturali attraverso cui la marginalità e la devianza vengono socialmente costruite e riprodotte (During, 2003; Lewis, 2008). Attraverso le lenti dei *cultural studies* diviene così possibile osservare come l'azione dei meccanismi di esclusione socioculturale intervenga nell'organizzazione della vita quotidiana dei disabili, e come tali meccanismi operino in modo analogo anche nei confronti di altri soggetti

etichettati come «diversi» in base alla loro provenienza etnica, culturale, sociale o alla loro appartenenza sessuale e di genere. I riferimenti concettuali di tale lettura sono molteplici.

Da un lato vi è l'analisi foucaultiana delle modalità attraverso cui, a partire dal XVIII secolo, vengono messe a punto tecniche e pratiche di segregazione nei confronti di particolari gruppi di individui (i folli, i detenuti, gli stranieri, i malati, gli handicappati, ecc.) che si trovano alla frontiera del gruppo sociale (Foucault, 1963; 1969; 1976). La ricostruzione della microfisica del potere permette a Foucault di evidenziare come queste categorie diventino oggetto di esclusione mediante la creazione di «istituzioni disciplinari», saperi e strutture il cui compito primario è tracciare i confini tra devianza e normalità e garantire in tal modo che quest'ultima non venga contaminata dal contatto con l'altro e il diverso.

Altrettanto importante è la lettura del legame tra riproduzione dell'ordine sociale e sistemi di rappresentazioni e pratiche offerta da Bourdieu (1983, 1993, 2003). Riformulando e ampliando la nozione gramsciana di egemonia culturale, Bourdieu mette in luce come nella società contemporanea le relazioni di potere (il *campo*) e gli schemi mentali, corporei e d'azione (l'*habitus*) si influenzino vicendevolmente, dando luogo a istituzioni sociali e rappresentazioni «normali» della realtà che si esprimono anche attraverso l'adozione diffusa di criteri di gusto e stili di vita. All'interno di questo processo svolgono un ruolo fondamentale le rappresentazioni che tendono a giustificare la supremazia dei modelli di vita propri dei gruppi dominanti, e l'accettazione da parte di quelli subalterni della loro condizione di marginalità o esclusione. In particolare nel caso della disabilità ciò si traduce nell'idea della necessità di assumere una prospettiva di sostanziale rinuncia e acquiescenza rispetto alla propria condizione.

Accanto a tali riflessioni va inoltre ricordata l'importante influenza esercitata dalla rielaborazione del concetto di differenza sviluppata da Deleuze (Deleuze, 1997; Deleuze e Guattari, 2003). Secondo la visione tradizionale la differenza opera sempre in base a un processo di negazione: ad esempio, posso distinguere un «bambino» da un «adolescente» perché questi due termini creano un sistema che li distingue attribuendo loro un significato per contrapposizione. In altre culture, dove non vi è questa distinzione linguistica, non esistono neppure due categorie diverse ma solo quelli che vengono chiamati i «giovani». Pertanto la differenza è una relazione (negativa) che rende possibile l'esistenza stessa delle cose, ma non ha un'esistenza propria. È un costrutto mentale e linguistico che rende possibile ogni identità, sviluppando strutture di diversificazione tra le cose, e tuttavia in quanto relazione è sempre

un passo indietro rispetto al reale, concepito come materia amorfa, muta, su cui interviene il processo differenziazione culturale e linguistica. Deleuze propone di abbandonare questa impostazione negativa a favore di una concezione positiva della differenza: la differenza non è una struttura imposta a una realtà indifferenziata, ma è piuttosto il modo stesso di esprimersi della realtà. La vita di ogni essere vivente è caratterizzata da un processo di continua evoluzione e differenziazione, e in questo continuum ogni evento della vita differenzia se stesso in modo diverso, singolare. La differenza non è un principio dinamico che informa la realtà per contrapposizione di categorie: è la realtà, e la sua vera natura è proprio la sua impercettibilità. Nel momento infatti in cui percepiamo una differenza (ad esempio, tra il colore rosso e il blu) abbiamo di fatto già compiuto una sintesi, una riduzione rispetto alla complessità di una realtà che è composta di variazioni distinte e infinite (le singole vibrazioni di luce che danno luogo alla gamma cromatica in base alle differenze di colore, tono, timbro, tessitura).

Guardare alla differenza in quanto singolarità positiva, come propone Deleuze, consente di cogliere la portata reale di un approccio alla diversità inteso non più come relazione che istituisce una differenza tra elementi simili, ma come condizione che emerge dall'identità stessa della vita e delle persone. La sfida posta dall'inclusione, che echeggia anche nelle pagine dell'*Index*, implica dunque non semplicemente «fare posto» alle differenze — in nome di un astratto principio di tolleranza della diversità — ma piuttosto affermarle, metterle al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva derivante dalle molteplici differenze di cultura, abilità, genere e sensibilità che attraversano il contesto scolastico.

I limiti del modello biomedico

L'idea dell'inclusione come terreno di confronto con la pluralità di differenze presenti oggi nella scuola ci conduce direttamente a una delle scelte che caratterizzano in senso forte l'impostazione epistemologica dell'*Index* rispetto alle proposte precedenti, ossia il graduale superamento della nozione di Bisogni Educativi Speciali. Secondo Booth e Ainscow parlare di alunni con Bisogni Educativi Speciali rappresenta il primo passo di un processo che conduce all'etichettatura di alcuni alunni, e conseguentemente a un'implicita riduzione delle attese educative nei loro confronti: se il punto di partenza sono i limiti, diviene difficile pensare per potenzialità, e tenere presente che queste sono potenzialmente illimitate.

A ciò si aggiunge che lo stile di pensiero basato sull'etichettatura diviene a sua volta il maggiore ostacolo rispetto alla possibilità di comprendere le difficoltà che anche gli alunni cosiddetti «normali» trovano inevitabilmente lungo il loro percorso scolastico. Non sempre (fortunatamente) le difficoltà di apprendimento, comportamento o socializzazione rappresentano una condizione permanente, e tuttavia, anche se molti alunni danno prova di capacità di resilienza che permettono loro di superare tali ostacoli in modo positivo, ciò non significa che queste difficoltà siano di poco peso ed esenti da rischi potenzialmente anche molto forti, soprattutto in momenti di particolare fragilità del minore sul piano personale ed emotivo (pensiamo, ad esempio, ai numerosi episodi di reazioni «inspiegabili» dell'adolescente a fronte di una nota o di un voto negativo).

Il problema, come suggeriscono gli autori, risiede nella tradizionale tendenza della scuola a riconoscere e comprendere le situazioni problematiche solo in funzione del loro inquadramento in una particolare categoria: «disabilità», «disturbo del comportamento», «provenienza culturale», «difficoltà di apprendimento», ecc. Le conseguenze negative di tale orientamento sono molteplici: da un lato la propensione a pensare per categorie conduce a valutare in un'ottica riduzionistica i bisogni dei singoli (ad esempio, si tende a interpretare le difficoltà di un alunno straniero come legate alla provenienza culturale anche quando è evidente che si tratta invece di difficoltà di apprendimento). Dall'altro, l'attenzione alle categorie piuttosto che alle specificità dei soggetti rende difficile rispondere alle situazioni multiproblematiche, e allo stesso tempo ostacola la percezione di quei bisogni che non possono essere facilmente inquadrati nelle tipologie esistenti in quanto nuovi, poco evidenti o «atipici».

Questa presa di distanza rispetto ai processi di etichettamento che vengono messi in atto nel contesto scolastico non deriva solo da una nuova lettura delle differenze, supportata dalle riflessioni degli autori che abbiamo in precedenza richiamato, ma anche da punto di vista critico che l'Index esprime nei confronti dell'approccio biomedico. Tale approccio tende infatti a inquadrare la disabilità (così come il disturbo dell'apprendimento o del comportamento) come una condizione riconducibile essenzialmente a fattori biologici e individuali, che hanno un'origine specifica in una disfunzione dell'organismo. Collocando il problema nell'organismo, la prospettiva biomedica presenta un vantaggio non irrilevante, in quanto evita di attribuire al contesto familiare la «colpa» dei disturbi dell'alunno (si pensi, ad esempio, alla classica definizione delle madri di bambini autistici come «madri frigorifero»).

Tuttavia, per quanto la non colpevolizzazione delle famiglie abbia rappresentato una conquista essenziale rispetto alla diffusa stigmatizzazione che

in precedenza veniva operata nei loro confronti, il prezzo pagato è stato molto alto. Attribuire infatti essenzialmente all'organismo dell'alunno la causa delle sue condizioni ha significato infatti delegare in modo decisivo agli operatori sanitari le scelte in merito alla strutturazione del percorso formativo dell'alunno stesso. L'insistenza con cui spesso da più parti si sottolinea l'importanza di un lavoro collegiale e condiviso sui casi scolastici non fa che evidenziare come in realtà il modello decisionale sia ancora strutturato in modo sostanzialmente gerarchico, in cui il sapere medico prevale su quello educativo, che rimane prevalentemente ai margini del discorso e delle decisioni.

Pur liberando le famiglie dal peso di essere considerate la causa del problema, spostare l'accento sulla diagnosi ha creato un vincolo molto forte non solo in quanto, paradossalmente, la ricerca della diagnosi esatta spesso si rivela un processo lento e incerto, ma anche perché da essa possono derivare solo indicazioni indirette riguardo all'aspetto più importante, ovvero le modalità di articolazione di un percorso formativo potenziato. Inoltre l'impostazione stessa del paradigma biomedico tende a privilegiare uno stile rigido di formazione, basato sul modello di intervento sanitario che si fonda sulla *compliance* e sul trattamento, e che poco spazio lascia ad approcci diversi, in grado di interpretare l'educazione in modo meno autoritario, come processo di co-costruzione in cui il soggetto in formazione gioca un ruolo centrale nello sviluppo attivo delle proprie competenze (Dovigo, 2004).

Gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione

Le letture critiche del modello biomedico della disabilità operata dall'Index mette però in luce anche un altro elemento che risulta particolarmente importante per lo sviluppo dell'inclusione a scuola, in quanto raccoglie una serie di riflessioni che, come abbiamo osservato in precedenza, hanno evidenziato la dimensione profondamente sociale della disabilità. A differenza del paradigma biomedico, basato su una teoria che interpreta il deficit come caratteristica strettamente individuale, il modello sociale vede il disturbo o la disabilità come frutto di un'interazione tra il soggetto e il contesto in cui si trova a vivere. È la cultura (e l'insieme delle microculture che la compongono) a creare quell'insieme di norme più o meno visibili che definiscono la normalità, e così facendo facilitano o impediscono l'accesso a determinati gruppi di persone, trasformando la differenza in devianza.

La proposta dell'Index è, in questo senso, molto chiara e radicale: occorre abbandonare il riferimento ai Bisogni Educativi Speciali (che suggeriscono

una visione della disabilità come problema che riguarda il singolo individuo) e sostituirlo con quello di *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*. Disabile non è l'individuo, ma la situazione che, non tenendo conto della pluralità di soggetti e delle loro caratteristiche specifiche, ne privilegia alcuni a scapito degli altri. La difficoltà è che ciò non avviene in modo apertamente discriminatorio, ma attraverso scelte che assumono un implicito (e rassicurante) criterio di normalità: ad esempio, scegliamo una meta per la gita scolastica in base alla sua utilità all'interno della programmazione svolta con la classe, e solo successivamente ci chiediamo cosa fare con l'alunno X che, stando in carrozzella, non può partecipare a una certa parte del percorso. Il problema non è evidentemente di X, ma piuttosto del modo stesso in cui si affronta la questione: se la gita «normale» prevedesse un'ascesa impegnativa sul ghiaccio con ramponi e piccozze, molti di noi si sentirebbero ingiustamente esclusi, e metterebbero sicuramente in dubbio questo modo di definire la normalità. Se invece di dare per scontate le etichette diagnostiche cominciamo a interrogarci sulla mobilità dei confini che vorrebbero stabilire la normalità, possiamo iniziare ad apprezzare l'approccio dell'Index, che interpreta le difficoltà non come problema del singolo, ma come ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione che possono «dipendere dal contesto educativo o sorgere dall'interazione degli alunni con l'ambiente, ossia con le persone, le regole, le istituzioni, le culture e le caratteristiche socioeconomiche che influenzano le loro vite».

Come sintetizza efficacemente Emanuelsson «il problema non è dentro il bambino» (Emanuelsson, 2001, p. 135).

Il cambiamento di prospettiva così introdotto assume un rilievo particolarmente importante perché evidenzia che la disabilità è soprattutto il prodotto del contesto culturale (o microculturale nel caso della scuola) in cui si opera. Allo stesso tempo la nozione di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione consente di ampliare in modo decisivo la riflessione su diversità e inclusione. Se assumiamo infatti che il problema da affrontare sono gli ostacoli all'apprendimento e alla piena partecipazione e le pressioni che tendono a escludere alcune tipologie di scolari, appare evidente che vi sono molti alunni a rischio di esclusione. In altri termini *l'inclusione non riguarda solo gli alunni disabili*, ma investe ogni forma di esclusione che può avere origine da differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali.

Tale assunzione implica un forte riorientamento sia della sensibilità diffusa che dell'approccio scientifico al tema delle differenze. Per quanto riguarda la prima è evidente che, nonostante la tutela delle minoranze rappresenti un elemento di diritto comune di ogni Paese democratico, esistono vistose discrepanze rispetto al modo in cui tale tutela viene effettivamente interpretata. Così, ad

esempio, l'affermazione di Booth e Ainscow che vi è una consapevolezza diffusa rispetto alle discriminazioni in ambito sessuale e razziale, mentre vi è una sensibilità minore per quelle che riguardano la disabilità, suona abbastanza strana nella situazione italiana, in cui i diritti dei disabili risultano oggi sicuramente meglio tutelati di quanto non siano, ad esempio, quelli degli stranieri o degli omosessuali. Per quanto sulla carta le differenze siano formalmente tutelate, non tutti gli abusi vengono di fatto visti come tali o provocano la stessa pronta reazione, e di ciò va tenuto senz'altro conto, se vogliamo provare a lavorare seriamente sul tema dell'inclusione.

Allo stesso tempo l'inclusione mette anche un po' a soqquadro — a nostro modo di vedere felicemente — le tradizionali suddivisioni delle aree disciplinari e di ricerca. Anche solo rimanendo nell'area educativa, la riflessione sull'inclusione coinvolge infatti la pedagogia speciale, quella sociale, l'interculturalità, gli studi di genere, gli approcci metodologici e sperimentali, gli aspetti storici e legislativi, la progettazione didattica e così via. È richiesto dunque uno sforzo reale per oltrepassare quello che è il modo consolidato di interpretare gli ambiti di ricerca e intervento a partire dai contenuti, in favore di un approccio fortemente transdisciplinare fondato su differenze e relazioni.

Pensare per casi/pensare per differenze

Dobbiamo allora abbandonare definitivamente i Bisogni Educativi Speciali come strumento di lettura e intervento nella scuola? La posizione degli autori in questo senso è, crediamo opportunamente, più cauta. Anche se la nozione di Bisogni Educativi Speciali — e analogamente quella di integrazione — appaiono per molti versi superate come strumento concettuale, occorre tenere presente che esse hanno costituito per molto tempo lo strumento operativo (e il fondamento normativo) degli interventi educativi nella scuola, e rimangono dunque come il quadro di riferimento portante da cui occorre prendere le mosse per sviluppare compiutamente il passaggio verso l'orizzonte più ampio dell'inclusione. Certamente ciò comporta una grossa difficoltà, anche dal punto di vista terminologico, nel momento in cui vogliamo andare a definire nuove modalità di intervento trovandoci però a utilizzare strumenti linguistici che fanno riferimento ai quadri concettuali tradizionali, a «vecchie» cornici di pensiero. E in una certa misura il percorso che l'Index invita a fare è anche quello della creazione di un nuovo e più adeguato linguaggio che aiuti a parlare delle differenze evitando di uniformarle o chiuderle precocemente in codici linguistici e sigle che rischiano spesso di diventare autoreferenziali.

In ogni caso l'aspetto che appare più interessante dell'Index, e per certi versi anche più difficile da recepire fino in fondo, è l'ampliamento di visuale consentito dalla ricollocazione dei bisogni del singolo nel quadro più ampio della pluralità delle differenze nel contesto scolastico. Vista con gli occhi dell'Index, una classe non è più un insieme di alunni «normali» in cui è presente qualche alunno «speciale» (più o meno certificato). Al contrario, gli alunni «particolari» — perché stranieri di prima o seconda generazione, disabili, in condizioni socioeconomiche svantaggiate, dislessici, con problemi di attenzione, sofferenti per un disagio emotivo, socialmente isolati, fragili da un punto di vista psichico, irrisi per la loro identità di genere o sessuale e così via — sono la *larga maggioranza*.

Se non pensiamo «per casi» ma «per differenze», come l'Index invita a fare, siamo in grado di osservare e comprendere pienamente la complessità degli alunni e dei loro bisogni. Non solo: riusciamo anche a vederli come portatori di risorse. Anche la nozione di sostegno viene in tal modo profondamente trasformata dall'approccio inclusivo. Tradizionalmente il sostegno si incarna in un docente di supporto (a volte affiancato da un educatore) che viene assegnato a un alunno di cui viene certificata la disabilità. Nonostante venga spesso richiamato che l'attività di sostegno deve coinvolgere in modo collegiale tutti i docenti e tutti gli alunni, molto spesso la situazione di fatto vede una sostanziale separazione tra la gestione dell'alunno «speciale» (affidata al docente di sostegno) e quella della classe «normale». Il risultato è che l'esclusione non è più *dalla* scuola, ma *dentro* la scuola. Questa condizione negativa è certo riconducibile in parte al ricorso a soluzioni di compromesso rispetto al ruolo dell'alunno disabile (per evitare di costruire una programmazione potenziata che richiede un lavoro aggiuntivo notevole) così come all'imposizione di una gerarchia implicita tra i docenti (per cui l'insegnante curricolare «varrebbe» più di quello di sostegno).

Anche in questo caso il problema è come affrontare le differenze: certamente uno dei problemi più evidenti della scuola italiana è il riconoscimento della diversità dei contributi che ciascun docente apporta all'attività scolastica. Lavorare con le differenze degli alunni significa inevitabilmente ammetterne l'esistenza anche tra gli insegnanti, e quindi dare un adeguato riconoscimento (economico e non solo) a chi più investe sul piano professionale, poiché tale investimento non può reggersi solo su una motivazione ideale sul piano personale. Al tempo stesso riconoscere le differenze significa entrare nel merito dell'apporto di ognuno, superando sia la grossolana classificazione tra docenti di «serie A» (curricolari) e «serie B» (sostegno), sia l'altrettanto opaco egualitarismo («i docenti sono tutti uguali»).

Tuttavia, al di là di tali considerazioni occorre precisare che è l'impostazione stessa del sostegno, così come è venuta consolidandosi nella prospettiva integrativa, a favorire la possibilità di un utilizzo scorretto delle risorse. L'Index propone in tal senso di allargare la nozione stessa di sostegno, invitando a vederla come «ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alla diversità degli alunni». In quest'ottica l'aiuto dato all'alunno certificato da un insegnante di sostegno diviene un caso particolare di un più ampio lavoro di supporto che coinvolge tutta la classe, e che vede la partecipazione di tutti gli alunni. Il sostegno non riguarda solo l'alunno disabile, ma il suo significato si amplia venendo a integrarsi con la nozione di individualizzazione: ogni alunno va seguito e supportato nel suo percorso di apprendimento tenendo conto delle differenze che lo caratterizzano da un punto di vista culturale, cognitivo, socioeconomico ecc. Per alcuni alunni ciò può richiedere l'intervento di personale aggiuntivo, ma ciò non deve far dimenticare che tutti gli alunni hanno bisogno di forme differenziate di sostegno nel loro percorso educativo.

Certamente l'idea di individualizzazione (e, più recentemente, personalizzazione) che viene così a essere strettamente collegata a quella di sostegno non è una nozione nuova in ambito pedagogico. Vanno però sottolineati due aspetti che appaiono particolarmente rilevanti a partire dalle riflessioni offerte dal tema dell'inclusione.

Rispetto alle prime formulazioni degli anni Sessanta, in cui appariva come un'opzione certamente giusta e affascinante ma sostanzialmente lontana dalla realtà della scuola italiana (ancora alle prese con il consolidamento dell'istruzione di massa), oggi l'individualizzazione non rappresenta più solo un orizzonte ideale e teorico, ma anche un'esigenza precisa di ordine sociale e culturale. Ogni alunno è un «caso» (anche in senso positivo) che richiede di essere compreso, seguito, aiutato nella costruzione di un profilo personale che non è assimilabile a quello di nessun altro. È un compito questo di cui i docenti oggi sentono tutto l'impegno, evidenziato dalla pluralità di richieste manifestate dagli alunni e dalle loro famiglie, richieste a cui non è più possibile rispondere appellandosi semplicemente a un principio di autorità («è la scuola che decide») ma che evidenziano sempre più la necessità di estendere il piano dell'ascolto e della partecipazione.

Allo stesso tempo — e questo è un aspetto molto innovativo e delicato dell'Index — il piano della partecipazione coinvolge certamente anche quello della decisione (e più in generale del potere). Se il fine della scuola è non solo informare ma anche costruire autonomia, non solo istruire ma anche personalizzare, diviene necessario confrontarsi pienamente con ciò che autonomia e personalizzazione significano. Affrontare questa sfida significa oltrepassare il modello del docente che, chiuso nella sua aula, fornisce i con-

tenuti dell'apprendimento, perché tale modello risulta sempre più inadeguato a far fronte alla complessità delle richieste provenienti dagli alunni. Occorre imparare in questo senso a riconoscere che gli alunni sono una risorsa fondamentale per sviluppare autonomia e personalizzazione, nel momento in cui li mettiamo in condizione di fare comunità, di aiutarsi a vicenda in un'ottica non solo di competizione ma anche di cooperazione. Incoraggiare gli alunni a darsi sostegno reciproco sul piano personale e dell'apprendimento, a far circolare le conoscenze, a fare da mentore nei confronti di chi incontra difficoltà, diviene uno stile organizzativo e didattico basilare per costruire inclusione.

Certamente attivare strategie diffuse di *peer education* richiede da parte dei dirigenti e dei docenti la capacità di delegare, di discutere, e anche di avere pazienza di fronte a processi che in alcuni momenti possono apparire faticosi, in cui a volte sembra di arretrare anziché avanzare, mentre lo spettro del programma da completare aleggia ansiosamente nell'aria. Tuttavia è un rischio che vale la pena di correre, se pensiamo che imparare a pensare, a decidere insieme, ad accogliere il punto di vista degli altri sia una dimensione irrinunciabile della nostra esperienza a scuola.

I contributi agli indicatori per l'inclusione

La letteratura sugli indicatori nel campo della formazione scolastica presenta, oltre all'Index, una serie di contributi molto interessanti che è importante, sia pur brevemente, richiamare.

I lavori forse più noti in tal senso sono quelli offerti dall'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* (OECD), che ha realizzato nel corso degli anni diverse pubblicazioni sull'argomento (OECD/CERI, 2000; OECD 2001, 2002, 2003; OECD/CERI 2004). I sistemi di indicatori identificati dall'OECD vengono utilizzati in particolare per effettuare dei confronti tra i diversi stati rispetto all'adeguatezza o meno dell'organizzazione scolastica in rapporto a livelli standard definiti. Come sottolineano gli autori scopo principale dell'indagine è

riunire l'insieme dei dati nazionali relativi agli alunni che ricevono un sostegno aggiuntivo come supporto per la partecipazione alle attività curricolari. I dati vengono quindi utilizzati per sviluppare un quadro di comparazione internazionale che consenta di analizzare quali sono le risorse educative offerte agli alunni disabili, svantaggiati o con difficoltà di apprendimento, in modo che tali informazioni possano orientare le politiche educative sul piano nazionale e internazionale. (OECD/CERI, 2004, p. 11)

Le indagini così concepite permettono in tal modo di osservare in che modo l'inclusione venga facilitata o viceversa ostacolata da fattori come i quadri normativi, le modalità di finanziamento, i sistemi di valutazione, le strutture scolastiche, le dimensioni delle classi, l'uso di programmi individualizzati di insegnamento, la disponibilità di insegnanti di sostegno e altro personale educativo, la formazione dei docenti, il coinvolgimento delle famiglie e la collaborazione con gli altri servizi. Pur con le difficoltà che sempre accompagnano questo tipo di comparazione — in particolare per quanto riguarda le modalità di individuazione della condizione di disabilità, svantaggio o difficoltà — i dati che emergono evidenziano il permanere di grandi differenze tra un Paese e l'altro, sia per quanto riguarda la presenza dei casi stimati che per ciò che attiene il livello di sostegno assicurato a tali alunni. È comunque interessante notare che anche le ricerche dell'OECD, rivolte a indagare le politiche scolastiche in modo prevalentemente descrittivo e per macrolivelli, abbiano nel corso degli ultimi anni progressivamente abbandonato il riferimento al concetto di Bisogni Educativi Speciali a favore di una lettura dell'inclusione più orientata a un'analisi sul piano delle differenze e dell'equità.

In modo spesso interconnesso agli studi dell'OECD, anche l'UNESCO ha prodotto nel corso degli ultimi anni una serie di pubblicazioni importanti sul tema dell'inclusione (UNESCO 2003a, 2003b, 2005; Booth e Black-Hawkins, 2001). Pur facendo sempre riferimento a un panorama internazionale che presenta situazioni molto diverse e ampi dislivelli per quanto concerne le politiche educative, rispetto all'analisi dell'OECD le proposte dell'UNESCO si concentrano soprattutto sugli aspetti organizzativi che rappresentano i presupposti per la realizzazione di contesti formativi inclusivi.

Il punto di riferimento dell'elaborazione dell'UNESCO è il concetto di «educazione di base» quale strumento per

affrontare il difficile compito di trasformare la diversità in un fattore in grado di contribuire costruttivamente alla comprensione reciproca fra individui e gruppi. Ogni politica educativa deve essere in grado di affrontare le sfide del pluralismo e consentire a ognuno di trovare il proprio posto nella comunità primaria di appartenenza, dando allo stesso tempo gli strumenti per aprirsi alle altre comunità. (UNESCO, 2003b, p. 5)

A tale scopo l'UNESCO propone di adottare alcuni importanti indicatori, che riguardano in particolare:

- gli aspetti politici e decisionali coinvolti nel cambiamento inclusivo, e in particolare gli strumenti legislativi, amministrativi e le risorse che possono facilitare l'innovazione;

- la possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti (anche sul campo) riguardo alle tematiche dell'educazione inclusiva;
- l'analisi del contributo che le strategie di valutazione utilizzate all'interno del contesto scolastico possono apportare per il miglioramento delle prassi inclusive;
- l'organizzazione dei diversi tipi di sostegno, sia all'interno che all'esterno della scuola che in rapporto ai diversi servizi esistenti;
- il ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative;
- le modalità attraverso cui è possibile sviluppare un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi;
- la valorizzazione delle risorse esistenti e l'acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione;
- l'attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.

La formulazione di tali indicatori viene introdotta dall'UNESCO in funzione dell'indagine riguardo al funzionamento dei sistemi educativi prevalentemente a livello nazionale. Tuttavia le indicazioni di analisi che essa offre offrono suggerimenti interessanti per un ragionamento sull'inclusione anche in riferimento a contesti di dimensioni più ridotte, come quella promossa dall'Index.

Per quanto riguarda l'Italia, la riflessione sugli indicatori inclusivi si è sviluppata soprattutto in direzione delle politiche sociali, ampliandosi solo più di recente all'ambito scolastico (Stame, 1998; Leone, 2001). Uno spunto importante è venuto in tal senso da Canevaro, che ha contribuito a porre l'attenzione sulle potenzialità che gli indicatori possiedono come strumento di messa a fuoco della condizione dei disabili a scuola, in particolare per quanto riguarda il rapporto tra il singolo soggetto disabile e l'attività della classe in cui è inserito (Canevaro, 1999; 2006). Questa sollecitazione è stata raccolta, tra gli altri, da Gherardini e Nocera in un lavoro volto a valutare l'integrazione scolastica degli alunni con sindrome di Down (Gherardini e Nocera, 2000). Per quanto l'analisi si muova su un piano prevalentemente descrittivo e normativo, e meno su quello partecipativo che invece caratterizza l'Index, il loro contributo è importante in quanto attraverso domande formulate in maniera molto chiara e analitica consente di esplicitare una serie di aspetti relativi all'esperienza scolastica degli alunni Down, fornendo in tal modo indicazioni molto pertinenti rispetto a quali elementi organizzativi e didattici è necessario modificare o potenziare al fine di migliorare l'integrazione di tali alunni.

In anni recenti l'approccio sviluppato dall'Index ha avuto sempre più larga diffusione in ambito educativo, trovando applicazione in un'ampia varietà di contesti. Ad esempio in Germania, che presenta una condizione di autonomia regionale nel campo dell'istruzione in qualche modo intermedia tra la situazione italiana e quella inglese, Prott e Preissing hanno adoperato l'orientamento metodologico dell'Index per proporre un percorso per la progettazione del curriculum delle scuole dell'infanzia che possa servire da orientamento per le scuole, pur rispettandone la tradizione di autonomia organizzativa e gestionale (Prott e Preissing, 2007). Un'analogia proposta è stata recentemente formulata per definire gli indicatori che consentano di individuare degli standard per l'organizzazione degli interventi educativi basati sulla *peer education*, uno strumento che si è dimostrato particolarmente efficace nel campo dell'educazione sessuale e della prevenzione di malattie come l'HIV (United Nations Population Fund, Family Health International, 2005). A sua volta l'Ispettorato Scozzese per l'Educazione ha promosso (all'insegna del motto «Quanto è buona la nostra scuola?») una serie di pubblicazioni e iniziative in campo educativo rivolte a temi e soggetti diversi, quali la valutazione degli interventi educativi, la promozione dell'uguaglianza culturale, l'attenzione ai bisogni speciali, l'accoglienza di alunni nomadi e zingari, il sostegno agli alunni bilingui (HM Inspectorate of Education, 2001; 2006; 2007). Pur nella diversità di temi, obiettivi o ordini di scuola a cui si rivolgono, le caratteristiche che accomunano l'insieme di tali pubblicazioni (di cui anche l'Index fa parte) sono l'interesse per l'acquisizione di un metodo di lavoro chiaro e comune, la volontà di garantire lo sviluppo di una migliore gestione della qualità e la consapevolezza che tale miglioramento può essere frutto solo di un ampio coinvolgimento di tutti i soggetti che fanno parte della vita della scuola.

Epistemologia dell'Index

Chiarito quale è lo scenario storico e culturale che fa da sfondo alla riflessione dell'Index, è importante accennare anche a quali sono i presupposti epistemologici su cui si basa la sua proposta sul piano operativo. La forza dell'approccio dell'Index risiede infatti, a nostro avviso, nella sua collocazione alla confluenza di differenti scuole di pensiero.

Da un lato l'impianto del lavoro sugli indicatori, su cui si basa la metodologia dell'Index, rimanda a una tradizione di studio sostanzialmente positivista che evidenzia l'importanza di adottare metodi rigorosi applicati alla ricerca empirica (Lazarsfeld, 1967; Boudon e Lazarsfeld, 1969). A diffe-

renza dell'originaria impostazione data da Lazarsfeld, che utilizza indicatori soprattutto di tipo numerico, l'Index lavora su parametri che sono sia di tipo quantitativo che qualitativo. Ciò che importa è infatti soprattutto:

- la sistematicità con cui viene condotta la ricognizione rispetto alle tematiche individuate come sensibili;
- l'attività di controllo e verifica ricorsiva degli elementi acquisiti e delle considerazioni che da essi scaturiscono;
- l'attenzione a lavorare attraverso categorie di analisi che rimangano abbastanza aperte e modificabili così da incorporare nuove osservazioni e risultanze che emergono dalla raccolta sul campo.

Questo impianto consente all'Index di mantenere una struttura di lavoro rigorosa e al tempo stesso flessibile, in cui l'impostazione tradizionale della pianificazione organizzativa lascia spazio a un approccio diverso, orientato verso un'ottica di azione situata.

La tradizione intellettuale delle scienze cognitive, in particolare la logica applicata, ha assunto le descrizioni strutturate in modo astratto come la forma ideale di rappresentazione. Una descrizione adeguata di un fenomeno, secondo questa teoria, è una teoria formale che rappresenta solo quegli aspetti del fenomeno che sono veri a prescindere dalle circostanze particolari. [...] Viceversa l'organizzazione dell'azione situata è una proprietà emergente delle interazioni che hanno luogo momento per momento tra gli attori, e tra essi e l'ambiente in cui agiscono. Le proprietà emergenti dell'azione mostrano che essa non è predeterminata, ma neppure casuale. (Suchman, 2007, pp. 176-177)

L'osservazione di Suchman ci aiuta a comprendere come l'utilizzo del sistema degli indicatori da parte dell'Index consenta di passare dal piano della pianificazione, intesa come rappresentazione astratta, a quello del progetto visto invece come un processo non solo di descrizione ma anche di modifica e intervento. Scopo dell'Index infatti non è semplicemente produrre una descrizione, per quanto precisa ed esaustiva, ma è anche realizzare un effettivo cambiamento che investa gli aspetti culturali, organizzativi e pedagogici implicati dal processo di trasformazione inclusiva.

Per questo motivo è importante sottolineare come, insieme al criterio della metodicità ed esattezza, il lavoro dell'Index ponga costantemente al centro dell'attenzione la questione della partecipazione da parte di tutti i soggetti della comunità scolastica. Ciò che l'Index propone è in primo luogo la realizzazione di un ampio lavoro di ricerca, e le sue domande costituiscono fondamentalmente il punto di partenza per avviare un'estesa raccolta di dati dentro e fuori

la scuola. Solo conoscendo a fondo la situazione della scuola e il punto di vista dei diversi *stakeholder* è possibile infatti avviare quel profondo processo di rinnovamento dell'organizzazione scolastica postulato dagli autori.

Da un lato l'Index sembra richiamare qui in qualche misura la lezione proveniente dall'*etnometodologia*. Ciò che viene chiesto di scoprire non è un oggetto misterioso e sconosciuto, ma piuttosto qualcosa che, proprio perché è sotto gli occhi di tutti, tende ad apparire scontato, e a sfuggire quindi all'osservazione. Come ha notato Garfinkel, la normalità rappresenta il prodotto di un ordine sociale continuamente affermato e ricostituito attraverso implicite generalizzazioni. Tuttavia

la generalità, quando è applicata a casi effettivi, non funziona. Il «caso particolare» diventa in questo modo un'occasione di riflessione sulla conoscenza tacita, sulle caratteristiche «viste ma non notate», sul carattere di ordinarità, familiarità di fenomeni «non interessanti», non avvertiti, continuamente nascosti dalla *standing familiarity* che l'analisi ha il compito di scoprire. La «pura trasparenza» è per Garfinkel ciò che nasconde i fenomeni. In buona parte il lavoro etnometodologico è il tentativo di togliere la cecità (*blindness*) connaturata alla nostra esistenza nel mondo, per dischiudere l'accesso a fenomeni nascosti alla comune ricognizione familiare. (Fele, 2002)

Analogamente, ciò che l'Index invita a fare attraverso le sue domande è dotarsi di strumenti per «vedere di nuovo», riuscire a rompere l'insidioso diaframma della routine e far così emergere gli elementi inattesi della vita scolastica, nuovi non perché introdotti dall'esterno (come spesso è invece l'intento delle riforme) ma perché emergenti da un'attenzione più precisa alle persone e alle risorse nascoste.

Allo stesso tempo la ricerca che l'Index si propone di promuovere dentro e fuori la scuola è di tipo diffuso, avvicinandosi molto al modello della ricerca-azione. In anni recenti si è molto abusato di tale termine, attribuendolo a qualunque forma di ricerca ponesse in qualche modo i ricercatori a contatto con i loro soggetti (interviste, colloqui, ecc.). Tuttavia se per ricerca-azione intendiamo il coinvolgimento diretto nell'indagine dei soggetti stessi interessati al possibile cambiamento della situazione analizzata, possiamo riconoscere a ragion veduta tale prospettiva come uno dei motivi ispiratori fondamentali dell'Index. Lo scopo dell'attività è promuovere infatti la piena partecipazione degli alunni alla vita della scuola. Tuttavia, come in ogni processo partecipativo, ciò non può essere ottenuto per decreto, ma solo attraverso un lavoro di progressivo coinvolgimento e attivazione di tutte le parti in gioco (Reason e Bradbury, 2001).

La partecipazione è dunque il fine ma anche il mezzo stesso dell'attività. Ed è allora importante strutturare e articolare questo percorso partecipativo utilizzando una vasta gamma di strumenti e modalità. Non tutto può essere gestito con riunioni in grande gruppo (consiglio, assemblea, classe) che accentuano gli aspetti formali e non facilitano la possibilità che ciascuno esprima il proprio punto di vista. Occorre viceversa lavorare prevalentemente per piccoli gruppi, con la consapevolezza che ciò richiede una discreta capacità di delegare le decisioni operative, e al contempo di mantenere un collegamento costante tra i vari gruppi al lavoro. In questo senso l'Index prevede la creazione di un gruppo di coordinamento, il cui scopo non è accentrare su di sé la responsabilità della progettazione inclusiva, ma al contrario diventare il motore della diffusione della progettazione, formulando proposte e al tempo stesso stimolando tutti i soggetti a partecipare con un loro contributo di indicazioni e analisi critiche.

La struttura portante del volume è costituita in tal senso da elenchi di domande relative alle diverse aree interessate dalla progettazione inclusiva. Questo procedere per domande può suonare per alcuni versi strano e un po' artificioso rispetto a una cultura della progettazione, come quella italiana, basata fundamentalmente sull'indicazione di obiettivi e procedure. In questo contesto farsi domande è soprattutto un espediente retorico: quasi sempre si pone una domanda («Possiamo dire che la nostra scuola è accogliente?») solo se si conosce già la risposta, e con il fine precipuo di richiamare l'attenzione dell'uditorio rispetto a un punto che si vuole approfondire. Viceversa l'approccio dell'Index è di porre domande in modo diretto e sistematico, al fine di sollecitare una riflessione in grado di approfondire e rimettere in gioco i diversi punti di vista rispetto alla realtà scolastica. Così mentre per un italiano chiedere se la scuola è in grado di accogliere tutti gli alunni può suonare quasi come un'offesa, un metter in dubbio il buon nome dell'istituto, per un anglosassone significa invece «andare a vedere», rendersi conto con i propri occhi di come stanno veramente le cose. Da questo punto di vista, tanto più precise riescono a essere le domande, tanto più chiaro è il quadro che attraverso di esse è possibile tracciare e quindi anche la conseguente possibilità di intervento. Nell'Index viene più volte sottolineato a questo proposito che la batteria di domande proposta dal volume (peraltro piuttosto nutrita) può essere modificata, integrata e ampliata in funzione delle specificità del contesto (scuola, comunità, territorio) che si sta analizzando.

Altrettanto importante è poi la notazione degli autori che invita, come abbiamo già osservato, a lavorare meno in un'ottica di pianificazione e più di

processo. Occorre tener conto, soprattutto nelle fasi iniziali di lavoro, che l'inclusione è un tema molto vasto, e dunque la ricerca di un accordo in grado di coniugare in modo preliminare posizioni etiche, culturali ed educative anche molto differenti può facilmente rivelarsi una strategia inefficace e di scarso successo. Come suggeriscono gli autori, piuttosto che scontrarsi su un terreno di definizioni formali e veti incrociati, è più proficuo orientarsi in modo pragmatico su un interesse comune — ossia il riconoscimento dell'inclusione come cambiamento importante e desiderabile — per poi darsi tempo di chiarire in corso d'opera, attraverso la ricerca, quali siano gli aspetti specifici che tale cambiamento comporta.

È frequente inoltre che nel corso del lavoro intrapreso a partire dall'Index emergano delle perplessità. In fase iniziale uno dei commenti più ricorrenti di fronte all'ampiezza delle modifiche che sembrano profilarsi nel momento in cui si intraprende questa attività è: «Ma allora dobbiamo cambiare tutto?». Si tratta di una reazione per molti versi comprensibile, e tuttavia va tenuto presente che prospettare trasformazioni immediate ed epocali rappresenta in genere una delle strategie più diffuse per far sì che in realtà nulla cambi. In realtà i cambiamenti prodotti dall'Index, proprio perché frutto di un percorso di larga partecipazione ai processi decisionali, sono tutt'altro che improvvisi, e si fondano in buona parte non solo sull'introduzione di nuove modalità organizzative ma anche sul potenziamento delle buone pratiche esistenti ma non valorizzate a sufficienza.

Un'altra perplessità, soprattutto per il lettore italiano, può invece riguardare la parte dell'Index che riguarda la realizzazione delle priorità. In apparenza sembra quasi che il volume sia in sostanza una lunga premessa a un cambiamento concreto che poi in realtà sembra rimanere vago, anziché materializzarsi compiutamente: un po' come se dopo una lunga preparazione il finale del gioco di prestigio risultasse un po' banale. Tuttavia è importante ricordare anche in questo caso che la metodologia su cui poggia l'Index è diversa. Come notano gli autori «l'inclusione accade non appena ha inizio il processo per la crescita della partecipazione»: tutto il cammino dell'Index, fin dal suo primo passo, è un percorso che innesca il cambiamento tanto nelle rappresentazioni e negli atteggiamenti che nelle pratiche quotidiane.

Certo vi è sempre il rischio che le sollecitazioni introdotte vengano disinnescate e rimangano a un livello di affermazioni generiche, quelle proprie dei discorsi di fine anno o delle brochure patinate preparate per l'*open day*. Tuttavia è un rischio che vale la pena di correre, soprattutto se poniamo attenzione a dotarci di strumenti metodologici che aiutino a limitarne la portata.

Dalle dimensioni alle domande

Il metodo di lavoro proposto dall'Index presenta una struttura molto chiara, secondo un modello ad albero che partendo da concetti generali consente di arrivare ad analizzare aspetti molto specifici.

Si parte dalle tre *dimensioni* fondamentali che sono interessate dal cambiamento inclusivo nella scuola: le politiche, le pratiche e le culture. Per ognuna di tali dimensioni vengono individuate due *sezioni* (ad esempio, per la dimensione «Creare culture inclusive» le sezioni «Costruire comunità» e «Affermare valori inclusivi»). Le tre dimensioni e le sei sezioni a esse collegate costituiscono il quadro di riferimento generale del lavoro di progettazione inclusiva.

A sua volta ogni sezione viene poi declinata in diversi *indicatori* (da cinque a undici). A differenza delle dimensioni e sezioni, che fanno riferimento a un piano più astratto, gli indicatori rappresentano il livello direttamente osservabile e misurabile («operationalizzabile»), che consente di mettere a fuoco un determinato aspetto (ad esempio, l'accoglienza) sulla base di dati e situazioni precise che permettono di stabilire dei punti di riferimento ed effettuare confronti. In altre parole gli indicatori aiutano a identificare tutti gli elementi utili per descrivere l'effettiva realizzazione dei processi di inclusione, per mostrarne l'efficacia e l'impatto, per verificare la corrispondenza fra obiettivi e risultati, ecc. (Dovigo, 2007, p. 76).

A sua volta per ogni indicatore nel volume vengono formulate una serie di *domande*, che permettono agli operatori di renderne più accurato e preciso il significato e al contempo di adeguarlo al particolare contesto scolastico. Per quanto le domande contenute nell'Index siano già piuttosto precise, è importante ricordare che esse rappresentano soprattutto degli esempi da cui la scuola può partire per arrivare alla definizione di questioni pienamente aderenti alla propria realtà e alle proprie esigenze. Attraverso l'elaborazione di domande chiare e specifiche diviene in tal modo possibile analizzare concretamente situazioni e problemi, raccogliere spunti e proposte per il miglioramento e valutare in che misura i cambiamenti desiderati sono stati effettivamente raggiunti. Come ricordano Booth e Ainscow «spesso è quando si comincia a rapportarsi alle domande che si riesce a cogliere appieno il significato dell'Index».

Per facilitare ulteriormente il lavoro nella parte conclusiva l'Index propone una serie di *schede* e *questionari* che possono essere utilizzati per avviare il lavoro progettuale, attraverso una prima raccolta dei punti di vista degli alunni e delle famiglie rispetto alla scuola.

Dal punto di vista metodologico il volume può essere letto soprattutto come una proposta per passare dalla discussione su questioni generali di prin-

cipio (spesso ideologiche e perciò paralizzanti) all'analisi sistematica di elementi specifici e molto quotidiani, per i quali diviene così possibile individuare soluzioni concrete. Questo passaggio ha luogo in più fasi: dopo il momento iniziale di familiarizzazione con l'Index, si avvia l'analisi della scuola, presupposto fondamentale per l'elaborazione del progetto di sviluppo inclusivo, cui segue la fase di realizzazione delle priorità individuate e la successiva revisione del lavoro effettuato. Tale percorso è ricorsivo, e si ripete più volte nel corso del tempo, in modo da precisare e affinare via via l'indagine e le proposte di miglioramento da sviluppare nel corso degli anni.

Avendo l'ambizione di non essere solo uno strumento descrittivo ma anche di elaborazione progettuale e cambiamento, è inevitabile che l'Index debba confrontarsi con il Piano dell'Offerta Formativa (POF) della scuola. Soprattutto agli inizi è facile che la convivenza tra i due approcci (normativo e pianificatore nel POF, empirico e processuale nell'Index) non sia facile e — come viene efficacemente notato — possa assomigliare alla richiesta di «unirsi a un salto alla corda in movimento». La progettazione inclusiva investe infatti profondamente tutta la scuola, e non può essere semplicemente messa a margine come una piccola attività aggiuntiva (accanto alla commissione gite, quella per gli acquisti, ecc.). È necessario piuttosto che il lavoro sull'inclusione venga assunto come l'avvio di un periodo di sperimentazione che coinvolge tutto l'istituto, e che può portare nel corso dell'anno a una discussione e modificazione del POF, con l'obiettivo di giungere a una graduale armonizzazione dei due strumenti.

In modo simile, anche il curriculum scolastico è interessato dal processo inclusivo. I miglioramenti che l'Index promuove comportano infatti un investimento anche nella modificazione della progettazione curricolare. La visione del curriculum come una sorta di astratto meccanismo di pianificazione e regolazione degli apprendimenti si rivela poco efficace in una prospettiva inclusiva. Anziché passare direttamente all'elencazione dei contenuti da svolgere, è importante che si sviluppi una visione comune rispetto alle finalità del curriculum, a partire dal riconoscimento dell'importanza delle differenze presenti tra gli alunni e della loro traduzione in attività che siano in grado di promuovere gli apprendimenti e al tempo stesso le relazioni proprio attraverso la valorizzazione di tali diversità. In altre parole il lavoro dell'Index può aiutare a comprendere come lo sviluppo dei contenuti viene enormemente supportato nel momento in cui si dà spazio alle relazioni, alla collaborazione reciproca tra gli alunni, all'espressione delle differenze (culturali, cognitive, di genere, ecc.) come contributo all'arricchimento dell'esperienza formativa del singolo e della classe (o meglio del singolo *nella classe*) (Eisner, 1994).

Questo processo di revisione rappresenta indubbiamente una grossa sfida per la scuola nel suo complesso, e particolarmente per gli insegnanti e la dirigenza. È evidente in questo senso che occorre costruire insieme una competenza a mettersi in discussione, a ragionare senza intolleranza (ma anche senza compiacenza) sul proprio lavoro e su quello degli altri come condizione per imboccare un percorso di miglioramento. Spesso agli alunni viene chiesto di mettersi in discussione dimenticando che questa capacità va appresa in primo luogo attraverso l'esempio degli adulti. Del resto lo spazio del confronto civile e costruttivo sulla diversità raramente è una condizione preesistente: al contrario la discussione sulle differenze spesso tende rapidamente a polarizzarsi, a esasperarsi, a chiudersi su posizioni rigide prima ancora di poter essere avviata. Occorre costruire tale spazio, consolidarlo, tutelarlo fino al punto in cui si trasforma in un'abitudine, in un abito mentale in cui l'ascolto attivo ha una funzione importante quanto l'affermazione delle proprie convinzioni. Non si tratta naturalmente di abdicare al proprio ruolo (di dirigente o di insegnante) ma piuttosto di svolgerlo con la sicurezza sufficiente per favorire il dibattito, per permettere l'espressione delle divergenze da cui solo può avere origine un consenso reale e condiviso. La direzione indicata da Ainscow è, in tal senso, quella che riguarda la necessità di imparare a lavorare insieme, sia da parte dei dirigenti (creando le condizioni per lo sviluppo di una leadership come pratica distribuita) che degli insegnanti, attraverso la strutturazione di momenti di osservazione e confronto reciproco rispetto all'attività didattica svolta in classe (Ainscow, 2007).

È interessante, a questo proposito, come l'Index affronti il tema dei provvedimenti disciplinari secondo una prospettiva che appare in chiara controtendenza rispetto a quanto sembra accadere nel nostro Paese. Si assiste infatti nelle nostre scuole a un richiamo pressante alla disciplina e alla punizione come legittimi strumenti educativi, che si è concretizzato, ad esempio, negli ultimi anni in un forte aumento di provvedimenti disciplinari come la sospensione dalle lezioni. Vale la pena di ricordare a questo proposito che la logica della sanzione diviene — soprattutto con gli adolescenti — una logica di *escalation* del conflitto, là dove sarebbe consigliabile invece utilizzare strategie che conducano a una *de-escalation*, a una riduzione della contrapposizione attraverso strategie alternative di risoluzione della conflittualità. E soprattutto occorre sottolineare che il ricorso sempre più esteso alla sanzione disciplinare evidenzia non la forza ma l'intrinseca debolezza dell'organizzazione scolastica, e di conseguenza la sua scarsa credibilità sul piano educativo (UNESCO, 2006). In tal senso l'Index giustamente richiama la scuola alla sua vocazione fondamentale,

che non è punire, sospendere o espellere, ma è promuovere, accogliere e includere, lavorando piuttosto alla rimozione degli ostacoli che possono portare all'esclusione degli alunni dal contesto scolastico.

Questo compito può essere svolto dalla scuola solo se accetta di uscire dalla tendenziale autoreferenzialità che ancora si manifesta in alcune scelte di arroccamento e scarso coinvolgimento riguardo alle decisioni educative. Non è possibile fare continuamente riferimento alla centralità della partecipazione delle famiglie e della comunità alla vita scolastica senza contemporaneamente lavorare per ampliare la partecipazione e la delega rispetto ai processi decisionali. Ciò è particolarmente importante in quanto viviamo in un periodo in cui le risorse (in particolare finanziarie) di cui la scuola può disporre decrescono anno dopo anno, proprio mentre in essa si riversano sempre maggiori aspettative e responsabilità sul piano sociale, culturale e educativo. Di fronte a tale quadro, per molti versi scoraggiante, gli autori dell'Index invitano ad adottare un diverso modo di guardare alle risorse, in modo da divenire consapevoli della ricchezza potenziale di mezzi a disposizione nel momento in cui si sviluppa una prospettiva basata non sul rapporto tra scuola e comunità, ma su un'idea di scuola *nella* comunità: «per sostenere l'apprendimento sono sempre disponibili più risorse rispetto a quelle che vengono effettivamente utilizzate. Le risorse non sono solamente in denaro e, come gli ostacoli, possono essere presenti in ogni ambito della vita scolastica: negli alunni, nelle famiglie, nelle comunità e negli insegnanti, nei cambiamenti della cultura della scuola, nelle politiche gestionali e nelle pratiche».

Da questo punto di vista risulta particolarmente importante, secondo Ainscow, guardare alla scuola secondo la prospettiva di comunità di pratica introdotta da Lave e Wenger. Secondo tale prospettiva la partecipazione all'attività scolastica può essere infatti interpretata come coinvolgimento in discussioni e attività comuni, che presuppongono un interesse condiviso rispetto ad alcuni temi, il darsi reciproco aiuto e la condivisione di informazioni. Le relazioni che vengono create permettono agli alunni di imparare gli uni dagli altri attraverso la costruzione e diffusione di pratiche che divengono un repertorio condiviso, un bagaglio di riferimento comune: esperienze, storie, strumenti, modi abituali di affrontare un problema (Lave e Wenger, 2006).

La promozione e messa in comune di tali pratiche diviene in tal senso uno strumento formidabile di crescita dell'organizzazione scolastica, dal momento che consente di valorizzare i processi diffusi di empowerment e di trasformare le differenze da problema in risorsa per la generazione di processi di sviluppo formali e informali.

Forse sognare?

È lecito chiedersi, infine, in che misura la condizione di inclusione che l'Index vuole contribuire a produrre può essere effettivamente raggiunta. Tale domanda ne porta inevitabilmente con sé anche un'altra, assai complessa, riguardo alla valutazione dell'inclusione che in questa sede possiamo solo accennare. È evidente che la possibilità di valutare mediante strumenti adeguati le trasformazioni della scuola in senso inclusivo rappresenta una condizione fondamentale per qualunque progetto che miri a ottenere dei cambiamenti in tal senso. Al tempo stesso bisogna fare attenzione alla crescente tendenza a far coincidere, anche in campo educativo, validità e misurazione: non tutto ciò che funziona in modo efficace può essere espresso in numeri.

Come ha messo bene in evidenza Marilyn Strathern, il perseguimento della leggibilità assoluta dei processi formativi attraverso la raccolta di dati statistici può trasformarsi in una «tirannia della trasparenza» che finisce con il rendere più opaca, anziché più leggibile, la realtà educativa, oltre a produrre delle conseguenze altamente indesiderate. Ad esempio, affidarsi solo a indicatori di risultato, spesso limitati alle performance in specifiche aree di studio, può condurre — come è accaduto nelle scuole inglesi — a rifiutare l'ammissione degli alunni «particolari» (che come abbiamo notato rappresentano peraltro la larga maggioranza) favorendo l'iscrizione degli alunni particolarmente promettenti, al fine di garantirsi quegli alti standard di riferimento che sono premiati dai LEA, dalle famiglie, ecc. In tal senso, come nota Ainscow, dobbiamo imparare a «misurare ciò che vogliamo valutare» anziché limitarci a «valutare ciò che possiamo misurare» (Ainscow, 2007).

È necessario quindi di dotarsi di metodi di valutazione in grado di seguire e resocontare in modo adeguato la complessità dei processi di inclusione. L'orientamento che sembra prevalere attualmente è quello rivolto all'utilizzo di metodi misti, quantitativi e qualitativi, che consentono di analizzare in modo più sensibile le diverse componenti che entrano in gioco nello sviluppo del percorso inclusivo, e al tempo stesso possono tener conto delle componenti di apprendimento non solo curricolare, ma anche sociale e culturale di cui l'Index si fa promotore attivo. In ogni caso occorre pensare a una valutazione capace di essere al tempo stesso chiara e partecipata, «calda» e rigorosa, tenendo presente ciò che Booth e Ainscow sottolineano: «inclusione implica il cambiamento: è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni, un ideale cui le scuole possono aspirare ma che non potrà mai realizzarsi compiutamente».

Il processo dell'inclusione è un percorso per definizione senza fine. E tuttavia, per quanto lontana essa appaia, definire una meta verso cui dirigersi — la piena partecipazione di tutti e la crescita illimitata degli apprendimenti — permette di orientarsi, di stabilire un punto di riferimento per la progettazione e l'azione. Il valore del libro di Booth e Ainscow risiede a nostro avviso anche in questa capacità di credere nel futuro. Nel nostro Paese investire nel futuro in campo educativo sembra diventata attualmente un'operazione molto difficile: parlandone si rischia spesso di essere tacciati di buonismo, di essere considerati dei visionari sprovveduti, o viceversa degli ingenui sostenitori delle «magnifiche sorti e progressive». In realtà il vero rischio attuale per l'educazione non è essere sognatori, ma piuttosto il cinismo, l'indifferenza, l'incapacità di alzare la testa per cercare la linea dell'orizzonte. Da questo punto di vista l'Index è un libro profondamente ottimista, che crede nel rigore e nella partecipazione come strumenti attraverso cui oggi è effettivamente possibile realizzare una scuola migliore, e in questa direzione ci offre un sentiero su cui incamminarsi.

Bibliografia

- Ainscow M. (1999), *Understanding the Development of Inclusive Schools*, London, Routledge.
- Ainscow M. (2007), *From special education to effective schools for all*. In L. Florian (a cura di), *The Handbook of Special Education*, Thousand Oaks, Sage.
- Ainscow M., Barrs D. e Martin J. (1998), *Taking school improvement into the classroom*, «Improving Schools», vol. 1, n. 3, pp. 43-48.
- Albrecht G.L., Seelman K.D. e Bury M. (a cura di) (2001), *Handbook of Disabilities Studies*, London, Sage.
- Allan J. (a cura di) (1999), *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*, London, Routledge.
- Alper S., Ryndak D.L. e Schloss C.N. (2001), *Alternate Assessment of Students with Disabilities in Inclusive Settings*, Boston, Allyn and Bacon.
- Andrews J.E., Carnine D.W., Coutinho M.J., Edgar E.B., Forness S.R., Fuchs L.S., Jordan D., Kauffman J.M., Patton J.M., Paul J., Rosell J., Rueda R., Schiller E., Skrtic T.M. e Wong J. (2000), *Bridging the special education divide*, «Remedial and Special Education», vol. 21, n. 5, pp. 258-267.
- Ball M. (2000), *School Inclusion. The school, the family and the community*, York, Joseph Rowntree Foundation.
- Barnes C., Mercer G. e Shakespeare T. (a cura di) (1999), *Exploring Disability. A Sociological Introduction*, Oxford, Blackwell.

- Begeny J.C. e Martens B.K. (2007), *Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research*, «Remedial and Special Education», vol. 28, n. 2, pp. 80-94.
- Biklen D. (1992), *Schooling without Labels. Parents, Educators and Inclusive Education*, Philadelphia, Temple University Press.
- Booth T. e Ainscow M. (a cura di) (1998), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* London, Routledge.
- Booth T. e Black-Hawkins K. (2001), *Developing Learning and Participation in Countries of the South: the Role of an Index for Inclusion*, Paris, UNESCO.
- Boudieu R. e Lazarsfeld P.F. (a cura di) (1969), *L'analisi empirica nelle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Bourdieu P. (1983), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino.
- Bourdieu P. (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- Bourdieu P. (2003), *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bowe F. (2005), *Making Inclusion Work*, Upper Saddle River, New Jersey, Pearson.
- Byers R. et al. (2002), *Enhancing quality of life: transitions for people with profound and complex learning difficulties*, London, Skill.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento.
- Canevaro, A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Charlton J.I. (1998), *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*, Berkeley, University of California Press.
- Cheminais R. (2001), *Developing Inclusive School Practice. A Practical Guide*, London, David Fulton.
- Cheminais R. (2002), *Inclusion and School Improvement. A Practical Guide*, London, David Fulton.
- Christie I. e Mensah-Coker G. (1999), *An inclusive future? Disability, social change and opportunities for greater inclusion by 2010*, London, Demos.
- Clark C., Dyson A. e Millward A. (1995), *Towards Inclusive Schools?* London, David Fulton.
- Clarke C. e Murray A. (1996), *Developing a Whole School Behaviour Policy: A Practical Approach*. London, David Fulton.
- Coup O'Kane J. e Goldbart J. (a cura di) (1996), *Whose choice? Contentions issue for those working with people with learning difficulties*, London, Fulton.
- D'Alonzo L. e Ianes D. (2007), *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 185-219.

- Deleuze G. (1997), *Differenza e ripetizione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Deleuze G. e Guattari F. (2003), *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*, Roma, Castelvecchi.
- DfEE (Department for Education and Employment) (1994), *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*, London, Central Office of Information.
- DfEE (Department for Education and Employment) (1996), *Disability Discrimination Act 1995. Code of Practice. Rights of Access. Goods, Facilities, Services e Premises*, The Stationery Office.
- DfEE (Department for Education and Employment) (2001), *Special Educational Needs Code of Practice*, London, Central Office of Information (disponibile sul sito www.teachernet.gov.uk/_doc/3724/SENCodeofPractice.pdf).
- DfES (Department for Education and Skills) (2001), *Special Educational Needs and Disability Rights Act*, London, DfES.
- Dovigo F. (2004), *Abitare la salute*, Milano, FrancoAngeli.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze*, Trento, Erickson.
- Dubreuil B. (2002), *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté. Education spécialisée et integration*, Paris, Dunod.
- During S. (2003), *The Cultural Studies Reader*, New York, Routledge.
- Dyson A. e Milward A. (2000), *School and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*, London, Paul Chapman.
- Eisner E.W. (1994), *Cognition and curriculum reconsidered*, New York, Teachers College Press.
- Elias N. e Scotson J.L. (2004), *Strategie dell'esclusione*, Il Mulino, Bologna.
- Emanuelsson I. (2001), *Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 16, n. 2, pp. 133-142.
- Farrell P. (1997), *The integration of children with severe learning difficulties: a review of recent literature*, «Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities», vol. 10, n. 1.
- Farrell P. (2000), *The impact of research on developments in inclusive education*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 4, n. 2, pp. 153-162.
- Farrell P. e Ainscow M. (a cura di) (2002), *Making Special Education Inclusive*, London, David Fulton.
- Fele G. (2002), *Etnometodologia*, Roma, Carocci.
- Foucault M. (1963), *Storia della follia nell'età classica*, Milano, Rizzoli.
- Foucault M. (1969), *Nascita della clinica*, Torino, Einaudi.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi.
- Gherardini P. e Nocera S. (2000), *L'integrazione scolastica delle persone Down*, Trento, Erickson.
- Hart S. (1996), *Beyond Special Needs. Enhancing Children's Learning through Innovative Thinking*, London, Paul Chapman.

- HM Inspectorate of Education (2001), *How good is our school? 2002 Edition*, Norwich, Learning and Teaching Scotland.
- HM Inspectorate of Education (2006), *Focusing on Inclusion: a Paper for Professional Reflection*, Norwich, Learning and Teaching Scotland.
- HM Inspectorate of Education (2007), *Inclusion and Equality (2002-2006)*, Norwich, Learning and Teaching Scotland.
- Hunt P., Soto G., Maier J., Müller E. e Goetz L. (2002), *Collaborative teaming to support students with AAC needs in general education classrooms*, «Augmentative and Alternative Communication», vol. 18, pp. 20-35.
- Ianes D. (2001), *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Inclusion International (1996), *News from Inclusion International*, Bruxelles, Inclusion International.
- Inman S. e Buck M. (1995), *Adding Values? Schools' Responsibility for Pupils' Personal Development*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Inman S., Buck M. e Burke H. (a cura di) (1998), *Assessing Pupils' Personal and Social Development: Measuring the Unmeasurable?*, London, Falmer Press.
- Jedlowski P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Milano, Il Saggiatore.
- Jones C.A. (2004), *Supporting Inclusion in The Early Years*, Maidenhead, New York, Open University Press.
- Larocca F. (2007), *Integrazione/inclusione in Italia*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 39-57.
- Lave J. e Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato*, Trento, Erickson.
- Lazarsfeld P.F. (1967), *Metodologia e ricerca sociologica*, Bologna, Il Mulino.
- Lehmann K.J. (2004), *Surviving Inclusion*, Maryland, Scarecrow Education, Lanham.
- Leone L. (a cura di) (2001), *Valutazione delle Politiche per l'Inclusione Sociale*, Roma, VIDES Internazionale.
- Lewis J. (2008), *Cultural Studies*, London, Sage.
- Lewis A. e Norwich B. (a cura di) (2005), *Special Teaching for Special Children?*, New York, Open University Press.
- Loreman T., Deppeler J. e Harvey D. (2005), *Inclusive Education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*, London, Routledge.
- Maclure S. (1989), *Education Reformed: A Guide to the Education Reform Act*, London, Hodder and Stoughton.
- Mastropieri M.A. e Scruggs T.E. (2004), *The Inclusive Classroom. Strategies for Effective Instruction*, Upper Saddle River, New Jersey, Pearson.
- McGregor G. e Vogelsberg R.T. (2000), *Inclusive Scholing Practices. Pedagogical and Research Foundation*, Baltimore, Paul H. Brookes.
- Meekosha H. e Jakubowicz A. (1996), *Disability, Participation, Representation and Social Justice*, New York, Open University Press.

- Meijer C.J., Pijl S.J. e Hegarty S. (1997), *New Perspectives in Special Education: A Six Country Study of Integration*, London, Routledge.
- Mertens D.M. e McLaughlin J.A. (2004), *Research and Evaluation Methods in Special Education*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press.
- Mittler P. (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, London, David Fulton.
- Murphy R.F. (1990), *The Body Silent*, New York, Henry Holt and Company.
- Nind M., Rix J., Sheehy K. e Simmons K. (2003), *Inclusive Education. Diverse Perspectives*, London, David Fulton.
- Norwich B. (1999), *Inclusion in Education: From Concepts, Values and Critique to Practice*. In H. Daniels (a cura di) *Special Education Reformed: Beyond Rhetoric?*, London, Falmer Press.
- O'Hanlon C. (2003), *Educational Inclusion as Action Research. An Interpretive Discourse*, Maidenhead, New York, Open University Press.
- OECD (2001), *Education at a Glance*, Paris, OECD.
- OECD (2002), *Society at a Glance*, Paris, OECD.
- OECD (2003), *Education Policy Analysis*, Paris, OECD.
- OECD/CERI (2000), *Special Needs Education: Statistics and Indicators*, Paris, OECD.
- OECD/CERI (2004) *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris, OECD.
- Oliver M. (1990), *The Politics of Disablement*, London, Macmillan.
- Pavone M. (2007), *La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 159- 183.
- Pearpoint J., Forest M. e Snow J. (a cura di) (1992), *Inclusion papers: Strategies to make inclusion work*, Toronto, Inclusion.
- Pijl S.J., Meijer C.J.W. e Hegarty S. (a cura di) (1997), *Inclusive Education*, London, Routledge.
- Porter G.L. e Stone J. (1998), *The Inclusive School Model: A Framework and Key Strategies for Success*. In J.W. Putnam (a cura di), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- Prott R. e Preissing C. (2007), *Integrare le diversità. Un curriculum per l'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Junior.
- Puri M. e Abraham G. (a cura di) (2004), *Handbook of Inclusive Education, for Educators, Administrators and Planners*, New Delhi, Sage.
- Reason P. e Bradbury H. (A cura di) (2001), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Thousand Oaks, Sage.
- Salend S.J. (2001), *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Reflective Practices for All Students*, Upper Saddle River, New Jersey, Pearson.
- Sebba J. e Sachdev D. (1997), *What Works in Inclusive Education?* Ilford, Barnardos.

- Stainback W. e Stainback S. (1990), *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*, Baltimore, Brookes.
- Stame N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, Torino, SEAM.
- Stiker H.J. (1997), *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Dunod.
- Strathern M. (2000), *The tyranny of transparency*, «British Educational Research Journal», vol. 26, n. 3, pp. 309-321.
- Suchman L. (2007), *Human-Machine Reconfigurations*, New York, Cambridge University Press.
- Thomas G. e Vaughan M. (2004), *Inclusive Education. Readings and Reflections*, Press, New York, Open University.
- Thomas G., Walker D. e Webb, J. (a cura di) (1998), *The Making of the Inclusive School*, London, Routledge.
- Tilstone C. e Rose R. (a cura di) (2003), *Strategies to Promote Inclusive Practice*, London, Routledge.
- Tilstone C., Florian L. e Rose R. (a cura di) (1998), *Promoting Inclusive Practice*, London, Routledge.
- Udvari-Solner A. e Thousand J. (1996), *Creating a responsive curriculum for inclusive schools. Remedial and Special Education*, vol. 17, pp. 82-192.
- UNESCO (2003a), *Open Files on Inclusive Education*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2003b), *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and Vision*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2006), *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators*, Bangkok, UNESCO.
- United Nations Population Fund, Family Health International (2005), *Youth Peer Education Toolkit*, New York, United Nations Population Fund and Youth Peer Education Network.
- Vislie L. (2002), *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 18, part 1, pp. 17-36.
- Vitello S.J. e Mithaug D.E. (1998), *Inclusive Schooling. National and International Perspectives*, London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Warnock Committee (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, D.E.S.
- Welton J. (1983), *Implementing the 1981 Education Act*, «Higher Education», Springer Netherlands, vol. 12, n. 5.