



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento FISPPA – Filosofia Sociologia Pedagogia Psicologia Applicata

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN: SCIENZE PEDAGOGICHE, DELL'EDUCAZIONE E DELLA
FORMAZIONE

CICLO XXIX

LA CONCETTUALIZZAZIONE DELLA DIFFERENZA NEL CONTESTO SCOLASTICO ITALIANO

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Dottoranda: Giorgia Ruzzante

INDICE

Abstract	4
Abstract inglese	5
Introduzione	6
PARTE PRIMA-IL FRAMEWORK TEORICO.....	7
Capitolo 1-La questione inclusiva	7
1.1. La pedagogia speciale.....	7
1.2. Gli albori della storia della pedagogia speciale	7
1.3. L'evoluzione terminologica.....	8
1.4. Il dibattito attuale sull'inclusione	19
1.5. Il Capability Approach.....	22
1.6. La prospettiva dei Disability Studies.....	24
1.7. L'inclusione in Italia	26
1.8. La dimensione dell'inclusione a livello internazionale ed europeo	27
1.9. La normativa di riferimento italiana	33
1.10. Fare cose con le parole: differenza e diversità all'interno dei documenti ministeriali	39
Capitolo 2- Il contesto della ricerca: Dall'Index for Inclusion al Repertorio di impegni verso l'inclusione	41
2.1. Strumenti per valutare l'inclusione	41
2.2. L'Index come strumento per realizzare la scuola inclusiva	46
2.3. Il CTI-Repertoire.....	52
Capitolo 3-La tripartizione dell'Index e del Repertorio: culture, politiche e pratiche inclusive.....	54
3.1. Creare culture inclusive	54
3.2. Creare politiche inclusive	58
3.3. Sviluppare pratiche inclusive.....	61
3.3.1. Personalizzazione/individualizzazione	67
3.3.2. Universal Design for Learning.....	68
3.3.3. La compresenza didattica inclusiva	69
3.3.4. La valutazione inclusiva	73
Capitolo 4-La Philosophy for Children	76
4.1. Che cos'è la Philosophy for Children	76
4.2. La filosofia come attività	76
4.3. Filosofia e infanzia	78
4.4. I presupposti filosofici e pedagogici della Philosophy for Children.....	78
4.5. La strutturazione del curriculum della Philosophy for Children	80
4.6. Sviluppare il pensiero critico	81

4.7. La comunità di ricerca filosofica in classe.....	86
4.8. La pratica filosofica: la sessione di comunità di ricerca.....	88
4.9. La comunità di ricerca P4C come contesto inclusivo	89
4.10. La comunità di ricerca: un contesto didattico per la valorizzazione della differenza	91
PARTE SECONDA-LA RICERCA.....	96
Capitolo 1-Il disegno di ricerca	96
1.1. La domanda e gli obiettivi di ricerca.....	96
1.2. La metodologia di ricerca	97
1.3. I partecipanti alla ricerca	101
1.4. Gli strumenti di ricerca	101
1.4.1. La comunità di ricerca P4C	101
1.4.2. L'intervista ai Dirigenti Scolastici	104
1.5. Analisi dei dati di ricerca.....	107
Capitolo 2-Le culture inclusive degli alunni.....	110
2.1. Discussione in classe e processi di costruzione della conoscenza.....	110
2.2. La costruzione nel bambino del concetto di “diversità/differenza” in Comunità di Ricerca	114
2.3. I dati di ricerca	115
2.3.1. Tra diversità e differenza: una prospettiva pedagogica	115
2.4. Considerazioni	137
Capitolo 3- Le culture inclusive dei docenti.....	140
3.1. La comunità di ricerca con i docenti.....	140
3.2. Le indagini a livello italiano sulle culture inclusive dei docenti.....	140
3.3. I dati di ricerca	140
3.4. Considerazioni	182
Capitolo 4-Le culture inclusive dei Dirigenti Scolastici.....	184
4.1. L'intervista ai Dirigenti Scolastici: esplorare le culture inclusive.....	184
4.2. I dati di ricerca	186
4.3. Considerazioni	220
Capitolo 5-Considerazioni finali.....	223
5.1. Ritornare al Repertorio degli impegni per l'inclusione.....	223
5.2. Prospettive future e conclusioni.....	224
Bibliografia.....	226

Abstract

La ricerca si prefigge lo scopo di indagare le concettualizzazioni di alcune parole-chiave relative alle culture inclusive (Booth, Ainscow, 2014) all'interno del contesto scolastico italiano, L'individuazione dei nuclei tematici prevalenti nella concettualizzazione dei concetti esplorati consentirà di giungere all'elaborazione degli impegni relativi alle culture inclusive che confluiranno nel Repertorio per l'inclusione (Santi, Ghedin, 2012). L'ipotesi di ricerca parte da alcune categorie sui temi della diversità/differenza desunte dalla letteratura di riferimento, in particolare dall'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014), lasciando al contempo la possibilità di far emergere dai dati ulteriori concettualizzazioni inedite.

La ricerca ha gli obiettivi di esplorare i concetti di differenza/diversità e inclusione; far emergere le idee spontanee di alunni, insegnanti e Dirigenti Scolastici sulla differenza; individuare le nuove concettualizzazioni emerse dalla co-costruzione del concetto di differenza nella Comunità di Ricerca (cambiamento/trasformazione concettuale); ricavare nuclei tematici/significativi ricorrenti nei protocolli di discussione di Philosophy for Children e nelle interviste sui concetti di differenza/diversità e inclusione.

La ricerca, di carattere qualitativo ed esplorativo, si colloca all'interno delle ricerche descrittive sulle prassi inclusive (Cottini, Morganti, 2015). Sono state utilizzate come metodologie di ricerca per i dirigenti scolastici l'intervista semistrutturata, e per gli alunni e gli insegnanti in formazione del corso di sostegno la comunità di ricerca-Philosophy for Children.

Abstract inglese

The research aims to investigate conceptualizations of some key words related to the inclusive cultures (Booth, Ainscow, 2014) within the Italian school context Italian, The identification of core themes in the conceptualization of the concepts explored will allow to obtain the processing of the commitments relating to the inclusive cultures, that will converge in the Inclusion Repertoire (Saints, Ghedin, 2012). The research hypothesis is based on some categories on the themes of diversity/difference themes taken from the literature, in particular by the Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014), while leaving the possibility to bring out additional data conceptualizations.

Research has the objectives to explore the concepts of difference/diversity and inclusion; bring out the spontaneous ideas of the pupils, teachers and school administrators on the difference; identify new conceptualizations emerged from the co-construction of the concept of difference in Research Community (change/conceptual processing); derive thematic/significant nuclei recurring in the Philosophy for Children's discussion protocols of and in interviews on the concepts of difference/diversity and inclusion.

The research, qualitative and exploratory, lies within the descriptive research on inclusive practice (Cottini, Morganti, 2015). As research methods it was used the semi-structured interview with headmasters, and the Inquiry community of Philosophy for Children with pupils and teachers in training for becoming support teacher

Introduzione

Il presente lavoro di tesi costituisce l'esito del percorso di ricerca di dottorato, che si articola secondo la suddivisione sotto indicata.

La prima parte della tesi è dedicata all'approfondimento del *framework* teorico della ricerca. Il primo capitolo tratta la questione inclusione, approfondendo la dimensione dell'inclusione a livello internazionale ed europeo e la normativa di riferimento italiana. Il secondo capitolo delinea il contesto della ricerca, dall'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014) al Repertorio di impegni per l'inclusione. Il terzo capitolo si occupa della tripartizione dell'Index in culture, politiche e pratiche inclusive. Il quarto capitolo tratta la comunità di Philosophy for Children come metodologia utilizzata per la raccolta dei dati di ricerca.

La seconda parte del lavoro è dedicata alla presentazione del lavoro di ricerca. Il primo capitolo approfondisce il disegno di ricerca e la metodologia, il secondo capitolo presenta l'analisi dei dati degli alunni, il terzo capitolo l'analisi dei dati dei docenti, il quarto capitolo l'analisi dei dati dei dirigenti. Il quinto capitolo traccia alcune considerazioni conclusive e le prospettive future della ricerca.

PARTE PRIMA-IL FRAMEWORK TEORICO

Capitolo 1-La questione inclusiva

1.1. La pedagogia speciale

La pedagogia speciale come scienza sta assumendo sempre maggior rilievo. Si pensi soltanto al fatto che le persone disabili costituiscono per numerosità “la terza nazione del mondo” (Schianchi, 2009), pari a circa il 10% della popolazione mondiale. Accanto all’oggetto di studio storico della pedagogia speciale, che è la disabilità, oggi la disciplina copre un campo di studi ben più vasto, che ricomprende tutte le diversità, fino anche ad occuparsi della marginalità, e cercando di concretizzare l’idea dell’illimitata educabilità dell’uomo: “La pedagogia speciale affronta una delle situazioni contestuali più pregnanti della ricerca pedagogica -quella intitolata al concetto di diversità, alle sue manifestazioni e alle sue implicazioni nella prassi formativa- dedicandovi il suo impegno esclusivo, per offrirsi come contributo alla migliore articolazione possibile dell’ideale educativo, alla migliore comprensione possibile dei suoi meccanismi e delle sue finalità e, non ultimo, al migliore perseguimento possibile dell’educazione *per tutti*” (Marescotti, 2006, p.42).

Piero Bertolini auspica che la specialità divenga una qualificazione della pedagogia, “una caratteristica e una dimensione trasversale che le permettono di affrontare le diversità in continuità con il concetto, meramente astratto, di norma” (1996, p.417).

Oggi la disciplina ha assunto la nuova denominazione di pedagogia per l’inclusione, in quanto “lo sguardo rivolto alla differenza, diversità, devianza, proprio della Pedagogia e Didattica Speciale, si esprime compiutamente solo se collocato entro una prospettiva pedagogica e didattica inclusiva, accogliente, globale, che ne contiene i rischi di specialismo e ne amplia le potenzialità in senso universale” (Santi, 2014, p.13). In questo senso, didattica e pedagogia inclusiva sono discipline che devono essere capaci di fornire un orizzonte di senso educativo universale.

1.2. Gli albori della storia della pedagogia speciale

A partire dal fatto che è necessario riconoscere la presenza delle persone con disabilità nella storia cosiddetta “minore”, in quanto per molti secoli sono rimaste invisibili, nascoste dalla Storia; come ci ricorda Canevaro “la storia dell’umanità include le persone che ora indichiamo con la parola disabilità, le persone con una disabilità” (Canevaro, 2016, p.14).

La pedagogia speciale può essere definita come “ambito inerente l’educazione di persone portatrici di diversità sul piano individuale o sociale a causa di deficit o difficoltà” (Crispiani, 2016, p.50), modificando il proprio profilo a seconda della cultura della diversità presente nelle diverse epoche storiche e “contaminandosi” nel tempo con molte altre discipline di studio, dalla psicologia, alla sociologia, fino ai tempi più recenti con le neuroscienze, per citare solo alcuni esempi. La storia della pedagogia speciale può essere letta attraverso le dicotomie di esclusione/inclusione ed ineducabilità/educabilità che si sono succedute nelle diverse epoche.

Tradizionalmente, la nascita della pedagogia speciale come scienza si fa risalire alle esperienze educative di Itard e di Séguin in Francia tra la fine del Settecento e la prima metà dell’Ottocento. Itard si occupò dapprima dell’educazione di fanciulli sordomuti, e poi a partire dal 1798, considerato l’anno zero per la pedagogia speciale, dell’educazione di Victor, un *enfant sauvage* che era stato abbandonato nelle foreste dell’Aveyron. Itard instaura una vera e propria relazione educativa con Victor, all’interno di una progettazione rigorosa, riconoscendo la possibilità dell’educabilità dell’uomo in qualsiasi situazione, e questa idea apportò un cambiamento epocale nella storia dell’educazione.

In Italia i primi ad occuparsi di disabilità furono tra Ottocento e Novecento Sante de Sanctis, Maria Montessori e Giuseppe Ferruccio Montesano. Nel 1907 la Montessori fonda a Roma la Casa dei bambini nel quartiere popolare di San Lorenzo; nel 1908 Montesano apre a Roma le prime classi differenziali per alunni con difficoltà.

Le metodologie e i materiali utilizzati dalla Montessori vengono concepiti inizialmente proprio per l’utilizzo da parte di bambini con disabilità, introducendo per loro la possibilità di ricevere un’educazione, e ampliando successivamente il suo metodo ai “fanciulli normali”: si può qui rinvenire il principio ancora oggi proprio della pedagogia dell’inclusione dell’utilizzo di metodi e tecniche nate per la disabilità che possono rendere più ricca la didattica per tutti. La Montessori esprime l’idea secondo la quale l’educazione dei bambini con disabilità spetta prevalentemente alla pedagogia rispetto alla medicina. Ancora oggi il metodo Montessori è diffuso in tutto il mondo, ed è nato dal connubio tra medicina e pedagogia e dalle esperienze educative con i bambini con disabilità condotte dalla Dottoressa.

1.3. L’evoluzione terminologica

Per iniziare un discorso sull'inclusione, è necessario in via preliminare pensare alla “questione inclusiva” in senso ampio, così come la troviamo declinata sia in ambito internazionale che nel contesto italiano. Intitolare il capitolo “la questione inclusiva” sottende anche la possibilità di essere aperti alle nuove prospettive che si stanno delineando nel campo della pedagogia e didattica inclusiva, mettendo in discussione lo stesso uso del termine, nella prospettiva dell'adozione di quello di “differenza/e”.

Pavone afferma che “una delle condizioni per essere se stessi e per avere la parola all'interno della comunità è in relazione alle rappresentazioni che la società veicola. [...] La ricerca attraverso le parole impiegate nel corso del tempo per identificarli è altrettanto rivelatrice di sguardi e di modelli culturali diversi, più o meno impliciti. [...] L'analisi terminologica può indurci a un'altra riflessione: la quantità e la diversità del lessico che ha scandito la storia della disabilità rivela la ricerca continua, sempre in evoluzione, sulla rappresentazione -dunque sull'identità percepita- degli individui interessati” (Pavone, 2014, p.77-78).

Analizzare i termini che si utilizzano per parlare di un determinato fenomeno ci consente di avere di esso un'idea più precisa. Come afferma Austin (1987) “le parole fanno cose”, ossia le parole costruiscono la realtà e il nostro mondo. Ciò è ancora più evidente nel settore dell'inclusione, nel quale utilizzare una parola al posto di un'altra sottende una determinata cultura inclusiva. Infatti, ogni termine utilizzato riconduce rispettivamente ai paradigmi dell'esclusione, dell'inserimento, dell'integrazione, fino all'inclusione. La storia e l'evoluzione delle parole ci aiuta a capire quali significati e quale evoluzione del pensiero e della cultura della diversità siano sottostanti ai mutamenti lessicali, in un cammino a ritroso che ci consente di coglierne l'evoluzione.

Nella storia della pedagogia speciale, le parole che si utilizzano rivestono una grande importanza e sono utili per ripercorrere la storia della disciplina, ma anche il cammino compiuto verso il riconoscimento dei diritti e la visibilità sociale delle persone con disabilità. Le parole sono chiavi di lettura della realtà che connotano una particolare visione del mondo, e quando si sente la necessità di modificare i termini significa che si sta compiendo un avanzamento verso la meta a cui tendere, utopica in quanto mai completamente raggiungibile, dell'inclusione. Santi sottolinea la significatività dell'utilizzo delle parole, sottolineando l' “importanza di prestare attenzione alle parole, al linguaggio utilizzato come espressione di atteggiamenti, ma più ancora di intenzionalità sul mondo e sulle situazioni [...] Riscoprire il potere pro-attivo del linguaggio anche a partire da evocazioni contenute nelle etimologie, negli usi popolari, ma anche tecnici delle parole, diventa non solo un esercizio utile,

ma una premessa importante per una “igiene dei termini” non orientata al *politically correct*, bensì volta a restituire chiarezza all’azione” (Santi, 2014, p.196).

Iniziando dalle parole che sono state utilizzate nel corso della storia per definire la persona che presenta un deficit, un bisogno educativo speciale, una diversità: “idiota”, “mongoloide”, “imbecille”, “alienato”, “minorato”, “subnormale”, “anormale”, “handicappato”, passando per “diversamente abile” (termine coniato da Imprudente, 2003), fino all’attuale “disabile” o meglio “persona con disabilità”. Ad esempio, handicap nella sua etimologia “*hand in cup*” vuole designare il cavallo vincente al quale viene messo un peso aggiuntivo per metterlo nelle stesse condizioni di partenza degli altri. Come afferma Gardou, quando ci si rivolge ad una persona “è l’assolutizzazione della sua identità categoriale che produce la sua esclusione” (2015, p.24): questo vuole essere da monito nell’utilizzare le parole con cognizione di causa, riflettendo sui significati che veicolano.

Le parole non hanno mai un significato neutro, ma in quanto veicolo di cultura “alcune parole rinforzano, legano ed emancipano. Altre, taglienti come armi, feriscono, separano, incatenano, esiliano e crocifiggono, per errore o insensibilità. La violenza simbolica del vocabolario, sprezzante, utilizzato nel corso del grande racconto dell’umanità, contribuisce a mantenere le persone disabili in uno stato di inferiorità [...] Dalla svalutazione, le parole conducono per gradi allo sdegno, al disprezzo e alla repulsione. Contribuiscono all’indebolimento dei più fragili, alla loro assenza di considerazione sociale e alla loro umiliazione. Li pongono ai margini del mondo. L’obiettivo inclusivo è di abbandonare le parole-frontiere a favore di termini-legame” (Gardou, 2015, pp.36-37). Ciò significa che cambiare le parole, attraverso l’utilizzo di termini inclusivi, consente a poco a poco di modificare anche la cultura inclusiva che vi è sottesa.

Le parole utilizzate dipendono in larga misura dal modello sottostante la concezione di disabilità e diversità. Secondo il modello medico, la disabilità è una patologia di cui devono prendersi cura gli specialisti sanitari, con funzione riparativa e compensatoria. Le classificazioni ICD (International Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death) dell’Organizzazione Mondiale della Sanità e DSM (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders) dell’American Psychiatric Association, ampiamente utilizzate nell’ambito delle certificazioni di disabilità, ricalcano tale modello, che presta poca attenzione agli aspetti contestuali che rivestono invece grande rilievo nella prospettiva del benessere della persona con disabilità.

Le parole “esclusione”, “inserimento”, “integrazione”, “inclusione” vengono utilizzate per connotare il cammino delle persone con disabilità all’interno dei contesti sociali, *in primis* la scuola. In questo

caso, le parole per “dire la differenza” e il loro susseguirsi nella storia della pedagogia speciale ci aiutano a ripercorrere la storia del cammino verso la realizzazione della scuola inclusiva in Italia.

Inserimento: implica la presenza fisica dell’alunno con disabilità in aula, la sola condivisione del medesimo spazio dei compagni “normodotati”, ma non implica ancora il coinvolgimento nelle attività della classe, in quanto il sistema-scuola non si modifica. L’inserimento è il primo passo da compiere per andare verso l’integrazione, in quanto riconosce il diritto degli alunni con disabilità di frequentare la scuola, conducendo progressivamente alla chiusura delle scuole speciali. Il riferimento è la legge 118/71.

Integrazione: l’alunno con disabilità ha un docente specializzato, ma anche in questo caso il sistema-scuola non si modifica in maniera significativa. L’integrazione infatti ha alla base l’idea che sia il soggetto che abbia bisogno di un adattamento del contesto, nell’ottica di un accomodamento tra l’alunno e la scuola. Come afferma Gardou, “l’obiettivo dell’integrazione è di fare entrare in un insieme, di incorporare. Si tratta di procedere all’assemblamento delle diverse parti costitutive di un sistema, facendo attenzione alla loro compatibilità e al buon funzionamento dell’insieme. Un elemento esterno, inserito dentro, deve adattarsi a un sistema preesistente. Ciò che avviene principalmente è l’adattamento della persona: se spera di potersi integrare deve, in un modo molto simile all’assimilazione, trasformarsi, normalizzarsi, adattarsi o riadattarsi. Per contro, un’organizzazione sociale è inclusiva quando sa modulare il proprio funzionamento, quando diventa flessibile per offrire a tutti un luogo in cui sentirsi a casa. Questo senza neutralizzare i bisogni, i desideri e i singoli destini, ma piuttosto riassorbendoli nel tutto” (Gardou, 2015, p.14). Il riferimento dell’integrazione è la legge 517/77.

La parola “integrazione” viene utilizzata in ambito internazionale fondamentalmente per riferirsi all’esperienza italiana. Come afferma De Anna, “in alcuni casi l’integrazione viene legata al principio di inserire gli alunni nella classe ordinaria senza modificare il contesto, creando così ulteriori situazioni di emarginazione e di esclusione” (de Anna, 2014, p.54). Secondo Cottini, uno dei problemi strutturali dell’inclusione è proprio “una debolezza di fondo: quella di puntare in larga misura sull’adattamento dell’allievo con disabilità a un’organizzazione scolastica strutturata fondamentalmente in funzione degli alunni tipici, poco disponibile a modificarsi per accogliere tutti” (2015, p.296). Per passare dal paradigma dell’integrazione a quello dell’inclusione è necessario infatti *in primis* modificare i contesti.

Secondo Canevaro oggi la pedagogia speciale non può che tendere verso la prospettiva inclusiva, dato che ‘il termine “integrazione” comincia a diventare stretto’ (Canevaro, 2013, p.119): “il paradigma inclusivo va oltre l’integrazione. In questo senso, la Pedagogia Speciale propone una prospettiva che non può accontentarsi di integrare in un contesto già istituito, ma deve connettersi e interagire con gli agenti di cambiamento. In passato si poteva forse pensare che un soggetto con ‘bisogni speciali’ potesse beneficiare dell’integrazione in un contesto sociale sicuro ed organizzato. [...] Non è più così. Cambia il quadro epistemologico: da un ‘dato’ in cui inserirsi a un ‘divenire’ al quale partecipare. Per questo parliamo di ‘prospettiva inclusiva’: è una dinamica costruttiva. Deve realizzare la coppia istituito istituente” (Canevaro, 2013, pp.183-184).

Il paradigma è incentrato sulla compensazione del deficit a livello individuale. Come afferma Canevaro con la metafora dell’inclusione come “farfalla-caos”, “ciò significa che chi si avvia alla prospettiva inclusiva può percepirsi un po’ farfalla e un po’ caos” (Canevaro, 2008, p.13). L’inclusione richiama invece un concetto più ampio, non limitato a degli spazi e tempi specifici, ma indirizzato nell’ottica del progetto di vita (Canevaro, 2013).

Inclusione: in questo caso si assiste ad un cambiamento di prospettiva, in quanto sono i contesti che devono modificarsi, e non l’alunno con disabilità a dover adattarsi ad essi. L’inclusione è oggi il modello prevalente della disabilità all’interno dei documenti internazionali. Secondo l’UNESCO, “il *mainstreaming* non è stato accompagnato da cambiamenti nelle scuole comuni sul piano organizzativo, nel curriculum e nelle strategie di insegnamento e di apprendimento. La mancanza di cambiamenti organizzativi ha dimostrato di essere una delle maggiori barriere all’implementazione di politiche educative inclusive” (2005).

In Italia il termine “inclusione” inizialmente infatti non era tanto rivolto ad indicare il processo di integrazione scolastica, ma piuttosto stava a significare l’inclusione sociale extrascolastica. Sulla scia dei paesi anglofoni, contesto culturale nel quale nasce tale termine, è andato poi via via assumendo il medesimo significato di integrazione, e quindi si è progressivamente diffuso anche nel nostro Paese. Inclusione nasce in ambito anglosassone, nel quale non è presente la traduzione dall’italiano corrispondente ad integrazione (scolastica), e quindi inclusione diventa il termine onnicomprensivo per identificare la partecipazione delle persone con disabilità in ogni contesto di vita, compreso il contesto-scuola.

La parola “inclusione”, oltre ad essere tra i termini maggiormente utilizzati nel contesto educativo odierno, è presente anche nei programmi di ricerca di Horizon 2020¹, il più grande programma di ricerca e di innovazione dell’Unione Europea, e viene indicato come uno degli ambiti di indagine da privilegiare (Social Challenge: Europe in a changing world - Inclusive, innovative and reflective societies).

L’ottica dello *Universal Design* modifica completamente la prospettiva, ed introduce il concetto che a prescindere dalla presenza o meno di persone con disabilità i contesti dovrebbero essere già pronti ad accogliere le diversità, essere *for all*. La filosofia Universal Design, così come quella del Design for All (Progettazione universale) è nata nell’architettura, e oggi attraverso Universal Design for Learning (UDL) si apre alla sfida della costruzione di ambienti educativi per tutti, ossia capaci di rispondere alle differenze individuali (Rose et al., 2012; Calvani, 2012). UDL “è un frame educativo basato sulle scienze dell’apprendimento che ha lo scopo di orientare l’allestimento di ambienti flessibili che possano soddisfare le differenze individuali. [...] Alla base c’è il concetto che il curriculum come impianto organico, unitario, rappresenti il punto di partenza: al suo interno si tratta di renderlo flessibile passando per tre principi fondamentali: fornire mezzi multipli di rappresentazione, azione ed espressione, coinvolgimento/partecipazione attiva” (Calvani, 2012, pp.90-91). In questo caso, “gli adattamenti non si limitano a un’azione specifica per dei gruppi ritenuti specifici. Mirano a migliorare il benessere di tutti. Che siano architettonici, sociali, educativi, pedagogici, professionali o culturali, i piani inclinati sono universalmente positivi. Ciò che facilita gli uni è benefico per tutti gli altri” (Gardou, 2015, p.14).

Un significativo mutamento nelle parole che vengono utilizzate quando si parla di disabilità/differenza è dato dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF) dell’OMS del 2001, che per la prima volta ha l’obiettivo di rivolgersi a tutte le persone qualsiasi sia la loro condizione di salute; quindi una Classificazione che, almeno in via teorica, si propone come uno strumento universale, rivolto a tutti e non soltanto alle persone con disabilità, anche se di fatto il suo utilizzo reale rimane circoscritto all’ambito della disabilità. Come afferma Canevaro “la logica dell’ICF cerca di rompere con l’abitudine di uno sguardo attirato unicamente dalle incapacità, dalle impossibilità” (2006, p.12).

Tale strumento consente di leggere le condizioni di salute, piuttosto che la disabilità, per la prima volta prestando attenzione alle dimensioni contestuali: si tratta infatti di individuare all’interno degli

¹<https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/>

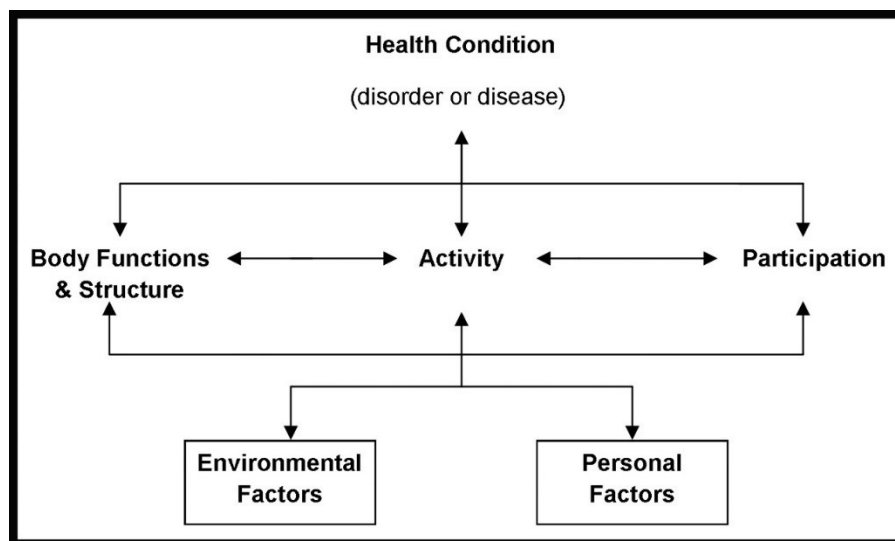
ambienti di vita barriere e facilitatori che possono agevolare od ostacolare il funzionamento dell'individuo, separando così la capacità dalla performance, che è influenzata dai fattori ambientali. Si può così operare una distinzione tra la capacità, ossia la prestazione del soggetto all'interno di un contesto standardizzato, e la performance, che prevede il coinvolgimento all'interno di una situazione contestuale, mediata da barriere e facilitatori. Come afferma Santi, "in tale documento è possibile rintracciare ogni stato di salute associato a qualsiasi condizione: esso dunque riguarda tutti ed ha una applicazione universale. Potremmo dunque dire che l'ICF ci riguarda indistintamente nella misura in cui la salute è stato costitutivo di ognuno di noi e nello stesso tempo affermare che ci riguarda diversamente perché diversi sono i fattori e le condizioni entro cui il funzionamento umano si manifesta e/o viene compromesso" (Santi, 2006a, p.113). Nel 2007 è stata approvata la versione per bambini e ragazzi dell'ICF, denominata ICF-CY (children and youth).

Fin dall'incipit dell'ICF si sottolinea la sua importanza come strumento per fornire un linguaggio universale: "Lo scopo generale della classificazione ICF è quello di fornire un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati a essa correlati. Essa definisce le componenti della salute e alcune componenti a essa correlati (come l'istruzione e il lavoro). I domini contenuti nell'ICF possono, perciò, essere visti come domini della salute a domini a essa correlati. Questi domini sono descritti dal punto di vista corporeo individuale e sociale in due elenchi principali: Funzioni e Strutture Corporee e Attività e Partecipazione" (OMS, 2002, p.11). In questa definizione viene messa in evidenza l'influenza che hanno i contesti nella vita degli individui, che possono essere "disabilitanti": non esiste più il concetto di disabilità a prescindere dall'influenza dei contesti, ma essa è un costrutto a geometria variabile e determinato da essi.

Come afferma Ianes, "le interazioni fra i vari fattori che costituiscono la salute e la disabilità sono diventate più complesse, rendendo possibile la comprensione anche delle situazioni più particolari e attribuendo il giusto peso ai fattori contestuali, sia ambientali che personali. La valutazione di uno stato di salute non si potrà più effettuare ignorando i complessi rapporti esistenti tra corpo, mente, ambiente, contesti e cultura" (Ianes, 2004, p.54). Ciò si declina in ambito scolastico comprendendo che "le difficoltà di scolarizzazione dei minori non siano imputabili solo, o tanto, alla condizione di manchevolezza individuale -deficit, handicap, disturbo, disadattamento- ma in gran parte a cause contestuali: sociali, economiche, familiari, etniche, linguistiche, culturali" (Pavone, 2015, p.XII).

Si riconosce qui l'importanza che assumono ciò che Canevaro definisce 'mediatori': "per rappresentare la figura dei mediatori possiamo utilizzare la metafora di chi vuole attraversare un corso di acqua che separa due sponde e non vuole bagnarsi: mette dunque i piedi sulle pietre che affiorano.

Forse butta una pietra per costruirsi un punto di appoggio dove manca. Questi appoggi sono i mediatori, coloro che forniscono sostegno e che si collegano uno all'altro. Un mediatore è come un semplice sasso su cui appoggiare il piede per andare all'altra riva. L'importante è costruire collegamenti e andare avanti. Se un mediatore non invitasse a quello successivo, non sarebbe più tale. Potrebbe trasformarsi in un feticcio, in prigione, in sosta forzata” (Canevaro, 2008, pp.8-9). Mediatori sono quindi gli insegnanti, i compagni di classe, ma anche gli strumenti e i materiali presenti a scuola.



Nel diagramma dell'ICF “il funzionamento di un individuo in un dominio specifico è un'interazione o una relazione complessa fra la condizione di salute e i fattori contestuali (cioè i fattori ambientali e personali). Tra queste entità c'è una interazione dinamica: gli interventi a livello di un'entità potrebbero modificare una o più delle altre entità” (OMS, 2002, p.22).

Le parole negative vengono sostituite: handicap da partecipazione sociale e disabilità da attività. La partecipazione sociale è infatti uno degli elementi costitutivi del benessere e del funzionamento adattivo.

Le componenti che riguardano in maniera più diretta la pedagogia e la didattica inclusiva sono attività e partecipazione e fattori contestuali. L'attività è definita nell'ICF come “l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo”; la partecipazione “è il coinvolgimento in una situazione di vita”.

Critiche al modello ICF provengono soprattutto dall'ambito dei Disability Studies, secondo cui tale modello mantiene una visione sostanzialmente medica della disabilità, "il rischio che si riproponga la classica distinzione tra corpo, persona e società nella quale quest'ultima non viene vista come potenziale causa di difficoltà ma solo come luogo nel quale si esprime il disagio conseguente a una inabilità che, in tal modo, viene confinata all'interno della persona" (Medeghini, 2013, pp. 61-62).

L'attenzione alla rilevazione all'interno della scuola di barriere e facilitatori è presente anche nella concezione dell'Index (Booth, Ainscow, 2014).

L'utilizzo di determinati termini per parlare di disabilità e differenza conduce alla questione: La persona con disabilità è soltanto l'etichetta che le diamo? L'etichettamento è necessario per migliorare la qualità dei processi inclusivi, o categorizzare porta soltanto a stigmatizzare ed escludere gli alunni che non rientrano nella "norma"? E chi definisce cosa è normale e cosa non lo è? Se per capire a fondo un concetto è utile pensare e ragionare rispetto al suo contrario, esclusione che cosa significa? Come afferma Gardou: "nato nel secolo XVIII, l'aggettivo esclusivo qualifica ciò che appartiene solo ad alcuni a esclusione degli altri, per una sorta di privilegio speciale e, a questo titolo, non condivisibile [...] Il verbo escludere, apparso due secoli dopo, voleva dire, originariamente, non lasciare entrare, chiudere a chiave, tenere qualcuno a margine di quello a cui potrebbe avere diritto [...] L'uso del termine inclusione che implica l'idea di ostruzione, chiusura, reclusione, appare molto più problematico [...] L'aggettivo inclusivo esprime chiaramente un doppio rifiuto. Da una parte, quello di una società e di strutture, dalla prima infanzia all'adolescenza e dall'età adulta alla vecchiaia, di cui solo le persone 'non disabili' si sentirebbero proprietarie, con lo scopo di farne un loro privilegio. [...] Dall'altra il rifiuto della marginalizzazione, in luoghi improponibili, di tutti quelli che vengono giudicati imbarazzanti, diversi, incompatibili" (Gardou, 2015, p.13). La scuola può essere un contesto che crea a volte esclusione anziché inclusione? E attraverso quali modalità più o meno celate? Vi sono diversi modi per escludere. Se si utilizza il linguaggio dell'ICF (International Classification of Functioning, OMS) escludere significa creare barriere anziché facilitatori che possano consentire a tutti gli alunni l'attività e la partecipazione all'interno del contesto scolastico.

La disabilità non è qualcosa che è insito nella persona, ma deriva dal contesto che non è in grado di attivare gli "accomodamenti ragionevoli" di cui parla la Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità, affinché i contesti siano resi pienamente inclusivi. Come affermano Nota e Soresi, "il concetto di inclusione ha da sempre richiamato quello di contesto ritenendo che le caratteristiche di quest'ultimo influenzino significativamente la qualità dell'esistenza e della stessa inclusione" (Nota, Soresi, 2015, p.17).

Il concetto di inclusione che si intende sostenere non è soltanto quello delineato dai confini della pedagogia speciale, ma un concetto ampio, che sappia ricomprendere l'eterogeneità della classe, andando oltre le etichette diagnostiche, le categorizzazioni date dai BES, per trovare “la via italiana all'inclusione”.

Includere è un termine che ha un significato ampio, che va oltre il senso comune di accogliere un alunno con disabilità in classe: significa infatti offrire pari opportunità, nella prospettiva della giustizia e dell'equità (Sen, 2001; Nussbaum, 2011,2012), tanto a scuola che poi nella società. Giustizia ed equità sono termini che si coniugano bene a quelli inclusivi: garantire l'equità significa infatti dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno, considerando il fatto che il punto di partenza non è uguale per tutti, come già affermava don Milani con il suo monito “Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali”.

Partendo da una definizione di inclusione di Gaspari, si può leggere la scuola come comunità inclusiva: ‘L'inclusione è cultura della partecipazione di tutti e di ciascun alunno ai processi di socializzazione e di apprendimento comuni all'interno di una scuola democratica e accogliente, concepita come una comunità solidale che guarda alle differenze e alle diversità come categorie storico-esistenziali “in positivo”, allo scopo di porle al centro dell'azione educativa. L'inclusione non riguarda soltanto gli alunni con disabilità, ma investe ogni soggetto a rischio di esclusione o di marginalità all'interno di una scuola che dovrebbe manifestare una sempre maggiore capacità di rispondere alle complessità e alla diversità dei bisogni formativi, speciali e non, degli alunni’ (Gaspari, 2014, p.18).

Come afferma Eco, “le parole non sono mai neutre perché connotano inevitabilmente quello che sono supposte sono denotare (Eco, 1976). È, infatti, attraverso le parole con cui scegliamo di designare le cose che esprimiamo la nostra posizione rispetto a ciò che stiamo designando ed è solo attraverso le parole che costruiamo un modello culturale del fenomeno che stiamo “solo” etichettando. Nel mondo sociale, “i nomi fanno le cose in quanto stabiliscono un consenso sull'esistenza stessa delle cose e sul loro significato e in quanto creano una *doxa* accettata e data per scontata da tutti” (Bourdieu, 1993, p.33)”.

Tabella-Differenze tra integrazione e inclusione (tratto da Vianello, Di Nuovo, 2015, pp.165-166)

Aspetti	Integrazione, integrazioni, bisogni educativi speciali	Inclusione
---------	--	------------

Focus	Sul deficit individuale dell'alunno e la risposta al bisogno	Sulle barriere che impediscono la partecipazione degli alunni a vari livelli. Sul protagonismo di tutti gli alunni e le interazioni contestuali nei processi sociali e di apprendimento
Modello teorico di riferimento	Misto tra il modello medico/individuale della disabilità e quello bio-psico-sociale (International Classification of Functioning Disability and Health, WHO, 2001).	I Disability Studies
Azioni e interventi	Compensazione del deficit individuale attraverso una risposta specialistica personalizzata all'interno del contesto regolare. Riabilitazione e risorse economiche.	Mettere in atto dei processi trasformativi a livello di pratiche di insegnamento e apprendimento (pedagogia, curricolo, valutazione) in grado di rispondere alle differenze di tutti gli allievi. Collaborazione tra vari operatori dentro e fuori la scuola.
Contesto di riferimento	Ambiente scolastico.	Ambiente scolastico nella sua relazione con la società.
Disabilità	Interazione tra l'ambiente e la persona con deficit.	Prodotto delle barriere sociali e culturali e forma di esclusione e di discriminazione a causa della strutturazione della società, della scuola e dei loro micro-contesti.
Differenza	Termini per la definizione: patologia, abilità inferiori alla norma.	Condizione umana possibile. Modalità personali di porsi nelle relazioni e nell'apprendimento.
Processi decisionali	Professionisti e familiari.	Persone con disabilità (e familiari) al centro del processo decisionale.

Approcci all'insegnamento e all'apprendimento	Figure specializzate. Piani Educativi Personalizzati (PEI) e Piani Didattici Personalizzati (PDP).	Dalla specializzazione alle competenze per tutti gli insegnanti. Pedagogia e didattica inclusive: qualità delle relazioni fra contesti, insegnamento e apprendimento.
---	--	---

1.4. Il dibattito attuale sull'inclusione

Oggi la domanda più ricorrente sull'inclusione si può sintetizzare in: “quale scuola inclusiva in Italia oggi?”

Negli ultimi anni in Italia vi è stato ed è tuttora in corso un acceso dibattito sulla questione dell'inclusione a scuola, volto ad evidenziare da un lato le necessità di evoluzione della figura dell'insegnante specializzato per il sostegno (Ianes, 2014, 2015) e dall'altro a mettere in luce le zone d'ombra in termini di efficienza ed efficacia dell'inclusione stessa (Associazione Trellle, Caritas, Fondazione Agnelli, 2011), sottolineando la necessità di mettere in campo anche in Italia interventi basati sulla prospettiva di ricerca *evidence-based* (Cottini, Morganti, 2015, 2013).

Medeghini afferma che: “il punto è che il successo dell'integrazione sul piano ideologico ha reso praticamente impossibile un suo riesame critico” (Medeghini, 2011, p.30), che è pur tuttavia indispensabile per tracciare gli sviluppi futuri della scuola inclusiva italiana, mantenendo saldi i principi che l'hanno qualificata a livello internazionale (de Anna, 2014). In Italia non è infatti in discussione l'inclusione a scuola, quanto la sua realizzazione a livello di politiche e di pratiche: “il valore ideale, civile e politico dell'integrazione come parte fondamentale di una scuola inclusiva non è in discussione: sono in discussione invece le strutture portanti (teorico-culturali, normative e organizzative) e le pratiche applicative che ne conseguono. I mezzi devono essere analizzati criticamente, il fine ultimo, ideale (una scuola pienamente inclusiva per tutti) fa parte stabile dell'*ethos* nazionale e non si discute” (Ianes, 2015, p.37).

Critiche all'attuale modello di inclusione scolastica provengono da una parte dalla corrente di studi dei Disability Studies (Medeghini et al., 2013), e dall'altra dalle associazioni delle famiglie con figli con disabilità, che individuano le criticità principali nella scarsità di risorse, nella mancanza di personale docente specializzato, nell'elevato *turn over* dei docenti di sostegno. Altre associazioni delle persone con disabilità, gli insegnanti e i docenti universitari di pedagogia speciale sono a favore

di miglioramenti all'inclusione senza tuttavia apportare modifiche strutturali all'attuale impianto, ma modificando dall'interno alcuni degli aspetti rilevati come maggiormente deficitari.

Uno degli aspetti negativi dell'inclusione in Italia è dovuto alla persistenza del modello medico alla disabilità (Medeghini et al., 2013). La certificazione per poter ottenere l'insegnante specializzato comprova ancora oggi la sudditanza della scuola da parte del mondo sanitario, che non viene ritenuto dotato delle competenze necessarie per leggere le necessità degli alunni (Ianes, 2004). L'altra questione riguarda i docenti specializzati per le attività di sostegno e le loro competenze speciali che legittimerebbero il binomio docente di sostegno-alunno con disabilità, generando il fenomeno della delega educativa (Canevaro, 2006). Uno degli aspetti più criticati dalle famiglie è proprio quello della mancanza di sufficienti ore di sostegno, che però da sole non possono certo garantire la qualità del percorso inclusivo. Strettamente legata agli aspetti della figura del docente specializzato è la tendenza ad avere un'aula della scuola denominata "di sostegno", ed utilizzata solamente dagli alunni certificati e dai "loro" docenti di sostegno (Ianes, 2014, 2015; Demo, 2014; Ianes, Demo, Zambotti, 2013): uno spazio "speciale" per un alunno "speciale" che lavora assieme al suo docente "speciale". Ciò che conduce a lavorare fuori dalla classe è la mancanza di una didattica inclusiva all'interno dell'aula comune, in quanto sono tutt'oggi prevalenti anche nella scuola primaria metodologie di tipo frontale e trasmissivo, che non permettono la personalizzazione della didattica necessaria per la classe delle differenze (Demo, 2015), ossia per "adempiere alla promessa di una classe differenziata" (Tomlinson, 2006). Come ricorda Pavone, "educare nelle diversità risulta sempre più la dimensione 'naturale' dei sistemi scolastici e formativi, mostrandosi occasione di positive evoluzioni dal punto di vista individuale e comunitario" (Pavone, 2015, p.6).

Per avvicinarsi all'ideale della scuola inclusiva, è necessario ripensare alla figura del docente specializzato e alla sua formazione, comprendendo le differenze come dovute ai contesti di vita, e andando verso il concetto di equità (Ianes, 2014, 2015), rimuovendo le barriere e creando facilitatori sul piano delle culture, delle politiche e delle pratiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014). Una scuola ed una didattica inclusive sono attente alle "differenze" e non soltanto alle disabilità certificate.

Canevaro sottolinea la necessità di ripensare alla scuola inclusiva in un'ottica di "scuola giusta" (2013), per realizzare l'equità delle opportunità formative. Come sottolineato anche dall'audizione parlamentare SiPeS (Società italiana pedagogia speciale) in merito alla consultazione sulla Buona Scuola: "il diritto di tutte le persone all'istruzione, riconoscendo in questo diritto il dovere di ogni Stato a rimuovere gli ostacoli alla partecipazione alla vita sociale, culturale ed economica delle comunità, ponendo la scuola come autentico "fattore di conversione" dei progetti di vita di ogni

bambino/bambina, ragazza/ragazzo, uomo/donna, contrastando l'iniquità che emerge quando le differenze si trasformano, anziché in ricchezza comune, in handicap soggettivi che espongono alla povertà individuale e collettiva”².

L'inclusione non riguarda più soltanto alcuni, le persone con disabilità o con bisogni educativi speciali, ma diventa filosofia che fa da sfondo al progetto pedagogico complessivo della scuola, riguardando tutti e ciascuno. Ognuno di noi ha il bisogno di sentirsi accolto e valorizzato nei contesti nei quali partecipa. L'inclusione può dispiegarsi quando si considera la scuola come una comunità educante. La questione della differenza a scuola è iniziata con la disabilità, ma oggi stiamo andando oltre: 'se storicamente è stato soprattutto il tema della presenza degli alunni con disabilità a porre la scuola di fronte a tema della "diversità" degli alunni [...], essa ha progressivamente imparato a confrontarsi con una più ampia gamma di differenze' (Associazione Treelle, 2011, p.29). Oggi la pluralità e l'eterogeneità all'interno delle classi costituiscono la normalità del fare scuola, ma non è considerato altrettanto normale nell'immaginario comune il fatto che questo elemento strutturale possa costituire un elemento di ricchezza per tutti gli alunni. Vi è la difficoltà da parte dei sistemi scolastici nell'offrire risposte alle differenze degli alunni, come evidenziato in Italia dall'indagine Associazione Treelle, Caritas, Fondazione Agnelli (2011). L'orizzonte della didattica e pedagogia speciale oggi non si rivolge più soltanto agli alunni con disabilità, ma ricomprende un orizzonte molto più ampio di alunni che presentano delle diversità, dai disturbi dell'apprendimento, allo svantaggio economico e sociale, fino agli alunni figli di migranti (Caldin, 2012).

L'inclusione viene qui intesa nel senso ampio del termine come la capacità da parte della scuola non soltanto di accogliere tutti, ma anche di saper valorizzare le differenze.

Se la scuola viene intesa come una comunità inclusiva, significa che essa poggia su determinati valori inclusivi che devono essere condivisi per poter essere realmente messi in atto nelle politiche e nelle pratiche quotidiane dei suoi membri; in questo modo lo sfondo educativo condiviso che potrebbe fare da collante nella comunità scolastica è l'inclusione come principio pedagogico ispiratore pervasivo di tutta la vita della scuola. Sergioanni afferma che "le comunità possono essere pensate come aventi 'centri' che sono depositi di valori condivisi che danno orientamento, ordine e significato alla vita della comunità" (2002, p.79). Ciò significa che le comunità a scuola "devono diventare luoghi dove i membri hanno sviluppato una comunità di pensiero che li tiene insieme in un modo speciale e li lega

² Audizione parlamentare SIPeS-Società Italiana di Pedagogia Speciale. In rappresentanza i componenti del Direttivo: Prof.ssa Marina Santi (Università di Padova) e Prof. Fabio Bocci (Università Roma Tre), Roma, 9 aprile 2015.

a una ideologia condivisa” (Sergiovanni, 2000, p.XVI). I valori condivisi che possono orientare la comunità scolastica sono quelli inclusivi.

1.5. Il Capability Approach

Il Capability Approach (CA) nasce dalla declinazione in chiave sociale delle teorie elaborate in campo economico dal Premio Nobel Amartya Sen (2001), il cui pensiero è stato ripreso poi da vari studiosi tra cui la filosofa Martha Nussbaum (2012, 2011). L’applicazione del modello del CA, nato nell’ambito dello sviluppo umano e della qualità della vita, consente un ripensamento della disabilità, andando oltre il modello medico e racchiudendo in sé il modello sociale, nel quale la disabilità è un aspetto della diversità umana. Sen non si è dedicato espressamente ai sistemi scolastici, ma in generale alle questioni di giustizia ed equità nella società; infatti “il Capability Approach elaborato dal Nobel per l’economia Amartya Sen ha riflettuto sulle condizioni e situazioni -esistenziali, sociali e istituzionali- che espongono le differenze individuali a divenire svantaggi e ineguaglianze o che, viceversa, le possono valorizzare per lo sviluppo personale e umano” (Santi, 2014, p.22). Sen parla di sviluppo *umano* e ritiene che il solo valore del PIL (Prodotto Interno Lordo) di un Paese non sia in grado di rendere conto da solo dello sviluppo umano, ma ne costituisce piuttosto un mezzo (Sen, 2001).

L’indice di Sen, elaborato inizialmente per la misurazione della povertà, è stato poi applicato al sistema formativo, ponendo l’accento sull’uguaglianza delle opportunità di sviluppo. A livello del sistema educativo, l’approccio adottato attraverso la misurazione tramite indicatori del livello di equità nei sistemi educativi consiste nel pensare che “nessun alunno deve lasciare il sistema educativo senza avere raggiunto una soglia minima di competenze che gli consenta di vivere decentemente la propria vita in una società moderna” (GERESE, 2003).

Per Terzi “l’approccio delle capacità sostiene che l’uguaglianza e l’assetto sociale dovrebbero essere valutati in termini di spazio teorico delle capacità, vale a dire nello spazio delle libertà reali di cui le persone dispongono per raggiungere quel buon livello di funzionamento che è parte integrante del loro benessere” (2011, p.48). Centrale è il concetto di libertà di scelta e di ampliamento delle proprie capabilities, cioè delle opportunità che le persone hanno a loro disposizione. Sen sostiene che la diversità è una dimensione costitutiva dell’essere umano, e la valutazione delle capacità è ciò che va tenuto in considerazione, e di conseguenza “la povertà/deprivazione è indicata dall’assenza di possibilità nel raggiungere un livello soddisfacente nei vari aspetti della vita” (Biggeri, Trani, Bakhshi, 2010, p.4). Lo sviluppo ha a che vedere con l’ampliamento delle possibilità di scelta date ai

soggetti, ossia la libertà, rimettendo così al centro la persona piuttosto che soltanto le risorse economiche. Le opportunità date alle persone sono influenzate dai contesti; infatti “l’idea che sta alla base dell’approccio delle capability è che gli assetti sociali dovrebbero tendere ad espandere le capability delle persone, ossia la loro libertà di promuovere o raggiungere i beings e doings e cui essi stessi danno valore” (Biggeri, Trani, Bakhshi, 2010, p.5). I contesti quindi avrebbero la funzione di espandere le capability delle persone singole e come gruppi sociali, e ciò dovrebbe essere anche l’obiettivo delle politiche. Per Sen la libertà è il fine e il mezzo dello sviluppo (Sen, 2001).

L’approccio delle capability pone al centro il concetto di diversità (“metrica delle capacità”, Terzi, 2011, p.49) come caratteristica che contraddistingue l’umanità, e la disabilità rientra tra le possibili diversità. La disabilità è dovuta ad una limitazione delle capabilities, che devono essere sostenute dal contesto sociale affinché a tutti siano garantite giustizia ed equità. Per la Nussbaum la questione dell’inclusione delle persone con disabilità sulla base di eguaglianza con gli altri rimane centrale all’interno dell’approccio ai diritti umani che propone. La filosofa richiama i temi sviluppati da Sen in riferimento allo sviluppo e alla crescita umana, con riferimento alla prospettiva educativa: “Il capability approach («approccio alle capacitazioni») elaborato nelle opere più note della Nussbaum chiama in causa tout court l’intreccio tra due motivi interni all’argomentare pedagogico: il tema dell’educabilità umana ed il tema dello sviluppo e della crescita come autorealizzazione. L’elemento centrale è la domanda relativa al come valorizzare il potenziale delle persone, ovvero le capabilities e perché quest’azione di sostegno possa essere garanzia di un welfare giusto ed efficace” (Alessandrini, 2014, p.9).

Affinché la scuola sia una comunità fiorente, in grado di garantire a tutti i suoi membri la possibilità di agency, è necessario che si connoti come comunità inclusiva, nella quale ciascuno possa trovare la possibilità di realizzazione delle proprie aspirazioni.

Lorella Terzi ha applicato il Capability Approach in ambito educativo, sottolineando concetti-chiave come quello di differenze ed equità da mettere in pratica nelle scuole. Infatti l’educazione inclusiva si trova sempre tra due visioni contrapposte, che la Terzi definisce “il dilemma della differenza” (Terzi, 2005): da una parte, il riconoscimento delle diversità individuali, che produce però al contempo il rischio di etichettamento e segregazione formativa, e dall’altra il considerare tutti uguali in maniera indistinta, non rispondendo così adeguatamente alle diverse individualità. Il Capability Approach di Sen consente, secondo Terzi, il superamento di questo “dilemma” attraverso i concetti di giustizia ed equità ed il riconoscimento della diversità umana. Al posto dei concetti di menomazione e disabilità, il CA utilizza quelli di *capability* e *functionings* (Sen, 2001; Terzi, 2013).

In sintesi si può affermare che “l’approccio delle *capability* consente di superare il dilemma delle differenze: esso, infatti, si focalizza sulle specificità della situazione e dei bisogni del singolo, senza imprigionarlo/a in un’etichetta immutabile” (Biggeri, Trani, Bakhshi, 2010, p.5).

I diversi funzionamenti dovrebbero condurre ad una prospettiva di *well-being*, ossia di promozione di benessere ed aumento delle *capabilities* ossia delle opportunità che vengono offerte a ciascuno.

Secondo Sen, i *functionings* rappresentano ciò che una persona è, e non soltanto ciò che fa come invece è nella prospettiva ICF: “si può sostenere che i funzionamenti costituiscono la condizione di esistere di una persona, e la valutazione del suo benessere deve assumere la forma di una valutazione di questi elementi costitutivi (Sen, 1993, p.106), ricordando che “le possibilità di funzionamento devono essere congiunte con la capacità di funzionare (*capabilities*), cioè le possibilità di cui dispone la persona per conseguire concretamente quello specifico funzionamento; esse variano a seconda degli individui ma anche dai contesti e dipendono da fattori ecologici, biologici, psicologici e sociali” (Pasqualotto, 2014, p.279).

1.6. La prospettiva dei Disability Studies

I Disability Studies rappresentano oggi uno dei punti di vista maggiormente significativi per quanto riguarda le tematiche relative all’inclusione, in riferimento alle culture, politiche e pratiche inclusive. La disabilità non è più vista come una problematica di tipo medico-individuale, ma piuttosto una costruzione di tipo sociale. Medeghini afferma infatti che “l’inclusione non assume il deficit come fattore interno alla persona e come causa del non funzionamento, ma lo colloca all’interno dei processi disabilitanti prodotti da contesti, saperi disciplinari, organizzazioni, istituzioni e politiche” (Medeghini, 2015, p. 113)

La prospettiva dei Disability Studies consente di avere uno sguardo diverso sulla disabilità e sulla normativa, e sull’attuazione di politiche e pratiche inclusive, individuando nel contesto il fattore in grado di facilitare od ostacolare i processi inclusivi (Ferri, 2015, p.16). I DS nascono come movimento sociale di emancipazione delle persone con disabilità in Inghilterra, come critica alla concezione medica ed individuale della stessa, individuando nel contesto sociale le barriere che non permettono la loro piena ed uguale partecipazione. In questa prospettiva non è la persona in sé ad essere disabile, ma è il contesto “disabilitante” che la rende tale, non creando le condizioni per una piena partecipazione al pari delle altre persone: è la società a non essere a misura delle differenze. Oliver afferma: “se la disabilità è definita come oppressione sociale, quando le persone disabili saranno viste come vittime collettive di una società che non le cura o non le riconosce più che come

vittime individuali delle circostanze” (Oliver, 1990, p.2). Per Oliver infatti la persona con disabilità è “una costruzione ideologica collegata all’ideologia organica dell’individualismo e alle ideologie arbitrarie collegate alla medicalizzazione e alla normalità. E l’esperienza individuale della disabilità è strutturata alle pratiche discorsive che procedono da queste ideologie” (Oliver, 1990, p.58).

I Disability Studies in Education nascono negli USA e poi in Europa, applicando l’approccio dei DS alle questioni educative e alla scuola. Essi si occupano tanto delle macro-esclusioni che sono rappresentate dalle scuole speciali, quanto delle micro-esclusioni presenti all’interno di contesti scolastici apparentemente inclusivi come quello italiano. La concezione dell’inclusione propria dei DS auspica un cambiamento dei contesti, al fine di andare oltre il significato di inclusione che si limita soltanto ad analizzare le pratiche relative agli alunni con disabilità: “lo sfondo inclusivo si propone quindi come spazio non specifico della disabilità ma delle differenze intese come modo originale dei singoli alunni di porsi nell’apprendimento e nelle relazioni: sfondo che, pur riconoscendo la positività dell’esperienza integrativa negli anni precedenti, ne evidenzia anche gli attuali limiti e la necessità di superarne i presupposti” (Medeghini et al., 2013, p.17).

I DS in Education consentono di avere uno sguardo critico rispetto all’inclusione, andando ad individuare i fattori di micro-esclusione che tuttora permangono all’interno del sistema scolastico italiano (D’Alessio et al., 2015). Infatti, “nella prospettiva dei Disability Studies Italy, l’inclusione non mira semplicemente a inserire gli alunni con disabilità in contesti scolastici regolari attraverso una compensazione delle loro mancanze e la fornitura di risposte specialistiche e differenziate; piuttosto, punta a trasformare il contesto scolastico e educativo al fine di poter rispondere alle differenze di tutti gli alunni e studenti, intese non come esito classificatorio ma come modalità personali di porsi nelle relazioni e nell’apprendimento” (D’Alessio et al., 2015, p.155).

I DS inoltre pongono una forte critica al concetto di bisogni educativi speciali e in generale all’etichettamento e alla sudditanza al mondo sanitario presenti nella scuola italiana per quanto riguarda gli alunni che presentano diversità nel funzionamento. L’Italia ha certamente dato un contributo rilevante con la sua legislazione lungimirante a livello internazionale per l’abolizione delle scuole speciali e la frequenza generalizzata di tutti gli alunni all’interno dei percorsi di istruzione comune, a prescindere dalla gravità del deficit; sono tuttavia presenti luci ed ombre in questi quasi 40 anni di esperienza di integrazione scolastica, con la presenza di fenomeni come ad esempio la delega al solo docente di sostegno dei processi inclusivi (Canevaro, 2006) e parte del tempo-scuola trascorso all’esterno del contesto-classe da parte degli alunni con disabilità (Demo, 2014).

1.7. L'inclusione in Italia

L'Italia è il Paese che per primo al mondo ha chiuso le scuole speciali ed eliminato le classi differenziali, ma permangono tuttora importanti criticità del sistema inclusivo, che le recenti normative in materia di DSA³ prima e di BES⁴ poi non hanno fatto altro che portare ulteriormente alla luce anche se con un approccio ancora lontano da quello inclusivo: l'eccessiva medicalizzazione, il ricorso sempre maggiori alle certificazioni cliniche al fine di avere personale aggiuntivo e l'aumento del numero dei docenti specializzati per il sostegno testimoniano l'incapacità da parte della scuola di promuovere la creazione di contesti realmente inclusivi, nei quali ci sia possibilità di partecipazione per tutti gli alunni e di accoglienza della diversità, con la creazione di contesti di micro-esclusione all'interno delle scuole comuni ad esempio dato dalla presenza dell'aula di sostegno o dall'utilizzo di pratiche didattiche escludenti. Lo stesso utilizzo del termine "Bes" (Bisogni Educativi Speciali), introdotto da pochi anni nella normativa italiana, risulta già superato nella letteratura internazionale. L'utilizzo preminente della lezione frontale come modalità didattica, l'insegnante come unico detentore del sapere, il docente di sostegno relegato in un rapporto 1:1 con l'alunno con disabilità sono indubbiamente elementi di criticità che devono far ripensare il nostro modello inclusivo, andando verso il paradigma europeo dell'Inclusive Education, per fare il salto di qualità che divide l'integrazione dall'inclusione, che rimane comunque un orizzonte ideale e mai un obiettivo che può dirsi pienamente raggiunto (Dovigo, 2014).

Tutto ciò a partire dai diversi elementi di positività che si possono riscontrare nel nostro modello inclusivo: "l'esperienza scolastica italiana ha per diversi anni rappresentato la punta più avanzata di un modello integrativo a livello internazionale: ne sono esempi il superamento delle scuole speciali, l'integrazione degli alunni con disabilità, la ricerca di un'organizzazione scolastica adeguata con il supporto di risorse e dell'insegnante specializzato, pratiche didattiche in grado di restituire agli alunni con disabilità un ruolo all'interno della classe" (D'Alessio et al., 2015, p.153).

Ianes afferma che la scuola inclusiva verso cui dobbiamo tendere è: "una scuola che riconosce e valorizza pienamente tutte le differenze, le infinite varietà delle diversità umane (dalle disabilità alle genialità, dalle differenze di pensiero e di apprendimento alle differenze di genere e orientamento

³ Legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico". MIUR, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, 2011.

⁴ Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"

Nota prot. del 22 novembre 2013 n. 2563, Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti.

sessuale, dalle differenze culturali e linguistiche a quelle familiari ed economiche, e così via) e non si limita a riservare un occhio di particolare sensibilità soltanto a chi ha qualche tipo di BES, implicitamente stabilendo che tutti gli altri alunni siano “uguali”. Una Scuola che vuole muoversi verso una sempre maggiore inclusività parte da una base di uguaglianza (siamo tutti uguali davanti alla/nella scuola...), accogliendo nella scuola di tutti ogni alunno, indipendentemente dalle sue condizioni e dal suo “funzionamento” in senso globale’ (Ianes, 2015, p.13).

1.8. La dimensione dell’inclusione a livello internazionale ed europeo

La cornice legislativa in materia inclusiva ci permette di avere una visione complessiva delle politiche che vengono adottate a livello mondiale ed europeo. Come afferma de Anna, ‘in tutte le dichiarazioni internazionali si fa riferimento a una società inclusiva che deve accogliere tutti e, di conseguenza, deve dare risposta a tutti i “bisogni speciali” nella scuola, nella formazione e nella società, ma l’applicazione di questi principi assume connotazioni diverse’ (de Anna, 2014, p.34).

Riprendendo le parole di Gardou sulle persone con disabilità: “nonostante diversi testi, regole e impegni nazionali e internazionali, continuano, in modo diverso, ad essere oggetto di violazione dei loro propri diritti in tutte le parti del mondo” (Gardou, 2015, pp.5-6); in particolare qui ci si occupa del diritto all’accesso alla scuola e all’educazione, constatando come “le scarse opportunità di scolarizzazione compromettono il loro divenire professionale, e anche per questo motivo vivono al di sotto della soglia di povertà, prigionieri del circolo vizioso handicap-povertà-maltrattamento-discriminazione” (Gardou, 2015, p.8).

Ogni Paese europeo presenta politiche e pratiche educative differenti; cambia anche la definizione stessa di che cosa si intende per bisogni educativi speciali/ disabilità; in alcuni Paesi sono presenti classi e scuole speciali. L’Agenzia Europea ha individuato tre approcci all’inclusione scolastica: approccio unico (ad esempio l’Italia), multipla (diverse modalità di approccio all’inclusione) e duale (due sistemi di istruzione separati, normale e speciale). L’approccio unidirezionale prevede la presenza della quasi totalità degli alunni nelle scuole ordinarie; i paesi con approccio multidirezionale presentano più approcci, con la possibilità di scelta tra sistema scolastico ordinario e speciale; nel terzo approccio esistono due sistemi scolastici separati: ordinario e speciale (Indire, 2004).

L’Assemblea Generale delle Nazioni Unite (ONU) nella Dichiarazione universale dei diritti umani (1948) all’Art. 26 afferma che “Ogni individuo ha diritto all’istruzione. L’istruzione deve essere

gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria”.

Abbiamo poi nel 1959 la Dichiarazione sui Diritti del Fanciullo (1959), nel 1971 la Dichiarazione dei diritti delle persone con ritardo mentale, nel 1975 la Dichiarazione sui diritti delle persone disabili e nel 1993 le Regole Standard per le Pari Opportunità delle Persone Disabili.

Con la Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali (UNESCO, 1994), per la prima volta in un documento viene proclamato il principio dell'educazione inclusiva, ossia il fatto che tutti i bambini devono venire accolti all'interno delle scuole normali. In tale Conferenza viene introdotto il concetto di Bisogni Educativi Speciali, sostenuto soprattutto dai Paesi anglosassoni. Nel documento viene riconosciuta la “necessità e urgenza di dare insegnamento a tutti i bambini, giovani o adulti con esigenze educative speciali”, e viene affermato che ciò deve avvenire all'interno del “sistema comune di educazione”, che costituisce “il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori e per raggiungere l'obiettivo di un'educazione per tutti”.

A partire dal 1995 la European Agency for Development in Special Needs Education, organizzazione sostenuta dall'Unione Europea, pubblica documenti sull'inclusione scolastica.

La Carta di Lussemburgo (1996) dell'Unione Europea, intitolata “Una scuola per tutti e per ciascuno”, sintetizza la conclusione del programma comunitario HELIOS (Handicapped People in the European Community Living) in materia di integrazione scolastica e sociale. Nell'incipit del documento si afferma che “le pari opportunità e i diritti alla partecipazione sociale della persona handicappata presuppongono una scuola per tutti e per ciascuno, qualunque sia il livello scolastico e formativo e per tutto il corso della vita”. Si afferma che “[principi] La Scuola per Tutti e per Ciascuno deve garantire un insegnamento di qualità e offrire un'accessibilità uguale per tutti e per tutto il corso della vita [...] deve adattarsi alla persona e non viceversa. E colloca la persona al centro di tutto il progetto educativo riconoscendo le potenzialità e i bisogni specifici di ciascuno. “[strategie] La realizzazione della Scuola per Tutti e per Ciascuno richiede un sistema scolastico flessibile, capace di rispondere ai diversi bisogni educativi specifici nella loro complessità e variabilità”.

Il Rapporto Delors dell'UNESCO (1997) indica l'inclusione come uno dei concetti della “impostazione umanistica all'educazione”; in questo rapporto si afferma che “i valori umanisti che dovrebbero fondare gli intenti per l'educazione includono: il rispetto per la vita e la dignità umana,

l'uguaglianza di diritti e giustizia sociale, il riconoscimento della diversità sociale e culturale, il senso della solidarietà umana e la responsabilità condivisa per il nostro comune futuro” (p. 38). Riconoscendo “nell’educazione un tesoro”, si legge che “il compito [dell’educazione] è quello di consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i nostri talenti e di realizzare le nostre potenzialità creative, compresa la responsabilità per la nostra propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali” (Delors, 1997, p.5).

Education for All (EFA) è un movimento internazionale coordinato dall'UNESCO (insieme a UNDP, UNFPA, UNICEF e Banca Mondiale). Scopo del movimento è di ridurre l'analfabetismo e rendere universale l'educazione per tutti e tutte contribuendo anche al perseguimento del secondo obiettivo di sviluppo del millennio. L’istruzione è considerata come una priorità nelle politiche e nelle pratiche per la lotta alla povertà. L’UNESCO con il documento “Education for All” (UNESCO, World Education Forum, Dakar, 2000) invita tutti i Paesi a fornire educazione inclusiva: l’istruzione di base deve essere garantita a tutti i bambini, senza discriminazioni. Ancora oggi infatti i bambini e ancor più le bambine con disabilità non hanno accesso all’istruzione in molti Paesi del mondo.

Accanto al paradigma dell’inclusione, troviamo la crescente attenzione per tutte le diverse forme di diversità a scuola, che vengono raggruppate sotto la categoria di “bisogni educativi speciali”. Si ritrova tale dizione nei documenti UNESCO del 1997, nella legislazione inglese del 2001 e nello European Agency for Special Education del 2003. Il termine Bisogni Educativi Speciali fu introdotto per la prima volta in Inghilterra nel 1978 dal Rapporto Warnock, a cura della Commissione di indagine sull’Educazione dei bambini e dei giovani handicappati. Vi fu poi l’approvazione dell’Education Act nel 1972, che riconosceva il diritto di tutti i minori a ricevere un’istruzione.

La Dichiarazione di Madrid (2000) ha come slogan “non discriminazione più azione positiva uguale integrazione sociale”, ponendo l’attenzione sulle barriere, e ribadendo il principio “niente per le persone disabili senza le persone disabili”.

Nel 2001 l’OMS ha approvato la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF), che riconosce il modello bio-psico-sociale della disabilità, considerando l’interazione tra l’individuo e il contesto. Gli elementi contestuali possono essere qualificati come “barriera”, qualora ostacolano l’attività e la partecipazione della persona, o “facilitatori”, nel caso in cui, invece, favoriscano tali attività e partecipazione. Si afferma che “il modello medico vede la disabilità come un problema della persona, causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che

necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte di professionisti. [...] Il modello sociale della disabilità, d'altro canto, vede la questione come un problema creato principalmente dalla società, e in primo luogo nei termini di una piena integrazione degli individui nella società. [...] L'ICF è basato sull'integrazione di questi due modelli opposti. Per cogliere l'integrazione delle varie prospettive di funzionamento, l'approccio utilizzato è di tipo biopsicosociale" (OMS, 2002, p.23).

Un passaggio fondamentale nel riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità è l'approvazione della Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità (2006, ratificata dall'Italia nel 2009). La Convenzione rappresenta un traguardo importante in quanto non esisteva in materia di disabilità uno strumento di diritto internazionale vincolante per gli Stati che lo hanno ratificato, che devono adeguare le loro normative nazionali ai principi della Convenzione. Scopo della convenzione è "promuovere, proteggere e assicurare il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità" (art. 1). È stato certamente un traguardo importante per gli Stati giungere alla ratifica di tale documento, ma significa anche che si avvertiva con urgenza la necessità di tutelare in maniera specifica i diritti delle persone con disabilità, che soprattutto nei paesi più poveri sono ancora vittime di gravi discriminazioni, e spesso non hanno alcun accesso all'istruzione. In sintesi, la Convenzione propugna il diritto a un'educazione inclusiva, il diritto di cittadinanza, il diritto al lavoro, i diritti delle donne e dei bambini, la dignità, libertà di scelta e accettazione delle persone con disabilità. La definizione di disabilità della Convenzione è basata sul modello sociale centrato sui diritti umani delle persone con disabilità, ed è la seguente: "la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri" (Preambolo, punto e).

Ma chi sono per la Convenzione le persone con disabilità? La definizione è la seguente: "per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri" (art.2).

Nell'art. 3 sono indicati i principi generali che ispirano la Convenzione: Rispetto per la dignità intrinseca e l'autonomia individuale, Non discriminazione, Partecipazione e Inclusione sociale, Rispetto della differenza e Accettazione delle persone con disabilità, Parità di opportunità,

Accessibilità, Parità tra uomini e donne, Rispetto dello sviluppo delle capacità dei minori con disabilità.

L'articolo 24 si occupa in maniera specifica dell'educazione delle persone con disabilità, nel quale si afferma che: "Gli Stati riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita".

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD) identifica gli alunni con bisogni educativi speciali come coloro che richiedono "risorse pubbliche e/o private a supporto della loro educazione" (2007, p.19). Nel documento "Ten Steps to Equity in Education" (2008) si ribadisce il ruolo-chiave svolto dall'educazione: più alti livelli di istruzione significano maggiore guadagno economico, migliore salute e una vita più lunga. Inoltre, si ribadisce il principio dell'equità all'interno dei sistemi formativi: "Equity in education has two dimensions. The first is fairness, which basically means making sure that personal and social circumstances – for example gender, socio-economic status or ethnic origin – should not be an obstacle to achieving educational potential. The second is inclusion, in other words ensuring a basic minimum standard of education for all – for example that everyone should be able to read, write and do simple arithmetic. The two dimensions are closely intertwined: tackling school failure helps to overcome the effects of social deprivation which often causes school failure". Nel rapporto 2012 "Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools" viene riproposto il tema dell'equità nei sistemi educativi, affiancato a quello della qualità degli stessi, indicando delle raccomandazioni per aumentarla.

I "Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva" della European Agency del 2009 "presentano raccomandazioni di buone prassi sia per le politiche scolastiche generali che per le politiche della disabilità in particolare se si intende massimizzare l'impatto dell'inclusione nel senso più ampio possibile" (2009, p.7). Gli obiettivi dell'educazione sono i seguenti:

- Pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima e rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana;
- Lo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità;
- Porre le persone con disabilità in condizione di partecipare effettivamente a una società libera.

Il Rapporto della European Agency individua sette principi-guida per promuovere la qualità dell'inclusione:

1. Ampliare la partecipazione per accrescere le opportunità educative di tutti gli alunni;
2. Istruzione e formazione dei docenti all'integrazione scolastica
3. Cultura organizzativa e valori etici che promuovono l'integrazione scolastica
4. Organizzate strutture di sostegno per promuovere l'integrazione
5. Sistemi di finanziamento flessibili che promuovono l'integrazione
6. Politiche che promuovono l'integrazione
7. Legislazione che promuove l'inclusione.

Un altro importante documento relativo all'inclusione elaborato dalla European Agency è "Il profilo europeo del docente inclusivo" (2012). Sono stati identificati quattro valori essenziali dell'insegnamento e dell'apprendimento sulla base dell'osservazione del lavoro dei docenti in classe. Questi quattro valori sono:

1. Valutare la diversità degli alunni: tutte le differenze degli alunni sono una risorsa e un punto di forza per l'educazione;
2. Sostenere tutti gli alunni: gli insegnanti devono avere elevate aspettative di apprendimento per tutti gli alunni;
3. Lavorare con gli altri: la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti gli insegnanti;
4. Coltivare personalmente il proprio *lifelong learning* professionale: l'insegnamento è un'attività di apprendimento e gli insegnanti hanno la responsabilità del proprio sviluppo professionale continuo.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile riporta l'inclusione come una delle priorità; così infatti riporta nel 4° obiettivo: "assicurare un'educazione inclusiva e di qualità e promuovere opportunità di apprendimento lungo la vita per tutti [...] per assicurare che nel 2030 tutti gli allievi abbiano delle

conoscenze e abilità necessarie per promuovere uno sviluppo sostenibile, inserendovi fra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile, stili di vita sostenibili, diritti umani, uguaglianza di genere, promozione di una cultura di pace e non violenza, cittadinanza globale e l'apprezzamento della diversità culturale ed il contributo delle culture allo sviluppo sostenibile”.

Il Forum Mondiale dell'Educazione ad Incheon (Corea del Sud) del 2015, nel fare il bilancio dell'Educazione per tutti (EPT) ed elaborare un'agenda educativa globale, titola così la sua Dichiarazione Finale: “Verso un'educazione inclusiva e di qualità ed un apprendimento lungo la vita per tutti”. In questo documento si descrive l'inclusione come la “pietra angolare” di una “agenda dell'educazione trasformante” (Agenda dell'Educazione 2030), affermando che “nessun traguardo educativo dovrebbe essere considerato raggiunto se non lo è da tutti” (art. 8).

Anche il rapporto dell'Unesco che segnerà l'educazione nei prossimi anni, “Ripensare l'educazione: verso il bene comune mondiale” (2015), nella stessa linea dei rapporti Faure del 1972 e Delors del 1996, indica l'inclusione come uno dei concetti della “impostazione umanistica all'educazione” che propone. In questo rapporto si afferma che “i valori umanisti che dovrebbero fondare gli intenti per l'educazione includono: il rispetto per la vita e la dignità umana, l'uguaglianza di diritti e giustizia sociale, il riconoscimento della diversità sociale e culturale, il senso della solidarietà umana e la responsabilità condivisa per il nostro comune futuro” (p. 38). Ciò allude ad “un'impostazione dialogica dell'apprendimento come proponevano, anche, M. Buber o P. Freire” (p. 38).

Il Documento UNESCO Education 2030 “Incheon Declaration and Framework for Action-towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all” fin dal titolo ribadisce l'adozione di una prospettiva educativa inclusiva: “inclusion and equity in and through education is the cornerstone of a transformative education agenda, and we therefore commit to addressing all forms of exclusion and marginalization, disparities and inequalities in access, participation and learning outcomes” (UNESCO, 2015).

1.9. La normativa di riferimento italiana

È importante prendere in considerazione i diversi passaggi della nostra legislazione nazionale in materia di inclusione, perché la normativa italiana ‘investe fortemente i “fatti educativi”, si coniuga con essi, ha seguito il percorso in tutte le sue fasi’ (de Anna, 2014, p.82).

Si può ritenere che l'Italia sia un Paese capace o meno di creare contesti di inclusione scolastica; resta comunque il fatto che abbiamo una legislazione in materia di scuola inclusiva molto all'avanguardia⁵, e siamo ancora visti da molti Paesi del mondo come un modello da imitare, nonostante le numerose contraddizioni interne al fenomeno. Il nostro Paese è all'avanguardia nel campo della normativa sull'inclusione scolastica, e ciò "rappresenta un indice significativo dello sviluppo sociale e civile del popolo italiano" (Nocera, 2001, p.9).

Ripercorrendo la storia della legislazione scolastica italiana, si può notare che la Legge Casati del 1859, la cosiddetta "legge sull'obbligo scolastico", non contiene riferimenti all'educazione degli alunni con disabilità. Nella Riforma Gentile del 1923 si trova per la prima volta il riferimento agli alunni con disabilità, con il diritto/dovere alla scolarizzazione per i minorati della vista e dell'udito privi di altre "anormalità". L'istruzione per questi alunni veniva impartita negli istituti e scuole speciali. Il successivo Regolamento Generale del 1928 parlerà poi delle classi differenziali, che accoglieranno gli alunni "che presentino atti di permanente indisciplina tali da lasciar supporre che possano essere determinati da anormalità psichiche". Quindi ciechi, sordi e anormali psichici erano soggetti all'obbligo scolastico, ma in istituzioni separate e speciali.

Ianes afferma che è proprio la Costituzione che afferma e fonda i valori della scuola inclusiva italiana (2014, 2015). L'art. 3 Costituzione infatti recita al primo comma: "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali dinanzi alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali". Tale comma sancisce l'uguaglianza formale dei cittadini. Il secondo comma recita: "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese". Qui si afferma il principio dell'eguaglianza sostanziale, ovvero il riconoscimento del fatto che lo Stato deve rimuovere gli ostacoli per garantire a tutti pari opportunità.

L'art. 34 della Costituzione Italiana dichiara "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita". Ma serviranno ancora degli anni per concretizzare tale principio ideale. L'art. 38 Costituzione specifica che "gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale", riconoscendo così il diritto allo studio per tutti.

⁵ "Legislazione che promuove l'inclusione" è indicata al punto 7 dalla European Agency come uno dei principi-guida per la scuola inclusiva.

Fino agli anni Sessanta in tutta Europa, Italia compresa, l'istruzione degli alunni con disabilità avveniva in scuole speciali e istituti residenziali, perché "un confine quasi invalicabile separava il mondo dei disabili- veri o supposti tali- da quello dei normali" (Canevaro, 2006, p.10). In tali istituti "la logica sanitaria e di recupero riabilitativo prevaleva su quella didattica, giacché oggetto primario di attenzione era lo stato di minorazione e di disabilità" (Nocera, 2001, p.30).

Larocca ripercorre in sintesi la storia dell'educazione speciale in Italia: "Dopo le fasi dell'esclusione (dagli anni Venti a tutti gli anni Cinquanta), della medicalizzazione (gli anni Sessanta) e dell'inserimento graduale (dal 1970 al 1977), dalla fine degli anni Settanta e per tutti gli anni Ottanta l'inserimento costringe a un ripensamento: inizia allora la fase dell'integrazione. La presenza degli alunni disabili fece sì che la scuola si ponesse il problema della gestione della diversità in classe. Si impose il principio pedagogico del rispetto delle diversità, quello della scuola per tutti ma secondo ciascuno" (Larocca, 2007, p.40).

Con la contestazione del 1968 prende avvio la "deistituzionalizzazione", e nella scuola ciò significò il progressivo smantellamento delle scuole speciali. La legge 118/71 è stata il primo passo verso l'inserimento scolastico degli alunni con disabilità. All'art. 28, disponeva che l'istruzione dell'obbligo dovesse avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, tranne nel caso in cui gli alunni non presentassero "gravi deficienze intellettive o menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere difficoltoso l'apprendimento e l'inserimento nelle predette classi normali". In questo senso, la legge in questione supera il modello delle scuole speciali, che tuttavia non aboliva, prescrivendo l'inserimento degli alunni con disabilità, comunque su iniziativa della famiglia, nelle classi comuni. Per favorire tale inserimento disponeva inoltre che agli alunni con disabilità fossero assicurati il trasporto, l'accesso agli edifici scolastici mediante il superamento delle barriere architettoniche, l'assistenza durante gli orari scolastici degli alunni più gravi.

All'inizio l'inserimento nelle scuole comuni degli alunni con disabilità fu definito "selvaggio", in quanto privo di un progetto e senza competenze adeguate da parte del personale scolastico. Per conoscere meglio il fenomeno, si insediò la Commissione Falcucci che produsse nel 1975 un rapporto al Parlamento.

Nel 2017 ricorre il 40° anniversario della legge 517/77 "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico". Tale legge ha chiuso le scuole speciali e le classi differenziali. È interessante notare che tale legge non ha nel suo titolo la parola "handicap", ma la questione dell'integrazione scolastica

viene ricompresa all'interno di norme a beneficio di tutti gli studenti, modificando la struttura della scuola stessa, in quanto parlava anche di programmazione didattica e di valutazione, oltre che degli alunni con disabilità. Con la legge 517 vi è il passaggio dall'inserimento all'integrazione, prevedendo la presenza di un progetto educativo da parte dei docenti e la figura dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno. Attraverso la Legge 517/77 è stato possibile procedere all'abolizione delle classi differenziali per gli alunni svantaggiati, è stato consentito a tutti gli alunni in situazione di handicap di accedere alle scuole elementari e alle scuole medie inferiori, ed inoltre si è tentato di attivare gli strumenti necessari per adempiere a tale obbligo: insegnanti di sostegno specializzati, numeri di alunni per classe non superiore a venti, interventi specialistici dello Stato e degli Enti Locali.

La Sentenza n. 215/87 della Corte Costituzionale ha ribadito il principio del diritto allo studio nelle scuole di ogni ordine e grado, a prescindere dalla gravità dell'alunno con disabilità, assicurando così la frequenza in tutti gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado.

Un altro passaggio legislativo fondamentale è la Legge 5 febbraio 1992, n. 104 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", che ha riordinato tutta la materia della disabilità, occupandosi dei suoi diversi aspetti lungo il corso della vita, tra cui l'istruzione. Nella legge sono presenti 6 articoli che si riferiscono all'integrazione scolastica. In tale legge viene garantita l'integrazione scolastica dall'asilo nido all'università; si istituiscono la DS (Diagnosi Funzionale), il PEI (Piano Educativo Individualizzato) e il PDF (Profilo Dinamico Funzionale) come strumenti per l'integrazione scolastica; si afferma che "l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione" (art. 12, comma 3).

Il DPR 24 febbraio 1994 "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alcuni portatori di handicap" individua le rispettive competenze di enti locali, aziende sanitarie e scuole in materia di integrazione scolastica.

Nel 2009 il Miur ha emanato le "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità". Il documento già dalla sua denominazione delinea l'integrazione piuttosto che l'inclusione come paradigma di sfondo della scuola italiana. In tale documento, dopo un *excursus* normativo in materia di integrazione scolastica per quanto riguarda il contesto italiano, si delineano nella seconda parte le rispettive competenze di dirigente scolastico, personale docente, personale ATA ai fini dell'integrazione scolastica.

La legge 170/2010 è volta a delineare specifici strumenti per la didattica individualizzata/personalizzata, rivolta agli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), individuando quali misure di supporto le misure dispensative e gli strumenti compensativi. Purtroppo tale legge spesso è diventata uno strumento di etichettamento degli alunni, con una moltiplicazione delle diagnosi. La legge 170/2010 riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)

Le successive “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell’apprendimento” (2011) forniscono le nozioni di base sulle metodologie e le didattiche da adottare con gli alunni con DSA. La scuola ha il ruolo di “osservazione delle prestazioni atipiche” e degli “stili di apprendimento”. Si definisce poi che cosa si intende per “personalizzazione” e “individualizzazione” nella didattica: “La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l’alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell’ambito delle strategie compensative e del metodo di studio”, mentre la didattica personalizzata “calibra l’offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così l’accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue ‘preferenze’ e del suo talento”. Richiamando la legge 170, vengono poi introdotti gli strumenti compensativi e le misure dispensative. Vengono infine fornite indicazioni didattiche per i DSA, suddivise per grado scolastico.

Le misure previste per gli alunni DSA sono state poi estese con la circolare sui BES (Bisogni Educativi Speciali) anche ad altri alunni che presentano le difficoltà previste dalla norma. La Direttiva del 27/12/2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” introduce in Italia il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES). L’intento è quello di definire le situazioni ricomprese all’interno della categoria dei BES, fornendo poi delle istruzioni operative. Si afferma nella norma: “In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni” (p.2). Ogni alunno, nel corso della sua carriera scolastica, può incontrare anche per periodi di tempo limitati dei bisogni educativi speciali ai quali la scuola è tenuta a rispondere. Il concetto di bisogni educativi speciali ricomprende: la disabilità, i disturbi evolutivi specifici (tra cui i disturbi dell’apprendimento) e l’area dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

La Circolare Ministeriale n. 8 del 6/03/2013 chiarisce meglio i contenuti della Direttiva, affermando che “è compito doveroso dei consigli di classe o dei team dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali casi sia opportuna e necessaria l’adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni” (p.2). Per la realizzazione del percorso individualizzato e personalizzato è prevista la redazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP). Il principio della personalizzazione della didattica era in realtà già stato sancito nella normativa scolastica italiana con la legge 53/2003 del Ministro Moratti. Tale circolare istituisce inoltre i Gruppi di Lavoro per l’Inclusione (GLI) e prevede l’elaborazione da parte di ogni istituzione scolastica del PAI (Piano annuale per l’inclusività) che parte da una rilevazione sui punti di forza/debolezza degli interventi di inclusione scolastica attuati dal singolo istituto. Inoltre, riorganizza la rete territoriale per l’inclusione, articolata in Centri Territoriali di Supporto (CTS) e Centri Territoriali per l’Inclusione (CTI).

Nel Documento di indirizzo del MIUR “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri” (2007) si considera “la classe una zona di mediazione tra le culture”, e i docenti sono invitati a “leggere l’insieme del contesto scolastico sotto il segno della differenza”.

Nell’art. 7 del Testo legislativo “La Buona Scuola” (l.107/15) si trova il riferimento alle “differenze” come uno degli obiettivi formativi prioritari da sviluppare:

d) sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, *il rispetto delle differenze* e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri;

l) [...] potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati.

È ora in discussione parlamentare lo Schema di decreto legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità (378) con riferimento alle deleghe della legge 107/2015, che intende riordinare la materia dell’inclusione scolastica pur non apportando modifiche sostanziali, ma scongiurando il rischio del percorso formativo e professionale nettamente separato tra docente di classe/docente specializzato. Gli elementi innovativi della proposta sono i seguenti: si

sancisce il principio della valutazione della qualità dell'inclusione scolastica; per quanto riguarda le certificazioni si accorpano la diagnosi funzionale e il profilo dinamico-funzionale proponendo una valutazione diagnostico-funzionale elaborata al di fuori della scuola da parte di un gruppo di nuova istituzione e si modifica la composizione della commissione medica; vengono costituite le sezioni per il sostegno scolastico e il GIT (Gruppo Inclusione Territoriale); la permanenza nel ruolo di docente specializzato per il sostegno viene estesa a 10 anni; si individuano due distinti percorsi formativi per qualificare i docenti specializzati, suddivisi per scuola dell'infanzia e primaria e secondaria di primo e di secondo grado; viene menzionata la formazione in servizio sulle tematiche inclusive; infine, viene sancito il principio della continuità didattica. Tali indicazioni sono tuttora in discussione e non vi corrispondono gli atti normativi per metterli in pratica.

1.10. Fare cose con le parole: differenza e diversità all'interno dei documenti ministeriali

La prospettiva della pedagogia delle differenze, nel senso ampio del termine con il quale viene inteso il termine "differenze" in questo lavoro, non si riscontra ancora nella scuola attuale e nei documenti ministeriali riguardanti l'inclusione degli alunni con disabilità (Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità del 2009, normative in materia di DSA e BES). Infatti, la legislazione più recente in materia di inclusione fa riferimento a concetti come quello di BES (Bisogni Educativi Speciali) che nella letteratura internazionale sono ormai ampiamente superati. Si trovano invece nella normativa italiana riferimenti alla prospettiva della pedagogia delle differenze e alla didattica per l'inclusione all'interno del documento del MIUR "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" (2007): "Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze".

Il termine "differenze" viene poi nominato nella premessa alle Indicazioni 2012 nella parte "Cultura, scuola, persona", e la Buona Scuola (l.107/2015) cita una volta il termine nel documento. Quindi, le normative sembrano non aver ancora recepito al loro interno il cambio di paradigma presente nella letteratura internazionale che, allontanandosi dall'inflazionato e ormai superato concetto di BES, va verso la definizione della "classe delle differenze", differenze intese come l'eterogeneità degli alunni, da considerare come risorsa per l'intera comunità scolastica.

L'istituzione scolastica "soprattutto in relazione alle difficoltà di apprendimento, cerca di spiegare la difficoltà come mancanza di abilità, come distanza da una condizione minima per apprendere e, di

conseguenza, tenta di adattare le differenze a condizioni già definite come si deduce dalla difficoltà degli insegnanti nel costruire percorsi plurali per l'apprendimento” (Fornasa, Medeghini, 2003, pp.13-14).

Capitolo 2- Il contesto della ricerca: Dall'Index for Inclusion al Repertorio di impegni verso l'inclusione

"Per quanto complesso possa inizialmente sembrare,

il lungo viaggio verso la scuola inclusiva

incomincia sempre con un primo singolo passo"

(Dovigo, 2014, p. 25)

2.1. Strumenti per valutare l'inclusione

In questo paragrafo verranno presentati gli strumenti per valutare l'inclusione presenti e sperimentati a livello italiano.

Una delle critiche che vengono maggiormente rivolte al sistema inclusivo italiano è relativa al fatto che non produce risultati misurabili dei processi inclusivi che realizza. È quindi utile rivolgere uno sguardo sugli strumenti disponibili per valutare il grado di inclusività della scuola. Anche il Rapporto Treelle Caritas (2011) sottolinea la necessità che nella scuola si attuino procedure di valutazione di efficienza ed efficacia dei processi inclusivi, permettendo un monitoraggio continuo del sistema scuola su questo aspetto strategico dell'istruzione. Una scuola che "funziona" per gli alunni che presentano qualche difficoltà è una scuola nella quale viene promosso il ben-essere e il ben-stare di tutti i suoi membri. Rendere la scuola inclusiva significa, quindi, contribuire alla creazione di un migliore ambiente di apprendimento per tutti, alunni e personale scolastico.

Per analizzare il fenomeno dell'inclusione scolastica è necessario monitorare i processi inclusivi, per andare verso un'evoluzione del modello italiano di scuola inclusiva ("la via italiana all'inclusione"). Nonostante alcune positive esperienze di monitoraggio della qualità dell'inclusione, tale modalità non è ancora stata messa a sistema, e rimane circoscritta ad alcune virtuose realtà scolastiche. Infatti, una delle maggiori criticità del modello inclusivo italiano è quello della quasi totale assenza di una valutazione della qualità dell'inclusione che si realizza, e al contempo anche la mancanza di valorizzazione delle numerose buone prassi inclusive attuate nelle scuole. Quali esiti ha determinato in Italia il processo inclusivo? L'Italia è il primo Paese al mondo che ha proposto un modello *full inclusion*, ma è necessario che accanto ad una legislazione in materia molto avanzata vi sia anche un adeguato monitoraggio delle prassi inclusive. Sono passati quasi 40 anni ricchi di esperienze e a fronte di una legislazione che fu assai lungimirante e che rimane ancora oggi all'avanguardia nel campo

dell'inclusione, riconosciuta a livello mondiale, sono ancora molte le criticità sulle quali lavorare per migliorare e per avvicinare gli ideali espressi dai documenti legislativi all'effettiva realizzazione pratica di quanto dichiarato. Infatti, accanto alla presenza di "buone prassi" in grado di garantire la qualità dell'integrazione scolastica, non vi è quella diffusa qualità dell'integrazione che ci si aspetterebbe dopo 40 anni dall'emanazione della legge 517. Si può riscontrare all'interno delle scuole una notevole disomogeneità qualitativa relativamente ai processi inclusivi che vengono realizzati, anche all'interno di territori geograficamente contigui, tra scuole di ordine diverso, di città e quartieri diversi. La qualità dell'inclusione non è garantita in maniera diffusa sul piano nazionale, ma appare principalmente demandata alle qualità e alla preparazione e sensibilità individuali degli insegnanti e dei dirigenti, nonostante la normativa che dovrebbe garantire in tutte le parti del Paese la realizzazione della medesima qualità dell'inclusione.

La valutazione della qualità dell'integrazione scolastica è una valutazione di processo e non di prodotto, che serve ad orientare e ri-orientare le istituzioni scolastiche in senso inclusivo, individuando i punti di forza e le criticità emergenti. Valutare qui è inteso nel senso etimologico del termine, quindi significa: "dare valore" all'inclusione, promuovendo all'interno della scuola culture, politiche e pratiche inclusive.

Come afferma Dovigo (2014), "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". Se si vuole davvero lavorare in un'ottica di miglioramento delle istituzioni scolastiche in senso inclusivo, è necessario partire da una valutazione dell'esistente per progettare a piccoli passi miglioramenti verso il raggiungimento di una maggiore inclusione. Se l'inclusione è un percorso che non ha mai fine, essa contiene in sé l'idea della modificabilità per accrescere la sua qualità. L'inclusione è un ideale al quale tendere ma che non può mai essere raggiunto compiutamente, infatti "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" (Dovigo, 2014). Le scuole devono creare contesti inclusivi nei quali tutti gli alunni abbiano la possibilità di una piena partecipazione, e questo è possibile soltanto a partire da un monitoraggio dei processi inclusivi che si realizzano.

Invece, il focus sembra in Italia ancora fortemente centrato su una concezione medica di disabilità: la certificazione rappresenta il documento che consente di poter avvalersi dell'insegnante di sostegno.

L'approvazione delle normative sui DSA e sui BES, concetto presente solo dal 2013 nel contesto legislativo italiano, e la pubblicazione del Rapporto Caritas TreElle (2011) che fornisce una ricognizione non particolarmente positiva sull'esito dei processi inclusivi hanno consentito la crescita di interesse per la tematica della valutazione della qualità dei processi inclusivi: per essere validato scientificamente il modello inclusivo della scuola italiana deve essere valutabile e produrre esiti significativi di miglioramento verificabili. Per attuare nella scuola un cambiamento in direzione dell'inclusione è necessario lavorare su tutti e tre gli aspetti: culture-politiche e pratiche inclusive, perché le diverse dimensioni sono strettamente collegate.

La valutazione dell'inclusione è sempre pro-attiva, finalizzata al cambiamento e al miglioramento dell'esistente, individuando i punti di forza e le criticità emergenti. Il processo inclusivo è circolare: valutazione-ipotesi di miglioramento-nuova valutazione. È necessario in prima istanza considerare l'area di maggiore criticità, cominciando a piccoli passi a realizzare l'inclusione. La realtà italiana è infatti molto eterogenea, e la qualità dei processi inclusivi molto variegata: accanto ad aree di eccellenza permangono delle criticità e i dati parlano di un numero consistente di alunni che trascorrono parte o tutto il tempo scuola fuori dalla propria classe, ossia i cosiddetti fenomeni di microesclusione (Demo, 2014; D'Alessio et al., 2015), che ripropongono l'idea secondo la quale gli studenti con disabilità devono avere uno spazio dedicato per imparare e non possono apprendere insieme agli altri, in classe con i compagni.

La Normativa italiana in materia di valutazione della qualità dei processi inclusivi

Nelle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità emanate nel 2009 dal MIUR non troviamo riferimenti espliciti alla valutazione di sistema in materia di inclusione, anche se viene demandata alla figura del dirigente scolastico la leadership educativa e la promozione della cultura dell'integrazione.

È stata la normativa relativa ai BES che per prima ha introdotto il tema della valutazione della qualità dell'inclusione scolastica, identificando nell'*Index per l'Inclusione* e nel *Quadis* gli strumenti per la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività delle scuole di ogni ordine e grado. Il fine è quello di “accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati educativi. Da tali azioni si potranno inoltre desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale. A tal fine possono essere adottati sia strumenti strutturati reperibili in rete (come l'”Index per l'inclusione” o il progetto “Quadis” (<http://www.quadis.it/jm/>), sia concordati a livello

territoriale. Ci si potrà inoltre avvalere dell'approccio fondato sul modello ICF dell'OMS e dei relativi concetti di barriere e facilitatori⁶”.

Ci si trova di fronte ad una evidente contraddizione: nello stesso documento ministeriale da una parte si parla di alunni con BES definendone le diverse “tipologie”, e dall'altra si indicano quali strumenti utilizzare per il monitoraggio della qualità della scuola inclusiva; quindi nello stesso documento da una parte l'accento viene posto sul deficit come problema individuale dell'alunno che presenta un funzionamento “speciale”, e dall'altra sul contesto che con le sue barriere non consente a tutti gli alunni la piena partecipazione.

Gli indicatori di Canevaro

Canevaro è stato il primo in Italia ad occuparsi del tema della valutazione della qualità dell'integrazione scolastica. Le scelte terminologiche e concettuali effettuate dall'autore ci segnalano che ci troviamo di fronte a documenti ormai datati: infatti Canevaro in maniera lungimirante ne parlava già nel 1999.

Gli Indicatori della Qualità dell'Integrazione individuati da Canevaro (1999) sono:

1. Dove sono gli handicappati? (la figura ambigua dell'insegnante di sostegno, gli spazi segreganti e le articolazioni integranti)
2. Chi sono gli handicappati?
3. Perché gli handicappati nella struttura scolastica? (le finalità della socializzazione e dell'apprendimento/una pluralità di strategie di apprendimento e una “didattica plurale”/disponibilità di materiali e infrastrutture/la strutturazione architettonica degli spazi)
4. Come vivono gli handicappati l'esperienza scolastica?
5. Con quali diritti, con quali doveri
6. Quanto costa l'integrazione: costi previsti e incerti

L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia

La ricerca di Gherardini e Nocera è stata tra le prime in Italia ad occuparsi dell'elaborazione di indicatori per valutare la qualità dell'integrazione scolastica, occupandosi nello specifico degli alunni con sindrome di down. È un questionario che si rivolge agli operatori del settore (dirigenti e

⁶ MIUR, Circolare Ministeriale n.8, 6 marzo 2013.

insegnanti) e non alle famiglie. I descrittori sono organizzati in 3 categorie: gli indicatori di struttura, gli indicatori di processo, i descrittori di risultato.

Il progetto I CARE

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha promosso negli anni scolastici 2007/2008 e 2008/2009 il Piano Nazionale di formazione e ricerca “I CARE: Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa” specificamente rivolto ai problemi dell’integrazione scolastica e sociale dei ragazzi con disabilità e, più in generale, finalizzato a realizzare un’effettiva dimensione inclusiva della scuola italiana.

Il progetto I CARE ha previsto la compilazione da parte delle scuole di una griglia di autoanalisi sull’inclusione, denominata: Siamo una scuola inclusiva?, nella quale si prendono in esame i vari contesti a partire dal micro al macro: classe, scuola, famiglia, comunità.

Quadis-kit per l’autoanalisi e l’autovalutazione d’istituto sulla qualità dell’inclusione

È uno strumento di autoanalisi/autovalutazione rivolto alla singola istituzione scolastica; ha come oggetto la qualità dell’integrazione degli alunni con disabilità. Serve ad individuare i punti di forza, da valorizzare, e gli elementi critici, da migliorare, dei processi di integrazione in atto; fornisce elementi per analizzare la qualità dell’offerta formativa complessiva; può essere fatto in rete con altre scuole per innescare sinergie virtuose. Il Kit QUADIS nella sua versione originale viene elaborato nei primi anni 2000 da un gruppo di docenti, dirigenti e ricercatori dell’USR Lombardia (ambito territoriale Brescia-Milano) per dare un contributo concreto sulla valutazione della qualità dell’integrazione nella scuola italiana. Il Kit fornisce una serie di strumenti quantitativi e qualitativi centrati sulla qualità dell’integrazione delle alunne e degli alunni con disabilità, ritenuto strategico per valutare l’offerta formativa complessiva di una scuola.

È uno strumento (Medeghini et al., 2009) che parte dal concetto di “differenze” e si propone l’autoanalisi dell’inclusione scolastica a livello sia di singola classe che di istituto. È strutturato in quattro ambiti ognuno dei quali si articola in sottoambiti e in una serie di domande, per ciascuna delle quali è prevista una risposta su una scala numerica da 1 a 4. Sono previste 3 versioni: scuola infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado.

I quattro ambiti sono:

1. Le appartenenze a una comunità scolastica inclusiva
2. Il clima collaborativo
3. Le azioni inclusive
4. La progettazione e le procedure inclusive

Si ispira all'Index for Inclusion, ma è adattato alla realtà scolastica italiana che è differente da quella anglosassone per quanto riguarda i processi inclusivi.

2.2. L'Index come strumento per realizzare la scuola inclusiva

Il più conosciuto strumento che indaga e valuta l'inclusione è l'Index for Inclusion, elaborato in contesto anglosassone dal Centre for Studies on Inclusive Education di Booth e Ainscow nel 2001. Dal 2008 è disponibile la traduzione in lingua italiana, e nel 2014 è uscita la traduzione della versione aggiornata.

L'Index for Inclusion è diventato uno strumento a diffusione internazionale per la progettazione inclusiva nelle scuole, ed è stato già tradotto in oltre 30 lingue in tutto il mondo. L'Index supporta le scuole nel loro cammino verso l'inclusione, che non può essere mai completamente raggiunto ma rappresenta sempre un percorso *work in progress*.

La storia dell'inclusione scolastica in Italia e in Gran Bretagna è radicalmente diversa, e quindi l'utilizzo dell'Index nel nostro Paese presuppone un lavoro di adattamento. Il cammino dell'inclusione scolastica in Italia e nel Regno Unito ha avuto due storie dicotomiche: da un lato in Italia una legislazione molto avanzata in materia fin dagli anni '70, culminata nella legge 517/77 che ha consentito a tutti gli alunni con disabilità l'accesso al sistema scolastico ordinario; viceversa, nel Regno Unito vi è la presenza di scuole speciali e il concetto di Special Educational Needs, introdotto in UK dal Rapporto Warnock nel 1978, e introdotto invece nel contesto italiano solo con la CM del 2011 sui BES (Bisogni Educativi Speciali).

L'Index esprime una critica al modello biomedico ed individuale della disabilità, andando oltre la nozione di Bisogni Educativi Speciali ed il rischio di etichettamento che essa comporta. Esso adotta invece un modello sociale della disabilità, ossia la disabilità viene vista come risultato dagli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione che il soggetto incontra nel proprio contesto di vita, con riferimento alla Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF). I concetti-chiave dell'Index sono "inclusione", "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione". "risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione" e "sostegno alla diversità", per promuovere la partecipazione di tutti e ridurre l'esclusione, consentendo "un modo per trasformare le scuole sulla base dei valori inclusivi" (Booth, Ainscow, 2014, p.46).

VALORI INCLUSIVI (Booth, Ainscow, p.50)

Strutture	Relazioni	Spirito
Uguaglianza	Rispetto per la diversità	Gioia
Diritti	Non violenza	Amore
Partecipazione	Fiducia	Speranza/ottimismo
Comunità	Empatia	Bellezza
Sostenibilità	Onestà	
	Coraggio	

L'Index, come afferma Dovigo nell'introduzione all'edizione italiana (2014, p.10) "rappresenta una proposta originale per il cambiamento della scuola in una direzione inclusiva", utilizzando un approccio inclusivo al fine della creazione della scuola come contesto democratico che prevede la partecipazione di tutti i membri che ne fanno parte; ciò presuppone la condivisione di un quadro valoriale di riferimento comune, la costruzione di reti e l'utilizzo del concetto di "differenze": si passa dalla concezione della difficoltà come insita nel singolo alunno, alla necessità di modificare l'organizzazione scolastica al fine di renderla inclusiva.

L'Index utilizza il concetto di "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione" invece di Bisogni Educativi Speciali (BES), focalizzando l'attenzione sull'interazione tra alunno e contesto piuttosto che sul funzionamento individuale. La parola-chiave introdotta dall'Index è quella di "differenze" come termine-ombrello in grado di ricomprendere tutti gli alunni. È un concetto fondante per la prospettiva delineata dall'Index, in quanto si intende l'inclusione nel senso ampio del termine, quindi non soltanto come attinente in maniera esclusiva agli alunni con disabilità certificata, ma a tutte le diversità presenti all'interno della scuola; una diversità, quindi, non singolare, ma plurale: dalla diversità alle diversità: "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" (Booth, Ainscow, 2014, p.22), ossia "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" (Booth, Ainscow, 2014, p.20). Scopo principale dell'Index è quello di promuovere l'inclusione e di contrastare l'esclusione, considerando l'inclusione "un approccio basato sui principi per lo sviluppo dell'educazione e della società, connesso alla partecipazione democratica entro e oltre l'educazione. Non si tratta di un aspetto dell'educazione che riguarda un particolare gruppo di alunni,

ma di una proposta che mira piuttosto a dare coerenza all'espansione di attività generalmente collocate in aree separate, in modo da stimolare l'apprendimento e la partecipazione di tutti: alunni, famiglie, personale, dirigenti e altri membri della comunità" (Booth, Ainscow, p.47). L'inclusione viene intesa nell'Index come il coinvolgimento e la partecipazione di tutti, non si limita quindi soltanto all'accezione più tradizionale del termine agli alunni con disabilità o che comunque sono riconosciuti come aventi "bisogni educativi speciali", ma riguarda ogni membro della comunità scolastica, che può essere più o meno a rischio di esclusione; infatti nell'Index "l'inclusione si riferisce all'educazione di tutti i bambini e ragazzi, con Bisogni Educativi Speciali e con apprendimento normale. L'Index offre un percorso che sostiene l'autoanalisi e il miglioramento delle scuole, e si fonda sulle rappresentazioni del gruppo docente, del Consiglio di istituto, dei dirigenti, degli alunni e delle famiglie, nonché delle comunità presenti sul territorio. Il percorso implica un esame dettagliato di come possano essere superati gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di ogni alunno" (Booth, Ainscow, 2014).

L'Index non si limita ad identificare e a "fotografare" gli aspetti dello *status quo* dell'istituzione scolastica per quanto riguarda l'inclusione, ma conduce le scuole ad elaborare un progetto di miglioramento: "l'utilizzo del sistema degli indicatori da parte dell'Index consente 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" (Booth, Ainscow, 2014).

L'Index sollecita tutti i membri della comunità scolastica a partecipare alla realizzazione di processi inclusivi nelle scuole, consentendo un'autovalutazione del livello di inclusione nel proprio istituto attraverso la proposta di alcuni indicatori, che si sviluppano attorno a tre dimensioni: politiche-pratiche inclusive, strettamente interconnesse fra di loro e con rimandi reciproci.



Figura 1 Le dimensioni dell'Index (Booth, Ainscow, 2014)

L'Index è costituito da un elenco di domande/indicatori suddivise nelle diverse aree inerenti all'inclusione. “[...] l'utilizzo del sistema degli indicatori da parte dell'Index consente 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” (Booth, Ainscow, p.28).

Le tre dimensioni dell'Index sono: creare culture inclusive, produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive. Ogni dimensione è poi è sua volta costituita da due sezioni, e gli indicatori rendono misurabili i diversi aspetti individuati come rilevanti per l'inclusione.

Per lavorare sulle tre dimensioni è necessario in via preliminare fare una valutazione delle stesse. Le tre dimensioni sono strettamente interconnesse, anche se secondo gli autori dell'Index vi è da attribuire una maggiore rilevanza alla creazione di culture inclusive, in quanto “le culture rappresentano il cuore del processo di qualificazione della scuola, e il rafforzamento di valori inclusivi condivisi e di relazioni collaborative può condurre a cambiamenti nelle altre due dimensioni. È attraverso culture scolastiche inclusive che i mutamenti nelle politiche e nelle pratiche possono essere portati avanti dal gruppo insegnante e dagli alunni”. L'Index definisce il “sostegno” come “ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alla diversità degli alunni”, mentre nel contesto scolastico italiano sta ad indicare sempre e soltanto il docente specializzato per il sostegno.

Le dimensioni e le sezioni dell'Index (Index, pp.117-118).

<p>DIMENSIONE A: CREARE CULTURE INCLUSIVE</p> <p>Sezione A.1 Costruire comunità</p> <p>Sezione A.2 Affermare valori inclusivi</p>
--

DIMENSIONE B: PRODURRE POLITICHE INCLUSIVE

Sezione B.1 Sviluppare la scuola per tutti

Sezione B.2 Organizzare il sostegno alla diversità

DIMENSIONE C: SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE

Sezione C.1 Coordinare l'apprendimento

Sezione C.2 Mobilitare risorse

A titolo esemplificativo, si riportano gli indicatori della Dimensione A, Creare culture inclusive (Booth, Ainscow, 2014)

A1. Costruire comunità

1. Ciascuno è benvenuto.
2. Il personale coopera.
3. Gli alunni si aiutano l'un l'altro.
4. Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente.
5. Il personale e le famiglie collaborano.
6. Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente.
7. La scuola è un modello di cittadinanza democratica.
8. La scuola stimola a capire quali sono le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo.
9. Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere.
10. La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco.
11. Il personale stabilisce un collegamento continuo tra ciò che accade a scuola e la vita familiare degli alunni.

A2. Affermare valori inclusivi

1. La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi.
2. La scuola promuove il rispetto dei diritti umani.
3. La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta.

4. L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti.
5. Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno.
6. Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.
7. La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione.
8. La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie.
9. La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi.
10. La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti.

L'inclusione nell'educazione implica (Booth, Ainscow, 2014):

- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni -e ridurre la loro esclusione- rispetto alle culture, ai curricoli e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni;
- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino benefici a tutti gli alunni;
- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità;
- migliorare la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;
- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;
- riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale.

Culture inclusive significa creare un set di valori condivisi all'interno della comunità scolastica, e come afferma Dovigo, "il plurale è un necessario punto di partenza, se vogliamo lavorare per favorire l'inclusione nella scuola di tutti coloro che hanno diritto di parola" (Dovigo, Index, 2014, p.25). Proprio a partire da tale considerazione, nella mia ricerca di dottorato sono stati coinvolti dirigenti

scolastici, insegnanti ed alunni, e nel futuro verranno coinvolti anche i genitori. Infatti, l'inclusione si "nutre" delle culture inclusive, e per la loro realizzazione è necessario il contributo di tutti, per la trasformazione delle parole in azioni inclusive. Il cambiamento in senso inclusivo avviene sempre a partire dalle culture, che a loro volta influenzano le politiche, ed entrambe le pratiche. La relazione tra i valori inclusivi e la produzione di pratiche inclusive nelle scuole significa "collegare i valori agli aspetti specifici dei curricoli, delle attività di insegnamento e apprendimento, delle interazioni nelle aule riunioni e negli spazi all'aperto, e nelle relazioni tra minori, tra adulti e tra minori e adulti" (Booth, Ainscow, 2014, p.49).

Politiche inclusive va inteso nel senso di *policies*, ossia cambiamenti in quelle che sono le strutture organizzative della scuola.

Le due dimensioni precedenti devono poi trovare una loro realizzazione concreta in quelle che sono le pratiche attuate all'interno della scuola; infatti "l'inclusione muove dal riconoscimento delle differenze tra gli alunni. Lo sviluppo di approcci inclusivi all'insegnamento e all'apprendimento si costruisce a partire da tali differenze e le rispetta. Ciò può provocare mutamenti profondi nella gestione della classe, delle relazioni tra i docenti, degli spazi ricreativi e delle relazioni con le famiglie" (Booth, Ainscow, 2014), e quindi promuovere dei mutamenti nelle pratiche.

Tutte e tre le dimensioni trovano uguale spazio all'interno dell'Index, che si pone quindi non soltanto come strumento di progettazione ideale in senso inclusivo, ma come strumento operativo per poter leggere la propria realtà scolastica al fine di apportarvi dei miglioramenti reali.

2.3. Il CTI-Repertoire

Il CTI (Commitment Towards Inclusion) (Santi, Ghedin, 2012) è uno strumento di valutazione, nel senso etimologico del termine "dare valore", degli impegni per l'inclusione elaborato da Santi e Ghedin. Esso ripropone la tripartizione dell'Index for Inclusion: culture-politiche-pratiche inclusive.

Nella versione attuale del Repertorio, *in fieri* ed in lingua inglese, sono stati individuati 29 "impegni" come sub-categorie delle 3 dimensioni principali (culture, politiche e pratiche inclusive). La scuola per riconoscersi negli impegni sarà chiamata immediatamente anche a riconoscere, recuperare, documentare le azioni concrete intraprese per testimoniare gli impegni assunti e renderli visibili e valutabili. Ciascun impegno è completato da una serie di domande/opportunità che approfondiscono l'analisi sullo stato attuale della scuola, forniscono idee aggiuntive per la costruzione di attività e servono come criterio per valutare i progressi realizzati e le aspirazioni della comunità verso

l'inclusione. Si parla di impegni e non di indicatori verso l'inclusione perché sono i *commitment* che la scuola si assume nei confronti dell'esterno, attraverso un impegno che è al contempo collettivo come comunità scolastica ed individuale, in quanto chiama in causa ciascun membro della comunità scolastica.

Il Repertorio non si limita, quindi, ad essere uno strumento per valutare l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, ma si apre alla prospettiva inclusiva, considerando in senso ampio il ben-essere di tutti i membri della comunità scolastica (gli alunni, gli insegnanti, i dirigenti, il personale non docente, i genitori, il territorio sociale più ampio). Lo strumento si propone i seguenti obiettivi (Santi, Ghedin, 2012, p.104):

“Il Repertorio elaborato può quindi essere utilizzato dalle comunità/scuole per:

- individuare le azioni culturali, politiche, didattiche di educazione inclusiva in cui le organizzazioni e i loro membri si impegnano e che possono essere esternalizzate, osservate, implementate e valutate nelle conseguenze e nei cambiamenti emergenti;

- costruire un set principale di funzionalità (*functionings*) su misura per ogni scuola e studente, che possa essere tradotto in opportunità educative (*capabilities*) per tutti i membri

della comunità, con l'aspirazione di promuovere il ben-essere (*well-being*) e il ben-diventare (*well-becoming*) entro culture, pratiche e politiche per lo sviluppo umano inclusivo;

- valutare quantità, intensità e qualità dell'impegno profuso dalle organizzazioni e dai loro membri verso l'inclusione;

- fornire un accreditamento qualitativo delle scuole in merito all'impegno assunto nella dimensione inclusiva delle attività e dell'organizzazione e una mappatura dell'*agency* inclusiva nel territorio, evidenziando tipologie e modi dell'impegno;

- creare *repository* di buone pratiche ad uso delle comunità e del personale per l'aggiornamento, la sperimentazione e l'autoformazione continua”.

Il Repertorio non si limita soltanto a fornire un elenco degli impegni per l'inclusione, ma si propone anche di divenire un Repository di buone prassi inclusive da condividere in rete tra le scuole tramite piattaforma on line.

Nella tabella sottostante si pongono a confronto Index e Repertorio, sottolineandone gli elementi in comune e le differenze:

Tabella comparativa tra Index e CTI-Repertoire

INDEX (Booth, Ainscow)	CTI-REPERTOIRE (Santi, Ghedin)
Suddivisione in 3 categorie: culture, politiche, pratiche	Suddivisione in 3 categorie: culture, politiche, pratiche
Indicatori per l'inclusione	Impegni per l'inclusione
Concetto ampio di inclusione, "differenze"	Concetto ampio di inclusione, "differenze"
Modello sociale della disabilità, parzialmente ICF	Modello sociale della disabilità, ICF, Capability Approach
Valutazione dell'inclusione	Valutazione dell'inclusione e <i>Repository</i> di buone prassi
Questionari cartacei	Implementazione on line
Coinvolgimento di famiglie, alunni, insegnanti, dirigenti scolastici, territorio	Coinvolgimento di famiglie, alunni, insegnanti, dirigenti scolastici, territorio

Capitolo 3-La tripartizione dell'Index e del Repertorio: culture, politiche e pratiche inclusive

3.1. Creare culture inclusive

La dimensione culturale è già stata presa in considerazione nel capitolo precedente. Qui si vuole approfondire l'idea che, a partire dalla condivisione di valori inclusivi, la scuola possa diventare una *comunità inclusiva*. In quale prospettiva oggi si pensa la scuola? Come comunità in grado di favorire il ben-essere di tutti i suoi membri o come organizzazione che deve essere in grado di soddisfare le richieste provenienti dall'economia e dal mercato del lavoro? Si può ripensare alla scuola come comunità inclusiva? Oggi l'utilizzo del paradigma dell'inclusione all'interno della scuola non riguarda più soltanto "alcuni alunni", tradizionalmente gli alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali, ma l'inclusione può diventare la prospettiva che fa da sfondo al progetto pedagogico complessivo della scuola, in quanto coinvolge tutti e ciascuno. Ogni persona ha bisogno

di sentirsi accolta e riconosciuta nei contesti scolastici, e l'inclusione può dispiegarsi pienamente quando si considera la scuola come una comunità educante (Sergiovanni, 2000). L'inclusione viene qui intesa nel senso ampio del termine come la capacità da parte della scuola non soltanto di accogliere tutti. Booth e Ainscow affermano che "l'inclusione è un'impresa collettiva. Noi vediamo la promozione dell'apprendimento e della partecipazione, e la lotta alla discriminazione, come un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare" (Booth, Ainscow, 2014, p.33).

Le scuole possono essere considerate comunità inclusive dove "le differenze economiche, religiose, culturali, etniche, familiari, e altre ancora sono accolte e valorizzate all'interno di un insieme orientato a un mutuo rispetto" (Sergiovanni, 2000, p.59). Si sottolinea il cambio di prospettiva che è avvenuto rispetto al significato del termine inclusione all'interno dei contesti scolastici: "Se storicamente è stato soprattutto il tema della presenza degli alunni con disabilità a porre la scuola di fronte a tema della 'diversità' degli alunni [...], essa ha progressivamente imparato a confrontarsi con una più ampia gamma di differenze" (Associazione Treelle et al., 2011, p.29).

Lo sfondo educativo condiviso che potrebbe fungere da collante nella comunità scolastica è l'inclusione come principio pedagogico ispiratore pervasivo di tutta la vita della scuola. Affinché la scuola sia una comunità fiorente, in grado di garantire a tutti i suoi membri la possibilità di *agency*, è necessario che si connoti come comunità inclusiva, nella quale ciascuno possa trovare la possibilità di realizzazione delle proprie aspirazioni (Nussbaum, 2011, 2012; Sen, 2001). L'inclusione non riguarda più soltanto alcuni, le persone con disabilità o con bisogni educativi speciali, ma diventa filosofia che fa da sfondo al progetto pedagogico complessivo della scuola, riguardando tutti e ciascuno, in quanto ognuno di noi ha il bisogno di sentirsi accolto e valorizzato nei contesti di vita e di lavoro. La scuola attuale deve acquisire "le caratteristiche dell'ambiente realmente inclusivo nei confronti di tutte le forme di diversità, in modo da farlo diventare il vero volano per trasferire l'integrazione in tutti i contesti sociali" (Cottini, 2004, p.21).

La sfida della differenza, già evidenziata nel Rapporto Delors del 1996, oggi è alla ricerca di nuovi paradigmi, proprio mentre anche nel nostro Paese, alla vigilia dei 40 anni della scuola sull'integrazione scolastica 517/77 si ci interroga su quale modello di educazione inclusiva sia richiesto alla scuola del XXI secolo.

La realtà dell'eterogeneità scolastica è un elemento caratterizzante le classi scolastiche odierne: invece di scegliere di etichettare, che porta a separare ed escludere, è necessario ripensare ad un modello di scuola realmente inclusiva, in grado cioè di "tenere dentro" il massimo numero possibile

di alunni, promuovendo l'educazione alla differenza come un elemento fondante. Oggi in Europa ci si trova ad affrontare ad esempio la questione dei migranti e dei rifugiati, che ci pongono di fronte a una nuova sfida educativa, che richiede il ripensamento dei modelli educativi e didattici adottati.

La scuola inclusiva, la scuola in grado di valorizzare le differenze, la scuola che educa alla pace e che costruisce nuovi modelli di cittadinanza, può essere la scuola-comunità, dove l'armonia e la pace si costruiscono giorno dopo giorno nei piccoli gesti quotidiani, dove vi è attenzione all'educazione alle differenze. Riprendendo l'etimologia del termine latino: *communitas* (*cum-munus*), il *munus* può avere un triplice significato, e rimanda a un dovere, un debito, un dono-da-dare, inteso come il fatto che i membri della comunità sono uniti da un obbligo di reciprocità. L'educazione, come già indicato da Delors (1997), è un tesoro: oggi attualizzando la sua metafora si potrebbe dire che è l'arma più efficace per combattere il terrorismo e le derive politiche nazionalistiche, con la conseguente paura della differenza, che emergono nelle nostre società.

Oggi ci troviamo in un'epoca di rapidi mutamenti, di crisi economica ma anche valoriale, quindi per la scuola diventa difficile individuare quali siano le priorità da perseguire: da una parte il mercato, la scuola come efficiente azienda al servizio del lavoro e dell'economia, dall'altro la necessità di ripensare alla scuola in termini più umanizzanti, creando comunità inclusive. La difficoltà di individuare precisi orientamenti è evidente sia a livello centrale che periferico; come afferma Dovigo, "ci troviamo di fronte a una situazione nuova e complessa, che spesso produce un senso di disorientamento anche in chi (ministero, dirigenti, insegnanti), dovrebbe fornire indicazioni precise sulla strada da intraprendere" (Dovigo, 2014, p.9). A questo proposito, l'Index "suggerisce invece di lavorare per *progetti* secondo un *approccio inclusivo*, che non prescrive ricette ma, viceversa, fornisce gli elementi per costruire una scuola democratica attraverso il coinvolgimento di tutti" (Dovigo, 2014, p.10).

Ma che cosa significa concretamente adottare un approccio inclusivo all'interno di un'istituzione scolastica? Secondo l'Index gli elementi per costruire una scuola inclusiva sono (Dovigo, 2014, p.10):

- Vi è un chiaro riferimento all'importanza di definire un quadro di valori condivisi, frutto di un'ampia discussione in cui il punto di vista di tutti è attivamente ricercato, ascoltato e valorizzato;
- Viene esplicitato che la costruzione di una scuola inclusiva passa attraverso lo sviluppo sistematico di strategie di comunità e una ricerca attiva di relazioni in cui ruoli e gruppi si costituiscono e cambiano in funzione dei servizi, e non viceversa [...];

- Si sottolinea che affrontare il tema delle differenze significa imparare a usare il plurale: si parla quindi non di “alunno” ma di alunni (e alunne), delle persone e della loro centralità in un mondo multicentrico, delle famiglie, delle comunità, delle culture, delle sessualità e così via, nella consapevolezza che ogni essere umano è singolarmente diverso dall’altro, e al contempo trova la sua realizzazione piena solo nella molteplicità delle relazioni con gli altri.

Per capire che cosa significhi realizzare la scuola come comunità inclusiva, è necessario capire che cosa si intende oggi per “inclusione”: “L’inclusione è cultura della partecipazione di tutti e di ciascun alunno ai processi di socializzazione e di apprendimento comuni all’interno di una scuola democratica e accogliente, concepita come una comunità solidale che guarda alle differenze e alle diversità come categorie storico-esistenziali “in positivo”, allo scopo di porle al centro dell’azione educativa. L’inclusione non riguarda soltanto gli alunni con disabilità, ma investe ogni soggetto a rischio di esclusione o di marginalità all’interno di una scuola che dovrebbe manifestare una sempre maggiore capacità di rispondere alle complessità e alla diversità dei bisogni formativi, *speciali e non*, degli alunni” (Gaspari, 2014, p.18),

Secondo Sergiovanni le comunità a scuola ‘possono essere pensate come aventi “centri” che sono depositi di valori condivisi che danno orientamento, ordine e significato alla vita della comunità’ (2002, p.79); le scuole “possono diventare comunità che si prendono cura, dove i membri manifestano un coinvolgimento reciproco totale; comunità che apprendono dove apprendere è un atteggiamento come anche un’attività; comunità di professionisti in educazione dove gli ideali di virtù professionali fioriscono; comunità collegiali dove i membri sono legati insieme da un senso di interdipendenza e obbligo reciproco profondamente sentiti; comunità inclusive dove le differenze sono accolte e valorizzate all’interno di un insieme orientato a un mutuo rispetto; e comunità di ricerca dove i membri si lasciano coinvolgere da uno spirito di ricerca collettiva. Ma per diventare ognuna di queste cose, le scuole devono prima diventare comunità che hanno uno scopo ben preciso. Esse devono diventare luoghi dove i membri hanno sviluppato una comunità di pensiero che li tiene insieme in un modo speciale e li lega a una ideologia condivisa” (Sergiovanni, 2000, p.XVI). I valori condivisi che possono orientare la comunità scolastica verso tali prospettive sono quelli inclusivi.

Le scuole possono essere considerate come comunità (Sergiovanni, 2002, p.85):

- Comunità di apprendimento, luoghi in cui gli studenti e altri membri della comunità scolastica si dedicano a riflettere, a crescere e a fare ricerca; e luoghi in cui l’apprendimento è sia un atteggiamento che un’attività, sia uno stile di vita che un processo;

- Comunità collegiali: luoghi in cui i membri sono connessi gli uni agli altri per un beneficio reciproco e per perseguire finalità comuni, stabilendo un senso di interdipendenza sentita e di obbligo reciproco;
- Comunità di “cura” (*caring*), luoghi in cui i membri si dedicano totalmente gli uni agli altri e in cui le caratteristiche che definiscono le loro relazioni sono di carattere morale;
- Comunità inclusive, luoghi in cui le differenze di natura economica, religiosa, culturale e d’altra natura sono accolte insieme in un tutto caratterizzato da reciproco rispetto;
- Comunità di ricerca, luoghi in cui i dirigenti scolastici e gli insegnanti si dedicano a uno spirito di indagine collettiva mentre riflettono sulla loro pratica e cercano le soluzioni dei problemi che incontrano.

La trasformazione della scuola in comunità si ha nel momento in cui si condividono idee in grado di trasformare l’IO in NOI (Sergiovanni, 2002).

3.2. Creare politiche inclusive

Dato che la partita dell’inclusione si gioca sulla creazione di reti e sulla condivisione da parte di tutta la comunità scolastica di una cultura inclusiva, che poi si esplica in scelte politiche e pratiche inclusive, ridurre semplicisticamente l’inclusione ad una partita che giocano soltanto gli insegnanti è riduttivo rispetto ad un fenomeno così complesso come quello dell’inclusione, che deve essere *in primis* sorretta da un sistema scolastico inclusivo, che vede la *leadership* del dirigente scolastico in primo piano.

Il dirigente, per quanto riguarda le politiche inclusive, ha un doppio ruolo: diretto ed indiretto. Diretto per quanto riguarda la promozione di accordi in rete con altre scuole, enti locali e associazioni del terzo settore; indiretto nel promuovere sensibilizzazione e cultura inclusiva all’interno del suo istituto.

Così come il Ministero propone le normative, all’interno degli Istituti è il dirigente che svolge lo stesso ruolo: con la sua presenza determina certe linee di indirizzo all’interno delle istituzioni scolastiche, andando ad influenzarne in forma diretta ed indiretta culture, politiche e pratiche inclusive. Gli aspetti organizzativi della scuola rivestono un’importanza fondamentale per promuovere (o meno) determinati principi: l’inclusione, infatti, riguarda tutti e ciascuno, e quindi deve essere una dimensione in grado di permeare e di fare da collante della comunità scolastica tutta; ogni scuola è necessario che elabori al suo interno, a partire *in primis* dal dirigente scolastico, una

propria *vision* pedagogica inclusiva. L'inclusione è questione che riguarda la comunità scolastica nel suo insieme: dal dirigente, agli insegnanti, al personale ATA, ed ognuno vi deve contribuire per la parte che gli è propria.

Prima di pensare e ri-pensare quale ruolo può o potrebbe avere il dirigente scolastico per quanto riguarda l'inclusione, è necessario capire quale significato si voglia attribuire alla "scuola inclusiva". Infatti, i ruoli che si ritiene che il dirigente debba assumere in riferimento all'inclusione sono indissolubilmente legati all'idea di scuola. Oggi la figura del dirigente scolastico sembra essere in bilico tra due opposte polarità: da una parte la parte manageriale, di gestione della scuola-azienda secondo criteri di efficienza ed efficacia; dall'altra l'attenzione verso gli aspetti più propriamente pedagogici che connotano quella che viene definita la *leadership* educativa. L'efficace metafora dell'equilibrista coniata dal sociologo Cerulo consente di mettere in evidenza la precarietà e il doversi dividere tra tanti compiti di natura eterogenea che oggi costituiscono l'esplicitarsi della professionalità del dirigente scolastico: "Il dirigente scolastico è la chiave di volta della scuola dell'autonomia: l'elemento portante del lavoro e delle attività di un istituto scolastico e insieme il punto di equilibrio dei diversi fattori e forze che agiscono al suo interno" (Fondazione Agnelli, Cerulo, 2015, p.5).

Il ruolo del Dirigente scolastico è quello di esercitare la *leadership* educativa: egli deve assicurare le soluzioni organizzative più opportune al fine di garantire l'inclusione scolastica. Le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità emanate dal MIUR nel 2009 esplicitano con chiarezza quali sono i compiti che il Dirigente Scolastico deve attuare in riferimento ai processi inclusivi, anche se in tale documento si fa riferimento ai soli alunni certificati con disabilità ai sensi della legge 104/92. Il dirigente scolastico, quale garante dell'offerta formativa, è responsabile dell'apprendimento di tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, e deve far sì che il sistema-scuola riesca a garantire pari opportunità di apprendimento; ciò si concretizza ad esempio nelle scelte educative ed organizzative presenti all'interno del POF/PTOF d'Istituto. Dato che l'inclusione è uno degli elementi fondanti e caratterizzanti il sistema scolastico italiano, il dirigente si deve impegnare a garantire idonei percorsi formativi sul tema, progetti ed iniziative con genitori e il territorio, la creazione di reti di scuole, la costituzione del GLI d'istituto e l'elaborazione del PAI. La sua azione si esplica nel versante organizzativo, gestionale e di coordinamento, ma essa riveste una fondamentale importanza affinché tutta la scuola sia una comunità che cammina insieme verso l'obiettivo dell'inclusione, e a questo proposito è fondamentale il ruolo del dirigente scolastico: "Affinché le azioni, le dinamiche relazionali e i comportamenti all'interno e nei rapporti con l'esterno si facciano unità di insieme, coerentemente finalizzata, è fondamentale la regia strategica del Dirigente

scolastico, a cui è affidato il governo/monitoraggio complessivo degli interventi” (Pavone, 2011, p.36).

Se alla base non vi è la concezione della scuola come comunità educante in cammino, è difficile che venga riservata adeguata attenzione ai temi dell’inclusione. Marisa Pavone a questo proposito afferma infatti che: “Il ruolo che il Dirigente può esercitare al fine di connotare la scuola come comunità educante inclusiva è argomento stimolante di rilievo, anche se di non agevole sviluppo. Anzitutto per le difficoltà intrinseche-etica, culturale e organizzativa- ad orientare l’ambiente formativo verso questa meta” (Pavone, 2011, p.35).

Quali azioni può mettere in campo il Dirigente Scolastico per implementare lo sviluppo di una cultura inclusiva?

- Creare una rete territoriale ampia, sia tra scuole che con gli enti pubblici e privati
- Promuovere all’interno del POF e nelle procedure valutative di istituto un’attenzione agli aspetti inclusivi;
- Promuovere l’idea che una scuola inclusiva è una buona scuola per tutti, a cominciare dal dirigente, agli insegnanti, agli alunni, al personale non docente;
- Coinvolgere tutti nell’inclusione: docenti, genitori, personale ATA
- Garantire le condizioni di sistema necessarie all’attuazione di un’inclusione di qualità: istituzione del GLI di Istituto, programmazione congiunta docenti curricolari e di sostegno (compresa la redazione del PEI).
- Vigilare sull’effettiva realizzazione dell’inclusione all’interno delle classi, monitorando fenomeni come il pull-out e le aule di sostegno utilizzate in maniera sistematica.
- Individuare barriere e facilitatori

È compito specifico del dirigente scolastico attuare politiche inclusive, che poi per via diretta ed indiretta vanno ad incidere anche sulle culture e le pratiche che la scuola tutta e gli insegnanti mettono poi in atto nella pratica. Ad esempio, coinvolgere gli enti esterni, creare una rete per l’inclusione, incentivare tramite iniziative la partecipazione delle famiglie, sono tutti compiti specifici del dirigente scolastico.

La creazione della scuola come ambiente inclusivo ha delle ricadute positive sul ben-essere e benessere di tutti i suoi membri: gli insegnanti, gli alunni, i genitori, con un contagio positivo e fecondo e la creazione di una comunità educante inclusiva, dove si riesce a “tenere dentro” tutti e vi è la valorizzazione della differenza come risorsa piuttosto che come ostacolo. Ghedin afferma che una

delle caratteristiche delle scuole di qualità è la “gestione efficace da parte del dirigente scolastico che è impegnato a incontrare i bisogni di tutti i bambini: gli atteggiamenti della dirigenza sono importanti per il successo o per favorire i tentativi di sviluppare politiche e pratiche nella scuola. Essi necessitano di mostrare che questa dimensione rappresenta una priorità nella scuola e assumono le decisioni che vanno nella direzione di sostenere l’educazione inclusiva. Particolarmente importante è il modo in cui il tempo viene gestito, le risorse distribuite, e il supporto personale e l’incoraggiamento fornito agli individui che ci si aspetta abbiano un ruolo chiave” (2009, p.150).

Il Rapporto Treelle sottolinea il ruolo debole del dirigente scolastico sul versante dell’inclusione: “il dirigente scolastico dovrebbe assicurare le condizioni di lavoro in grado di garantire il successo dell’integrazione [egli] che dell’integrazione dovrebbe rappresentare il baricentro “forte”, in questa rete di relazioni è in effetti una figura relativamente debole e decentrata” (Associazione Treelle, 2011, pp.150-151).

Su quali dimensioni può concretamente agire il dirigente scolastico? Innanzitutto, sulla dimensione della creazione di una cultura inclusiva all’interno dell’istituzione scolastica. Il modo di relazionarsi con il personale docente e non docente, la scelta di quali dimensioni privilegiare ad esempio per quanto riguarda il tema delle proposte di formazione da rivolgere ai suoi docenti sono alcuni degli elementi-chiave sul quale il dirigente può assumere delle decisioni, così come il tema molto rilevante della creazione di reti per l’inclusione: la costruzione di sinergie interistituzionali vede il dispiego necessario e l’ideazione e il ruolo di regia proprio da parte del dirigente scolastico.

3.3. Sviluppare pratiche inclusive

Dopo la presentazione di alcuni principi generali di sfondo della scuola inclusiva, verranno approfondite alcune delle più recenti proposte didattiche per la costruzione della scuola inclusiva. Per Sergiovanni, è necessario “trasformare gli scopi e i valori condivisi in decisioni su ciò che dovrebbe essere insegnato e il modo in cui il curriculum dovrebbe essere organizzato” (Sergiovanni, 2000, p.81): ossia, deve avvenire il passaggio dalle culture e politiche alle pratiche inclusive. L’utilizzo dell’inclusione come paradigma fondante della comunità scolastica implica, necessariamente, un ripensamento ed un rinnovamento anche nella didattica: anche quando ormai quasi 40 anni fa la scuola italiana avviò per prima al mondo il percorso di integrazione scolastica degli alunni con disabilità, ciò comportò un profondo lavoro di rinnovamento nelle metodologie, nei programmi, nella

strutturazione dei gruppi di apprendimento, nel ripensamento delle pratiche valutative. Oggi nella scuola si avverte più che mai la necessità del cambiamento e del rinnovamento: le giovani generazioni 2.0 non sono adatte per la lezione frontale, necessitano di una didattica più ricca, che preveda una pluralità di metodologie didattiche. Una buona didattica per gli alunni che per qualsiasi motivazione, permanente o transitoria, presentano degli elementi di difficoltà, è una didattica di qualità per tutti, in quanto la scuola inclusiva deve garantire a tutti gli alunni la possibilità di raggiungere il successo formativo, sviluppando al meglio i propri talenti e al contempo acquisendo quelle competenze di base fondamentali per la vita sociale. A partire dalla crescente eterogeneità che caratterizza oggi le classi scolastiche, si pone alla scuola una grande sfida in merito alla diversificazione delle metodologie didattiche da utilizzare per favorire l'apprendimento di tutti: non è più sufficiente una didattica *one size fits all*, anche se i dati IARD riscontrano una prevalenza del 70% della lezione frontale come metodologia didattica utilizzata nella scuola primaria. Il passaggio dalle culture alle pratiche inclusive consente di “adempiere la promessa di una classe differenziata” (Tomlinson, 2006): non è infatti possibile attuare pratiche inclusive se esse non sono sostenute da culture e politiche inclusive.

La didattica è la disciplina che consente il passaggio dalle dichiarazioni di principio alla realizzazione pratica, nell'operatività che connota la quotidianità dell'esperienza scolastica, attraverso la progettazione, la predisposizione di ambienti di insegnamento-apprendimento, e infine la valutazione. La didattica inclusiva oggi sta divenendo la didattica *tout court*, per la difficoltà di differenziare nettamente il campo di studio della didattica generale da quella che era la didattica “speciale”, ossia la didattica che si occupa dell'apprendimento in caso di difficoltà, riferibile storicamente soprattutto agli alunni con disabilità. La buona didattica è infatti didattica capace di essere *per tutti*, e la sfida di oggi è infatti quella di incrementare il livello di inclusività nella didattica ordinaria (Ianes, 2013).

A partire dalla considerazione della crescente eterogeneità che si riscontra all'interno delle nostre classi, è necessario pensare e ri-pensare a pratiche didattiche che siano in grado di rispondere alle differenze individuali, per garantire l'equità all'interno dei sistemi scolastici. Mentre uguaglianza significa garantire parità di trattamento, equità significa invece fornire a ciascuno ciò di cui ha bisogno per fare in modo che non sia messo in condizioni di partenza inferiori rispetto agli altri.

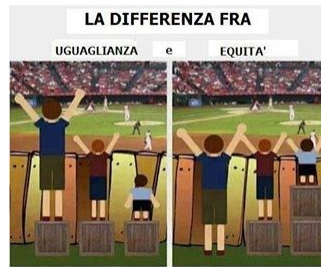


Figura 2 Il concetto di equità

È necessario quindi fornire un insegnamento capace, a partire dalle differenze degli alunni, di attuare la personalizzazione e l'individualizzazione dell'insegnamento (Baldacci, 2006, 2002); tali differenze individuali ricomprendono le disabilità, i disturbi e le difficoltà nell'apprendimento, le differenze di lingua e di cultura, la plusdotazione, le differenze di genere.

Tomlinson (2006), a partire da tali presupposti, definisce i bisogni dello studente:

1. Qualità e prontezza cognitiva dello studente (*readness*): corrispondono alle conoscenze e alle abilità pregresse dello studente;
2. Interesse (*interest*): sono gli argomenti che suscitano curiosità, desiderio e passione di sapere dello studente;
3. Profilo di apprendimento (*learning profile*): ha a che fare con tutto ciò che facilita un apprendimento migliore dello studente;
4. Costrutto emotivo dello studente (*affect*): è relativo a come lo studente si percepisce (Tomlinson, 2006, p.8).

Gli elementi della classe da modificare in risposta alle differenze tra studenti sono (Tomlinson, 2006, p.9):

1. Il contenuto: tutto ciò che è insegnato in classe;
2. Il processo: tutte le attività o le prestazioni richieste allo studente attraverso le quali lo studente dà significato alle informazioni da apprendere;
3. Il prodotto: tutte le realizzazioni richieste allo studente per dimostrare l'apprendimento;
4. L'ambiente di apprendimento: è il clima di rapporti e il luogo nel quale avviene l'apprendimento

Tomlinson utilizza la metafora dell'ingranaggio a tre rotelle per illustrare la differenziazione didattica, nella quale i tre elementi della classe sono strettamente legati ed interdipendenti: la prima rotella sono i bisogni dello studente in classe; la seconda il ruolo dell'insegnante in classe; la terza il ruolo del curriculum e dell'istruzione.

LO STUDENTE CERCA	RISPOSTE DELL'INSEGNANTE	CURRICOLO E ISTRUZIONE SONO IL VEICOLO
<ul style="list-style-type: none"> • Affermazione (accettazione e conferma): • La possibilità di contribuire; • Potere; • Scopo; • Sfida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Invito-stimolo; • Opportunità; • Investimento; • Persistenza; • Riflessione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importante; • Focalizzato • Coinvolgente; • Impegnativo; • Sostenuto (<i>scaffolded</i>).

Il connubio tra il modello della didattica differenziata (Tomlinson, 2006) e quello della progettazione a ritroso (Wiggins, Mc Tighe, 2004) consente di avere una didattica capace di raggiungere tutti gli studenti: *“a convergence of the two models seems useful for addressing two of the greatest contemporary challenges for educators- crafting powerful curriculum in a standards-dominated era and ensuring academic success for the full spectrum of learners”* (Tomlinson, Mc Tighe, 2006, p.2).

Non è possibile la realizzazione della scuola inclusiva se non vi attenzione alla promozione di una didattica di qualità; come ci ricorda Canevaro “l’apprendimento è il punto d’incontro delle diversità di ciascuno e, se la socializzazione ha una grande importanza, essa può realizzarsi attraverso l’apprendimento” (Canevaro, 2005). La didattica infatti connota la normalità del fare scuola (Ianes, 2005) in quanto riguarda tutti gli alunni, ed è proprio la didattica ordinaria che deve acquisire degli elementi di “speciale normalità” (Ianes, 2006) che le consentano di elevare la sua qualità.

Ianes (2005) individua gli elementi che dovrebbe avere una didattica inclusiva:

1. Riconoscimento delle differenze e conoscenza dei bisogni educativi speciali;
2. Progettualità individualizzata e aperta alla vita adulta;
3. Efficacia relazionale e cognitiva;
4. Collaborazione tra compagni di classe.

Per quanto riguarda la prima dimensione, la didattica inclusiva deve essere sensibile alle differenze degli alunni, non in senso classificatorio ed etichettante ma come riconoscimento e valorizzazione dell’eterogeneità presente all’interno della classe. Nell’agire didattico quotidiano ci si muove all’interno di tre piani: la cornice relazionale con la qualità della relazione insegnante-alunno, la cornice metodologica-didattica con l’approccio della “speciale normalità” e le micro dinamiche dei

processi di insegnamento-apprendimento. La buona relazione con l'alunno è infatti la base sicura dalla quale partire per la realizzazione dell'apprendimento. Ianes ha coniato l'ossimoro "speciale normalità": "ragionare in termini di speciale normalità vuole dire due cose: attivare le risorse e gli interventi necessari privilegiando quelli più vicini alla normalità (arricchita di quel tanto di specialità che serve) e includere nella normalità, trasformandola, quei 'principi attivi' tecnici e speciali che la rendono più efficace e che ne sono essi stessi modificati" (2006, pp.46-47). Normalità significa coinvolgere il personale ordinario della scuola nei processi inclusivi, coinvolgendo gli alunni in occasioni informali e in attività didattiche che siano capaci di coinvolgere il maggior numero possibile di alunni. Quindi da una parte vi è la necessità di non rinunciare alla dimensione della normalità, e dall'altra la specialità per identificare le competenze specifiche inclusive, altrettanto necessarie: "ai benefici della normalità non si può rinunciare, né ai benefici della specialità tecnica, dunque dobbiamo tenerle insieme tutte e due, superando un'apparente incompatibilità, in una dialogica, direbbe Morin, che tenga assieme le due dimensioni, o il meglio di esse. È quello che chiameremo 'speciale normalità'. Una normalità più speciale, che ci consenta di sfuggire ai rischi della separazione da un lato e dell'improvvisazione dall'altro" (Ianes, 2006, pp.8-9).

Ianes (2006, pp.48-50) individua 14 categorie di risorse che i docenti possono attivare per organizzare una didattica inclusiva improntata al principio della "speciale normalità", considerando che laddove possibile si devono utilizzare le risorse della didattica ordinaria, le prime dell'elenco, e solo se necessario passare alle risorse via via più speciali:

1. Organizzazione scolastica generale
2. Spazi e architettura
3. Sensibilizzazione generale
4. Alleanze extrascolastiche
5. Formazione e aggiornamento
6. Documentazione: buone prassi.
7. Didattica comune: si tratta di strategie inclusive utili per tutta la classe.
8. Percorsi educativi e relazionali comuni: si tratta di percorsi su abilità trasversali rivolti a tutti gli alunni.
9. Didattica individuale: insegnamento in rapporto 1:1
10. Percorsi educativi e relazionali individuali
11. Ausili, tecnologie e materiali speciali
12. Interventi di assistenza e di aiuto personale
13. Interventi riabilitativi

14. Interventi sanitari e terapeutici

Mitchell (2008) ha individuato 24 strategie didattiche efficaci, con particolare riferimento alla didattica inclusiva:

1. Educazione inclusiva (inclusive education);
2. Insegnamento all'apprendimento cooperativo (cooperative group teaching);
3. Tutoraggio tra pari (peer tutoring);
4. Insegnamento collaborativo (collaborative teaching);
5. Coinvolgimento dei genitori (parental involvement);
6. Cultura della scuola (school culture);
7. Promozione di comportamenti positivi a livello di scuola (school-wide positive behavior support);
8. Qualità dell'ambiente interno (indoor environmental quality);
9. Clima della classe (classroom climate);
10. Insegnamento di abilità sociali (social skill training);
11. Insegnamento di strategie cognitive (cognitive strategy instruction);
12. Apprendimento autoregolato (self-regulated learning);
13. Strategie e tecniche di memoria;
14. Insegnamento reciproco (reciprocal teaching);
15. Consapevolezza ed elaborazione fonologica (phonological awareness and phonological processing);
16. Terapia cognitivo-comportamentale;
17. Approcci comportamentali;
18. Analisi funzionale del comportamento (functional behavioral assessment);
19. Istruzione dirette (direct instruction);
20. Revisione e pratica;
21. Valutazione formativa e feedback;

22. Tecnologia assistiva;
23. Comunicazione aumentativa e alternativa;
24. Opportunità per apprendere.

3.3.1. Personalizzazione/individualizzazione

Nella didattica inclusiva risultano di fondamentale importanza due concetti tra loro fortemente correlati, legati alla differenziazione didattica: individualizzazione e personalizzazione. Differenziare l'insegnamento è infatti una delle grandi sfide per la scuola del XXI secolo.

La questione della personalizzazione dei percorsi formativi appare per la prima volta in evidenza nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati (2004) del Ministro Moratti. Se la scuola deve essere "a misura di alunno" (Baldacci, 2002), la personalizzazione e l'individualizzazione consentono alla didattica di divenire inclusiva: "personalizzare e individualizzare implicano decisioni, scelte e operazioni complesse che fanno riferimento alla necessità di differenziare e caratterizzare l'insegnamento-apprendimento sulla base della molteplicità e pluralità delle diversità presenti nella classe e nella scuola" (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013, pp. 36-37).

La distinzione, ma al contempo la dialettica, tra i due termini è così sintetizzata da Baldacci: "(nell') *individualizzazione* la [...] differenziazione dei percorsi rappresenta una strategia per il raggiungimento di traguardi formativi comuni per tutti [...] La *personalizzazione*, intesa come diversificazione delle mete formative volta a favorire la promozione delle potenzialità individuali, rappresenta una strategia complementare alla prima e ad essa subordinata: la si può proficuamente integrare e completare, ma non la si può soppiantare, altrimenti si corre il serio pericolo che le *diversità* tra gli alunni si trasformino in *disuguaglianze*" (Baldacci, 2005, p.8). La distinzione fondamentale tra individualizzazione e personalizzazione è che nella prima i traguardi formativi sono uguali per tutti (le competenze), mentre nella personalizzazione i traguardi sono diversi per ognuno (i talenti).

L'individualizzazione trova il suo fondamento nelle teorie di Gardner (2013) sulle intelligenze multiple, che individuano diverse forme di intelligenza.

La scuola oggi deve garantire nel contempo: "la qualità dell'istruzione, l'uguaglianza delle opportunità formative e la valorizzazione delle differenze" (Baldacci, 2005, p.10). La qualità dell'istruzione è fondamentale per potersi orientare in un mondo ad elevata complessità; l'uguaglianza delle opportunità formative significa garantire una scuola democratica, che permette a

tutti l'acquisizione delle competenze di base; la valorizzazione delle differenze personali si esplica nella valorizzazione dei talenti individuali.

I termini personalizzazione e individualizzazione rimangono confinati nella scuola al PEI (Piano Educativo Individualizzato) e al PDP (Piano Didattico Personalizzato), quindi all'ambito degli alunni con disabilità da una parte e con bisogni educativi speciali dall'altra, invece di essere utilizzati come riferimento per la didattica *per tutti*. Individualizzare e personalizzare dovrebbe infatti essere il compito dell'insegnante *sempre*, e non soltanto in presenza di alunni con difficoltà. Il PEI è più vicino al concetto didattico di personalizzazione, in quanto si può arrivare alla differenziazione degli obiettivi, mentre il PDP a quello di individualizzazione, perché consente il raggiungimento delle competenze minime attraverso l'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative.

3.3.2. Universal Design for Learning

Lo Universal Design for Learning (UDL) introduce il concetto di universalità (*design for all*), mutuato dal design e dall'architettura, alla didattica, configurandosi come uno dei nuovi filoni per la realizzazione di una scuola inclusiva. Lo UDL permette la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi per tutti, e non di adattamento *ex post* del curriculum scolastico in caso di difficoltà degli alunni, ma di una progettazione *ex ante* che si propone fin dall'inizio di essere *for all*.

Lo UDL introduce un concetto importante per il mondo dell'educazione con riferimento alle differenze, ossia quello di accessibilità, che riguarda la capacità di un dispositivo o di una risorsa online di essere fruibile con facilità da qualsiasi utente, comprendendo anche le persone che presentano disabilità di tipo sensoriale, motorio o fisico (Commission of European Communities, 2000; 2001).

L'Universal Design for Learning prova a tradurre le teorie didattiche in principi operativi, in modo che sia la scuola a livello di spazi che le attività proposte siano progettate fin dall'inizio per essere *for all* (Rose, Gravel).

Il CAST⁷ (Center for Applied Special Technology) ha elaborato delle linee guida per la creazione della scuola inclusiva, ossia di ambienti di apprendimento flessibili in grado di rispondere alle differenze individuali.

Il curriculum può essere reso flessibile adottando tre principi:

⁷ <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>

Principio 1: Fornisci mezzi multipli di rappresentazione

Per alcuni studenti è più semplice l'elaborazione dell'informazione attraverso mezzi visivi, o uditivi, o scritti. La possibilità di poter fruire di molteplici canali sensoriali consente di massimizzare le possibilità di apprendimento.

Linea guida 1: Fornisci opzioni per la percezione

Linea guida 2: Fornisci opzioni per il linguaggio, per le espressioni matematiche e per i simboli

Linea guida 3: Offri opzioni per la comprensione

Principio 2: Fornisci mezzi multipli di azione ed espressione

L'output richiesto allo studente sarà per alcuni più semplice nella forma di un'interrogazione, per altri in quella di un compito scritto, tenendo in considerazione i diversi funzionamenti individuali.

Linea guida 4: Offri opzioni per le attività fisiche

Linea guida 5: Offri opzioni per l'espressione e la comunicazione

Linea guida 6: Offri opzioni per le funzioni di controllo cognitivo

Principio 3: Offri più mezzi di coinvolgimento (*engagement*)

Gli interessi degli studenti sono diversi, pertanto è necessario predisporre più alternative per poter coinvolgere il maggior numero di studenti e mantenere nell'attenzione nel tempo.

Linea guida 7: Offri opzioni per ravvivare l'interesse

Linea guida 8: Offri opzioni per sostenere sforzi e perseveranza

Linea guida 9: Offri opzioni per l'autoregolazione

3.3.3. La compresenza didattica inclusiva

Una grande potenzialità didattica in chiave inclusiva è data dalla possibilità di saper lavorare in chiave collaborativa con i colleghi, realizzando situazioni didattiche di *co-teaching* e di compresenza didattica inclusiva (Ianes, Cramerotti, 2015; Ghedin, 2013, 2013b). La compresenza di cui si parla in questo paragrafo è infatti quella tra insegnante di classe e insegnante specializzato per il sostegno, che viene realizzata con il fine di offrire ad ogni alunno pieno accesso all'apprendimento: una compresenza in ottica inclusiva. L'ottica è quindi quella di evitare che il docente specializzato per il sostegno si relazioni in rapporto 1:1 con l'alunno con disabilità, in modo che tutti i docenti del consiglio di classe si facciano garanti ed artefici del progetto di vita di tutti gli alunni. La

collaborazione tra docenti è una competenza essenziale della professionalità docente, e diviene ancora più un elemento-chiave nel determinare il successo del processo di inclusione quando si attua tra docenti di classe e di sostegno. Se la sfida è quella della creazione di contesti didattici inclusivi, “l’esistenza di ruoli diversi, curricolare e di sostegno, che interagiscano senza processi di delega o deresponsabilizzazione, rappresenta sicuramente una ricchezza e non certo un freno o un impedimento” (Cottini, 2014, p.16). Si sottolinea quindi l’importanza della complementarità dei diversi ruoli e competenze professionali. Saper utilizzare la compresenza in ottica inclusiva, valorizzando le reciproche competenze del docente di classe e specializzato, attuando un fecondo interscambio di ruoli professionali, significa avere una pluralità di punti di vista e metodologie didattiche, l’opportunità di poter fornire un feedback all’operato professionale del collega, la possibilità di adottare molteplici stili relazionali e diversi canali di apprendimento. La capacità di saper lavorare in *team* determina la possibilità per il docente specializzato di essere colui che dissemina culture, politiche e pratiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014) all’interno del proprio gruppo di docenti e dell’istituto nel suo complesso.

La soluzione più praticabile attualmente è quella del *co-teaching* (Ghedini, 2013a, 2013b; Ianes, Cramerotti, 2015), con ruoli professionali interscambiabili tra docenti di classe e specializzati. La possibilità di lavorare insieme, in sinergia tra docenti, può essere una buona soluzione didattica praticabile all’interno dei contesti d’aula, come dimostrano anche le numerose sperimentazioni e ricerche in ambito internazionale. Non più ruoli fissi e suddivisi rigidamente, ma la possibilità di un interscambio fecondo tra le competenze disciplinari e le competenze di didattica inclusiva, permettendo al contempo la piena valorizzazione della professionalità del docente specializzato, spesso considerato docente *minor* all’interno dei consigli di classe, pur avendo un’elevata qualificazione professionale.

Ianes definisce la compresenza come “la funzione didattica svolta da due o più docenti che lavorano assieme all’interno della stessa classe” (Ianes, 2015, p.7). Condizione necessaria ma non sufficiente perché si possa parlare di compresenza è quella di essere presenti contemporaneamente nell’ambiente dell’aula, ma la vera compresenza comprende la collaborazione, la co-progettazione, la co-valutazione, e ciò consente lo sviluppo di pratiche didattiche di migliore qualità per la classe nella quale si realizza, ad esempio l’utilizzo di metodologie maggiormente attive, ad esempio di tipo laboratoriale, che vadano oltre alla lezione frontale. La possibilità di lavorare in compresenza consentirebbe ad esempio di utilizzare maggiormente l’apprendimento cooperativo (Johnson, Johnson, Olubec, 2015), una delle metodologie didattiche maggiormente inclusive, utilizzando la risorsa dei compagni di classe per favorire l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli studenti.

Altre metodologie per l'inclusione come il tutoring (Topping, 2014), la didattica laboratoriale, la diversificazione dei materiali, l'utilizzo in senso inclusivo delle tecnologie. Con la presenza di due docenti è infatti più semplice la gestione di alunni che lavorano in piccoli gruppi. Inoltre, il clima di classe è più tranquillo con due docenti che si occupano del problema della "gestione della classe" (D'Alonzo, 2012; Tuffanelli e Ianes, 2011), in presenza di gruppi-classe sempre più numerosi e complessi da gestire, e quindi all'interno dei quali è più difficile, se da soli in aula, lavorare in ottica inclusiva.

Gli elementi che permettono di lavorare in compresenza tra docenti sono (Cramerotti, Ianes, in Ianes, 2015, p.41):

1. Lavorare insieme volontariamente
2. Dimostrare paritarità assumendo alternativamente il ruolo di docente esperto;
3. Coordinare il proprio lavoro per raggiungere un obiettivo comune;
4. Condividere le responsabilità decisionali e dei risultati raggiunti;
5. Condividere un sistema di contenuti rispetto al quale ogni insegnante possiede la necessaria competenza;
6. Utilizzare un processo cooperativo che includa interazioni faccia a faccia e interdipendenza positiva, elaborazione e monitoraggio di capacità interpersonali e responsabilità individuale.

Anche nel "Profilo dei docenti inclusivi" della European Agency for Development in Special Educational Needs il lavoro collaborativo tra docenti è uno dei tratti che caratterizzano il docente inclusivo.

Tabella 1 Profilo dei docenti inclusivi (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, p.18)

<p>Lavorare con gli altri</p> <p>La collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali per lo svolgimento della funzione docente.</p>
<p>Lavorare con altri professionisti</p> <p>I <i>comportamenti</i> e le <i>convinzioni personali</i> per questa area di competenza includono quanto segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> -l'integrazione scolastica richiede di lavorare in team; -la collaborazione, il partenariato e il lavoro di gruppo vanno accolti come approcci essenziali a tutti i docenti; -il lavoro di squadra collaborativo favorisce l'apprendimento professionale con e da altri professionisti. <p>La <i>conoscenza</i> e la <i>comprensione</i> alla base di questa area di competenza sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> -il valore e i benefici del lavoro di collaborazione con altri insegnanti e professionisti del settore educativo; -sistemi di supporto e strutture disponibili per altri aiuti, suggerimenti e pareri;

- modelli operativi multivalenti in cui i docenti cooperano in classi comuni con altri esperti e con personale di diverse discipline;
- approcci di insegnamento collaborativi in cui gli insegnanti assumono un approccio di squadra che coinvolge direttamente gli alunni, i genitori, i compagni di classe, i docenti delle altre scuole e il personale di sostegno, diversi membri del team a seconda dei casi;
- la lingua/la terminologia e le idee operative di base e i punti di vista degli altri professionisti che partecipano all'istruzione;
- saper riconoscere e affrontare in maniera efficace i rapporti che esistono tra i diversi soggetti interessati.

Le *competenze* e le *capacità* per questa area di competenza sono:

- saper gestire una classe e avere competenze gestionali che facilitino un'efficace azione multiutente;
- codocenza e lavoro in gruppi aperti;
- lavorare come parte della comunità scolastica e basare il sostegno sulle risorse interne ed esterne alla scuola;
- costruire una comunità di classe che fa parte di una più ampia comunità scolastica;
- contribuire all'intero processo di valutazione scolastica, riesame e sviluppo;
- utilizzare le tecniche di problem solving collaborativo con altri professionisti;
- contribuire alla costituzione di partenariati scolastici più ampi con altre scuole;
- organizzazioni comunitarie e altre organizzazioni educative;
- attingere a una vasta gamma di possibilità di comunicazione verbale e non verbale per facilitare il lavoro in cooperazione con altri professionisti.

La compresenza didattica in ottica inclusiva consente, inoltre, la riduzione dei fenomeni di *push* e *pull out* (Demo, 2014), ossia l'uscita dalla classe degli alunni con disabilità per lo svolgimento di attività didattiche individualizzate. Infatti, la possibilità di co-progettare le attività didattiche da svolgere in classe, per tutti gli alunni, consente fin da subito di pensare a proposte in grado di riuscire a coinvolgere tutti.

La compresenza è una pratica che si articola in tre fasi:

1. Co-progettazione;
2. Co-insegnamento;
3. Co-valutazione.

Con l'attuazione della compresenza si possono notare benefici per tutti gli alunni, in maniera particolare per quelli in difficoltà per i quali viene garantita la possibilità di fruire di ambienti di apprendimento idonei; migliora inoltre il clima di classe grazie a metodologie didattiche centrate sugli

studenti. I primi studi italiani sul tema (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013) sembrano suggerire miglioramenti anche per quanto riguarda i risultati di apprendimento.

3.3.4. La valutazione inclusiva

Per parlare di didattica inclusiva non è sufficiente soffermarsi unicamente sulla progettazione e sulle metodologie didattiche, ma è necessario chiudere il cerchio del processo didattico fornendo dei brevi accenni alla tematica della valutazione in chiave inclusiva, al fine di “valutare senza escludere” (Aquario, 2015).

Aquario (2015) individua tre approcci per pensare alla valutazione in prospettiva inclusiva: la valutazione partecipata, la valutazione dinamica e la valutazione differenziata.

La valutazione autentica consente di conoscere non solo ciò che uno studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa.

Tabella 2 Valutazione tradizionale e valutazione autentica (Comoglio, 2006)

Valutazione tradizionale	“Valutazione autentica”
<ul style="list-style-type: none"> • È gestita solo dall’insegnante 	<ul style="list-style-type: none"> • È gestita anche dallo studente
<ul style="list-style-type: none"> • I criteri di valutazione, non pubblici, sono utilizzati a discrezione dell’insegnante con forte possibilità di ingiustizia 	<ul style="list-style-type: none"> • I criteri di valutazione sono pubblici, ordinati in rubriche consegnate allo studente prima di una prestazione
<ul style="list-style-type: none"> • Accerta solo la correttezza delle risposte. In altre parole, certifica se lo studente sa riportare la conoscenza che era da apprendere. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accerta se lo studente sa spiegare, applicare, giustificare le risposte. Cioè verifica se lo studente ha una comprensione profonda di ciò che ha appreso così da essere capace di applicare a situazioni nuove
<ul style="list-style-type: none"> • È vissuta e percepita da tutti coloro che sono coinvolti con fini di “selezione” 	<ul style="list-style-type: none"> • Sottolinea il miglioramento e lo sviluppo compiuti
<ul style="list-style-type: none"> • Dimostra se lo studente ha appreso quello che gli è stato insegnato 	<ul style="list-style-type: none"> • È predittiva di ciò che uno studente sa fare con ciò che sa qualora si trovasse in situazioni reali
<ul style="list-style-type: none"> • Si applica a compiti o prestazioni estranei a contesti di vita reale 	<ul style="list-style-type: none"> • Si applica a situazioni simili o analoghe a quelle reali e per questo diventa “predittiva” di ciò che lo studente è in grado di fare fuori dal contesto scolastico

<ul style="list-style-type: none"> • Si svolge su compiti semplici e precisi (per lo più prove oggettive) per controllare con esattezza la conoscenza appresa 	<ul style="list-style-type: none"> • Si svolge su compiti complessi che richiedono l'integrazione di numerose abilità e conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> • È un giudizio espresso su risposte a domande chiuse 	<ul style="list-style-type: none"> • È un giudizio espresso su risposte a domande aperte
<ul style="list-style-type: none"> • Informa lo studente del punteggio conseguito. Se il risultato è positivo, pone termine al processo di apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> • La prova è programmata non solo per verificare la prestazione, ma anche per migliorare prestazioni successive. Lo studente è informato del risultato conseguito e del progresso compiuto

Una tipologia di valutazione autentica è la valutazione dinamica, che si basa sui principi vygotkiani di “zona di sviluppo prossimo” e di “potenziale di apprendimento”.

Per Vygotskij la zona di sviluppo prossimo è: “la differenza fra livello di sviluppo attuale, determinato attraverso la soluzione di problemi indipendentemente, e il livello più elevato di sviluppo potenziale, determinato attraverso la soluzione di problemi sotto la guida di un adulto o in collaborazione con pari più competenti”. Quindi per Vygotskij assume importanza non tanto la zona di sviluppo attuale, ma quella potenziale, ricavando “non soltanto il processo di sviluppo completato fino a quel momento, non soltanto i cicli già conclusi e attuati, non soltanto i processi di maturazione completati; possiamo anche valutare i processi che in quel momento stanno per diventare tali, stanno maturando o si stanno sviluppando” (1990).

Tabella 3 Valutazione statica vs Valutazione dinamica (Dixon-Krauss, 1998)

Statica	Dinamica
Orientata alla legittimazione della diagnosi	Orientata allo sviluppo del bambino
Esclusoria	Collaborativa
L'esaminatore è osservatore	L'esaminatore è partecipe
L'esaminato non viene assistito	L'esaminato riceve una mediazione
Orientata all'istruzione	Reciproca, orientata all'interazione
Diagnosi vs insegnamento	Diagnosi=insegnamento
Staccata	Connessa e continua
Prodotto	Processo
Retrospectiva: ciò che è maturo	Prospettica: “ciò che sta maturando”
Decontestualizzata	Contesto reale
Bassa generalizzazione	Generalizzazione elevata

Test vs compito	Test=compito
-----------------	--------------

Tabella 4 La valutazione per l'apprendimento e per l'inclusione (Aquario, 2015, p.97).

Principi su cui si basa	Mediazione	Differenziazione	Partecipazione
Principi Universal Design implicati	Clima di apprendimento	Equità Flessibilità Comunicazione Modi di fruizione Tolleranza per l'errore Sforzo fisico Chiarezza	Comunità di apprendenti
Significati della valutazione	Processo intenzionale, fondato sull'interazione, promotore di motivazione e impegno, che incoraggia il cambiamento sulla base dei criteri della mediazione	Processo aperto che guida la progettazione attivando processi di scelta consapevole durante tutto il percorso e si declina in diversi momenti e in diverse forme (di rappresentazione, di espressione, di coinvolgimento), in cui le differenze sono opportunità per costruire partecipazione per tutti	Processo in cui ciascuno (studente, docente, educatore, genitore ecc.) è partecipante attivo del processo e necessita di porre domande valutative differenti

Anche nell'Index for Inclusion troviamo dei riferimenti alla valutazione, nella dimensione delle pratiche inclusive, sezione C2 è presente l'indicatore C2.7: "La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni".

Capitolo 4-La Philosophy for Children

4.1. Che cos'è la Philosophy for Children

La Philosophy for Children non è semplicemente un curriculum per fare filosofia con i bambini, ma è un movimento educativo a diffusione mondiale, con una storia che nasce negli anni '60 negli Stati Uniti, dall'influenza forte del pensiero pragmatista di matrice deweyana, e che ha poi visto diversificarsi metodologie, approcci, strategie anche in base ai diversi Paesi del mondo nel quale è stato sperimentato. Non propone soltanto un curriculum, ma soprattutto un modo diverso di intendere l'educazione, dando centralità ai processi di apprendimento piuttosto che a quelli di insegnamento, e rendendo l'insegnante un «facilitatore» di processi piuttosto che un detentore e trasmettitore del sapere, rendendo gli alunni i veri protagonisti dell'apprendimento. Inizialmente tende a essere utilizzata a scuola come metodologia per lo sviluppo del pensiero critico in maniera separata, ma poi può diventare parte delle discipline scolastiche (Topping, Tricky, 2015).

La Philosophy for children si connota come una delle possibili pratiche filosofiche che intendono recuperare il significato originario del termine filosofia, divenendo così attività trasversale e metadisciplinare all'interno dei curricula scolastici. Come afferma Morin, «la scuola e l'università insegnano alcune conoscenze, ma non la natura della conoscenza» (Morin, 2015, p.12), pertanto è necessario insegnare a «conoscere la conoscenza». La Philosophy for Children, in questo momento di cambiamenti che si susseguono rapidamente, può assumere un ruolo importante per dare una *vision* e una *mission* diverse alla scuola, improntate alla valorizzazione del pensiero critico, creativo e *caring* (Lipman, 2005).

La proposta di Lipman si colloca infatti nell'unione tra pedagogia e filosofia, attraverso la creazione di un curriculum che fu ideato con la finalità di insegnare il pensiero logico agli studenti prima del loro ingresso all'università, in quanto aveva constatato delle carenze in questo settore nei suoi studenti universitari del corso di logica.

4.2. La filosofia come attività

Nella Philosophy for Children (P4C) il termine filosofia «comporta un'interrogazione sul mondo, sulla realtà, sulla verità, sulla vita, sulla società, sull'essere e sulla mente umani. Non è una disciplina, non ha scomparti, problematizza tutto ciò che concerne l'esperienza umana» (Morin, 2015, p.22). La P4C propone una concezione diversa di filosofia e un diverso tipo di approccio didattico alla disciplina. Per Santi «fare filosofia più che a definizioni e statuti disciplinari fa riferimento a questa

molteplicità di manifestazioni del filosofare come ‘attività’, così come emerge e si realizza nei processi riflessivi della coscienza sia individuale che collettiva, e così come si manifesta nella cultura e nella storia” (Santi, 2007, p.102). Non si tratta infatti di insegnare la “storia della filosofia”, che è tradizionalmente il metodo che viene utilizzato per la didattica della filosofia nelle scuole italiane, anzi più precisamente nei licei, gli unici spazi scolastici dove viene legittimata come disciplina. La Philosophy for Children, piuttosto, intende la filosofia nella concezione del dialogo socratico, quindi come pratica filosofica dialogica ed argomentativa, esercizio del pensiero, pratica che trae la sua linfa vitale dalla meraviglia e dal confronto intersoggettivo. Kant afferma che “senza la sua proiezione educativa, la filosofia sarebbe vuota; senza la sua dimensione filosofica l’educazione sarebbe cieca”. Secondo Kohan, la filosofia con ambizioni educative è paradossale (2014), in particolare per quanto riguarda la dimensione dell’incontro tra l’insegnante e l’allievo e la disquisizione se sia possibile o meno insegnare la filosofia, ossia “insegnare a pensare” e “apprendere ad apprendere” (Kohan, 2014).

La Teoria dell’attività nasce ad opera di Vygotskij e trova una sistematizzazione ad opera del suo seguace Leont’ev. Nella loro concezione l’attività diviene “l’unità di analisi fondamentale per la comprensione e lo studio dello sviluppo cognitivo, in particolare degli stati di coscienza e dell’acquisizione delle competenze intellettuali di ordine superiore (quali l’attenzione selettiva, la memoria semantica e la pianificazione) alla base di ogni conoscenza scientifica e teoretica” (Santi, 2007, pp.94-95). L’attività è preminentemente sociale, e connette soggetti e oggetti in una prospettiva storico-culturale.

Santi (2007, p.96) delinea gli assunti fondamentali della teoria dell’attività:

- Lo sviluppo è un processo dinamico entro attività condivise e non un prodotto statico dell’evoluzione individuale;
- L’attività umana è diretta da intenzioni, orientata verso obiettivi e alimentata da bisogni e motivi dell’azione;
- Il significato e lo scopo sono parte integrante dell’attività e lo sono pure le interazioni interpersonali implicate, gli strumenti di mediazione coinvolti e il contesto di attuazione dell’azione;
- L’attività, intesa nella sua globalità e complessità e non nei suoi elementi isolati, è l’unità di analisi dello sviluppo umano;
- L’attività è funzione della cultura e del patrimonio biologico ereditario.

La teoria dell’attività contiene in sé implicazioni importanti per la didattica, in particolare per quanto riguarda la dimensione del *fare*. Nella comunità di ricerca il fare si concretizza attraverso la pratica

discorsiva, tramite la mediazione semiotica del linguaggio, l'uso di artefatti culturali e di segni come mediatori, tramite un'attività che è condivisa. L'accezione dialogica della filosofia, il fare filosofia come *dialogo* (Santi, 2007), diviene la declinazione didattica della teoria dell'attività.

4.3. Filosofia e infanzia

Riprendendo il titolo di un articolo “What is Philosophy *for* children, What is Philosophy *with* Children?” (Vansieleghem, Kennedy, 2011), si può chiedersi quale tipo di legame vi è tra l'infanzia e la filosofia. La Philosophy for Children nasce e si interroga a partire dal nesso tra filosofia ed infanzia; essa è nata infatti con lo scopo di creare un curriculum per fare filosofia con i bambini, unendo la dimensione filosofica a quella educativo-pedagogica. Si corre il rischio di incorrere in due estremismi: da una parte la banalizzazione della filosofia, e dall'altra l'adultizzazione dei bambini tramite l'avvio precoce alla filosofia (Kohan, 2006). Vi è poi il rischio di snaturalizzare l'infanzia e/o la filosofia, e tale rischio non è nuovo; è presente nella nostra cultura da molto tempo e prende forma in frasi come: “i bambini sono naturalmente filosofi” o “i filosofi sono come i bambini che fanno domande” (Kohan, 2006, pp.IX-X). Kohan pone una riflessione in merito alla tendenza dell'adulto di voler anticipare il pensiero del bambino: “Di fronte al rischio della naturalizzazione vale forse la pena di impostare una relazione che parta dal presupposto di non saper già che cosa può dire un bambino o che cosa può pensare una bambina. Chi osa anticipare ciò che può pensare un bambino? Chi osa prevedere la forza che può avere il pensiero di un bambino? Chi osa dire che, tenuto conto dell'età, il bambino penserà questo o quello?” (Kohan, 2006, p.XII).

4.4. I presupposti filosofici e pedagogici della Philosophy for Children

Gli autori dai quali Lipman è stato maggiormente influenzato nell'elaborazione del suo curriculum sono da un lato Socrate e il dialogo socratico, e dall'altra il suo maestro Dewey, per le concezioni relative all'educazione al pensiero e al legame con la democrazia. In Dewey, infatti, la comunità di ricerca assume connotazioni di carattere politico e democratico. Oliverio afferma che: “Lipman ha riscoperto la profondità filosofica dell'idea deweyana di indagine proprio rilegendola alla luce del dialogo socratico-platonico e, in questa operazione, ha fornito una peculiare interpretazione tanto di Platone (enfaticandone il legato più squisitamente socratico) quanto della pedagogia deweyana” (Oliverio, in Cosentino, Oliverio, 2011, p.125).

Socrate, come Lipman, pone particolare rilievo alla considerazione della filosofia come pratica filosofica, piuttosto che come speculazione. Per entrambi la filosofia assume poi carattere educativo

e politico. La filosofia è strettamente connessa con l'educazione: "ciò significa che la pratica della filosofia è sostanzialmente educativa in quanto contribuisce a formare spiriti critici, persone che saranno disposte a smettere di credere ciò che in verità non conoscono e che saranno più attente a mettere in discussione i valori e le idee che sono socialmente accettate. Per entrambi, la filosofia è forse la migliore pratica educativa e, ancora per entrambi, un'autentica educazione non può non essere filosofica" (Waksman, Kohan, 2013, p.5). Per entrambi, centrali nella filosofia sono gli aspetti del dialogo e del domandare.

L'idea che sta alla base della pedagogia deweyana è che la democrazia si fonda sull'educazione, e quindi anche la comunità filosofica contiene al suo interno dei presupposti socio-politici. Educare alla democrazia per Dewey non significa fare educazione civica, ma consentire agli studenti di sperimentare concretamente la democrazia all'interno del contesto scolastico, in quanto la democrazia ha bisogno sia di sviluppo e affermazione individuale che di solidarietà e inclusione. Centrale anche nel pensiero e nella proposta educativa di Lipman è infatti il nesso tra filosofia, educazione e democrazia, per il quale la democrazia è determinata dall'educazione e dalla filosofia che si praticano nella società: "In tutta la sua riflessione pedagogica Dewey ha insistito sulla centralità dell'educazione del pensiero e ha riconosciuto nel pensiero metodologicamente formato una fondamentale istanza educativa a livello individuale e sociale" (Striano, 2006, p.119). Viene così ad essere confermato il binomio deweyano tra educazione e democrazia. La P4C consente la trasformazione della classe in comunità di ricerca, in quanto "riconosce il ruolo vitale della conversazione e del dialogo nel potenziare il ragionamento e il giudizio. Ed essa soltanto è saldamente legata all'obiettivo più ampio di creare una società democratica e partecipativa" (Santi, 2006b).

Nella Philosophy for Children si possono rinvenire dei riferimenti anche a Martin Buber e alla sua concezione di "dialogo autentico", basato sulla condivisione, così come accade nella comunità filosofica di Lipman. Anche il pedagogista brasiliano Paulo Freire assegna, come Lipman, una grande importanza al dialogo come fondamento dell'umanità.

Altri fondamenti pedagogici della P4C si ritrovano nelle concezioni socio-costruttiviste dell'apprendimento. Lipman riconosce la preminenza del sociale sull'individuale, così come teorizzato da Mead, per il quale il pensiero si costruisce nel dialogo e quindi è sociale prima che individuale (nel suo testo dal titolo emblematico "Mente, sé e società"). Anche per Vygotskij la conoscenza si sviluppa prima in un piano intersoggettivo per diventare poi intrasoggettivo. Centrale nel processo di internalizzazione è l'utilizzo del linguaggio, che si sviluppa prima sul piano sociale e dopo su quello individuale.

Date queste premesse, l'educazione per Lipman non può che concretizzarsi in una pratica dialogica all'interno di una comunità. Nella comunità di ricerca la conoscenza è una co-costruzione sociale, che dal piano intersoggettivo diventa intrasoggettivo tramite l'internalizzazione, così come teorizzato già da Vygotskij. Altro concetto importante per la dinamica della co-costruzione della conoscenza è quello di Zona di Sviluppo Prossimo: l'eterogeneità dei membri della comunità di ricerca valorizza le differenze individuali, e promuove la creazione di molteplici zone di sviluppo prossimo, ossia uno spazio di sviluppo potenziale che viene attualizzato grazie al confronto intersoggettivo con l'insegnante o un compagno più esperto. Altro costrutto pedagogico fondamentale di matrice socio-costruttivista per la P4C è quello già richiamato di attività proposto da Leont'ev: la pratica filosofica è infatti un'attività.

4.5. La strutturazione del curriculum della Philosophy for Children

Il curriculum di Lipman è costituito da una serie di racconti che hanno come protagonisti bambini e ragazzi della stessa età dei destinatari. Le storie raccontano di dialoghi tra bambini, e spesso sono ambientate all'interno del contesto scolastico. I racconti trattano i temi fondamentali presenti nella storia della filosofia: l'amicizia, il pensiero, la verità, il tempo, la bellezza, i sogni, le regole, la differenza. Alcuni temi sono ripresi in diversi racconti, seguendo un'evoluzione a spirale, ossia presentando un sempre maggiore grado di approfondimento in rapporto al livello di scolarità, dalla fine della scuola dell'infanzia alla secondaria.

Affinché l'insegnante/facilitatore sia guidato nella pratica filosofica, ogni racconto è corredato da un manuale che contiene esercizi e piani di discussione, anche qui presentando le medesime questioni filosofiche ma con gradi diversi di approfondimento. Essi permettono di stabilire un collegamento tra la storia della filosofia e le domande dei bambini, consentendo una modellizzazione didattica per la pratica della filosofia anche per i docenti che non provengono da una formazione prettamente filosofica. Gli esercizi rinforzano alcune capacità del pensiero e ciascuno di essi persegue degli obiettivi specifici, mentre i piani di discussione simulano le possibili domande filosofiche dei bambini. I piani di discussione possono essere cumulativi o non cumulativi, ossia una domanda può seguire logicamente l'altra su un medesimo tema, oppure nel caso dei piani non cumulativi ogni domanda è a sé.

I racconti del curriculum di Lipman sono otto. Il primo che fu scritto da Lipman fu Harry Stottlemeier's Discovery (la pronuncia inglese ricorda il nome del filosofo Aristotele; è stato anche il primo tradotto in italiano da Antonio Cosentino con il titolo "Il prisma dei perché").

I materiali previsti sono concepiti per la cultura occidentale, ecco perché in altre parti del mondo sono stati ideati, a partire dai racconti di Lipman, nella cosiddetta "seconda generazione" della Philosophy for Children, altre tipologie di materiali come testi pre-testi, ossia materiali-stimolo per l'avvio della discussione filosofica.

La P4C, diffusa a livello mondiale, progressivamente si è declinata con lo sviluppo di nuovi materiali e nuove fasce d'età, non coinvolgendo più soltanto l'infanzia come unico destinatario e l'ambiente scolastico come luogo elettivo della pratica filosofica. Possiamo parlare di Philosophy for Disabilities? O di Philosophy for All? Possono queste essere nuove declinazioni della Philosophy for Children? La filosofia è un qualcosa limitato ad un certo periodo della vita (infanzia o adolescenza), e a certe categorizzazioni, peraltro ampiamente discutibili, di persone "normali" che hanno raggiunto lo stadio del pensiero ipotetico-deduttivo così come ipotizzato da Piaget, o piuttosto la filosofia intesa come possibilità di sviluppo delle capacità logiche e critico-argomentative può essere interessante/utile in tutte le fasi della vita e *for all*?

Oggi il movimento educativo mondiale della P4C non si limita al solo utilizzo dei materiali originali del curriculum elaborati da Lipman, e non ha più come destinatari esclusivi i bambini e la scuola; piuttosto, si vuole recuperare un'educazione al pensiero critico per tutti, in qualunque fase della vita e in qualsiasi contesto formativo formale, informale e non formale, anche se la possibilità di sperimentare fin dall'infanzia esperienze di comunità di ricerca consente di raggiungere il massimo sviluppo di tutte le potenzialità insite in questa metodologia.

4.6. Sviluppare il pensiero critico

Sviluppare il pensiero critico è certamente una delle sfide maggiormente presenti nel dibattito educativo a livello mondiale, e la Philosophy for Children (P4C) occupa un ruolo centrale in tale dibattito. Vansieleghem e Kennedy sottolineano come: "the growing interest in critical thinking that emerged at the end of the 1970s was based on the conviction that an emphasis on reasoning was a necessary element of any deep-structural educational reform, and that the introduction of philosophy into the content of schooling represented the one best curricular and pedagogical hope for bringing that element forth in the culture and practice of schooling" (Vansieleghem, Kennedy, 2011, p.173).

La P4C può essere contestualizzata all'interno del filone di studi che va sotto il nome di Teaching Thinking, che si occupa dell'annosa questione se sia in qualche misura possibile, e attraverso quali metodologie, educare a pensare⁸. Lipman afferma che “quella tra ‘insegnare a pensare’ e ‘insegnare il pensiero’ è, oggi, una distinzione familiare. La Philosophy for Children pone l'accento sulla prima possibilità, l'insegnare a pensare, con la precisazione che il ‘pensare’ in questione può riguardare qualunque cosa, incluso lo stesso processo del pensiero” (Lipman, in Cosentino, 2005).

Il Teaching Thinking è un filone di studi composito ed eterogeneo (Wegerif, Li e Kaufman, 2015), all'interno del quale sono presenti posizioni tra loro anche fortemente discordanti su quali siano le *best practices* per promuovere lo sviluppo del pensiero. Promuovere il pensiero critico è una delle *skills* trasversali necessarie per le società contemporanee, e sono presenti diversi approcci di matrice filosofica, psicologica, ecc. che permettono il suo sviluppo.

Inizialmente l'accento all'interno del Teaching Thinking veniva posto essenzialmente sullo sviluppo di capacità di pensiero di tipo critico, ma oggi si riscontra un interesse crescente per la componente creativa del pensiero. Secondo Lipman (2005), le dimensioni critica, creativa e affettivo-valoriale del pensiero sono integrate, ed insieme permettono lo sviluppo di quel pensiero complesso che è necessario per le società complesse e “liquide” di cui parla anche Bauman (2011), ossia soggette ad un rapido mutamento. Il possesso di queste capacità di pensiero consente infatti di “saper stare nel mondo” con maggiore spirito critico. Non è importante tanto l'acquisizione di conoscenze, che ben presto diventano obsolete: come ci ricorda Montaigne, ripreso da Morin (2000), è meglio formare “una testa ben fatta che una testa ben piena”. L'insegnante oggi non ha più tanto il compito di “trasmettitore di conoscenze”, ma piuttosto quello di “facilitatore” dei processi di apprendimento, attraverso la creazione di contesti a mediazione sociale, considerando l'importanza degli altri nello sviluppo dei processi apprenditivi.

Baldacci (2015a; 2015b), uno dei pedagogisti italiani odierni di maggior rilievo, afferma che la buona scuola è quella capace di formare al pensiero critico. Educare al pensiero critico attraverso l'utilizzo della Philosophy for Children non diventa una materia in più del curriculum, ma si configura come una metodologia didattica trasversale e interdisciplinare: ogni materia può essere insegnata e appresa mettendo in moto il pensiero critico. Il buon insegnante non è colui che insegna *cosa* pensare; infatti, già Kant affermava «Il maestro non può insegnare pensieri, ma deve insegnare a pensare»: centrale è

⁸ Si veda a questo proposito: Wegerif R., Li L., Kaufman J. (edited by), (2015) The Routledge International Handbook of Teaching Thinking, Routledge.

qui il concetto di libertà dell'educando, e compito dell'insegnante è quello di creare contesti didattici nei quali poter esercitare il pensiero.

Baldacci sottolinea il nesso insito tra lo sviluppo del pensiero critico e la democrazia, due aspetti tra loro fortemente legati come già teorizzato da Dewey e poi dall'allievo Lipman. Anche per Nussbaum (2011) lo sviluppo del pensiero critico è centrale, ed è uno dei requisiti essenziali per il mantenimento di società democratiche; la stessa filosofa indica il curriculum della Philosophy for Children come una delle modalità didattiche per svilupparlo. Un sistema scolastico deve, infatti, innanzitutto formare persone che sappiano abitare in società democratiche, consapevoli dei propri diritti e dell'importanza di una convivenza democratica tra i popoli. Kant affermava che il compito della scuola nella società democratica è «educare e insegnare ai giovani perché possano prendere parte alla vita democratica».

Come afferma Baldacci, intervistato da Crosato, “la maturazione di una capacità critica è invece il risultato complessivo e di lungo termine dell'intera formazione scolastica, attraverso il concorso delle varie discipline, perfino dell'intero complesso scolastico [...]. L'educazione del pensiero è un processo collaterale, indiretto, di lunga durata; questa educazione però sedimenta abiti mentali permanenti che condizioneranno in maniera costante il modo di pensare dell'individuo; è di tali abiti e della formazione in opera durante il percorso di acquisizione di competenze che ci si deve interessare nella fase di educazione scolastica”⁹. Il pedagogo sostiene l'opportunità di inserire la filosofia in tutte le scuole, facendo in modo che il pensiero critico diventi metodo di apprendimento di tutte le discipline, cosicché la scuola divenga una comunità di «liberi dubitanti» che imparano insieme. Non vi è bisogno di pensare nuove pratiche educative, ma si tratta di valorizzare pratiche già esistenti. Educare a pensare diventa allora una sfida, che può trovare una concretizzazione e una declinazione didattica nella pratica della Philosophy for Children.

Insegnare le singole discipline permette per transfert di educare al pensiero? Le ricerche di psicologia dell'apprendimento (Sternberg, 2003) sembrano dare una risposta negativa in tal senso. Quindi è necessario pensare a modalità didattiche in grado di sviluppare specificamente il pensiero. Come afferma Santi, “il filosofare inteso come percorso intellettuale orientato alla razionalità e alla ragionevolezza argomentativa, si manifesta come un'attività meta-disciplinare e trasversale che può fungere da collante metodologico tra le programmazioni e i diversi approcci disciplinari” (Santi, 2006b, p. 85). Non si tratta più di insegnare le discipline suddivise rigidamente tra loro, ma piuttosto

⁹ C. Crosato, *La buona scuola nasce dal pensiero critico. Intervista a Massimo Baldacci*, 2015 <http://ilrasoiodioccam-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it/2015/06/03/la-buona-scuola-nasce-dal-pensiero-critico/> (ultimo accesso: 13/06/16).

di perseguire un obiettivo “meta”, che va al di là dei confini disciplinari, comprendendo e travalicando le materie scolastiche: imparare a pensare.

Secondo Lipman (2005), l’educazione deve permettere di:

- trattare ogni disciplina come un linguaggio e pensare agevolmente in quel linguaggio;
- coltivare la capacità di ragionamento, ricordando che il ragionamento si coltiva più efficacemente nel contesto della filosofia;
- conseguire risultati scolastici non puramente come acquisizione di beni intellettuali, bensì come autentica appropriazione che risulti in un’estensione di sé.

Per sviluppare questi aspetti, si utilizza il curriculum di Philosophy for Children, che intende favorire e stimolare lo sviluppo di:

- atteggiamenti democratici;
- competenze comunicative;
- abilità di pensiero e ragionamento;
- attitudini, disposizioni, atteggiamenti critici e creativi nei confronti del mondo e della conoscenza.

Anche Merieu riconosce l’importanza della scuola per lo sviluppo del pensiero critico, affermando che “sul piano didattico, la scuola, in una democrazia, deve permettere a ogni cittadino di comprendere il mondo che lo circonda e di prendere parte alle discussioni che decideranno il suo futuro. [...] Tutto ciò è in relazione alla formazione di un pensiero critico capace di distinguere il sapere dal credere, i fatti oggettivi dai giudizi che si possono esprimere su di essi, i problemi concreti che emergono dalle proposte per risolverli, affidando queste ultime a discussioni democratiche” (Merieu, 2015, pp. 42-43). E l’educazione al pensiero critico deve iniziare proprio dalla scuola, che “diviene l’ambiente privilegiato dove condividere e distribuire il pensare, inteso come azione sociale mirata alla co-costruzione di conoscenza” (Santi, 2006b, p. 47).

L’attività dialogica in classe svolge un ruolo fondamentale soprattutto in contesti di apprendimento complessi come quelli ad elevata eterogeneità delle classi odierne: “l’esperienza di pratica filosofica argomentativa in comunità favorisce, oltre che l’appropriazione di una modalità fondamentale del fare filosofia connessa a un uso peculiare del discorso disciplinare, anche lo sviluppo di atteggiamenti intellettuali ed etici particolarmente rilevanti nella nostra società complessa, oltre che l’acquisizione di strategie comunicative per la gestione e risoluzione razionale dei conflitti attraverso la loro sperimentazione quotidiana” (Santi, 2007, p.110).

Santi afferma che “*filosofare* può cambiare qualcosa nel mondo, nella misura in cui riesce a cambiare qualcosa nel modo di pensare della gente che lo abita. [...] La filosofia può dunque essere un’avventura educativa importante per formare individui capaci di utilizzare la propria ragione in modo libero e autonomo, nonché produttivo sul piano esistenziale, etico e culturale” (Santi, 2006b, pp. 1-2).

Saper problematizzare, acquisire capacità di *problem posing* e di *problem solving*, saper argomentare, sono questioni altamente rilevanti in un mondo ad elevato grado di complessità. È necessaria nella scuola l’ideazione e la costruzione di “spazi per il pensare” (Perret-Clermond, in Pontecorvo, 2005), ossia di una realtà di pensiero che sia al contempo interna ed esterna alla persona, nella prospettiva del costruttivismo sociale. Nel costrutto di spazio del pensiero si può ritrovare un rimando a Vygotskij e al concetto di zona di sviluppo prossimo, quale spazio che sta ad indicare la distanza tra la zona di sviluppo potenziale e quella reale, spazio che soltanto l’interazione sociale consente di andare a colmare.

Lo sviluppo delle capacità di pensiero critico è possibile per Lipman in tutte le età della vita. Il pensiero critico viene indicato come uno strumento per promuovere la capacità di sapersi orientare in un mondo complesso favorendo la promozione del ben-essere individuale: *a complex thinking* (Lipman, 2003; Santi, Oliverio, 2012) for a *complex world*. L’attività filosofica è per Lipman un’attività di pensiero *high level*, tenendo in considerazione il fatto che solo il 30% circa delle persone ragiona normalmente al livello formale del pensiero (Pontecorvo, 2007). Essa propone una filosofia “militante”, ossia aperta ai problemi della vita sociale e non meramente astratta, e per fare ciò deve divenire una pratica sociale. I diversi programmi che si propongono lo sviluppo delle capacità di pensiero seguono approcci molto differenti fra loro, ma la peculiarità della Philosophy for children è quella di utilizzare una tipologia particolare di dialogo che è quello filosofico, (Lipman, 2005), assieme alla rilevanza data al “pensare insieme” all’interno di una comunità di ricerca.

Anche l’UNESCO supporta la diffusione della Philosophy for children e ha descritto l’inclusione della filosofia nell’educazione come «un significativo contributo alla qualità dell’educazione» (Unesco, 2007), nel quale si proclama: «What is the teaching of philosophy if not the teaching of freedom and critical reasoning?». Tali affermazioni e la proclamazione del World Philosophy Day sono iniziative per sottolineare l’interesse manifestato dall’UNESCO nei confronti della filosofia come modalità per insegnare il ragionamento, e quindi un pensiero libero: “The world is perpetually changing, just as our cultures are, as ways of exchanging knowledge are, as the question asking is and, of course, the teaching of philosophy and philosophy itself is. Working to update the facts is

indispensable to an intelligible understanding of the world, in order better to confront the challenges facing” (UNESCO, 2007, p.XIV).

Anche nelle raccomandazioni dell’OECD si ritrovano costantemente riferimenti all’importanza di sviluppare il pensiero critico, ma anche quello creativo, a partire dalle istituzioni scolastiche.

4.7. La comunità di ricerca filosofica in classe

In un’accezione di conoscenza come processo che passa attraverso la mediazione sociale, centrale risulta il costrutto di comunità. La comunità di ricerca filosofica si caratterizza per avere una meta; avere una direzione data dal senso dell’argomentazione; essere fondata sul dialogo, proponendo attività di discussione; essere creativa, critica, *caring* (Santi, 2006). I partecipanti sono costruttori attivi delle proprie conoscenze in un contesto non giudicante e quindi facilitante, co-costruendo nuove concettualizzazioni via via più avanzate. Il termine *comunità* assume che “i membri abbiano interessi diversi, punti di vista differenti e diano contributi disuguali all’attività. [...] L’appartenenza a una comunità di pratica comporta la partecipazione a diversi livelli” (Santi, 2006, p.64).

Peirce formulò la nozione di *comunità di ricerca* pensando ad una comunità di scienziati e non di filosofi, perché secondo la sua concezione la conoscenza cresce e si sviluppa all’interno della comunità scientifica. Anche Lipman ribadisce la centralità del costrutto di comunità di ricerca all’interno della Philosophy for Children: “Lipman considera il dialogo come una forma di ricerca e in quanto tale deve rispondere al principio socratico-peirciano del seguire la ricerca dove essa conduca” (Waksman, Kohan, 2013, p.20).

Il concetto di “comunità di ricerca” di Peirce fu poi ripreso e declinato in ambito educativo da Lipman per creare la comunità di ricerca in Philosophy for Children, che si caratterizza per il fatto di essere una comunità di ricerca *filosofica*: “For both Peirce and Lipman, the community is essentially the generative context of a process of continuous building/re-building/validation of shared meanings and sensibilities, employing thought to go beyond every apparent certainty or static reference, and exercising a systematic cultivation of doubt as the principal investigative tool. In this sense the community is the matrix of a form of deeply critical, self-correcting thought, sensitive to the contexts in which it is generated, and constantly employed in the search for criteria, reasons, justifications, and the foundations for arguments and for individual and collective actions” (Striano, 2011, p.95). Per realizzare tale trasformazione, “la pratica della filosofia assume come compito principale quello di produrre un ‘mutamento’: le classi devono cessare di essere ciò che sono per trasformarsi in comunità di ricerca filosofica” (Waksman, Kohan, 2013, p.3).

La comunità di ricerca filosofica consente un ripensamento dell'idea stessa di educazione, attribuendo maggiore importanza nel binomio insegnamento/apprendimento al processo di apprendimento. Se “l'azione didattica ha a che vedere con l'ottimizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento e con la progettazione di ambienti idonei a favorire lo sviluppo del pensiero” (Santi, 2006a, p. 15), la realizzazione a scuola della Teoria dell'attività di Leont'ev e del pensiero di Vygotskij, con i suoi costrutti di mediazione semiotica, interiorizzazione, zona di sviluppo prossimo, attività, sono possibili con la trasformazione della classe in «comunità». La comunità di ricerca che si viene a costituire in classe è una tetracomunità (Santi, 2006), perché è sempre allo stesso tempo comunità di discorso (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio), comunità di apprendimento (Brown, Campione), di pratica (Wenger), di ricerca (Lipman), nella quale l'eterogeneità dei membri e la differenza sono viste nella loro accezione positiva come fonte di arricchimento reciproco nell'ottica della co-costruzione di conoscenza. Santi definisce la comunità degli alunni un ambiente in cui ogni partecipante si fa carico ed è responsabile del proprio e altrui sviluppo attraverso l'interazione e la condivisione, facendosi “comunità di integrazione” (2006).

In particolare, alcune caratteristiche specifiche connotano ogni comunità:

- Nella comunità di discorso centrale è il linguaggio e la co-costruzione dialogica dei significati. È caratterizzata dall'utilizzo di una particolare tipologia di dialogo, l'Inquiry Talk (del quale poi si parlerà nello specifico);
- Nella comunità di apprendimento vi è la triplice alleanza tra cognizione, metacognizione e motivazione, consentendo all'apprendimento di essere significativo. È una comunità per “insegnare a pensare” attraverso dispositivi, materiali e strumenti, come ad esempio i materiali del curriculum della Philosophy for Children¹⁰;
- Nella comunità di pratica l'apprendimento è mediato, viene messo in atto l'apprendistato cognitivo attraverso il modellamento da parte dell'esperto verso il principiante, determinato dall'asimmetria ed eterogeneità delle competenze. La filosofia viene intesa come attività, ossia il filosofare come era inteso all'origine della sua storia, nel dialogo socratico, e superando quindi sia la sua forma “dottrinale” che una riduzione del filosofare alla storia della filosofia, riportando la disciplina alla sua forma dialogica ed argomentativa, come “attività”. Tale comunità trova infatti i suoi presupposti nella teoria dell'attività di Leont'ev e nell'approccio storico-culturale vygotkiano, che presta particolare attenzione all'interazione sociale come presupposto e precedente dell'apprendimento individuale;

¹⁰ In Italia il curriculum di Philosophy for Children è distribuito dall'editore Liguori, collana “Impariamo a pensare” diretta da A. Cosentino, M. Santi, M. Striano.

- Nella comunità di ricerca il focus è posto sul domandare, problematizzare, valorizzare il dubbio, ricercare.

Quando si può dire che la classe si trasforma in comunità di ricerca? Innanzitutto bisogna precisare che la classe non nasce comunità di ricerca, ma lo diventa attraverso la pratica della Philosophy for Children, che svolge un'azione trasformatrice del contesto scolastico grazie alla sua peculiarità dialogica; come afferma Santi “Per individuare le azioni didattiche idonee per fare-filosofia-in-classe, occorre considerare insieme e al medesimo tempo in che modo il fare filosofia modifichi la classe nel realizzare le sue intrinseche pretese disciplinari e come la classe sia situazione capace di determinare modi particolari del fare filosofia” (2007, p.107). La P4C è uno degli approcci per trasformare la classe in comunità di ricerca in quanto “riconosce il ruolo vitale della conversazione e del dialogo nel potenziare il ragionamento e il giudizio. Ed essa soltanto è saldamente legata all'obiettivo più ampio di creare una società democratica e partecipativa” (Lipman, 2005, p. 31).

Lipman afferma che la trasformazione della classe in comunità di ricerca implica una classe “nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri. Una comunità di ricerca vuole spingersi fin dove la ricerca la conduce, anziché rinchiudersi entro i confini delle diverse discipline” (Lipman, 2005).

4.8. La pratica filosofica: la sessione di comunità di ricerca

Il *setting* prevede la disposizione in cerchio dei membri della comunità, la presenza di una agenda, ossia di un cartellone in cui annotare le domande e i punti-chiave della discussione, e un facilitatore specificamente formato. Un facilitatore non è un insegnante e nemmeno un formatore, ma è una persona che si occupa di condurre la comunità di ricerca nella direzione di un dialogo di tipo filosofico. Inizialmente il facilitatore propone uno stimolo, che funge da testo pre-testo per l'attivazione della dinamica della discussione filosofica: può essere un brano tratto da uno dei racconti del curriculum originale di Lipman, un altro tipo di testo, ma anche un'immagine, un quadro o una musica, ad esempio. La comunità viene quindi invitata a formulare delle domande sullo stimolo proposto, singolarmente, a coppie o in piccolo gruppo, e la questione che viene ritenuta più rilevante per la comunità stessa diventa oggetto di discussione collettiva. Il domandare non deve infatti rimanere confinato all'età infantile, ma piuttosto trasformarsi e divenire *life long*, assumendo una dimensione esistenziale, attraverso la ricerca continua di risposte, ma soprattutto di domande, per lo

sviluppo di un pensiero critico perché dubitante. Centrale in questa pratica è proprio la dinamica del domandare, senza la quale non avrebbe luogo la comunità di ricerca. Il dubbio è ciò che muove la ricerca, la scoperta, l'apprendimento, dall'età infantile fino all'età adulta. Le domande poste all'interno della comunità di ricerca devono avere rilevanza filosofica: “Per Lipman, una domanda è filosofica quando mette in discussione un tema che sia comune, centrale e polemico (Waksman, Kohan, 2013, p.9).

Dopo la fase di costruzione dell'agenda, costituita dall'insieme delle domande poste dalla comunità, vi è il passaggio al piano di discussione.

Durante la discussione, il facilitatore rimane neutrale sul piano dei contenuti, ma non su quello della regolazione della comunità, e annota sull'agenda i passaggi salienti, le parole-chiave, i link che emergono tra i concetti per mantenere traccia del lavoro svolto insieme. I ruoli tipici dell'insegnante diventano quelli di (Santi , in Cosentino, 2002, p.103):

- Facilitatore della comunicazione, consentendone circolarità e permeabilità.
- Provocatore: spinge i partecipanti ad approfondire le proprie posizioni anche contrapponendosi ed offrendo nuovi spunti per la discussione.
- Modulatore delle varie fasi della ricerca.
- Monitor: supervisiona la correttezza e congruenza del ragionamento; dal punto di vista dell'argomentazione ne controlla le eventuali fallacie ricorrenti.
- Supporto alle operazioni cognitive coinvolte dal processo di pensiero in atto (*scaffolding*).

Alla fine della sessione, è previsto un momento di valutazione della sessione stessa e del proprio grado di partecipazione da parte di ciascun membro della comunità.

4.9. La comunità di ricerca P4C come contesto inclusivo

La Philosophy for Children può essere un'efficace metodologia didattica inclusiva? Quali sono gli elementi che la connotano come comunità di ricerca “naturalmente” inclusiva? E ancora, perché scegliere il contesto della comunità di ricerca filosofica per discutere con i bambini rispetto al tema della differenza?

La P4C è un contesto di apprendimento facilitante, nel quale ciascuno può dare il suo personale contributo, a seconda delle proprie capacità, all'andamento della discussione. In questo senso, può venire ricompresa tra le metodologie didattiche inclusive. La costruzione della conoscenza non è individuale, ma sociale, e a mano a mano che la comunità di ricerca si auto-organizza il ruolo del facilitatore si fa meno presente. L'ascolto e l'aiuto reciproco, così come l'integrazione con gli altri, sono elementi della comunità che possono essere letti in un'ottica inclusiva. Costrutti come quello di

zona di sviluppo prossimo vygotskijana e la PPL (Partecipazione Periferica Legittima) di Wenger consentono anche al membro meno esperto della comunità di esserne parte a pieno titolo e di partecipare alle pratiche sociali che le sono proprie.

La presenza dell'eterogeneità all'interno della CdR determina la sua complessità: non vi è un centro o una concezione lineare e cumulativa nello sviluppo delle conoscenze, ma la loro co-costruzione avviene grazie al contributo attivo dei membri della comunità. Si delinea un nuovo ruolo per l'insegnante che non è quello di trasmissione della conoscenza, ma quello di facilitatore e co-costruttore dei significati all'interno della comunità. La scuola può essere infatti intesa come luogo di co-costruzione sociale della conoscenza, nella quale ogni membro della comunità, dal più centrale al più periferico, può dare il suo contributo per la costruzione, trasformazione e avanzamento concettuale, permettendo la creazione di quelle che Vygotskij definisce "zone" (molteplici) di sviluppo prossimo. Per Vygotskij infatti il pensiero procede sempre dal sociale all'individuale (internalizzazione), ed è strettamente connesso alla negoziazione con gli altri, la quale diventa "lo strumento indispensabile per la costruzione di un comune mondo di significati" (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p.16). L'apprendimento non avviene mai da soli, ma nasce e si sviluppa dal confronto con gli altri.

Bachtin, autore russo contemporaneo di Vygotskij, descrive il discorso come "un evento composito e polifonico, in cui molte voci si intrecciano nel dialogo collettivo" (Bachtin, 2001, p.272). Nel dialogo si verifica un fenomeno di appropriazione e contaminazione reciproca, con la creazione di molteplici zone di sviluppo prossimo. Ciò è sicuramente un concetto che può essere declinato in ambito inclusivo: le diverse "voci" degli alunni della classe, intese come diverse modalità di fare e di pensare, costruiscono insieme una melodia unica. Riprendendo la celebre metafora dell'orchestra proposta dallo scrittore Daniel Pennac: "Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che suona la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo "tin tin", o lo scacciapensieri che fa soltanto "bloing bloing", la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica. Il problema è che vogliono farci credere che nel mondo continuo solo i primi violini. E alcuni colleghi si credono dei Karajan che non sopportano di dover dirigere la banda del paese. Sognano tutti la Filarmonica di Berlino, è comprensibile..." (Pennac, 2008, p.107).

Così come nell'orchestra tutti gli strumenti hanno la stessa importanza per la buona riuscita dell'esecuzione, anche nella classe ogni alunno riveste la stessa importanza, e il suo contributo è unico e indispensabile, ognuno con le sue capacità ed i suoi talenti diversi, ma tutti hanno diritto alla realizzazione delle proprie aspirazioni personali, ampliando e facendo evolvere le proprie zone di sviluppo prossimo grazie a pratiche di co-costruzione della conoscenza.

4.10. La comunità di ricerca: un contesto didattico per la valorizzazione della differenza

Santi definisce la comunità di ricerca “il luogo privilegiato per favorire comportamenti di convivenza democratica e di apertura alla diversità” (Santi, 2006), in quanto la comunità degli alunni è un ambiente in cui ogni partecipante si fa carico ed è responsabile del proprio e altrui sviluppo attraverso l'interazione e la condivisione facendosi "comunità di integrazione", e quindi non soltanto comunità di ricerca, ma anche comunità inclusiva. Il supporto reciproco che si viene a creare durante la discussione presuppone una co-costruzione del sapere: senza gli altri non vi sarebbe la comunità, e quindi nemmeno la possibilità di sviluppo individuale.

L'ambiente scolastico si connota contemporaneamente come comunità di apprendimento, di pratica, di discorso e di ricerca, in quanto “l'*apprendimento*- [...] l'integrazione che esso comporta e promuove- si realizza come *pratica di ricerca discorsiva*; e il *discorso* intersoggettivo si esprime come *apprendimento* di procedure, *ricerca* di risposte, *pratica* di soluzioni possibili”, connotandosi come “contesto condiviso di apprendimento e sviluppo” (Santi, 2006, p. 66).

Le caratteristiche stesse della tetracomunità la connotano come comunità inclusiva, nella quale l'eterogeneità dei membri e le diversità presenti sono viste nella loro accezione positiva come fonte di arricchimento reciproco nell'ottica della co-costruzione di conoscenza.

Quali caratteristiche della comunità di ricerca fanno in modo che essa possa diventare un contesto didattico inclusivo?

Canevaro definisce alcune caratteristiche che connotano una buona prassi come “inclusiva”; tra queste, vi sono tre elementi che si possono riscontrare nella pratica della P4C (Canevaro, Ianes, 2001, pp.9-10):

- gli alunni sono soggetti attivi della costruzione della loro conoscenza;

- le relazioni inclusive e solidali tra compagni di scuola con le loro varie diversità sono la trama indispensabile per tessere l'inclusione;
- l'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei.

Canevaro afferma infatti che “la consapevolezza che la prima risorsa per l'integrazione sono i compagni [...] è un passaggio imprescindibile, al di là della presenza di un alunno disabile, per il benessere scolastico e per l'*empowerment* del gruppo, che acquista forza, fiducia nelle proprie risorse relazionali e conoscenza delle differenze individuali, che vengono esplorate, valorizzate, utilizzate nella reciprocità eterogenea dei gruppi cooperativi” (Canevaro, Ianes, 2001, p.10).

Tali elementi si possono riscontrare nella pratica didattica qui proposta, che è comunità inclusiva nella quale la differenza tra i membri è uno degli elementi centrali della pratica stessa.

Molti elementi della pratica della comunità di ricerca risultano assai diversi rispetto al modo tradizionale di fare scuola, e maggiormente inclusivi. A partire dal *setting*, che non prevede banchi ma una disposizione circolare, e ciò consente una maggiore libertà di movimento. Inoltre, non vi è necessità di avere a disposizione gli strumenti di scrittura e il quaderno, materiali necessari nelle pratiche didattiche tradizionali dove impera una predominanza della lingua scritta rispetto a quella orale. Anche gli alunni con difficoltà nella strumentalità della letto-scrittura potranno trovare quindi un contesto di apprendimento facilitante, in quanto all'interno della comunità si utilizzano i codici comunicativi orali e sono ammesse anche forme alternative di comunicazione. Il facilitatore¹¹ non assume il ruolo di insegnante tradizionalmente inteso quale trasmettitore di conoscenze (il focus è sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento), ma regola i turni di parola e svolge il rispecchiamento degli interventi, riepilogando quanto emerso dalle argomentazioni della comunità stessa, senza dare giudizi di valore (giusto/sbagliato) sugli interventi. Tutti possono liberamente partecipare e contribuire allo sviluppo argomentativo della discussione, e se vi è un intervento fuori tema saranno gli stessi compagni a segnalarlo, in un'ottica autocorrettiva ed autoregolativa che prevede una progressiva autonomizzazione della comunità stessa dall'insegnante/facilitatore. La possibilità di un contesto di apprendimento meno strutturato rispetto ad uno tradizionale consente anche agli alunni con pensiero divergente di poter trovare spazio di parola, e agli alunni in difficoltà di poter avere un contesto accogliente, nel quale non vi è la paura dell'errore, ma piuttosto si sperimenta la possibilità di imparare insieme.

Cosa serve per trasformare la classe in una Comunità di Ricerca? Il dialogo innanzitutto; in particolare, nella P4C il dialogo utilizza alcune macroregole pragmatiche per creare *setting* di tipo

¹¹ La gestione dell'esperienza educativa di Philosophy for Children (P4C) richiede una formazione specifica. Sono attivati corsi di P4C presso le Università di Padova, Firenze e Napoli e presso il CRIF di Roma.

dialogico di ricerca. L’Inquiry Talk che caratterizza la P4C segue alcune regole di pragmatica richiamate da Santi (Biggeri, Santi, p.384), che vengono qui declinate in una prospettiva inclusiva:

- Incoraggiare i partecipanti ad esprimere il proprio punto di vista in gruppo: è interessante dal punto di vista inclusivo far sì che ognuno abbia il suo “spazio di parola” e la piena possibilità di partecipazione all’attività, ed inoltre la possibilità che la diversità venga considerata come la capacità di vedere il mondo sotto punti di vista “altri”, e ciò sia un elemento di valore aggiunto;
- Riflettere prima di parlare: la P4C consente di imparare in un contesto didattico protetto, di sperimentare una sorta di *role playing* relativamente alle regole conversazionali alla base delle interazioni sociali, senza la paura del giudizio e dell’errore;
- Condividere e discutere punti di vista: ciò consente di poter sperimentare modi diversi di vedere e conoscere il mondo (pensiamo ad esempio a come concettualizza il mondo una persona con disturbo dello spettro autistico, e quali esperienze sensoriali e di conoscenza del mondo può avere);
- Motivare le proprie ragioni: lo sviluppo del pensiero critico avviene in un contesto di gruppo, nel quale i più esperti possono svolgere il ruolo di scaffolding ai compagni che si trovano in una zona di sviluppo prossimo diversa;
- Dare importanza alla struttura del pensiero: l’aiuto reciproco consente di sviluppare le proprie capacità logiche ed argomentative nel dialogo;
- Accettare i cambiamenti: la possibilità di accettare molteplici punti di vista sulla realtà consente il superamento di una visione univoca del mondo. L’eterogeneità dei membri della comunità data dalla differenza di competenze, conoscenze, esperienze, sono tutti elementi che danno valore aggiunto alla comunità stessa, e consentono una crescita ed una “contaminazione reciproca” ancora maggiori, un pensare insieme assai più ricco;
- Costruire sulle idee degli altri: uno dei punti fondamentali della P4C è proprio la possibilità di costruire nuove concettualizzazioni a partire e grazie al dialogo, all’aiuto e alla co-costruzione reciproca. Il “pensare insieme” si costruisce infatti superando i contributi individuali: la somma dei pensieri è maggiore della somma dei singoli interventi alla discussione. L’intervento di un bambino si lega a quello dell’altro, e dagli interventi dei compagni nascono ulteriori domande rispetto a quelle di partenza;
- Discutere alternative: la possibilità di poter esplorare posizioni alternative è un elemento reso possibile grazie alla presenza dell’eterogeneità in classe;

- Procedere con l'autocorrezione: la comunità a mano a mano diviene più autonoma nella sua gestione, e richiede sempre meno l'intervento dell'insegnante/facilitatore, sviluppando le capacità di autoregolazione;
- Negoziare in una mediazione: la capacità di saper accettare punti di vista diversi dal proprio è un elemento-chiave in una società plurale, attraversata dalla presenza di molteplici diversità. L'interazione diviene spazio di riorganizzazione e di avanzamento concettuale;
- Partecipare responsabilmente alle prese di decisione: ogni membro si assume la responsabilità delle decisioni che vengono prese all'interno della comunità stessa.

La P4C si rifà alla concezione costruttivista dell'apprendimento così come viene concettualizzata da Vygotskij, che vede la conoscenza come una costruzione eminentemente sociale, e l'apprendimento come trasferimento di conoscenze dal piano intersoggettivo al piano intrasoggettivo. La comunità di P4C diventa "contesto privilegiato per realizzare una didattica dell'integrazione e per l'integrazione, proprio attraverso l'integrazione: tra i soggetti della comunità e gli strumenti culturali, i contesti di attività, le competenze e le risorse diverse e peculiari di ognuno che diventano in questo modo di tutti. Nella comunità di integrazione si realizzano le idee fondamentali di un approccio didattico ispirato ai principi vygotkiani intesi in una prospettiva inclusiva" (Santi, 2006, p.66).

Il concetto di zona di sviluppo prossimo introdotto dallo stesso Vygotskij contiene in sé tutta l'importanza della disseminazione e appropriazione di conoscenza, che consente l'apprendimento tramite l'aiuto di un adulto o di un pari più esperto, consentendo l'arricchimento reciproco grazie alla diversità dei partecipanti. Il membro più periferico della comunità può diventare centrale nella discussione filosofica, consentendo la PPL (Partecipazione Periferica Legittimata) teorizzata da Lave e Wenger. Infatti, "anche i bambini più svantaggiati da un punto di vista delle prestazioni scolastiche, trovano nella comunità di ricerca che filosofa degli spazi di espressione, proprio perché nelle discussioni filosofiche il binomio spiegazione-interrogazione viene spezzato e il nozionismo enciclopedico lascia il posto alla riflessione ed al contributo di ognuno" (Santi, in Cosentino, 2002, p.95); nelle discussioni filosofiche vi è uno spazio aperto al dialogo e alla discussione, alla disseminazione e contaminazione reciproca di domande, pensieri, parole, concetti, in piena libertà e in un contesto non valutativo.

Il dialogo e la discussione in classe sono luogo di partecipazione ad attività di condivisione di significati per la costruzione di una "cultura dell'integrazione basata sulla valorizzazione della differenza e sul riconoscimento dell'alterità" (Santi, 2006). Nella comunità di ricerca si apprende *dagli* altri ma soprattutto *con* gli altri.

Lo stesso Lipman definisce tra le caratteristiche che deve possedere la comunità di ricerca l'inclusione, intesa come comunità che si caratterizza per la differenza di credo religioso, nazionalità, esperienza. Afferma anche che "in una comunità, però, nessuno è escluso dalle attività che si svolgono al suo interno senza un'adeguata giustificazione" (Lipman, 2005, p.110), prevedendo quindi un coinvolgimento di tutti i bambini al suo interno. Altra caratteristica peculiare della comunità di ricerca è quella di favorire la partecipazione, tuttavia senza obbligarla: anche il membro della comunità che rimane in silenzio sta comunque partecipando e contribuendo alla pratica filosofica, e ne fa parte a tutti gli effetti.

L'esperienza in Comunità di Ricerca dimostra che le etichette che si è soliti attribuire agli alunni in questo contesto didattico non sono necessarie: anche bambini che a volte svolgono attività didattica in maniera isolata qui possono lavorare con gli altri perché vi è la valorizzazione delle differenze. Alunni che in contesti didattici maggiormente tradizionali faticano ad emergere e ad essere riconosciuti, trovano spazio libero e liberatorio di parola in un contesto come la P4C: il contesto del cerchio e la presenza non giudicante del facilitatore "facilita", per l'appunto, la libera espressione del pensiero infantile.

In sintesi, la comunità di ricerca P4C può essere intesa come una proposta didattica inclusiva in quanto:

- propone un *setting* diverso da quello tradizionale;
- non richiede l'utilizzo della letto-scrittura;
- prevede la possibilità di utilizzare forme comunicative anche alternative al linguaggio verbale, essendo una pratica aperta alla sperimentazione di linguaggi "altri";
- non richiede il possesso di specifiche competenze disciplinari;
- è un contesto non valutativo;
- è una pratica didattica collaborativa;
- l'insegnante/facilitatore assume il ruolo di regista e di costruttore di ambienti di apprendimento e non quello di trasmettitore di conoscenze.

La P4C crea in classe la comunità di ricerca, e ciò potrebbe farsi promotore di comunità inclusive a scuola ed anche fuori dalla scuola.

PARTE SECONDA-LA RICERCA

Capitolo 1-Il disegno di ricerca

1.1. La domanda e gli obiettivi di ricerca

L'analisi della letteratura di riferimento ha posto in risalto il ruolo centrale che rivestono le culture inclusive (Booth, Ainscow, 2014) per la creazione della scuola inclusiva.

L'obiettivo della ricerca è quello di esplorare nel contesto scolastico italiano le concettualizzazioni relative ad alcune parole-chiave per l'inclusione da parte dei diversi membri della comunità scolastica (inclusione, diversità/differenza). La domanda di ricerca è: Come si costruisce la conoscenza del significato di differenza da parte dei diversi membri della comunità scolastica?

La scelta del tema di ricerca è nata a partire dalla scarsità di studi che in ambito italiano si sono occupati di rilevare le concettualizzazioni inclusive. Studi in materia si possono riscontrare in ambito italiano per quanto riguarda gli insegnanti e l'integrazione in relazione ad atteggiamenti, opinioni e pratiche (Ianes, Demo, Zambotti, 2010), rispetto alla percezione degli insegnanti sull'integrazione scolastica (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011), e nei risultati del rapporto realizzato sugli alunni con disabilità nella scuola italiana (Associazione Treelle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, 2011). Maggiore attenzione viene rivolta, sia in ambito italiano che europeo, alla raccolta delle concettualizzazioni degli insegnanti (*teachers' attitudes towards inclusion*), mentre sono meno frequenti lavori che riguardano le concettualizzazioni di alunni e dirigenti scolastici. Considerando la domanda di ricerca e la scarsità di studi, è stato considerato maggiormente appropriato svolgere una ricerca esplorativa (Lumbelli; Sorzio, 2002) e l'utilizzo di una metodologia di ricerca di tipo qualitativo per poter indagare in profondità il fenomeno oggetto di indagine.

Gli obiettivi di ricerca sono:

- Esplorare i concetti di differenza/ diversità e inclusione;
- Far emergere le idee spontanee di alunni, insegnanti e dirigenti scolastici sulla differenza;
- Individuare le nuove concettualizzazioni emerse dalla co-costruzione del concetto di differenza nella Comunità di Ricerca (cambiamento/trasformazione concettuale);
- Ricavare nuclei tematici/significativi ricorrenti nei protocolli di discussione di Philosophy for Children e nelle interviste.

1.2. La metodologia di ricerca

Dopo aver formulato la domanda di ricerca, l'altra scelta importante che si trova a dover affrontare il ricercatore è quella relativa all'utilizzo della metodologia di ricerca: qualitativa, quantitativa o *mixed methods*?

Si vuole qui sottolineare il fatto che ogni metodologia di ricerca è in grado di cogliere particolari aspetti dell'agire sociale, e non vi è una metodologia migliore di un'altra a prescindere dall'oggetto di indagine. La scelta di utilizzare la ricerca qualitativa piuttosto quella quantitativa o i metodi misti non deve essere legata alle "mode" di ricerca del momento o a quello che richiedono le riviste, ma deve essere una scelta compiuta liberamente dal ricercatore sulla base delle domande di ricerca. La ricerca scientifica in educazione non è mai, infatti, *context free*, ma è inserita all'interno di cornici di significato, "dipende da visioni del mondo collettivamente condivise, da orizzonti etici e premesse culturali" (Caronia, 2011, pp.138-139).

Come anticipato, in questo lavoro si è optato per una ricerca di tipo qualitativo (Denzin, Lincoln, 2011; Coggi, Ricchiardi, 2005; Trincherò, 2002; Sorzio, 2002; Mantovani, 1998). Nella ricerca qualitativa che si basa sull'analisi del contenuto "si può affermare che siamo di fronte allo sviluppo di interpretazione dei dati emergenti dalla realtà indagata [...] la ricerca qualitativa riguarda l'uso e la raccolta di una varietà di materiali empirici che descrivono momenti problematici e costruzioni di conoscenze a livello individuale e grupppale. La ricerca qualitativa racchiude un insieme di pratiche interpretative interconnesse per raggiungere una migliore comprensione della realtà" (Semeraro, 2011, p.100). Nella ricerca qualitativa quindi si può parlare non propriamente di "attendibilità" dei dati o di loro generalizzabilità, ma piuttosto di "approccio critico": per garantirlo, è necessaria la triangolazione dei dati di ricerca qualitativa tra diversi ricercatori, per verificare che le categorie emergenti dai dati stessi siano congruenti (Semeraro, 2011, p.100).

Figura 3 Modi diversi di concepire la realtà e scelte del ricercatore (riduzione da Trincherò, 2002)



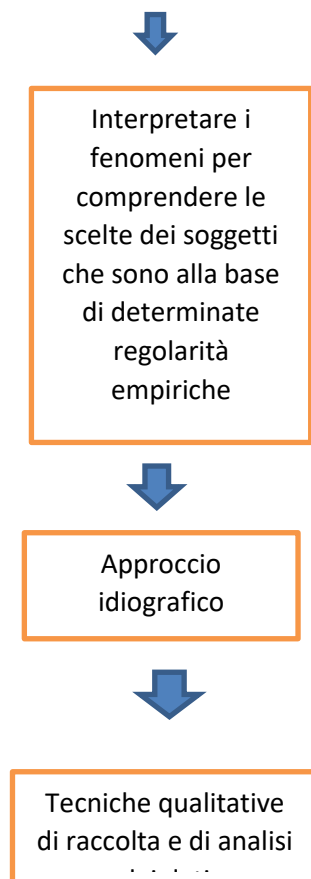


Figura 4 Caratteristiche della ricerca qualitativa (riduzione da Trincherò, 2002)

Elemento	Ricerca qualitativa
Approccio verso i soggetti studiati	Olistico. I soggetti studiati sono interessanti in tutti gli aspetti del loro essere e in tutte le relazioni che stabiliscono con il contesto in cui agiscono.
Strutturazione del processo di ricerca	Bassa. La ricerca procede secondo un piano che può variare a seconda di ciò che emerge dalla ricerca stessa.
Strutturazione dei dati raccolti	Bassa. I criteri per la rilevazione dei dati possono variare in itinere a seconda di ciò che emerge sul campo. La rilevazione su ciascun soggetto fa storia a sé.
Tipo di inferenza logica	Induzione e abduzione (collegamento creativo tra elementi conoscitivi apparentemente slegati). È possibile avere ipotesi di partenza o meno, ma in entrambi i casi la teoria emerge dall'evidenza empirica.

Funzione del quadro teorico	È di ausilio al processo di interpretazione dell'evidenza empirica e di costruzione della teoria.
Ruolo dei concetti	Sono sottoposti ad un processo di costruzione e ricostruzione continua sulla base dell'evidenza empirica di volta in volta acquisita.
Ruolo delle ipotesi	Forniscono un punto di partenza per il ricercatore per raccogliere dati empirici e formularne di nuove.
Rapporto fattori studiati/contesto	Si tende a studiare i fattori all'interno del contesto, modificando quest'ultimo il meno possibile.
Rapporto ricercatore/soggetti	Rapporto empatico per giungere alla comprensione delle motivazioni alla base del loro agire.
Scelta dei soggetti	Volto a massimizzare l'informazione ottenibile.
Intenti della rilevazione	Rilevazione in profondità. Si mira ad avere più informazione possibile, anche se non confrontabile o non aggregabile.
Oggetto dell'analisi	I soggetti e le relazioni tra soggetti.
Obiettivo dell'analisi	Comprendere le motivazioni alla base dell'agire dei soggetti.
Tecniche di analisi	Costruzione di profili e di tipi ideali.
Intenti dell'analisi	Prevalentemente idiografici. Giungere alla comprensione delle condizioni che rendono possibili determinate situazioni.
Portata dei risultati	Si punta a risultati trasferibili, ossia applicabili ai contesti in cui si manifestano condizioni analoghe a quelle studiate.

Rischi	Produrre delle descrizioni di fatti, situazioni, contesti senza una teoria che li lega. Costruire teorie di portata molto limitata non generalizzabili né trasferibili.
--------	--

La ricerca qualitativa si avvale dell'utilizzo di dati di ricerca a bassa strutturazione, secondo una prospettiva costruttivista della realtà.

Figura 5 Dati a bassa strutturazione (riduzione da Trincherò, 2002)

Caratteristica	Dati a bassa strutturazione
Ontologia di fondo	Costruttivista
Polarità	Qualitativa
Comparabilità dei dati relativi a due o più soggetti	Bassa
Formalismo di rappresentazione della conoscenza	Sistema di asserti (mappa concettuale)
Tecniche di elaborazione dei dati	Ermeutica/Fenomenologica

Per l'interpretazione dei dati di ricerca si è esclusa la metodologia della Grounded Theory (Glaser, Barney, 2009; Tarozzi, 2008; Charmaz, 2006), inizialmente presa in considerazione, in quanto è più idonea quando si tratta di esplorare un campo di ricerca assolutamente inedito, senza l'utilizzo di categorie prestabilite, ed inoltre prevede fasi ricorsive e simultanee di raccolta ed analisi dei dati, mentre nella presente ricerca l'analisi dei dati è stata svolta prevalentemente *ex post*.

Il paradigma di riferimento scelto per la presente ricerca è quello dell'approccio fenomenologico-ermeneutico (Ricoeur, 1995; Mortari, 2007, 2011; Caronia, 2011) ricostruendo un'interpretazione della realtà indagata sulla base dei dati empirici raccolti. Secondo Mortari, riprendendo le concezioni filosofiche di Husserl, nella ricerca fenomenologia è necessario "cercare l'essenza empirica" (Mortari, 2011, p.145), entrando nella realtà. Si tratta di una ricerca idiografica, che ricorre a tecniche di raccolta dati qualitative quali l'intervista e la comunità di ricerca.

Mortari individua tre ragioni per giustificare la scelta della fenomenologia come metodologia di ricerca (Mortari, 2011, p.144):

- a) La fenomenologia assume come oggetto d'indagine i vissuti e proprio i vissuti sono al centro della ricerca qualitativa nelle scienze sociali;
- b) A guidare la fenomenologia è la tensione a costituirsi come scienza rigorosa, e questo costituisce l'obiettivo primo della ricerca qualitativa impegnata a guadagnare una certa credibilità scientifica;
- c) La qualità propria della fenomenologia è di essere “un metodo filosofico” e poiché la ricerca educativa è alla ricerca di un metodo rigoroso, quello fenomenologico può costituire un valido punto di riferimento.

1.3. I partecipanti alla ricerca

PARTECIPANTI ALLA RICERCA	METODOLOGIA DI RICERCA	NUMERO INCONTRI	ISTITUZIONI SCOLASTICHE COINVOLTE
Dirigenti Scolastici	Intervista semistrutturata	1	1 DS Rovigo, 3 DS Padova e prov., 1 DS prov. Venezia
Alunni Primaria Scuola	Comunità di Ricerca-Philosophy for Children	4 incontri per classe	Scuola primaria “Arcobaleno”-Padova (classe IV) Scuola primaria “Marco Polo” Jesolo (VE)-(classe II e IV) Scuola primaria paritaria “Vendramini”-Padova (n.2 classi II e n. 2 classi IV)
Insegnanti	Comunità di Ricerca-Philosophy for Children	4 incontri, con partecipanti diversi	Corsisti CSAS II^ edizione Università degli Studi di Padova (corsisti di scuola infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado)

1.4. Gli strumenti di ricerca

1.4.1. La comunità di ricerca P4C

Della Philosophy for Children come metodologia per la promozione di un pensiero critico, creativo e valoriale (Lipman, 2005) si è già trattato nel capitolo quattro; qui si approfondirà il suo utilizzo come strumento di raccolta dei dati di ricerca. Si è inteso infatti proporre in questa trattazione un utilizzo inedito della P4C come metodologia di ricerca, oltre che come contesto didattico inclusivo per la valorizzazione della differenza (Ruzzante, 2016; Ruzzante, Santi, 2015).

La differenza quindi assume all'interno di questa ricerca un duplice significato: da una parte è una delle caratteristiche della comunità stessa, e dall'altra è la tematica che ha svolto il ruolo di filo conduttore nel corso delle sessioni filosofiche.

Si riportano nella tabella sottostante alcuni degli aspetti peculiari che la caratterizzano che hanno condotto alla scelta di utilizzarla come metodologia di raccolta dei dati di ricerca:

COMUNITA' DI RICERCA
<ul style="list-style-type: none">✓ Propone temi di rilevanza filosofica✓ Si parte dagli interessi dei partecipanti✓ Le domande (filosofiche) costituiscono il punto di partenza della discussione✓ Valorizza l'eterogeneità dei partecipanti✓ Propone un <i>setting</i> didattico non giudicante

Il primo passo nel lavoro di ricerca è stato quello di predisporre i materiali-stimolo per facilitare le sessioni di comunità di ricerca. Un'importanza centrale per la buona riuscita di una sessione di P4C è infatti la capacità da parte del facilitatore di scegliere uno stimolo, un pre-testo, adeguato all'età dei partecipanti ed in grado di "attivare" la formulazione di "buone domande" (filosofiche). Si è scelto di utilizzare i medesimi testi sia con gli alunni di scuola primaria che con gli insegnanti, al fine di ottenere dati di ricerca maggiormente comparabili.

Il lavoro di preparazione delle sessioni di comunità filosofica è iniziato con l'individuazione, all'interno dei racconti del curriculum di Lipman, dei brani relativi al tema della differenza.

Brani per parlare di differenza in Comunità di Ricerca tratti dal curriculum P4C

“L’ospedale delle bambole”: p.16, p. 29

“Elfie”: p.19, p. 25, p.27/28, p. 32, p.79

“Kio e Gus”: p.21

Sono stati quindi ricercati all’interno dei manuali i piani di discussione e gli esercizi più idonei per guidare il facilitatore nella conduzione della discussione filosofica in Comunità di ricerca, ampliandoli, rivisitandoli, riadattandoli o creandoli *ex novo* rispetto a quelli già presenti del curriculum originario di Lipman.

Si è passati quindi alla conduzione delle sessioni filosofiche, che si articolano in alcune fasi prestabilite:

1. Presentazione dello stimolo individuato dal facilitatore ai partecipanti alla comunità di ricerca.
2. Formulazione delle domande da discutere, che vengono proposte dagli allievi/insegnanti.
3. Organizzazione delle domande in un piano di discussione.
4. Scrivere sull’agenda la domanda scelta per iniziare la discussione.
5. Discussione secondo le modalità della comunità di ricerca.
6. Autovalutazione della sessione.

Il contesto della comunità di ricerca è stato utilizzato per indagare i significati plurali attraverso i quali i quali alunni ed insegnanti interpretano e co-costruiscono il concetto di differenza/diversità, di inclusione, di difficoltà, ecc., che sono emersi via via nelle sessioni a partire dai testi-stimolo presentati.

La P4C è un contesto all’interno del quale poter esprimere liberamente le proprie idee, che utilizza come strumento il dialogo: “Dialogue as a form of speech inherently resists the reification of ideas or practises and trades instead on clarifying essences, postponing judgements, working with ambiguities and interrogating assumptions, these being achieved through dyadic or group deliberation” (Vansielegem, Kennedy, 2011, p.176)”.

La “comunità di ricerca” offre la possibilità del confronto intersoggettivo tra i partecipanti, siano essi adulti o bambini, permettendo un confronto aperto e rispettoso dell’altro. Inoltre, all’interno della comunità sono presenti molteplici zone di sviluppo prossimale (ZSP) così come delineato da

Vygotskij, e la conoscenza è una pratica distribuita intersoggettivamente nel contesto di apprendimento e non risiede soltanto nella mente del singolo. Ognuno svolge il ruolo di *scaffolding* nei confronti degli altri, permettendogli un avanzamento del pensiero verso forme più complesse di discussione e di argomentazione.

Gli insegnanti e i dirigenti scolastici spesso danno per assodati e quasi “scontati” i significati di questi termini, ma andando ad un livello di analisi più profondo, di tipo critico-argomentativo, si concepisce l’importanza di rimettere in discussione certe categorie concettuali. L’ottica dalla quale ci si pone è quella che sostiene Austin che “le parole fanno cose” (1987): quindi una riflessione sulle culture inclusive consente poi un ripensamento delle politiche e delle pratiche. È necessario, quindi, ripartire dalle “parole per dire l’inclusione” per far evolvere la prospettiva inclusiva, cercando una “via italiana all’inclusione” che sappia andare oltre i principi al fine di creare contesti scolastici inclusivi.

Anche i bambini vivono quotidianamente ed in prima persona all’interno della realtà scolastica e sociale la dimensione della differenza, apparentemente in maniera non problematica, ma in realtà anche loro hanno la necessità di esplorare maggiormente questa tematica e di problematizzarla, e ciò non può avvenire soltanto nel contesto gruppale, che in questa esperienza si connota come comunità di ricerca. Per indagare le concettualizzazioni spontanee dei bambini sulla differenza si è scelto di utilizzare una metodologia di raccolta dei dati non direttiva, che permettesse la libera espressione dei pensieri dei bambini in un contesto dialogico facilitante e non direttivo qual è quello della Philosophy for Children. Per gli alunni, essere educati al pensiero critico-argomentativo, creativo e valoriale su un tema rilevante per la formazione del cittadino come quello dell’inclusione costituisce un’occasione importante di crescita, soprattutto in un mondo come quello odierno nel quale il tema della differenza è una caratteristica intrinseca della società stessa, caratterizzata dal multiculturalismo e dalle migrazioni.

1.4.2. L’intervista ai Dirigenti Scolastici

L’intervista è uno degli strumenti principali che vengono utilizzati dalla ricerca qualitativa (Corbetta, 1999). L’intervista consente di andare in profondità sui temi emersi, profondità che difficilmente si può raggiungere attraverso la compilazione di un questionario. Milani afferma che “si fa ricerca propriamente per imparare e accrescere la nostra conoscenza su un oggetto: l’intervista è un modo di apprendere dando parola all’altro, valorizzando le sue esperienze, i suoi saperi, i suoi punti di vista su una determinata fetta di realtà” (Milani, Pegoraro, 2011, p.13).

L'intervista "è uno scambio verbale tra due o più persone nella quale un esperto (l'intervistatore) cerca, ponendo domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni su dati personali, comportamenti, opinioni e atteggiamenti di un soggetto (l'intervistato o gli intervistati) su un particolare tema" (Kanizsa, in Mantovani, 1995, p.38). Come afferma Trincherò, "l'intervista è sempre una relazione partecipata: il modo di essere, di presentarsi, di 'sentire' dell'uno si ripercuote sul modo di essere, di presentarsi, di 'sentire' dell'altro, ed è sempre presente un'attività di stimolo-risposta, ossia la domanda dell'intervistatore è uno stimolo per sollecitare una risposta da parte dell'intervistato" (Trincherò, 2002, p.61).

L'intervista può essere proposta con gradi diversi di strutturazione, da quella libera nella quale è definito solo il tema del quale parlare, all'intervista semi-strutturata che prevede un elenco di domande o l'intervista strutturata (questionario) (Trincherò, 2002). L'intervista semi-strutturata presenta un grado medio di strutturazione ed è stata condotta sul campo ossia nell'ambiente naturale del soggetto, e si propone di andare in profondità rispetto al fenomeno oggetto di indagine. Nell'intervista semistrutturata "la fase di raccolta dei dati e quella di analisi del materiale non sono separate nettamente, anzi risultano strettamente interdipendenti anche perché l'intervistatore solamente ricercando la domanda giusta da porre all'intervistato, segue delle ipotesi, percorre delle piste interpretative che man mano affina, amplia, modifica o abbandona" (Milani, Pegoraro, p.65).

Figura 6 Gradi di strutturazione dell'intervista (riduzione da Trincherò, 2002)

Tipo di intervista	Formulazione delle domande	Rilevazione delle risposte
Intervista semi-strutturata	Il ricercatore prefissa tema, linee guida e domande obbligatorie da porre, adattabili dall'intervistatore alla situazione particolare dell'intervistato.	L'intervistatore registra le risposte o trascrive integralmente ciò che dice l'intervistato, annotando anche come e quando ha posto le domande della scaletta dell'intervista.

Lo strumento dell'*Index for Inclusion* elaborato da Booth e Ainscow (2014), che si propone di promuovere l'inclusione nelle scuole attraverso il coinvolgimento dei diversi membri della comunità scolastica, è stato utilizzato come strumento-guida per la costruzione delle domande dell'intervista. L'impegno del Dirigente Scolastico nella promozione dell'inclusione si concretizza in tutte e tre le dimensioni tracciate dall'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2014): promuovere culture, politiche e pratiche inclusive, con un ruolo centrale soprattutto per quanto riguarda le prime due, in quanto le pratiche attengono maggiormente ai docenti.

A partire dalle parole-chiave ritenute significative da indagare relativamente all'ambito oggetto di studio (inclusione, integrazione BES, classe inclusiva, docenti specializzati per le attività di sostegno, cultura/politica/pratica inclusiva) sono state formulate le domande per esplorare le concezioni inclusive dei Dirigenti Scolastici. Sono state poste n. 8 domande che prevedono risposte ampie, dei nuclei tematici da sviluppare; la sequenza delle stesse, così come previsto nell'intervista semistrutturata, non era prestabilita, e a volte si modificava l'ordine di presentazione in base alle risposte dell'intervistato, seguendo il naturale sviluppo argomentativo. Il passaggio alla domanda successiva avveniva a partire dalla risposta ricevuta in quella precedente, andando a volte ad approfondire una tematica già emersa spontaneamente nel corso delle risposte precedenti.

Per indagare il tema della differenza con i Dirigenti scolastici, si è deciso di utilizzare come metodologia di raccolta dei dati di ricerca l'intervista semistrutturata anziché la comunità di ricerca in Philosophy for Children come per gli alunni e gli insegnanti, considerata la difficoltà di riunire dirigenti provenienti da diverse province del Veneto. La positività e l'innovazione che avrebbe rivestito tale metodologia se utilizzata con i dirigenti scolastici ne fa ipotizzare il suo utilizzo in futuro per indagare le concettualizzazioni oggetto di studio.

Sono stati contattati n.19 Istituti attraverso una e-mail all'indirizzo istituzionale dei rispettivi istituti comprensivi, e sono state realizzate n.5 interviste (percentuale dirigenti intervistati: 26,3%). Sono state scelti selezionati dirigenti provenienti da aree geografiche diverse per contesto socio-economico: 1 intervista in un quartiere di Padova ad alta densità di alunni migranti, 1 nella provincia del veneziano, 1 nel centro di Rovigo, 1 nella zona dei Colli Euganei in provincia di Padova, 1 in un paese della cintura urbana di Padova. Sono stati intervistati sia dirigenti con pochi che con diversi anni di esperienza (2 assunti nell'ultimo concorso del 2012, gli altri 3 con 8 anni di esperienza). Le interviste realizzate hanno visto il coinvolgimento di 4 uomini (80%) e 1 donna.

A partire dai concetti maggiormente rilevanti relativi ai temi inclusivi ricavati dall'*Index for Inclusion*, sono state individuate le parole-chiave relative ai concetti maggiormente rilevanti da

esplorare per indagare le concezioni inclusive dei dirigenti scolastici. Dopo una prima domanda di carattere generale, per consentire al dirigente di dare una panoramica ampia e personale sul tema oggetto dell'intervista, le altre domande erano maggiormente stringenti relativamente ai temi-chiave dell'inclusione scolastica, anche contestualizzando la stessa all'interno della propria specifica realtà scolastica.

Intervista semi-strutturata ai DS sul tema dell'inclusione

1. A suo parere, cosa significa inclusione a scuola?
2. Che sfide/problemi ha posto l'inclusione nella sua scuola?
3. Secondo Lei, cosa è necessario fornire ai suoi docenti per realizzare classi inclusive?
4. Che impatto ha avuto la recente circolare sui BES sul livello di inclusione della sua scuola?
5. Quali sono le principali criticità del nostro sistema di integrazione scolastica, in particolare con riferimento all'impiego di docenti specializzati per le attività di sostegno?
6. Mi può fornire un esempio di cultura inclusiva, politica inclusiva, pratica inclusiva nella sua scuola?
7. Qual è il ruolo del Dirigente scolastico per quanto riguarda l'inclusione?
8. Nel suo istituto sono in atto modalità di monitoraggio e valutazione degli esiti dei processi inclusivi?

1.5. Analisi dei dati di ricerca

Durante lo svolgimento delle sessioni di comunità di ricerca-P4C e durante le interviste individuali con i Dirigenti Scolastici, ho audioregistrato i dialoghi emersi in formato MP3. Lo *step* successivo di ricerca è stato la trascrizione integrale delle audioregistrazioni. I dati di ricerca raccolti sono quindi di tipo indiretto, con analisi dei dati *ex post*.

Tarozzi definisce la codifica il “processo di analisi che si colloca all'incrocio fra i dati raccolti e la teoria prodotta che dà conto di quei dati. La codifica è l'insieme delle procedure e delle tecniche per concettualizzare i dati. Codificare è un processo più analitico che interpretativo che elabora i dati empiricamente per consentire un'interpretazione ben ancorata e fondata sui dati” (Tarozzi, 2008, p.84).

La codifica dei dati avviene in tre fasi (Tarozzi, 2008, p.84):

1. La codifica iniziale esplora analiticamente i dati, aprendoli in tutte le direzioni possibili, indagando puntualmente e meticolosamente ogni porzione di testo di cui sono costituiti e assegnando le prime etichette concettuali;

2. La seconda da un lato analizza elementi concettuali comuni sottesi a porzioni più ampie di testo, dall'altro organizza e sintetizza i dati abbozzando le categorie e raggruppandole in macrocategorie;

3. La terza fase è il momento della costruzione della teoria. Quando le categorie sono mature, sono evidenziati i nessi che le collegano, e soprattutto vengono integrate all'interno di una teoria coerente e unitaria.

La codifica dei dati prevede tre momenti di analisi successivi: codifica aperta, assiale e selettiva (Strauss, Corbin, 1998):

-codifica aperta: in questo primo stadio è necessario sviluppare un sistema di categorie aperto allo scopo di dare senso a un materiale scarsamente o per nulla strutturato; occorre anche la massima flessibilità nel generare le categorie che potranno essere successivamente confermate, modificate o abbandonate;

-codifica assiale: in questa fase si sviluppano e si perfezionano le categorie; si individuano le relazioni tra le categorie scelte; il ricercatore si sposta continuamente dal metodo induttivo (sviluppo di categorie e concetti, ricerca delle connessioni) a quello deduttivo (verifica dei concetti, delle categorie, delle connessioni); lo scopo di questa fase è reperire dati che confermino ed elaborino le categorie e suggeriscano possibili relazioni;

-codifica selettiva: la fase finale consiste nell'individuare la categoria predominante (*core category*) che colleghi le altre e contribuisca a costruire la story line, cioè una concettualizzazione di livello superiore; questa operazione unifica la teoria e offre la possibilità di confermare la *core category* e la teoria complessiva (Chiarolanza, De Gregorio, 2007, pp.21-22).

Il primo passaggio di analisi dei dati è consistito nella creazione di codici, creati inizialmente dalla sottoscritta e poi condivisi all'interno del gruppo di ricerca attraverso il confronto con il supervisore e gli altri componenti, per la triangolazione delle codifiche. Nella ricerca qualitativa è infatti il confronto intersoggettivo tra i ricercatori che consente di offrire affidabilità e validità ai risultati di ricerca stessi. Il processo di codifica è avvenuto in modo ricorsivo e ciclico, riprendendo di volta in volta i materiali di ricerca per un'analisi via via più approfondita, ma al contempo selettiva per lasciar emergere solo ciò che era nello specifico oggetto di indagine della presente tesi. Una seconda parte

di lavoro sui dati di ricerca è consistita nell'aggregazione dei codici stessi in famiglie, atte a ricomprendere codici con similarità.

Il fine ultimo della codifica dei dati di ricerca qualitativa è quello di giungere alla saturazione teorica, ossia all'impossibilità di far emergere ulteriori categorie dai dati di ricerca (Tarozzi, 2008; Chiarolanza, De Gregorio, 2007).

La codifica dei dati è avvenuta sia con la modalità carta-matita, che tramite l'utilizzo di Atlas.ti, software di ricerca specifico per l'utilizzo dei dati in forma testuale (Chiarolanza, De Gregorio, 2007), uno dei cosiddetti CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software), ossia un programma informatico che supporta il ricercatore qualitativo nell'analisi dei dati.

I materiali che mi hanno guidato per la creazione delle categorie sono la Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità (2006), l'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2008, 2014), e il Repertorio degli Impegni per l'inclusione (Santi, Ghedin, 2012), lasciando aperta tuttavia la possibilità di far emergere dagli stessi dati di ricerca concettualizzazioni inedite non presenti o poco presenti in letteratura, secondo un approccio di analisi dei dati sia *top-down* (dalla letteratura ai dati di ricerca) che *bottom-up* (dai dati di ricerca all'elaborazione di una teoria).

Capitolo 2-Le culture inclusive degli alunni

2.1. Discussione in classe e processi di costruzione della conoscenza

La letteratura che si occupa dei processi di costruzione della conoscenza e della concettualizzazione nei bambini è prevalentemente di matrice psicologica (Mason; Pontecorvo; Orsolini, Pontecorvo, 2009; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2007; Lumbelli; Vianello, Lucangeli, 2004) piuttosto che pedagogica.

La discussione in classe viene definita da Ajello come “forma di ragionamento fatto a più voci” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p.52); essa è, infatti, un importante strumento per attivare processi di co-costruzione della conoscenza. La discussione in classe diventa una metodologia per “educare a pensare” (Santi, 2006), consentendo “l’effettivo esercizio di una potenzialità intellettuale libera e creativa” (Santi, 2006, p.5).

Nella scuola vi è uno scarso utilizzo ai fini dell’apprendimento della sua naturale caratterizzazione come contesto sociale. Santi afferma che “la pedagogia richiesta in una comunità di ricerca è realmente alternativa rispetto alla normale prassi scolastica” (Santi, 2006, p.100): l’insegnante infatti ha l’obiettivo di “far imparare a pensare”, e questo pone la centralità degli alunni piuttosto che dell’insegnante nei processi di insegnamento-apprendimento.

Varisco nell’analizzare le caratteristiche di un ambiente di apprendimento secondo il paradigma costruttivista afferma che “la cognizione è diventata un processo di ‘co-costruzione di significati’ da attribuire a oggetti, fatti ed eventi, la conoscenza il prodotto di ‘un’interpretazione negoziata e condivisa’ *hic et nunc*. I ruoli degli attori del processo d’insegnamento-apprendimento sono profondamente mutati: gli studenti sono diventati protagonisti di una comunità di ‘apprendenti’ dove ciascun membro (pari, insegnante, tutor, esperto ecc.) attraverso pratiche condivise, diventa reciproca risorsa in un continuo, incessante e collettivo processo ermeneutico, ove l’individualità si forgia attraverso l’interazione sociale che permette di percorrere intenzionali traiettorie di vita e d’apprendimento” (Varisco, 2002, pp.12-13).

Per la realizzazione degli scopi della presente ricerca, la discussione in classe ha consentito di “vedere come si costruisce la conoscenza nel contesto sociale della scuola, una volta superata una visione individualistica e decontestualizzata dell’apprendimento” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p.14); la scuola infatti viene qui considerata come “contesto di studio e di *ricerca* su quel tipo di apprendimento che è mediato dall’interazione sociale” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004,

p.15), al fine di raccogliere le concettualizzazioni degli alunni sulla differenza, riconoscendo che “la negoziazione con gli altri è lo strumento indispensabile per la costruzione di un comune mondo di significati” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p.16). I paradigmi di riferimento, come già esposto, sono quelli ispirati al costruttivismo socio-culturale, in riferimento in particolare agli orientamenti vygotiskiani e alla concezione della filosofia secondo la teoria dell’attività di Leont’ev.

Vygotskij attribuisce grande importanza al linguaggio e ai sistemi segnici, e considera proprio il linguaggio il punto di incontro tra sociale ed individuale, attraverso i processi di sviluppo che sono mediati dalla cultura e che coinvolgono tanto il linguaggio che la mediazione semiotica. Per Vygotskij il nesso tra pensiero e linguaggio “è data dal significato della parola, che è allo stesso tempo un fenomeno verbale e intellettuale, il luogo dove avviene l’incontro tra pensiero e linguaggio” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p.29). Secondo la teoria vygotiskiana “il pensiero e il ragionamento individuale si costruiscono attraverso pratiche sociali di discorso: i processi interattivi che sono condotti pubblicamente nello scambio con altri individui sono la base per qualsiasi competenza che possa venire interiorizzata e riattivata in altri contesti di discorso e ragionamento” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p.63). Vygotskij afferma che “nel dialogo si manifestano sia i processi di negoziazione del significato di oggetti e situazioni, sia i processi di riflessione e consapevolezza che permettono un passaggio da concetti “spontanei” a concetti “scientifici” (Vygotskij, 1990).

Per indagare le concettualizzazioni degli alunni e le loro evoluzioni, “è necessario mettere in primo piano i soggetti, per ‘sapere quello che sanno” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p.16), e per realizzare tale scopo nel presente lavoro è stata utilizzata la comunità di ricerca filosofica come situazione ecologica di ricerca nella quale si realizza tramite l’interazione tra pari la costruzione sociale della conoscenza e si sviluppano potenzialità di sviluppo cognitivo tramite l’interazione sociale, considerando l’apprendimento come attività che si realizza in un contesto.

La ricerca sul campo ha permesso di “capire quali processi hanno luogo nell’interazione all’interno di contesti sociali e naturali in cui è richiesta la partecipazione di tutti, e in che modo i processi di condivisione e di negoziazione dei significati e delle soluzioni sono significativi rispetto agli obiettivi della trasmissione culturale e della costruzione della conoscenza” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p.56). La co-costruzione della conoscenza e l’evoluzione delle proprie concettualizzazioni è possibile grazie all’emergere del conflitto socio-cognitivo, concetto di derivazione piagetiana e rielaborato dal costruttivismo, quale meccanismo “innescato dalla scoperta, nello scambio sociale simmetrico, di una prospettiva diversa dalla propria che produce ‘squilibrio” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p.54), e quindi la necessità di adottare un accomodamento.

Anche per Dewey la costruzione della conoscenza non può che essere un processo dialogico, in quanto intrinsecamente sociale: soltanto nell'incontro e nel confronto con gli altri possiamo infatti sviluppare il pensiero. Ciò ha importanti implicazioni per quanto riguarda i processi educativi scolastici, che percepiscono l'apprendimento essenzialmente come individuale, solipsistico, presente nella mente del singolo e non distribuito nella comunità-classe, principi che vengono scardinati da Lipman nella sua concezione della classe come comunità di ricerca, che pone al centro della propria proposta educativa la co-costruzione della conoscenza.

La Philosophy for Children consente di unire il nesso discorso-apprendimento “partendo dall'idea che per capire meglio l'apprendimento che si svolge all'interno della classe si debba tener conto dei vari tipi di discorso finalizzato all'istruzione usati nelle scuole” (Pontecorvo, 2005, p.11). All'interno delle scuole avviene infatti una costruzione collettiva della conoscenza (Pontecorvo, 2005). Il paradigma dominante all'interno delle pratiche discorsive in classe è ancora quello dello IRE, dove I=inizio dell'insegnante; R=risposta dell'insegnante; E=*evaluation*, valutazione dell'insegnante (Sinclair, Coulthard, 1975), nel quale tutte le interazioni discorsive in classe vedono l'insegnante come protagonista, e ciò indica che il discorso non viene solitamente utilizzato a scuola come occasione per promuovere lo sviluppo della conoscenza da parte degli alunni. La conoscenza viene infatti intesa prevalentemente secondo una dimensione individuale, caratterizzata dallo studio del singolo alunno, e il sociale non viene utilizzato nelle sue potenzialità di contesto di apprendimento.

La situazione di apprendimento creata ha consentito la libera espressione delle proprie idee, anche mediante “gli usi dell'argomentazione” (Toulmin, 1958) e la condivisione con gli altri della fatica che è insita nell'attività di pensiero, che consente al contempo di alleggerire il carico cognitivo del compito tramite il supporto dei pari.

La Philosophy for Children propone una prospettiva di discussione in classe radicalmente differente: l'insegnante-facilitatore propone uno stimolo, le risposte provengono soltanto dagli alunni che partecipano alla sessione, ed anche la valutazione è condotta da parte dei partecipanti, in un'ottica di costruzione piuttosto che di trasmissione del sapere. Il “potere di parola” in tale contesto non viene dato soltanto, come accade sovente in situazioni didattiche tradizionali, agli alunni più “bravi”, ma trovano spazio anche gli alunni con difficoltà di varia natura.

Ai fini dell'avanzamento della discussione importante risulta essere il ruolo di facilitatore, grazie alla funzione di “rispecchiamento” (Rogers, 2013; Lumbelli) che svolge nelle interazioni discorsive degli alunni, al fine di riformulare, chiarificare e rilanciare quanto emerso. Le discussioni filosofiche diventano così “strumento del pensiero e dell'organizzazione concettuale dei partecipanti [...] mostra

il modo in cui si modella socialmente il pensiero in quanto ‘pratica discorsiva situata’, cioè collocata in un particolare contesto di attese e di valori” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p.67). Per Perret-Clermont costruire lo “spazio del pensiero” a scuola (Perret-Clermont, 2001) significa “stimolare negli allievi autentiche occasioni di pensiero, di apprendimento e di consapevolezza di ciò che si è appreso” (p.22). Per Perret-Clermont lo spazio di pensiero si articola in quattro livelli di analisi: l’individuo, le relazioni interpersonali, le appartenenze sociali e i sistemi simbolici, rappresentazioni e valori (pp.22-24).

Il contesto della discussione in classe è il più idoneo per favorire processi di sviluppo, costruzione e co-costruzione della conoscenza. La possibilità di “rilevare i modi in cui la costruzione della conoscenza a scuola può valersi della peculiarità di questo contesto che è proprio quello di essere un ambiente intenzionalmente organizzato per permettere l’acquisizione di conoscenza a gruppi di soggetti collettivamente” (Santi, 2006, p.48). Il pensiero, secondo l’approccio del costruttivismo socio-culturale non è individuale, ma sempre plurale, è un “pensare insieme” che consente la co-costruzione della conoscenza; infatti, “le modalità ‘collettive’ e socialmente condivise di pensare e di ragionare si manifestano nel dialogo e nella conversazione” (Santi, 2006, p.79). Ecco quindi che la conoscenza è anzitutto un processo dapprima sociale e poi, soltanto successivamente, individuale: si tratta del concetto di “internalizzazione” vygotkiano. L’apprendimento viene considerato “come attività dei soggetti impegnati insieme nella costruzione delle proprie conoscenze” (Santi, 2006, p.49): questo implica una modificazione della concezione del processo di insegnamento/apprendimento e delle pratiche didattiche, da una modalità trasmissiva della conoscenza alla co-costruzione sociale, intendendo l’apprendimento come un processo che avviene dal piano intersoggettivo al piano intrasoggettivo, con l’internalizzazione delle conoscenze acquisite sul piano sociale al piano individuale.

Come afferma Mason, “la questione dell’acquisizione e dello sviluppo dei concetti, in rapporto ai processi di insegnamento/apprendimento, coinvolge diverse discipline” (Mason, 1994, p.77). Mason definisce così il termine concetto: “Superando le impostazioni di Piaget ed anche di Vygotskij, il termine ‘concetto’ viene inteso in senso più generale, ossia riferito a tutti i contenuti informativi della nostra mente. Dobbiamo quindi considerare non tanto concetti isolati, bensì reti concettuali complesse. A scuola si apprendono infatti grappoli di concetti dai confini non rigidamente determinati ma sfumati e sovrapposti, per cui risulta utile e significativo indagare come si possono costruire e trasformare reti concettuali in funzione delle sollecitazioni offerte dall’insegnante e dall’interazione sociale tra alunni, oltre che, ovviamente, dalle esperienze di ogni soggetto che interagisce in una varietà di contesti del proprio ambiente” (Mason, 1994, p.80).

Per comprendere il processo di concettualizzazione degli alunni, è necessario “considerare tali prodotti dal punto di vista del processo, ossia porci il problema di capire come, attraverso quale percorso, i bambini sono arrivati a questi risultati, essendo stati comunque impegnati in un processo di ragionamento per cercare di mettere insieme, porre in relazione, diversi elementi in base alle strutture concettuali già elaborate” (Mason, 1994, p.78). La costruzione concettuale all’interno delle sessioni di Philosophy for Children proposte nella ricerca diventa una “rete” discorsiva che si co-costruisce all’interno della classe grazie all’apporto dei compagni e alle riformulazioni e rilanci offerti dal facilitatore, considerando importanti in particolar modo i processi mediante i quali gli alunni costruiscono conoscenza.

2.2. La costruzione nel bambino del concetto di “diversità/differenza” in Comunità di Ricerca

È necessario prima di addentrarsi nelle questioni della ricerca porsi alcune domande: attraverso quali modalità il bambino costruisce il significato di parole appartenenti al campo semantico della differenza? I bambini non si accorgono delle molteplici differenze che li circondano come pensano alcuni insegnanti? E come possono gli insegnanti stimolarli e sostenerli nello sviluppo di un concetto via via più articolato e complesso, argomentato, rispetto alla differenza?

È importante creare occasioni di apprendimento nelle quali i bambini possano avere la possibilità di confrontarsi con i coetanei e con gli adulti di riferimento sulle differenze presenti in classe. La creazione di una cultura inclusiva all’interno del gruppo dei compagni di classe presuppone un necessario processo di accompagnamento e di mediazione da parte dei docenti.

Il curriculum della P4C può fornire un “contenitore didattico” adeguato per lo sviluppo della capacità critica, argomentativa e per affrontare argomenti difficili, di portata filosofica. Il concetto di differenza è estremamente complesso e sfaccettato, non semplice da affrontare con i bambini, e il rischio maggiore che si corre da parte dell’adulto è quello di condizionare le concezioni del bambino, adultizzando il pensiero infantile.

Non sempre la diversità viene vissuta come un’occasione per cogliere la “normale differenza” che identifica ciascuno di noi. È necessario che l’incontro degli alunni con la differenza venga mediato da adulti significativi, in modo tale che la diversità stessa venga vissuta come valore. Il contesto della comunità di ricerca è sicuramente facilitante in questo senso in quanto vede coinvolti tanto i processi cognitivi del pensiero critico e della costruzione concettuale, quanto i processi affettivi che hanno una risonanza fondamentale per l’apprendimento, soprattutto qualora vengano trattate tematiche

complesse e cariche di risonanze emotive. La Comunità di Ricerca consente di incontrarsi con l'alterità ponendosi uno dei grandi interrogativi del mondo che è quello della differenza, in un contesto di ascolto e di condivisione come la comunità di ricerca filosofica.

2.3. I dati di ricerca

Le concettualizzazioni sulla differenza degli alunni costituiscono il *corpus* maggiore di dati di ricerca, e anche quello che ha richiesto un lavoro più lungo di analisi sia per la tendenza tipica dei bambini di ripetere quanto già detto da altri compagni, sia per la presenza di divagazioni con questioni che si collocavano “al confine” rispetto alle domande di ricerca; ciò ha richiesto una maggiore selezione dei dati di ricerca emersi all'interno della sessioni di comunità di ricerca in Philosophy for Children.

2.3.1. Tra diversità e differenza: una prospettiva pedagogica

Una delle polarità che emergono all'interno dei protocolli di ricerca (e che emerge anche nei dati di ricerca relativi ai docenti) è quella tra diversità e differenza. Nell'ambito del linguaggio quotidiano, diversità e differenza appaiono come due sinonimi, due termini intercambiabili. In pedagogia, invece, rimandano a due concezioni distinte rispetto a quello che è l'altro da sé, Per approfondire i significati profondi delle parole, è interessante analizzarli a partire dalla loro etimologia, che consente di far emergere le loro peculiarità, e anche di comprendere le motivazioni per le quali sia preferibile l'utilizzo del termine *differenza* anziché *diversità*: “L'etimologia dei termini differenza e diversità consente di rilevare come essi presentino, significati tutt'altro che coincidenti: il primo proviene infatti dal latino *disfero* e indica ‘portare altro’, ‘portare qua e là’; il secondo da *disverto* e sta a significare ‘volgersi altrove’, ‘procedere in altra direzione’. L'uno fa riferimento al patrimonio di potenzialità di cui il singolo soggetto dispone, alla sua unicità e tipicità, agli elementi distintivi che lo differenziano dagli altri, all'originalità del suo modo di essere; l'altro richiama piuttosto l'idea della dissomiglianza, del discostamento, se non dalla ‘norma’, quantomeno da ciò che è comune, da ciò che è più diffuso o che è socialmente condiviso. Cosicché, se differenza è considerata legittimamente essere interpretata come motivo di arricchimento reciproco, come fattore che qualifica le relazioni intersoggettive, diversità è invece intesa come disomogeneità, come allontanamento rispetto a quanto è dato ritrovare solitamente negli altri, come evidenziazione di un dato o di uno stato anomalo (non necessariamente patologico) e che può esigere, in taluni casi, interventi compensativi di vario ordine: fisico, psichico, educativo, culturale e così via” (Angori, 1998, p.357).

Caldin sottolinea il diverso significato di differenza e diversità in ambito pedagogico: “con il termine differenza si intende fare riferimento a quei caratteri che, fatto salvo il riconoscimento della comune

umanità, distinguono un soggetto dall'altro, fanno emergere la sua identità personale, mettono in luce non soltanto la presenza di potenzialità, doti, attitudini, competenze personali ma anche la particolarità che in ogni persona queste presentano, il modo in cui vengono espresse, il grado di creatività con il quale sono messe a profitto da ciascuno ecc. [...] I due ambiti concettuali, infatti, non coincidono, non sono fra loro assimilabili e, anzi, contraddistinguono (oppure no), in senso pedagogico-educativo, il progetto personale e sociale di ciascuno. La diversità, infatti, è rappresentata dalle condizioni esistenti consegnate a ciascuno e costituite da fattori genetici, biopsicologici, socioculturali e razziali che non vanno negati, né rimossi ma progressivamente e gradualmente accettati per non avviare processi di classificazione o gerarchizzazione, né attività di segregazioni e di estromissioni di altri soggetti umani. È necessaria, invece, l'accettazione delle diversità nostre e altrui perché ciò equivale a progettare e a organizzare i presupposti e le condizioni affinché il loro e il nostro cammino si connoti di pari opportunità di crescita e di autorealizzazione [...] Diversità viene intesa come deviazione dalla norma o alterazione rispetto alle caratteristiche o agli elementi socialmente accettati. [...] Il termine diversità concerne ciò che si discosta rispetto alle consuetudini e alle convenzioni abitualmente intese, ciò che si distanzia da esse e che, in contesti specifici e in situazioni particolari, richiede impegno, interesse, ricerca di appropriate forme di aiuto, onde evitare che possa causare e avviare processi di disagio, di esclusione, di marginalità" (Caldin, 2001, p.105-107).

La diversità/differenza e l'uguaglianza

La diversità emerge come la macrotematica principale ed unificante delle sessioni svolte con gli alunni di scuola primaria. Dai bambini viene utilizzata maggiormente la parola "differenza", mentre risulta poco frequente la parola "uguaglianza".

I bambini colgono che differenza è un termine che viene utilizzato a scuola nell'ambito della matematica: *"differenza è anche la differenza della matematica"*.

Differenza vuol dire che *"una cosa è diversa dall'altra"*, e i bambini affermano che *"le differenze possono essere grandi o piccole"*. La differenza viene vissuta anche come possibilità di libera espressione di se stessi: *"secondo me noi eravamo tutti uguali solamente che ognuno ha deciso di essere come vuole"*; *"essere particolari"*.

Differenza e diversità

La diversità viene declinata dai bambini al plurale e non al singolare: non si parla di "diversità" ma di *tutte le diversità che ci sono*, in quanto *le differenze non sono uguali*. La diversità viene ricondotta

principalmente a tre macrocategorie: fisica, caratteriale/temperamentale e di capacità/tempi di apprendimento.

I bambini percepiscono il fatto che differenza e diversità non indicano esattamente la stessa cosa, ma hanno delle sfumature diverse di significato, e pertanto provano a dare delle definizioni dei due termini, spiegando quali sono gli elementi che li distinguono e quali quelli che li accomunano. La diversità viene percepita come una caratteristica più generale e più radicale, mentre differenza viene intesa in senso prevalentemente fisico: *“la diversità vuol dire proprio essere diversi, mentre la differenza può anche essere una differenza di grandezza o di peso”*; *“differenza e diversità sono due parole diverse perché diversità sono proprio due persone ad esempio che non hanno niente in comune, e invece differenza che possono avere anche qualcosa in comune”*; *“diversità che siamo tutti diversi, e differenza che siamo uguali ma abbiamo anche qualcosa di diverso”*; *“diversità vuol dire che tipo io posseggo delle cose diverse, tipo abbiamo una cosa della stessa marca però la mia è più grande o più piccola, mentre differenza specifica proprio che differenze ci sono, mentre diversità non ti specifica tanto”*; *“differenza e diversità sono due parole diverse l’una dall’altra, però non cambia molto il loro significato”*; *“differenza per me vuol dire essere diversi, non essere uguali insomma, e anche diversità”*; *“differenza e diversità sono uguali, ma solo che potrebbe anche cambiare qualcosa. Diversità sei diverso, differenza rispetto a qualcun altro”*; *“secondo me differenza sta più per gli oggetti, diversità per le persone”*; *“quando si è diversi non si ha proprio niente in comune, quando hai una differenza magari hai i capelli dell’altro”*; *“differenza vuol dire che è una piccola differenza, diversa da qualcuno che magari è simile, diversità vuol dire delle differenze che proprio si vedono”*; *“differenza e diversità sono molto simili, solo che hanno qualche caratteristica diversa come la diversità può essere anche di una persona nel corpo fisico, e la differenza se uno è più alto e l’altro è più basso”*.

Diversità/uguaglianza

I bambini tentano poi di dare una definizione della diversità attraverso il concetto di *essere/non essere uguali*: *“essere diversi è che non siamo tutti uguali, essere uguali si può anche essere uguale di capelli, però se io sono maschio e lei è una femmina c’è sempre una differenza, ma poi ci sono anche i capelli, la statura, l’altezza, i gusti, gli anni”*; *“noi dobbiamo essere diversi dagli altri, non dobbiamo sempre essere uguali perché diversi vuol dire soprattutto non assomigliare agli altri”*.

La diversità emerge come caratteristica opposta a quella di uguaglianza: viene infatti definita come il *non essere uguali*; sono due parole che vengono viste talvolta come l’una il contrario dell’altra *uguale è il contrario di diverso e diverso è il contrario di uguale*. I bambini si pongono la questione: *“se*

siamo uguali è possibile essere diversi? ”, intendendo se si può essere, al contempo, uguali e diversi, e queste sono le concettualizzazioni più significative emerse in merito: “Ognuno è diverso, almeno in questo mondo siamo tutti diversi”; “se siamo uguali non possiamo neanche confrontarci”; “anche se sembriamo uguali in realtà siamo diversi”; “abbiamo qualcosa che è uguale!”; “bisogna portare pazienza se qualcuno è un po’ diverso da noi perché siamo tutti diversi”; “non si può essere tutti uguali”; “non si è né uguali né diversi”; “non si può essere uguali ma magari simili di carattere e diversi per qualcos’altro”; “tutti siamo uguali, cioè tutti siamo speciali perché siamo diversi tra di noi”; “vuol dire che noi siamo tutti diversi, però siamo anche uguali perché siamo anche bambini e siamo tutti speciali”; “tutti sono diversi”; “non è divertente essere uguali, per cui bisogna essere diversi dagli altri”; “possiamo avere delle cose in comune, però comunque siamo diversi”; “siamo un po’ diversi e un po’ uguali, però siamo gente comune e bisogna accettare le altre persone”; “si può essere un po’ uguali, però comunque abbiamo qualcosa di diverso”; “una persona che dice questa persona è uguale a te anche se ha lo stesso colore degli occhi e la forma del viso e un po’ i capelli uguali, poi se cominci a chiedergli delle cose preferite comincia a diventare sempre più diversa da te”.

Viene immaginato dai bambini un mondo in cui è presente nel quale sia presente soltanto l’uguaglianza, e viene figurato come un mondo monotono: *“noi non dobbiamo essere uguali, è noioso perché non si può far vedere in cosa è bravo e poi è noioso anche per gli altri”; “se fossimo uguali non ci riconosceremmo neanche più, se qualcuno ci chiamasse con lo stesso nome non riusciremmo più a capirci”.* Emerge anche la necessità di aiutarci reciprocamente per poter dare ognuno il meglio di sé *“perché se fossimo uguali...ma anche il carattere proprio la stessa cosa, uguali, identici, potrebbe succedere anche se uno ha difetti l’altro non può migliorare i difetti dell’altro”.* Viene poi posta dai bambini la necessità di avere nel mondo persone che abbiano abilità differenti: *“se fossimo tutti uguali non sarebbe bello perché nel mondo bisogna avere un po’ di tutte le persone, tipo se B. è bravo nel disegno e A. è bravo a correre servono tutti e due”.* Emerge la possibilità di poter a volte imparare ed a volte poter insegnare grazie alle diversità degli altri *“secondo me è meglio essere tutti diversi perché magari uno sa disegnare così uno insegna le proprie capacità a qualcun altro e poi può aiutare questa persona a migliorare il suo difetto”; “se fossimo tutti uguali al mondo non si potrebbe, cioè si copierebbe tutto dagli altri, le cose sarebbero uguali, le frasi sarebbero uguali, quello che diciamo sarebbe uguale”; “è bello essere diversi perché ognuno ha la sua vita, i suoi modi di fare, è bravo in una cosa, non è bravo in un’altra”; “è bello essere diversi perché sennò i sogni sarebbero tutti uguali, tutti ammalati saremmo tutti ammalati”; “se fossimo tutti uguali saremmo tutti adulti o tutti bambini, e se fossimo tutti bambini non ci sarebbe nessuno che insegna a scuola”.*

La diversità viene vista come una dimensione in *continuum* con l'uguaglianza: *“Secondo me è bello essere diversi ma allo stesso tempo un po' uguali”*; *“Per me essere diversi non vuol dire proprio essere diversi perché noi siamo diversi però per certe cose siamo anche uguali, cioè per esempio noi potremmo essere uguali perché sappiamo le stesse cose”*; *“capire quanto siamo diversi e quanto siamo uguali”*; *“Per me magari tutti siamo un po' diversi e un po' uguali perché magari in certe caratteristiche siamo un po' uguali, ma nessuno è uguale uguale all'altro, e poi è bello anche essere diversi perché così cioè faccio un esempio: tipo se tutti siamo dei geni cioè a cosa serve la scuola?”*.

Alcuni bambini tentano di conciliare l'antinomia diversità/uguaglianza, proponendo *“è bello essere diversi, ma in certe cose siamo anche uguali”*; *“certi sono uguali, altri diversi”*.

L'uguaglianza giuridica

I bambini concettualizzano l'uguaglianza anche dal punto di vista giuridico; si possono notare dei rimandi all'art.1 della Dichiarazione Universale dei diritti umani (1948): *“Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza”*.

Un bambino afferma il principio dell'uguaglianza formale: *“siamo anche uguali da un certo punto di vista, nel senso che l'uomo ha fatto delle leggi, dei diritti, delle cose, e dobbiamo essere tutti trattati uguali per queste cose qua”*; *“siamo tutti uguali”*. Viene riconosciuto a tutti lo status di *persone* (2 quotes): *“anche se siamo diversi, siamo comunque persone”*; *“siamo tutti esseri viventi, siamo tutti persone”*.

La diversità come caratteristica del mondo vivente

La diversità emerge come caratteristica comune di tutto il mondo vivente (*soltanto gli oggetti non viventi possono essere uguali*). La differenza è qualcosa che è riferibile tanto agli esseri viventi che a quelli non viventi: *“differenza è sia un oggetto che un essere vivente che non sono uguali”*; *“ogni bambino, ogni cosa, ogni animale, tutto è diverso”*, ma anche del mondo non vivente, di tutta la materia: *“tutto il mondo è diverso, non c'è una cosa uguale, tutti hanno caratteristiche diverse e anche le cose che non hanno vita sono diverse”*; *“ognuno non può avere un corpo uguale, ma dentro di sé deve avere anche un corpo diverso”*; *“non solo gli esseri viventi sono diversi, anche il suolo e le rocce, è tutto diverso, niente è uguale”*; *“anche la Terra è diversa dagli altri pianeti”*; *“ogni cosa vivente ha delle caratteristiche diverse, sia animali che persone”*.

I bambini si pongono la questione se “dentro” vi è uguaglianza tra le persone: *“forse dentro siamo tutti uguali?”*, dove il concetto di “dentro” viene da taluni inteso in senso fisico-corporeo (definito

dagli stessi bambini come concetto di uguaglianza “scientifico”), e da altri invece con riferimento alle emozioni (“*ovviamente le emozioni ce le abbiamo diverse però a volte alcuni di noi possono essere tristi per cose uguali*”; “*le emozioni non sono sempre uguali*”).

La bellezza della diversità

La riflessione si sposta poi sul piano se sia o meno bello essere diversi, fornendo delle argomentazioni a sostegno delle proprie idee: un mondo tutto uguale provoca confusione e noia perché tutti la pensano alla stessa maniera, mentre un mondo in cui tutti sono diversi è bello perché ciascuno ha la propria unicità: “*Secondo me è bello perché se poi siamo tutti uguali anche ci confondiamo perché se tutti hanno nomi diversi, capelli diversi non ci confondiamo con la persona con cui dobbiamo parlare*”; “*Essere diverso è anche bello perché se tutti sono uguali intanto ti confondi a non finire, poi che noia perché tutti pensiamo la stessa cosa, poi tutti sono tutti uguali*”; “*Perché ci confondiamo se siamo tutti uguali*”; “*perché se abbiamo nomi tutti uguali ci confondiamo*”; “*perché siamo tutti uguali e tutti belli*”; “*perché non si sanno fare cose uguali, ognuno sa fare una cosa*”; “*Per me è bello essere diversi perché poi qualcuno ha il carattere diverso quindi ti diverti di più*”; “*se siamo diversi è bello: abbiamo delle caratteristiche diverse dagli altri ed è bello*”.

Per qualche bambino emerge la difficoltà di essere percepiti come diversi da parte dei compagni (si trattava di bambini con difficoltà scolastiche), espressa con frasi come “*gli viene da piangere perché si sente diverso*”; “*si sente come il brutto anatroccolo*”.

L'aspetto fisico

Il tratto caratterizzante la diversità che emerge in maniera più ricorrente nelle concettualizzazioni dei bambini è quello della diversità intesa in senso fisico, sia per quanto riguarda i caratteri esteriori (occhi, capelli, vestiti...) che per quanto riguarda l'età, e di seguito si riportano alcune concettualizzazioni esemplificative: “*magari un bambino ha gli occhi azzurri, un bambino ha gli occhi marroni, un bambino ha gli occhi neri. Ma anche l'età è diversa*”; “*diversi significa anche se uno è più giovane l'altro è più vecchio*”.

La diversità viene concettualizzata dai bambini come una differenza fisica ben visibile: “*Se tipo uno è magro è l'altro è cicciettino non cambia niente perché è sempre un umano*”; “*possono essere diversi i vestiti perché tutti hanno uno stile diverso*”; “*le differenze ci sono, tutti hanno una differenza: c'è chi è più alto, chi è più magro e chi è più basso*” possiamo anche avere i nomi uguali, gli occhi uguali, i capelli uguali, però c'è sempre una piccola caratteristica che fa la differenza l'uno

dall'altro"; "non abbiamo tutti lo stesso viso uguale, perché se uno ha il viso tondo e uno schiacciato, ovale, non possiamo essere tutti col viso rotondo od ovale".

La razza

Emerge l'utilizzo all'interno dei protocolli di discussione della parola *razza*, un termine problematico in quanto in biologia non esiste il concetto di razza in riferimento all'essere umano: "dovremo vederci un po' tutti uguali perché non so gli americani pensano che le altre razze siano inferiori, noi però dovremmo essere anche tutti della stessa razza, non dovremmo essere...". Canevaro afferma che "in questo scenario di tante diversità, ve ne sono alcune che possono ingannarci, facendoci credere che la realtà umana sia composta da due categorie, grosso modo riconducibili al normale e all'anormale. Dovremmo sapere che non esistono razze umane: apparteniamo tutti alla medesima specie, con diversità individuali" (Canevaro, 2015, p.5). Come afferma Einstein esiste una sola razza: umana, e così afferma anche una bambina: "io dico che siamo tutti uguali anche perché siamo tutti della razza umana".

Una bambina interviene sottolineando come la diversità non debba rappresentare un ostacolo per la conoscenza reciproca e la creazione di legami di amicizia, e un compagno le risponde citando l'esempio del razzismo, che stigmatizza la differenza tra le persone e costruisce muri. A tale proposito viene riportato il breve dialogo intercorso tra gli alunni:

- "Siamo diversi, non siamo uguali nessuno di noi è uguale agli altri non vuol dire che non possiamo essere amici, che non possiamo stare insieme".

- "Ma i razzisti uccidono per il colore della pelle".

- "Ma quelli non sono amici".

Il colore della pelle

La diversità viene collegata al diverso colore della pelle: i bambini si chiedono perché la pelle dei bambini della classe sia di colori diversi: "la domanda è: perché siamo nati con una carnagione diversa? Perché B. è marroncino, A. è marrone e A.L. no?". I bambini affermano che "alcuni sono diversi dal colore della carne"; "differenza vuol dire che qualcuno può essere bianco e qualcuno può essere nero"; "diversità vuol dire che i bambini hanno le facce diverse".

La diversità del colore della pelle viene collegata all'appartenenza a Paesi diversi del mondo e alle diverse fasce climatiche: "siamo nati tutti con una carnagione diversa perché i genitori di A. hanno

dovuto abituarsi al caldo in Africa e la sua carnagione lo aiuta. E noi invece siamo sempre un po' al fresco diciamo, siamo metà e metà, stiamo bene"; "non tutti hanno il viso come gli africani tutto nero, perché non tanti diventano scuri, i cinesi invece hanno gli occhi a mandorla". Un bambino africano si rivolge ad una compagna affermando: "se nascevi nel mio Paese diventavi nera come me, cioccolata". La diversità del colore della pelle viene spiegata anche come differenza biologica, determinata dal patrimonio genetico ereditato dai genitori: "se A.L. fosse nata in Africa avrebbe la carnagione uguale a quella di A.? Secondo me no, anzi dipende, perché se i suoi genitori erano africani allora sì, e se invece erano italiani e sono andati in Africa per piacere e lei è nata in Africa allora avrebbe la pelle chiara"; "ho una risposta sulla pelle: dipende dalla genetica, da come hanno la pelle i genitori, i familiari. Se tutti i familiari hanno la pelle scura dovrebbe venire scura, e se i genitori ce l'hanno chiara dovrebbe venire chiara". Si sottolinea il fatto che alcuni non sono soddisfatti del colore della loro pelle e manifestano il desiderio di cambiarlo: "ci sono dei posti in cui anche se sono neri vogliono la pelle bianca e vogliono rendere la pelle bianca".

Un bambino afferma che si può essere diversi a livello di aspetto fisico pur essendo nati nello stesso Paese: *"anche se uno è dello stesso stato, della stessa regione, non è detto che deve essere proprio uguale, cioè se uno è dall'Egitto non è che deve essere proprio con gli occhi marroni e con i capelli marroni, ma può essere con i capelli biondi e gli occhi azzurri".*

Un bambino conclude una sessione affermando che *"anche se il colore della pelle è diverso siamo tutti uguali"*.

I Paesi e le lingue diverse

Un altro aspetto della differenza che emerge con evidenza nelle sessioni è relativo al parlare lingue diverse. I bambini si pongono la questione: *come mai se veniamo da posti diversi abbiamo lingue diverse?*

L'appartenenza a Paesi diversi e il fatto di parlare lingue diverse sono due elementi che vengono concettualizzati congiuntamente ed in maniera problematizzante dai bambini. I bambini scindono la dimensione della lingua da quella del paese di appartenenza, in quanto i *confini* geografici sono mutevoli e creati dall'uomo: *"secondo me non è perché veniamo da paesi diversi che parliamo lingue diverse perché i paesi diversi i confini sono stati fatti dall'uomo e anche le regioni sono state fatte dall'uomo"; "secondo me parliamo lingue diverse perché ci hanno insegnato quella lingua, non perché veniamo da posti diversi, perché una volta il pianeta era tutto unito, non c'erano i confini".* Alcuni bambini riconoscono che la lingua non è soltanto legata ad uno specifico Paese, ma che anche in stati diversi si può parlare la stessa lingua: *"non tutti i paesi parlano lingue diverse, perché per*

esempio a scuola si impara l'inglese che si parla in America del Nord e in Inghilterra, e il francese si parla in Francia e in Senegal". Viene introdotto in questo passaggio il concetto che ognuno ha una sua lingua madre, anche se poi è possibile e parlare tante lingue diverse: *"c'è chi viene dalla Cina ma sa il francese, lo spagnolo, l'italiano, sa di tutto, e c'è chi viene dalla Cina ma sa solo il cinese"*; *"al giorno si imparano 4 parole, al mese 30 parole, all'anno 150"*.

Un altro aspetto della diversità è quello relativo ai Paesi di provenienza: *"venire da città di provenienza diverse"*; *"se fossimo tutti uguali, verremmo tutti dalla Cina o dall'America"*; *"anche le nazioni sono diverse per gli abitanti per quanto sono grandi e per quanto caldo fa"*.

La diversità è determinata anche dall'aver religioni diverse da quella cattolica: *"vengono da città diverse che non hanno i vestiti come noi, hanno tutti i veli, sono vestiti tutti, perché hanno una religione diversa dalla nostra"*;

I bambini riconoscono che le persone possono avere cittadinanze diverse: *"diversità vuol dire persone straniere e persone italiane"*.

Carattere e temperamento

Anche il carattere e il temperamento emergono come fattore che ci differenzia l'un l'altro (*"uno può essere triste o felice che ride"*, *"c'è chi ha la timidezza e chi no"*).

Essere persone con disabilità

Essere diversi può significare anche essere sani (*"quindi si può essere diversi perché forse qualcuno è sano come noi fortunatamente"*) o malati (*"qualcuno può essere malato e qualcuno può stare bene"*), oppure con una *disabilità o problemi di tipo fisico* *"diversità come essere uno sano e uno cieco"*; *"uno può avere le stampelle e uno no"*; *"qualcuno ha gli occhiali"*; *"qualcuno ha difficoltà a sentire"*; *"anche dei problemi che ha: qualcuno può andare in carrozzella, qualcuno con le stampelle, qualcuno ha il braccio che non gli funziona, qualcuno ha la spina dorsale che non gli funziona, quindi anche per problemi fisici"*; *"uno sente un po' meglio e l'altro sente un po' meno"*; *"uno magari può essere cieco, l'altro può essere sordo o muto"*. La cecità viene vista come una malattia: *"per me c'è una malattia peggiore di essere ciechi: essere sordi e anche muti"*; *"per me essere ciechi è una cosa strana perché non ti sei mai sentita, non hai mai visto e allora ti senti un po' strana perché ti senti che non sei un bambino come gli altri ma sei un bambino strano che non ci vede"*.

I bambini concettualizzano la disabilità come *avere un problema*, prevalentemente di tipo fisico: “*avere un problema è non sentirci, vederci...non puoi fare una sola cosa che gli altri possono fare*”; “*oppure avere un problema vuol dire avere una malattia tanto grave che non puoi guarire*”; “*avere problemi alle braccia, alle gambe*”; “*vuol dire che una parte del corpo non funziona bene come a qualcun altro funziona bene*”; “*se tipo uno ha una malattia al piede, e l’altro no, quello che ha male al piede può usare le stampelle, e se uno non cammina bene usa la sedia a rotelle*”. La disabilità viene anche definita come un’imperfezione: “*essere disabili e non essere perfetti*”.

La parola *disabilità* ricorre poche volte nei protocolli di discussione degli alunni. I bambini riconoscono alle persone con disabilità lo *status* di *persona* (3 quotes) al pari degli altri: “*se una persona è disabile non la si deve prendere in giro perché è sempre una persona*”; “*anche se sono disabili sono comunque persone*”; “*se una persona è disabile non si deve prenderla in giro ma darle cose utili tipo del cibo perché è sempre una persona anche lei ha una vita, è viva*”.

La persona con disabilità viene percepita come una persona normale: “*Se anche una persona è disabile è sempre una persona normale, solo che ha una cosa meno di noi*”.

I bambini affermano che le persone “normali” non devono considerarsi *superiori* a quelle con disabilità: “*non bisogna crederci superiori a quelli che sono disabili o hanno qualche problema perché di sicuro anche noi abbiamo qualcosa che non sappiamo fare*”.

Motivazioni della diversità

La domanda posta dai bambini: *Perché siamo tutti diversi?* pone una questione fondamentale ai fini della ricerca, e un bambino si chiede: “*Io vorrei anche sapere perché siamo tutti diversi*” e un compagno risponde: “*anch’io vorrei sapere come mai siamo tutti diversi e perché tutto è diverso*”. Emerge spontaneamente nei bambini, quindi, il bisogno di conoscere la diversità che li circonda, e la necessità al contempo di conoscerne le motivazioni e di potersi dare delle spiegazioni rispetto alle diversità che li circondano. La diversità emerge come aspetto problematico e dalle molte sfaccettature, sul quale ritornare più volte per la complessità delle questioni che pone: “*siamo tutti diversi ma non si capisce tanto in che aspetto*”.

Viene sottolineata da un’alunna la necessità di trovare un metro di paragone per definire a che cosa si dovrebbe fare riferimento per parlare di una presunta uguaglianza/diversità, e all’inscindibilità che lega i due concetti: “*ma se noi fossimo tutti uguali, a chi saremmo uguali?*”; “*tu sei uguale a me in che senso? Siamo tutti e due diversi e uguali*”.

I gemelli

I bambini forniscono molto spesso l'esempio dei gemelli come esemplificazione della dicotomia uguaglianza/diversità: *“neanche i gemelli sono uguali”*; *“non tutti i gemelli sono uguali perché hanno gusti diversi, capacità diverse a volte, come A. e B. che sono in due classi diverse non è che hanno proprio la stessa faccia, la stessa caratteristica”*. *“I gemelli sono fatti dello stesso sangue? Possono avere delle piccole piccole cose come differenze che la mamma sa”*. *“Io all'asilo conoscevo tre gemelli che erano uguali però avevano un carattere completamente diverso”*. *“Non sono tanto d'accordo che erano uguali ognuno ha le sue preferenze, ha le cose che gli piacciono”*; *“anche due gemelli hanno qualcosa di diverso”*; *“sembrano uguali però hanno delle cose diverse quindi si differenziano”*; *“I gemelli non è che nascono tutti uguali uguali, forse sono simili ma dentro sono diversi perché ognuno ha le sue caratteristiche, attività, emozioni”*; *“Essere gemelli non è essere tutti uguali ma si può essere anche diversi. Si può nascere, essere gemelli, uno una femmina e uno un maschio, sono sempre gemelli però non hanno le stesse caratteristiche quindi sono diversi”*; *“Se tu hai un gemello uguale a te però non è come te perché tu hai delle caratteristiche diverse da lui”*. I gemelli vengono quindi paragonati ai fratelli: *“Anche due fratelli hanno un po' di cose uguali e un po' di cose diverse”*. I gemelli vengono talora visti come le uniche persone uguali: *“siamo tutti diversi e nessuno è uguale tranne i gemelli”*; *“ai gemelli può piacere essere uguali, sono nati insieme e quindi si devono abituare ad essere uguali”*.

La bellezza

Il tema della bellezza emerge molto raramente, diversamente da quanto poi si vedrà per i docenti, nelle sessioni dei bambini. La bellezza viene definita dai bambini come *“avere ognuno una sua particolarità”*. La *bellezza* viene legata alla *diversità* (2 quotes) delle bambole, così come viene presentata nel testo-stimolo introduttivo di una delle sessioni (*“L'ospedale delle bambole”*): *“le bambole sono tutte belle anche se diverse però”*; *“sono belle perché sono diverse”*.

Speciale/normale

Afferma Pontiggia nel libro *“Nati due volte”*: *“Che cosa è normale? Niente. Chi è normale? Nessuno”* (Pontiggia, 2000).

Santi afferma che *“la semantica attribuita al termine speciale rimanda, nel senso comune, a caratteristiche di qualità e funzione distintive e originali, tali da emergere dalla norma/normalità”* (Santi, 2014, p.16). Mentre negli adulti emerge quasi automaticamente il richiamo alla specialità come sinonimo di disabilità, la stessa cosa non è così automatica con i bambini, che la percepiscono come un attributo positivo. I bambini concettualizzano i due termini in maniera appropriata, individuando il fatto che tra i due c'è un reciproco rapporto di contaminazione concettuale, così come

indicato da Ianes con la sua espressione *“speciale normalità”*. A speciale vengono attribuiti significati positivi: speciale significa che *“qualcuno fa una particolarità...che lo fa diventare speciale”*; *“speciale per me vuol dire avere delle particolarità che forse qualcun altro non ha”*; Emerge una concettualizzazione che fa riferimento al pensiero magico del bambino: *“speciale significa che sai fare tipo delle magie, e normale vuol dire che sei un bambino normale che sa fare le cose come tutti gli altri”*.

La disabilità viene colta nella sua dimensione di normalità: *“anche loro sono persone normali come noi, e dobbiamo trattarle come trattiamo il fratello e l'amico che è normale”*; *“I ciechi sono normali perché più di qualcuno è cieco e non solo uno, e quindi per loro è normale fare le cose a cui sono abituati”*; *“il cieco non è l'unico per cui non si sente in imbarazzo perché qualcun altro è cieco, è la sua normalità perché sa che qualcun altro è cieco, è timido perché è la sua stessa specie, non tutti sono ciechi o che vedono”*; *“lei è uguale a noi perché anche se non può utilizzare gli occhi, le sue mani possono essere i suoi occhi”*

A volte invece emerge la specialità dell'aver una disabilità *“chi vede è normale, chi non vede è speciale un po'”*; *“speciale vuol dire diverso dagli altri bambini”*.

Una persona è speciale quando *“sa fare più cose di un'altra persona, cioè c'è una persona normale e speciale, la differenza è che la persona speciale può sapere un po' più cose di una persona normale, mentre una persona normale un po' meno cose di una persona speciale”*; *“i bambini speciali possono fare tante cose bene, e quelli normali no”*; *“speciale e normale sono sia due cose diverse che anche un po' uguali, perché speciale vuol dire che sei speciale e fai tante cose anche se sei cieco, normale vuol dire logicamente che sei normale”*.

La differenza tra speciale e normale è data dal fatto che le persone speciali sanno fare delle cose *in più* rispetto a quelle normali: *“le persone speciali si riconoscono per le loro caratteristiche e si vede che sono diverse, le puoi proprio riconoscere normalmente, invece normale sappiamo fare le stesse cose, cioè normale è che abbiamo sempre le capacità uguali, abbiamo sempre le stesse capacità, speciale invece è che sappiamo fare delle cose in più”*; *“normale è saper fare delle cose, speciale è saperne fare in più; essere speciale significa che puoi fare qualcosa in più degli altri, invece essere normale che sai fare le cose come gli altri”*; *“essere super significa che qualcuno sa fare una cosa in più degli altri e normale che forse sai fare come tutti”*; *“essere speciali è una cosa bella perché tu sei diverso dagli altri e perché sai fare una cosa che gli altri non riescono a fare”*; *“speciale per me vuol dire bello perché sai fare molte cose giuste rispetto a quelli normali che non ce la fanno molto bene”*. .

La specialità viene riconosciuta come una caratteristica universale, che riguarda *tutti*:

“Secondo me vuol dire che noi qua siamo un po’ tutti speciali, non ce n’è uno più speciale dell’altro. Siamo speciali ma possiamo essere anche normali, ma noi ci vediamo normali, però qualcosa di speciale ce l’abbiamo tutti”.

“Siamo tutti speciali, non c’è nessuno che è normale perché alcuni un po’ meno però sono tutti speciali”; “essere speciali vuol dire fare delle cose che gli altri non possono fare”.

“Per me siamo tutti speciali perché tipo tutti sappiamo fare una cosa in più degli altri e per me siamo tutti speciali”.

“Noi siamo tutti speciali perché abbiamo volti, corpi, caratteristiche e gusti diversi”

Una cosa speciale in un posto può essere normale in un altro, ad esempio *“In Italia andiamo in bicicletta per noi è normale, in altri posti è speciale”.*

La specialità viene definita come l’essere diversi: *“siamo tutti speciali per tutte le differenze”; “Per me noi siamo speciali perché siamo tutti diversi, sappiamo fare cose diverse”; “siamo tutti speciali perché siamo diversi”; “per me siamo tutti speciali, normali e diversi”.*

Speciale può essere una categoria universale: ma anche limitata: *“ad esempio secondo me speciale tipo noi siamo speciali per le nostre mamme e i nostri papà”; “io ho una sorella che è disabile ma per me è speciale perché sa fare le stesse cose che facciamo noi”; “per me speciale vuol dire che magari qualcuno sa fare qualcosa per l’altro”; “possiamo essere speciali tutti perché noi siamo speciali per i genitori, per gli amici”; “Secondo me cioè non è giusto quello che hai detto C., perché tipo uno può essere speciale anche tipo la sorella di E. non è che sa tutte le cose tipo l’italiano, la matematica, è ancora piccola, ma può essere speciale comunque per lui, quindi non è sempre detto che sia intelligentone chi è speciale”; “Secondo me tutti siamo speciali però magari per qualcuno una persona è speciale e per qualcun altro è normale”; “Per me come si può dire per me una persona è speciale, cioè secondo lui sono speciale io, quindi tutti siamo speciali per qualcuno”.*

Anche la capacità di fare qualcosa di particolare viene delineata come un tratto della specialità: *“noi siamo speciali perché abbiamo tutti delle caratteristiche diverse, tutti sappiamo fare qualcosa...tipo se B. sa disegnare molto bene e io no, io so fare qualcosa meglio di B e B. sa fare qualcosa meglio di me, ma siamo tutti e due speciali”.*

C’è anche chi considera la normalità come maggiormente positiva: *“Per me è bello essere tutti normali così abbiamo le stesse caratteristiche e anche se non siamo tanto migliori è meglio così*

impariamo di più, perché certi dicono gli speciali dicono che sono tanto intelligenti ma possono essere anche non tanto intelligenti”.

Ma la specialità può venire anche considerata in maniera negativa: un bambino con disturbo dell'apprendimento afferma infatti: *“secondo me essere speciali non è bello”.*

La specialità e la normalità vengono viste come un *continuum* piuttosto che come due dimensioni dicotomiche: *“qualcuno è un po' speciale e qualcuno è un po' normale”*; *“alcuni bambini normali fanno le cose bene”*; *“per me essere normali e speciali è per me la stessa cosa, che hanno lo stesso significato quindi se è una persona è importante è speciale ma anche normale”*; *“tutti siamo speciali e tutti siamo normali”*; *“nessuno è proprio normalissimo, perché abbiamo tutti dei difetti e dei pregi”*. Per altri invece la posizione è più netta: *“per me ci sono certe persone speciali e certe persone normali, quindi non è che siamo tutti speciali o tutti normali, è un po' e un po'”*; *“alcuni possono essere speciali e altri normali”*; *“secondo me non esiste nessuna persona normale perché anche la persona che può sembrare più normale ha anche un piccolo difetto e molti pregi”*.

Essere speciali o normali può significare anche sapere o meno svolgere semplici azioni legate alla vita quotidiana: *“i bambini speciali non hanno problemi a fare la cartella, invece quelli normali hanno un po' problemi”*; *“Delle volte i bambini normali non riescono a fare delle cose che i bambini speciali riescono”*.

La specialità e la normalità vengono rappresentate simbolicamente e metaforicamente con i colori, con le forme geometriche e come l'universo: *“speciale è come risplendere di qualcosa, e normale invece è come se una cosa tutta nera, grigia, qualcosa di difficile da vedere e quindi lo confondi”*; *“le magliette bianche sono normali, le magliette colorate come l'arcobaleno sono speciali”*. *“secondo me speciale è un quadrato che rotola, normale è la biglia che rotola, invece il quadrato mai, almeno io non ho mai visto il quadrato”*, *“speciale è come l'universo che è infinito”*.

La specialità viene ricondotta anche a personaggi illustri: *“essere speciali è essere un uomo come Martin Luther King che si rivolta per quello che non vuole”*.

La specialità viene connotata come qualcosa di prezioso. Il fatto stesso di essere vivi viene vissuto come elemento di specialità: *“Per me speciale è la vita e il mondo, normale è che siamo vivi”* *“Secondo me non solo noi qua siamo speciali, ma secondo me tutto il mondo lo è, ogni albero, anche ogni animale. Noi diciamo che gli animali sono normali e sono tutti uguali perché l'aspetto è tutto uguale, li vediamo e sono tutti uguali, magari dentro sono diversi”*.

La specialità è anche avere determinate connotazioni fisiche particolari: *“P. è una persona speciale perché ha i capelli rossi, non ho visto tante persone con i capelli rossi, e normale è un bambino/a che ha i capelli marroni”*.

Il binomio speciale/normale viene considerato come sinonimo di uguale/diverso: *“alcuni bambini sono normali, altri sono diversi”*.

Essere speciali può significare anche avere delle difficoltà nello svolgimento delle azioni di vita quotidiana: *“i bambini speciali non riescono a parlare bene; non riescono a vestirsi e non riescono neanche a prepararsi la cartella”*; *“ai bambini normali non serve la carrozzina, e ai bambini speciali sì”*; *“i bambini speciali qualche volta hanno bisogno di aiuto a camminare”*.

Nel corso di una delle sessioni, mentre si parla del tema della specialità, emerge spontaneamente ed esplicitamente il riferimento ad un compagno certificato: *“io vorrei dire che secondo me P. è molto speciale perché ha delle particolarità molto belle”*.

Vengono sottolineati anche dei caratteri negativi relativi all'essere speciali, legati alla dimensione della competizione: *“Invece per me è un po' brutto essere tutti speciali tipo uno vince sono io il più migliore e l'altro: no sono io, no sono io”*; *“Tipo se sei speciale hai delle caratteristiche in più e magari uno normale ha ancora più caratteristiche in più e tipo gli dice a quello speciale: ma alla faccia tua perché io sono più bravo di te, e poi quello speciale ci resta male e non è tanto bello”*.

La normalità e la specialità sono viste anche in funzione del rendimento scolastico *“i bambini normali non hanno problemi a scrivere e non hanno problemi a leggere, i bambini speciali invece hanno un pochino di difficoltà a leggere e a scrivere”*; *“i bambini speciali non hanno bisogno di aiuto per i compiti a casa, i bambini normali hanno bisogno d'aiuto”*; *“I bambini speciali sanno scrivere, quelli che sono normali alcuni sanno scrivere e alcuni non tanto bene”*; *“alcuni bambini speciali hanno bisogno di aiuto a leggere i numeri e a scrivere”*; *“per me essere speciale significa che tipo sai fare le cose uguale agli altri e sai disegnare meglio o sai la matematica meglio, l'italiano”*; *“essere bravissimi, e essere normali vuol dire un po' bravi e un po' non bravi”*; *“Essere speciali vuol dire prendere bei voti, invece essere normali vuol dire prendere un po' e un po'”*.

I bambini poi introducono e definiscono il concetto di *a-normale*: *“praticamente tu non sei come gli altri, cioè puoi essere speciale anche se sei normale; “puoi essere anormale di una cosa e puoi essere normale in altre cose: tipo hai problemi di testa se sei anormale, invece se sei normale cioè hai più cose da fare”*.

Essere normali

I bambini provano a definire quali caratteristiche contraddistinguono una persona come *normale*: “Una persona normale è una persona a cui piacciono delle cose e altre no, che ha dei difetti e dei pregi, che è meno brava in una cosa ma è più brava in un'altra, una persona normale è una persona normale proprio”. Una persona normale è colei che conduce una vita normale: “secondo me una persona normale non vuol dire che ha dei difetti e dei pregi, ma è una persona che si comporta bene, che fa la sua vita e basta”; “ci sono anche delle persone più strane e delle persone più normali, però a meno che non facciano delle cose strane siamo tutti normali”; “siamo tutti normali però abbiamo certi difetti”; “magari il miglior modo per essere normali è essere noi stessi”; “essere contenti di essere una persona normale”; “normali vuol dire che sei come tipo...come tutti!”; “normale vuol dire che può fare le stesse cose che fa un'altra persona”.

Essere una persona strana/a posto

Per i bambini non vedere significa *essere strani*. La differenza viene rapportata alla caratteristica della stranezza: i bambini concordano affermano infatti che: *siamo tutti un po' strani* (3 quotes): “siamo tutti un po' normali e un po' strani”; “qualcuno è strano, qualcuno è molto strano e qualcun altro può essere poco strano”. Essere strani rimanda anche alla dimensione dell'aver bisogno di aiuto, e alla difficoltà di richiederlo: “si può vergognare perché forse ci sono tanti compagni che non sanno queste cose e dicono chi è così è tanto strano e lo prendere in giro”.

Essere a posto, invece, vuol dire “che non hanno niente di male”; “vuol dire che hanno tutto a posto”.

Le capacità

Un'altra famiglia di codici riferita alla diversità si riferisce all'aver capacità diverse, i bambini iniziano chiedendosi: “Perché ognuno ha capacità diverse? Per esempio A.L. sa suonare il flauto, B. sa disegnare bene, T. sa giocare a tennis, ecc...”. I bambini definiscono la capacità come *qualcuno che sa fare una cosa meglio di un'altra persona*, o come *essere bravo in qualcosa*, ed ognuno ne possiede di diverse rispetto agli altri: “noi siamo diversi perché uno ha una capacità che è più bravo in qualcosa e qualcun altro può essere bravo in qualcos'altro”. Le capacità diverse vengono viste anche come influenza diretta da parte della famiglia: “noi abbiamo capacità diverse perché i nostri genitori le hanno. Tipo a mio papà piace la musica e anche a me piace la musica, e mia mamma piace disegnare e a me piace disegnare”; “I miei genitori fanno palestra e io so stare su due mani”. Ma non tutti sembrano concordare sulla prospettiva, e T. pone un controesempio: “Ho una cosa da ridire perché faccio un esempio: a me non piace disegnare, e non sono neanche bravo a disegnare, e invece a mia mamma, a mia sorella e a mio papà piace disegnare e sanno disegnare”.

Il successo/l'insuccesso scolastico

La tematica del successo/insuccesso scolastico è legata alla tradizione di studi della psicologia dell'apprendimento. Nel corso delle sessioni sono emerse spesso le idee che gli alunni si costruiscono sull'apprendimento e sullo studio (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 2001). Gli alunni faticano a trovare motivazioni in grado di spiegare l'insuccesso scolastico, e per fare ciò confrontano gli studenti bravi con quelli poco efficaci, così come avviene nell'ambito psicologico. Durante le sessioni emergono riferimenti a tematiche metacognitive, che denotano il possesso di capacità metacognitive.

Diversità significa anche avere un grado diverso di intelligenza (*“tipo uno può essere anche più o meno intelligente”*), concetto nel quale traspare una connotazione di intelligenza come entità e non come incrementabile ad esempio grazie al ruolo svolto dall'impegno (Dweck, 2000). Per quanto riguarda il cervello, la dimensione viene ritenuta dai bambini una componente fondamentale per designare la capacità di pensiero e di apprendimento: *“il cervello può essere più grande, più piccolo, medio. Se l'abbiamo grande siamo dei grandi pensatori, se l'abbiamo medio siamo dei medi pensatori, se l'abbiamo piccolo siamo niente pensatori, non possiamo fare niente, non abbiamo le abilità. Possiamo muoverci e il cervello ci comanda, se ti blocchi non puoi più far niente”*; *“uno che è un po' più intelligente di qualcun altro può dare una mano alle persone che sono un po' più lente a capire le cose”*.

A tale proposito, viene riportato un piccolo dialogo tra gli alunni:

- *“Ha la testa più grande della mia e io più piccola”*.

- *“Eh, perché è più intelligente”*.

L'intelligenza viene considerata un tratto *misurabile con i test*: *“l'intelligenza è misurabile perché fai un test e dopo se uno le fa tutte giuste e l'altro ne fa due sbagliate. E se uno è intelligente come l'altro, le fa tutte giuste anche l'altro”*; l'intelligenza viene inoltre correlata con la velocità nel dare le risposte ai test: *“se uno è veloce a fare il test e un altro no”*.

I bambini riconoscono che i ritmi e i tempi di apprendimento non sono uguali per tutti: *“magari uno ci arriva subito e l'altro deve aspettare un po' per capirlo”*; *“uno è bravo e uno è meno bravo, uno è più intelligente e uno deve avere più tempo per capire, siamo diversi”*; *“se a scuola non sei tanto veloce non vuol dire che sei meno degli altri”*; *“c'è chi le robe le capisce in fretta e c'è chi deve pensare con calma”*; *“anche avere la mente, cioè chi ci arriva prima e chi ci arriva dopo”*.

I bambini provano a definire che cosa significhi *essere diversi a scuola*: “*siamo tutti diversi a scuola perché uno sa scrivere e uno non sa ascoltare bene e un altro anche, perché è così che uno fa una cosa e un altro non la sa fare*”; “*essere diversi a scuola vuol dire che ognuno ha delle capacità, delle cose che sa fare meglio*”.

I bambini propongono delle strategie per aiutare i compagni più lenti o in difficoltà: “*Se uno è più lento deve chiedere più aiuto ai compagni e alla maestra ed esercitarsi: studiando gli può venire in mente subito quello che bisogna rispondere*”; “*non siamo tutti uguali perché magari qualcuno non capisce qualche volta e noi capiamo meglio e allora lo possiamo anche aiutare*”; “*se uno è bravo in italiano e l’altro è bravo in matematica, quello che è bravo in matematica gli può insegnare la matematica e quello che è bravo in italiano gli può insegnare l’italiano*”

I bambini riconoscono la distrazione come una delle motivazioni principali dell’insuccesso scolastico, e definiscono che cosa significhi essere distratti: “*distratti vuol dire tipo che stiamo parlando con il mio vicino di banco mentre il maestro spiega e allora così non capiamo*”; “*distratto vuol dire che giri di qua e di là, e così sempre, e il maestro quando spiega ti dà la schiena e tu non capisci*”.

Per quanto riguarda le difficoltà nella scrittura a mano, i bambini forniscono le seguenti motivazioni: “*scrivere con la mano sinistra o la destra*”; “*a scuola uno sa scrivere meglio e l’altro no, e quello che non sa scrivere tanto bene forse non si è allenato troppo il polso*”; “*forse uno è più lento a scrivere, però la maestra gli fa ricopiare sempre tanto e così impara a scrivere più veloce*”; “*uno magari riesce a muovere il polso un po’ meglio quindi scrive meglio*”.

Anche le componenti emotive vengono riconosciute come fattori che vanno ad influenzare l’apprendimento e le *performance* scolastiche: “*l’anno scorso quando abbiamo imparato a scrivere in prima in corsivo tipo E. era un po’ emozionato e io no, e quando era emozionato scriveva un po’ male e io ho imparato a scrivere meglio perché non ero così emozionata*”

I bambini fanno emergere anche la tematica degli alunni stranieri all’interno della scuola, e delle loro difficoltà di integrazione: “*ci sono delle persone straniere che vanno a scuola e non sanno, e non si deve prendere in giro perché è una persona straniera che non sa come va. Un arabo va in Italia e delle persone, gli italiani, lo prendono in giro*”.

Nel corso delle sessioni emerge che a scuola “*certi sono bravi e certi no*”, e quindi i bambini provano ad ipotizzare quali possano essere le cause del successo, o viceversa dell’insuccesso, scolastico.

La bravura è determinata dalla quantità di esercizio a casa: “*qualcuno è più bravo perché studia di più a casa e forse ha i genitori che gli insegnano, oppure vanno in scuole diverse e magari una scuola*

ha una maestra o un maestro che insegna un po' più bene; qualcuno si allena di più, è più bravo, un altro un po' meno".

L'insuccesso scolastico viene spiegato come causato prevalentemente dal fatto che gli alunni non ascoltano l'insegnante o hanno poca volontà di seguire le lezioni, occupandosi di altre attività durante le spiegazioni: *"non ascoltano la maestra e poi fanno quello che vogliono, non capiscono"; "non riescono a vedere alla lavagna"; "non vogliono studiare" oppure "non vogliono imparare"; "pensano di sapere tutto e quindi non ascoltano la maestra"; "certi chiacchierano mentre la maestra spiega e dopo quando la maestra chiede non sanno niente"; "magari non si capiscono le cose"; "vanno in giro"; "giocano con i compagni invece di ascoltare"; non fanno bene...non scrivono bene; giocano con il materiale scolastico; non fanno i compiti; non sanno fare tante cose; alcuni stanno sempre a casa da scuola; alcuni pensano ad altre cose; certi fanno quello che vogliono a scuola; non capisce quello che dice la maestra; potrebbe non essere capace di scrivere; hanno difficoltà a fare i compiti; qualcuno non è bravo perché sta lì a girarsi i pollici".*

Non essere bravi vuol dire *"scrivere male, calcolare male, non aspettare e non mettere tanto in ordine, scrivere un po' sbagliato, non ascoltare"* ma anche *"prendere brutti voti"; "quando la maestra dice di colorare dentro i bordi, colora fuori dai bordi"; "non sa disegnare bene, non sa ritagliare bene", "parlare coi compagni dietro, e quando il maestro detta scrivere robe a caso che dicono i compagni"; "se non ascolti la maestra poi quando devi fare una scheda che riguarda quello che aveva detto non la riesci a fare perché invece di ascoltare mentre la maestra spiegava hai chiacchierato con il compagno"; "invece di stare attento guardi dentro la cartella e la metti a posto"*

Anche il non impegno viene riconosciuto come una delle cose dell'insuccesso scolastico (*"certi non si impegnano tanto a scuola"*). Emerge anche la dimensione della noia (2 quotes), che fa perdere l'attenzione (*"perché si annoiano", "alcuni si portano giochi da casa e quando si annoiano giocano"*). La distrazione viene riconosciuta come uno dei fattori che impediscono il successo nelle attività scolastiche: *"io non sono bravo a colorare perché secondo me...penso ad altre cose mentre coloro"*. A volte emergono anche strategie di evitamento del compito: *"chiede alla maestra di andare in bagno e dopo vanno fuori a giocare perché non vogliono scrivere cose difficili", "qualcuno non vuole venire a scuola e fa arrabbiare la maestra"; oppure chiedere di rimanere a casa fingendosi malati; "se non sei bravo tipo non ti piace tanto una materia chiedi di andare in bagno e invece stai in bagno fino al termine dell'ora"*.

Il facilitatore prova ad approfondire la questione chiedendo ai bambini se queste difficoltà sono mette in atto volontariamente o meno, e un bambino risponde che *"insomma certi no"*. Si discute anche di

quando si può dire che un bambino è più bravo di un altro a scuola: *“un bambino è più bravo di un altro perché uno sa fare meglio una verifica e uno ha un po’ di difficoltà a farla”*; *“la maestra gli fa fare una cosa, se uno dei due sbaglia vuol dire che non è bravo e se l’altro non sbaglia vuol dire che è bravo”*.

Due bambini ipotizzano che nel caso tutti gli alunni fossero bravi il lavoro della maestra e la stessa funzione della scuola sarebbe inutile: *“Per me è bello essere diversi perché sennò uno quando è a scuola siamo tutti bravi, tipo io G. è bravo e siamo tutti bravi e allora a cosa serve il lavoro della maestra non serve a niente, o sbaglio?”*; *“se siamo tutti bravi e sappiamo già tutte le cose non serve che andiamo a scuola”*.

Emerge nel corso delle sessioni la tematica della valutazione dell’apprendimento, che viene correlata alle verifiche. Solo i maestri possono dire quanto uno è *bravo*. Per valutare l’apprendimento *“la maestra fa un’interrogazione, una verifica, il bambino la fa, la maestra la corregge e vede se il bambino ha studiato o no”*; *“se la maestra fa delle verifiche e vede che la maggior parte dei bambini ha capito l’argomento può andare avanti, invece se ci sono dei bambini che non capiscono deve rimanere un po’ là, infatti ci sono delle differenze”*; *“la maestra vede chi è più bravo e chi è meno bravo a fare gli esercizi”*; *“si può vedere quanto uno è bravo: vuol dire guardare qualcuno e vedere se è bravo in quello che fa, per esempio scrivere”*. *“A misurare quanto uno è bravo a scuola devono essere i maestri, perché non può andare uno a misurare e dire tu sei bravo oppure tu non sei bravo”*; per qualcuno *“anche i genitori, anche i professori, anche i bambini possono dire chi è bravo”*, ma i compagni non sono d’accordo: solo il maestro può dirlo e *“se uno prende dei bei voti è bravo”*. Quindi, per i bambini la riuscita scolastica, ossia la *bravura*, è determinata dal fatto di ricevere dai maestri dei *bei voti*. La bravura a scuola per i bambini si può misurare attraverso i voti che vengono assegnati dai maestri: *“le capacità a scuola per i voti che si prendono”* (4 quotes); *“per capacità intenderei tipo uno prende 10 in una verifica e l’altro prende magari 8 ½”*; *“tipo se uno prende 10 è stato bravo, e se uno prende 6 è stato meno bravo”*; *“chi prende dei bei voti, ad esempio se tu vedi sul quaderno S. super e io bene, è più bravo S.”*.

Avere difficoltà

I disturbi dell’apprendimento sono spiegati dai bambini, ad esempio avere difficoltà in lettura significa che un bambino *si interrompe qualche volta e non gli viene la letterina giusta*.

Le difficoltà scolastiche vengono concettualizzate dai bambini come *avere dei problemi*, e questo *“non è bello perché devi quasi sempre farti aiutare dai compagni”*(2 quotes): *“vuol dire che devi essere sempre aiutato”*; *“qualcuno ha delle difficoltà e così gli si creano dei problemi”*.

Avere difficoltà vuol dire *che non sa tanto* e che *qualcuno non riesce a fare delle cose*"; “vuol dire ha difficoltà a leggere e a correre quando è l’ora della merenda”; “è brutto avere dei problemi perché non puoi imparare”. Significa “vuol dire che a qualcuno serve l’aiuto di qualcun altro”.

L’aiuto

Nel corso delle sessioni con i bambini emerge molto spesso la tematica dell’aiuto. La persona che fornisce aiuto viene definita come: *“una persona tipo che sta sempre al tuo fianco e ti vuole tanto bene”*. Avere bisogno di aiuto viene visto come *“una cosa bella perché sai che alcune persone ti vogliono bene, ti aiutano per il tuo bene”*; *“è una cosa bella perché quando sei in difficoltà gli altri ti aiutano”* *“per me è bello avere sempre un aiuto perché hai sempre un aiuto di fianco e se sei da solo non sai fare una cosa non hai nessuno”*. Viene sottolineato il valore della cooperazione: *“è una cosa bella perché così puoi fare anche cose insieme, ti piace di più, è più divertente”*; *“è bello perché fare le cose insieme è più facile che farle da soli”*; *“è bello perché ti fa sentire bene”*; *“è bello perché sei in compagnia, puoi stare insieme agli altri e se non sai una cosa puoi anche aiutarti a farla insieme”*. *“Magari se tu non sai rispondere a una domanda chiedi a qualcuno e mettendo tutte queste opinioni insieme magari viene fuori una risposta”*.

L’aiuto viene visto da alcuni alunni come una dimensione che interessa esclusivamente o prevalentemente i bambini *speciali*, qui intesi come bambini con difficoltà, oppure viceversa i bambini speciali vengono ritenuti quelli capaci di cavarsela da soli, senza bisogno dell’aiuto degli altri: *“Per i bambini speciali ci vuole aiuto e per quelli normali non ci vuole l’aiuto o solo qualche volta”*; *“i bambini speciali possono anche non avere bisogno dell’aiuto perché sanno le cose”*; *“i bambini normali possono avere bisogno di aiuto perché hanno qualche problema”*; *“a certi bambini normali serve un po’ d’aiuto e certe volte ai bambini speciali non serve neanche un aiuto”*; *“per me se sei speciale non ti servono aiuti, invece se sei normale puoi...cioè tipo non riesci a fare gli esercizi di matematica, magari viene qualcuno e ti aiuta”*; *“per me tutti siamo speciali perché chi non sa fare qualche cosa sta con gli amici che lo aiutano”*.

A volte chiedere ed avere bisogno di aiuto diventa uno stigma che contraddistingue: *“è una cosa brutta perché uno tipo se è cieco ti può anche prendere in giro...[...] quindi da un lato ci sono persone buone che ti possono aiutare, ma dall’altro ci sono persone cattive che prendono in giro quelli meno fortunati di loro”*.

La categoria del fornire aiuto ai poveri e ai bisognosi emerge in misura maggiore presso la scuola paritaria cattolica, soprattutto in riferimento alle persone con disabilità: *“se una persona è disabile non bisogna rubarle le cose ma aiutarla”*; *“ invece di prenderli in giro dobbiamo aiutarli perché*

loro magari non possono camminare o non hanno la vista”; “dobbiamo aiutare le persone che hanno più bisogno di noi, cioè non ridere di loro anche se hanno qualcosa in meno di noi e aiutarle”; “se una persona è disabile bisognerebbe stare un po’ con lei; se una persona ha dei problemi o è disabile bisogna aiutarla, ma soprattutto cercare di farla sentire capace di fare anche lei delle cose”; “bisogna aiutare le persone disabili, però anche quelle non disabili”. La tematica dell’aiuto emerge anche in riferimento all’ambiente scolastico: “non solo tu puoi aiutare gli altri, anche le maestre ti aiutano tanto, però le puoi aiutare anche tu. Se uno non è tanto bravo in una cosa la maestra lo fa intervenire tanto”; “quando un compagno è in difficoltà, l’altro compagno lo può aiutare”.

Maschi/femmine: le differenze di genere

Emerge molto forte nei bambini la concettualizzazione della differenza in riferimento all’essere maschi o femmine, differenza per la quale l’influenza dei modelli culturali è pervasiva, e nella quale si ritrovano numerosi pregiudizi e stereotipi (Gianini Belotti, 1973), determinati fortemente dai modelli di riferimento introiettati *in primis* dalla famiglia, ma anche dalla scuola. Permane la difficoltà di saper identificare i fattori che nella primissima socializzazione già danno un *imprinting* così forte nella determinazione di ruoli sessuali di tipo tradizionale, legati ad una società patriarcale e ad una visione stereotipata quanto della donna che dell’uomo.

Nel momento in cui si parla della diversità, e della possibilità di immaginare un mondo dove si fosse tutti uguali, viene subito posta la questione : *“se anche fossimo tutti uguali si dovrebbe essere per forza o maschi o femmine”.*

Vengono riconosciuti anche degli elementi di uguaglianza tra maschi e femmine: *“secondo me i maschi e le femmine hanno delle cose uguali perché siamo tutte e due razze umane, e abbiamo anche un corpo”.*

La dicotomia maschi/femmine viene vista come *“essere diversi ma anche uguali. Uguali perché abbiamo la stessa forma, abbiamo le braccia e le gambe”.* Si discute poi delle diversità (*“tra maschi e femmine ci sono tante cose diverse”*) sia fisico-biologiche (*“uno ha il pisello e uno la passerina”*; *“gli uomini all’inizio sono più alti poi crescendo diventano sempre più alti”*; *“le femmine hanno i capelli lunghi e i maschi no”*; *“i maschi e le femmine hanno la voce diversa”*; *“ i maschi sono più forti delle femmine”*), sia nei gusti e negli atteggiamenti; *“tra maschi e femmine le cose sono diverse, tipo le femmine gli piace fare una cosa e ai maschi gli piace fare un’altra”*; *“per me essere maschi e femmine significa magari anche sul carattere, sulle magari sulle cose che sa fare, magari a qualcuno piace qualcosa a qualcun altro no, magari piace leggere a qualcuno piace disegnare, e così”*; *“tipo un maschio è più veloce a correre, una femmina è tutta indifesa”*; *“le donne sono*

attaccate all'I-Phone e i maschi mettono già e le femmine sono sempre carine e fanno sempre 'ah''"; "ai maschi piacciono le cose scatenate, invece alle femmine piacciono le cose più tranquille, normali"; "siamo diversi i maschi dalle femmine perché le femmine fanno sempre shopping e invece i maschi non fanno mai shopping"; "tipo non so i maschi tipo cioè non tutti ma la maggior parte tipo non so dicono più parolacce delle femmine, invece le femmine ne dicono meno, e tirano i pugni così e invece le femmine li tirano meno, ma non tutte le femmine, certe sì e certe no"; "essere diversi tra maschi e femmine è anche nei loro gusti, quindi magari nei maschi piacciono di più i colori forti, e alle femmine piacciono di più i colori che sono più accesi, quindi hanno una diversità tra maschi e femmine nei gusti"

I maschi vengono percepiti come maggiormente dinamici, mentre le femmine come più passive e legate alla casa e ai lavori domestici: *"perché i maschi fanno flessioni, fanno tutto quanto si deve fare, invece le ragazze non fanno niente: stirano e basta"*.

Emerge anche la possibilità di collaborazione e aiuto reciproco tra maschi e femmine: *"Tipo noi facciamo una cosa e loro ne fanno un'altra, e loro ci aiutano in una cosa e noi li aiutiamo in un'altra"*.

Emergono anche degli stereotipi di genere, come ad esempio: *"non abbiamo il cervello come le donne, che non sono tanto pensatorie"*.

Alcuni bambini hanno una concezione più aperta dei giochi e delle attività non rigidamente suddivise tra maschili e femminili: *"anche le femmine devono fare gli stessi giochi dei maschi; per me maschi e femmine possono fare anche qualcosa di uguale, per esempio danza classica c'è anche un maschio non è soltanto per femmine"; "anche i maschi possono cucinare, possono fare tutte le cose che possono fare le ragazze, possono fare tutte le cose"; "non è sempre la diversità tra maschi e femmine tipo magari cioè le femmine che giocano a calcio, cioè non è che il calcio è solo uno sport da maschi"; "le femmine possono essere anche più brave dei maschi: certe fanno atletica, certe corrono, possono essere anche più brave dei maschi perché non possono tipo pensano di essere migliore ma perché un maschio si pensa tanto di essere meglio, ma invece può essere una donna che batte un maschio"*.

Un bambino sottolinea l'impossibilità di pensare ad un mondo in cui siano presenti solo bambini maschi: *"Non è che ci sono solo i bambini maschi, anche le femmine, sennò succede che i maschi non si possono sposare, sennò si devono sposare solo maschi come in America"*.

2.4. Considerazioni

La comunità di ricerca è un contesto in grado di far emergere e, contemporaneamente, di produrre cultura inclusiva, in particolare per quanto riguarda la “zona grigia” ossia non codificata dei fattori personali dell’ICF, considerando le conoscenze, capacità e atteggiamenti individuali. I fattori personali sono il *background* personale della vita e dell’esistenza di un individuo, e rappresentano quelle caratteristiche dell’individuo che non fanno parte della condizione di salute o degli stati di salute. Questi fattori comprendono il sesso, la razza, l’età, altre condizioni di salute, la forma fisica, lo stile di vita, le abitudini, l’educazione ricevuta, la capacità di adattamento, il background sociale, l’istruzione, la professione e l’esperienza passata e attuale (eventi della vita passata e eventi contemporanei), modelli di comportamento generali e stili caratteriali.

I bambini nelle loro concettualizzazioni utilizzano prevalentemente il termine *diversità* e poco i termini *differenza* e *disabilità*. La diversità per i bambini è prevalentemente di tipo fisico, ma anche di carattere/temperamento e a livello di capacità. La diversità è determinata dal colore della pelle, dalla provenienza da Paesi diversi e dal fatto di parlare lingue diverse. La diversità non è prerogativa solo dell’essere umano, ma è una caratteristica che accomuna tutto il mondo vivente.

La disabilità è vista come un problema di tipo fisico e viene frequentemente concettualizzata come malattia. Nelle sessioni emerge spesso il riferimento ai gemelli come esemplificazione del binomio uguaglianza/diversità. Per quanto riguarda il binomio specialità/normalità, i bambini riconoscono alla specialità una connotazione prevalentemente positiva.

Emerge spesso parlando la tematica della differenza a scuola, tematizzata dai bambini come essere/non essere bravi, e ne vengono indagate all’interno della comunità di ricerca le cause. I bambini riconoscono che non tutti hanno lo stesso rendimento scolastico e che alcuni hanno delle difficoltà a scuola, e la disattenzione è uno dei fattori principali che causa l’insuccesso scolastico. L’intelligenza viene considerata come una categoria stabile e non modificabile, e i voti degli insegnanti vengono considerati dai bambini come la misurazione oggettiva del successo scolastico.

L’aiuto viene considerato importante per tutti, e ancora di più per coloro che hanno qualche forma di diversità.

La concettualizzazione della diversità in termini di maschi/femmine consente di evidenziare la presenza di numerosi stereotipi e pregiudizi di genere, con ruoli maschili e femminili rigidi e tradizionali, anche se qualche bambino/a appare aperto a prospettive maggiormente progressiste.

All’interno della Comunità di ricerca P4C ho avuto modo di coinvolgere alunni con diverse tipologie di disabilità, e ciascuno di loro ha potuto trovare spazio all’interno del dialogo collettivo: un alunno

cosiddetto con “disabilità intellettiva” ha portato contributi importanti ed ha posto questioni rilevanti per l’intera comunità; un altro alunno con “disabilità uditiva” che utilizza le protesi per la prima volta ha parlato della propria disabilità, alunni con “difficoltà attentive” o “disturbi dell’apprendimento” hanno partecipato attivamente alla pratica stessa, trovando un contesto più favorevole alle loro specificità.

Capitolo 3- Le culture inclusive dei docenti

3.1. La comunità di ricerca con i docenti

Santi afferma che “alcune parole assunte nel lessico didattico e pedagogico hanno portato e portano con sé atteggiamenti, criteri e valori spesso impliciti eppure, non meno influenti: pensiamo al peso della parola “obiettivi”, “prove”, “programmazione”, ma anche degli stessi “bisogni” e della loro presunta e/o riconosciuta “specialità” (Santi, 2014, p.196). A partire da tali considerazioni, all’interno della comunità di ricerca si sono potute mettere a tema alcune delle questioni fondanti per la prospettiva inclusiva, permettendo proprio di esplicitare l’implicito.

Per quanto riguarda la parte della ricerca relativa ai docenti, anche con loro è stata utilizzata la metodologia della comunità di ricerca Philosophy for Children, per consentire la libera espressione delle proprie idee in un contesto di gruppo, non giudicante, e permettendo altresì il confronto professionale tra ordini e gradi diversi di scolarità. A volte vi era la difficoltà da parte dei partecipanti di lasciar emergere le loro concezioni spontanee, mettendo anche in discussione quanto stavano acquisendo durante le lezioni del corso, ad esempio affermando che “*diversamente da quanto appreso dal corso...*”, oppure “*diversamente da quello che ha detto il tal docente...*”.

3.2. Le indagini a livello italiano sulle culture inclusive dei docenti

In Italia le indagini che si sono occupate di raccogliere le concettualizzazioni dei docenti per quanto riguarda l’inclusione (Associazione Treelle, 2011; Ianes, Demo, Zambotti, 2010; Canevaro, D’Alonzo, Ianes, Caldin, 2011) sono basate prevalentemente su questionari di tipo quantitativo per indagare in maniera estensiva il fenomeno, invece la presente ricerca si caratterizza per il fatto di andare in profondità delle concezioni inclusive dei docenti, per favorirne anche un ripensamento all’interno del contesto della comunità di ricerca. Lo studio di Canevaro et al. (2011) aveva tra i suoi obiettivi quello di raccogliere le opinioni e gli atteggiamenti generali degli insegnanti in merito all’inclusione. L’indagine si basa su un questionario di ricerca, con la finalità di indagare da una parte gli atteggiamenti e le opinioni, e dall’altra le pratiche che vengono messe in atto. Il report dell’Associazione Treelle (2011) ha raccolto i dati relativi all’inclusione con un campione costituito dai docenti neoassunti in ruolo nella scuola. Gli studi italiani in relazione agli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti sono stati condotti in Italia prevalentemente da Vianello (Vianello, Moalli, 2011).

3.3. I dati di ricerca

Norma e normalità/specialità

Il concetto di norma e normalità è stato esplorato ultimamente in letteratura in maniera particolare dai Disability Studies (Medeghini, 2015), dato che l'idea di norma è legata al modello medico della disabilità oggetto di critica all'interno di tale filone di studi, nel quale: "la lettura critica della norma che viene proposta supera concettualmente e culturalmente la rappresentazione del deficit come proprietà interna alla persona, orientando l'analisi non solo sulle barriere sociali, economiche, culturali e politiche, ma anche sull'idea che tutte le persone abbiano una loro visione del mondo e modalità e strategie originali e differenti per viverci" (Medeghini, 2015, p.11).

Nei protocolli di ricerca emerge innanzitutto la distinzione tra norma soggettiva e norma convenzionale: ognuno, a partire dalle proprie esperienze e dalla propria soggettività, ha un concetto di normalità personale, in parte diverso da quello degli altri. La norma viene intesa come qualcosa di condivisibile, di socialmente accettato all'interno quantomeno della comunità di appartenenza: viene percepito come normale, infatti, qualcosa che è vicino al proprio sentire e che fa parte della quotidianità. Le questioni: *Cosa è normale? Chi definisce la norma?*, emergono frequentemente nei protocolli di discussione. La normalità è, infatti, per sua stessa natura un concetto sfuggente, e rimane aperta la questione di quanto possa essere utile la sua definizione.

La norma viene riconosciuta come un qualcosa che dipende dalla *cultura* e dal *gruppo di appartenenza*, e in quanto tale frutto di *convenzione* e *mediazione*:

"Norma secondo me viene dalla cultura a cui uno appartiene".

"La norma è una convenzione, una mediazione tra una serie di cose che sono state condivise all'interno di un gruppo".

La normalità viene definita come un *concetto aperto*:

"La difficoltà sta nel dire che cos'è la normalità, lì sta la difficoltà, poi il resto vien da sé".

La normalità viene collegata anche a qualcosa di personale, individuale, una *categoria soggettiva* (3 quotes):

"Ma io mi chiedevo che cos'è la normalità, cioè gli standard quali sono, la normalità risponde a delle nostre esigenze forse, quindi ad una categoria soggettiva".

“La normalità è molto soggettiva perché se andiamo a definirla ognuno di noi secondo me dà un’idea di normalità”.

“Categoria soggettiva che però ha delle influenze molto forti”.

Alcuni insegnanti riportano la concettualizzazione ad un livello maggiormente personale, legato al sé, affermando se si sentono o meno normali:

“Io sono normale, non sono normale”.

“Io non mi sento normale, proprio per definizione io non mi sono mai sentita normale, ma nonostante questo faccio parte di un determinato contesto al quale pur non volendo sono ‘obbligata’ in tanti casi ad aderire ma perché?”

Alcuni insegnanti percepiscono i concetti di norma e normalità come non strettamente necessari:

“A me sta un po’ stretta quest’idea che dobbiamo avere una normalità, perché mi chiedo allora per noi cos’è normale? Adesso guardiamoci tra di noi: siamo tutti normali?”.

“Mi soffermo sempre a pensare che cos’è normale, la norma ci vuole, ma cos’è normale? Quanto posso uscire dalla norma?”.

“Penso che siamo tutti d’accordo che non esiste”.

L’uomo per mettere ordine nel mondo ha bisogno di categorizzare la realtà, anche tramite l’utilizzo del *linguaggio*, e tra le categorie assunte quella di normale/anormale ha sempre assunto nel corso della storia una posizione di rilievo:

“Secondo me l’uomo di per sé ha bisogno di normalità e di categorie, cioè le categorie è vero che limitano però aiutano a trovare ordine, perché purtroppo è vero che diminuiscono le possibilità, però anche il linguaggio è una categoria, cioè qualsiasi parola che usiamo ci richiude questa possibilità di infinito, però allo stesso tempo è anche necessaria”.

La norma come convenzione sociale non rimane sempre uguale, ma è legata al concetto di disabilità così come esso cambia nei diversi contesti spazio-temporali:

“Una norma può andare bene in un contesto, che può essere temporale o fisico, e non può andare bene in un altro momento”.

L'appartenenza ad una determinata cultura condiziona l'idea di normalità che ognuno di noi interiorizza:

“Io sono una persona appartenente ad una determinata cultura che giudica normali determinate cose perché io partecipo quotidianamente ad una determinata realtà sociale. Quindi non è che giudico, però valuto anch'io, sono costretta anche a farlo, mi vien da dire, non è per cattiveria, è proprio per vivere”.

La norma fa riferimento a degli standard condivisi: normale è quindi, secondo tale definizione, ciò che *rispetta gli standard* e che *si ripete*, qualcosa che noi *conosciamo* ed è *accettato da tutti*:

“Non è detto che il canone sia effettivamente una regola che può essere condivisa, perché corrisponde comunque a un concetto, secondo me un conto è lo standard, un conto è la normalità dipende molto secondo me da quello che la persona può intendere, giudicare, sentire come normale.”

“Uno normale rispetta degli standard”.

“Avevamo detto che la normalità non esiste. Esistono però delle norme e degli standard, dei tratti comuni”.

“È quello che noi conosciamo, quello che per noi è normale perché si ripete”.

“Normalità come ciò che dà sicurezza, ciò che non si discosta da qualcosa di diverso e che mi mette un po' in crisi, ciò che vedo che è a posto e so com'è”.

“Normale che è stato comunque accettato da tutti”.

Il concetto di norma riporta all'aggettivo “normale”, che significa *“che è stato comunque accettato da tutti, dalla società”*, grazie alla *condivisione*.

La norma rinvia anche alla dimensione dei *comportamenti* socialmente accettati:

“ma abbiamo o non abbiamo dei comportamenti che stanno nella norma? Se tu vieni qua e fai qualcosa che va fuori dalla norma noi ti diciamo ci sei o non ci sei”.

La norma viene considerata anche come convenzione sociale condivisa, stabilita dalle leggi, ma al contempo come categoria soggettiva (*la mia normalità*):

“Ma allora se riportiamo il discorso sulle norme d'accordo, c'è un rispetto di, ma le norme dal punto di vista proprio di quelle che son state stabilite dalla legislazione, ma per esempio cosa ne sai tu di una mia normalità?”

La norma viene intesa in senso statistico come la *zona media*, un'area nella quale si colloca la maggioranza della popolazione:

“La norma rimanda alla distribuzione statistica gaussiana, ad un'ipotetica zona media nella quale idealmente si colloca la gran parte della popolazione”.

Gli “standard di normalità” a scuola vengono definiti dalle certificazioni, che riportano i punteggi dei test di intelligenza:

“Cioè anche penso alle diagnosi, quelle dei test che vengono fatti, che allora vengono testate delle capacità che secondo questi test si ha il QI sopra o sotto la linea o borderline, quindi se sei sulla norma hai un QI sopra, e dopo quindi c'è comunque degli standard”.

A livello di proiezione futura, un'insegnante ipotizza che la diversità verrà probabilmente considerata la nuova normalità:

“secondo me la normalità è l'omogeneità, cioè il fatto che io cerco di non identificare, di avere un comportamento più o meno affine a quello degli altri perché magari la mia diversità non si noti, ma nel momento in cui la cultura cambia e quindi si proietta nel fatto che ognuno è diverso credo che nessuno avrebbe questo tipo di bisogno, però è tanta la strada, però se questa è la finalità, l'obiettivo, prima o poi questo concetto lo vedremo cambiare”.

In comunità di ricerca emersa tra i docenti la questione se i due termini essere speciale/essere normale siano da intendersi in senso dicotomico o piuttosto vadano collocati lungo un *continuum* tra specialità e normalità. Inoltre, si è discusso dell'utilizzo del termine “essere speciale” che sembra essere

utilizzato dai docenti soltanto in riferimento agli alunni con disabilità, quindi con accezione negativa come qualcosa di mancante rispetto ad una “presunta” normalità.

Essere speciali vuol dire *essere unici, essere uno diverso dall'altro*.

La specialità deve avere un metro di riferimento, si può infatti essere speciali *per se stessi* oppure o *per gli altri* (essere una persona speciale per qualcuno), oppure essere speciale può significare anche *essere se stessi*, e ci sono dei *criteri* di riferimento:

“Essere speciale, essere speciale per chi? Innanzitutto per se stessi. Io mi sento speciale, sento speciali alcune persone”.

“Speciale è un modo di essere, sì è l'essere se stesso”.

“Prima R. ha detto speciali per se stessi, essere speciali invece per gli altri, cioè in base alla persona a cui facciamo riferimento possiamo essere speciali”.

“Io non accolgo la normalità, secondo me la normalità dipende anche da alcuni criteri che vogliamo darci, ma è anche implicita nel nostro linguaggio, quando ti definisce qualcuno “sei una bambina”, quella è generalità, la definisco io la normalità, “sei la mia bambina” dà un tono completamente diverso, quindi per me la normalità non esiste, c'è la specialità eventuale per gli altri”.

La normalità e la specialità divengono concetti che si collocano lungo un *continuum*, in quanto tutti abbiamo contemporaneamente caratteristiche che ci accumulano ed altre che ci differenziano dagli altri, e la specialità viene definita come ciò che caratterizza ciascuno:

“Io la metterei su un piano di conoscenza, cioè nel senso visto più da vicino tutta la normalità è speciale in qualche modo, vista da lontano tutto si appiattisce con la normalità”.

“Secondo me noi siamo normali rispetto a alcune caratteristiche che ci accomunano, e siamo contemporaneamente speciali perché abbiamo delle caratteristiche individuali che ci differenziano dagli altri”.

Per altri docenti invece i due termini essere speciale ed essere normale risultano in *contrapposizione* oppure *interdipendenti*:

“Eh invece io la vedo più come contrapposizione, cioè l’essere normale da una parte e l’essere speciale dall’altra. Forse normale e speciale”.

“Mi veniva da riflettere sull’etimologia di ‘speciale’, cosa vuol dire non ne sono sicuro, sembrerebbe appartenente a una specie, ma non ci giurerei. Punto due non esiste la specialità se non esiste la normalità, sono interdipendenti: speciale riguarda che cosa, quale. Speciale ha un criterio, la normalità”.

“Invece io non le vedo in contrapposizione le due cose, cioè le vedo anche chi ha detto che fanno parte di una stessa scala, coesistono e non necessariamente sono in contrapposizione”.

“Come dice una canzone di Gazzè e Fabi, la specialità è una ribellione alla statistica. Mi ero concentrato sul concetto di norma che avevo detto prima ribellione alla statistica ma non avevo esplicitato quello che intendevo dire, nel senso che statisticamente la norma è la frequenza più alta di un fenomeno”.

“Devo dire una cosa, non vedo in contrapposizione questi due aspetti, nel senso che sono due estremi di una scala diciamo la più alta in cui siamo immersi e oscilliamo, per cui essere speciali vuol dire prendere delle decisioni che il comportamento, il tuo status psico-fisico, quindi persone che in certe situazioni possono rivelarsi normali, quindi dipende dal nostro atteggiamento, dalla posizione in cui ci mettiamo”.

“Io pensavo che dipende molto dal contesto, perché se penso la parola speciale se non è anche abbinata ad essere, se la scindo, quello speciale in alcuni contesti ha un valore ben diverso dal normale, anzi si caratterizza, ha un valore diciamo”.

“Forse se ci fosse essere normale e essere anormale probabilmente troveremmo la differenziazione positivo/negativo invece messe così speciale sembrano speciale sia positivo e normale sia banalizzato”.

Secondo alcuni docenti *la normalità non esiste* (2 quotes), in quanto ciascuno è portatore di qualcosa di *speciale*, e un docente utilizza anche la locuzione *speciale normalità* (Ianes, 2006):

“La mia posizione è che la normalità non esista e che ognuno di noi abbia qualcosa che lo renda unico e perché no, speciale”.

“Ognuno è normale a modo suo, quindi siamo tutti un po’ speciali”.

“Siamo tutti speciali e non siamo normali”.

I concetti di “normale” e “speciale” rimandano all’idea di *canoni* e di *standard*:

“Si parlava dei canoni, cioè esiste e meno e eventualmente chi decide i canoni dell’essere speciale e dell’essere normale? Seconda cosa che mi è venuta in mente: essere speciale e essere normale è positivo o può essere negativo? Cioè io sono speciale, verrebbe che dire che è positivo, però è sempre così; essere normale è sempre positivo?”.

“Secondo me entrambe queste definizioni fanno riferimento ad un modello standardizzato al quale si fa riferimento, se uno è normale rispetto a questo, se non ha quelle caratteristiche diventa speciale”.

“Esistono dei tratti comuni: parliamo la stessa lingua, abbiamo le stesse caratteristiche fisiche, magari la stessa età, viviamo nella stessa comunità, quindi qualcosa abbiamo di comune, però uno standard non esiste, però se uno mi dice guardando adesso la parte scientifica, devi classificare la persona asiatica, la persona indoeuropea, allora lì ci sono degli standard perché è una cosa scientifica”.

Ci si interroga poi, al fine di concettualizzare meglio il significato di normalità, quale sia il suo contrario, che viene individuato in *differenza* (1 quote), *diversità* (1 quote), *originalità* (1 quote), *anormalità* (1 quote).

Speciale è qualcosa che *stupisce*, in quanto è diverso da sé, e la stessa disabilità può stupire:

“Secondo me la linea di confine sta in ciò...cioè io considero normale ciò che non mi stupisce, considero speciale ciò che mi stupisce, sia in positivo, sia in negativo, sia perché è diverso da me, cioè se penso appunto al mio concetto di speciale cioè è qualcosa che mi stupisce, e anche un bambino autistico mi stupisce perché non lo conosco”.

“Anch’io sono della tua idea, perché quando io penso alla specialità non penso a qualcosa da cui aver paura o comunque sulla quale accendere un faro, tanto è vero che noi stiamo ragionando come degli educatori, come degli insegnanti. Io sono anche nel ruolo di madre, quindi nel mio

ruolo dire ai miei figli sei speciale è dare veramente la massima enfasi, il massimo complimento che potrei fare a loro”.

“Volevo dire rispetto al concetto di speciale che non si era mai sentito prima speciale, anch’io venendo in questo corso non è che vado a pensare a essere speciale come essere unici, mi vien da dire all’unicità della persona, e quindi dal momento in cui siamo tutti unici siamo tutti speciali, mi sa che la differenza tra speciale e normale praticamente dovrebbe cambiare anche la cultura rispetto a questo, quindi dal momento in cui siamo tutti unici lavorare in questo senso”.

“Vabbè, e quindi ha a che fare con la quantità in qualche modo, cioè la specialità la riferisco a qualcosa che è qualitativamente unico, si riferisce un po’ all’unicità, e tutto sommato penso che dare risalto alla qualità significa riconoscere la specialità, e viceversa”.

Nella scuola pare esservi una netta suddivisione degli alunni: da una parte gli alunni *normali*, e dall’altra gli alunni *con bisogni educativi speciali*, locuzione nella quale la parola “speciale” diventa sinonimo di difficoltà/disabilità:

“Certo, dove c’è un problema c’è qualcosa da attenzionare, per attenzionare devo usare un termine unico e condiviso, speciale penso sia il minore dei danni, dire handicappato come una volta penso sia una cosa brutta, e allora utilizziamo il termine speciale”.

“Anche in questo corso, alunni normodotati e alunni con bisogni speciali”.

“Secondo me nella parola speciale c’è un po’ di ipocrisia, nel senso che noi diciamo alunni speciali quando in realtà la maggior parte pensa diversi, pensa a qualcosa di negativo, non pensa a caratteristica positiva, cioè almeno la gente comune non direbbe a una persona disabile che è speciale, direbbe è disabile, quindi secondo me c’è un po’ di ipocrisia dietro all’uso di questa parola”.

“Tipo io penso che ad un certo punto si vada all’eccesso opposto, cioè al politically correct, che poi si rischia di diventare...insomma qual è il problema se li chiamiamo speciali? Come li chiamiamo questi bambini? Li chiamiamo anormali? Io penso sia il processo migliore per indicare che hanno bisogni di attenzioni speciali, se poi ci fossilizziamo sul termine secondo me si rischia di appiattire le differenze, come quando si dice diversamente abile, cioè non sono d’accordo con questo a tutti i costi, alcune differenze vanno rilevate ma secondo me con intenzioni positive, non con intenzioni discriminatorie”.

“Ma anche nella circolare sui BES essere speciale è visto sempre in maniera negativa, anche perché costringe in qualche modo l’insegnante a dover valutare in qualche modo la specialità di questo bambino che si discosta da un’ipotetica normalità, e quindi non ci permette neanche a noi come insegnanti di cercare l’unicità della persona, del bambino che è, come essere unico e irripetibile”.

“Essere speciale include quello che abbiamo detto prima, cioè include sia l’aspetto positivo che l’aspetto negativo. All’interno della normativa invece quando noi parliamo di BES secondo me viene dato una connotazione soltanto negativa, nel senso che è un allievo che è deficitario, e quindi essendo deficitario agiamo in maniera diversa da quello che facciamo per gli altri”.

“Anche diciamo nella legge più importante la 104, quella legata alla certificazione, si usa la parola handicap, non si usa la parola speciale, e anche oggi se abbiamo dei bambini che devono fare la procedura per la certificazione si fa riferimento alla 104, che parla di handicap”.

“Di disabili, o tutt’al più di disabilità”.

“Diverso penso ai BES”.

A tale proposito, viene riportato un breve dialogo intercorso tra i docenti:

- “Ma noi a scuola usiamo la parola insegno a bambini speciali? Io no, non l’ho mai sentito”.

- “No, bisogni educativi speciali”.

- “C’è proprio la norma che dice ‘speciale’

“Adesso lei ha portato il discorso su gli alunni speciali, le persone diverse, disabili, o che. Secondo me però il centro della discussione tra essere speciale e essere normale è una considerazione, un punto di vista esclusivamente personale, perché ognuno ha un modo di sentire cos’è speciale e cos’è normale diverso. Per me è difficile generalizzare o voler a tutti i costi che qualcos’altro lo sia, per me è così, non dico che sia giusto o sbagliato però la mia considerazione è: per me la situazione è questa, per me può essere diverso, per chiunque può essere diverso, faccio difficoltà a generalizzare questa considerazione”.

Al di là di ciò che afferma la normativa sui bisogni educativi speciali, l'essere speciali viene riconosciuto anche come un punto di forza:

“A me speciale più che a fragilità come vorrebbe farci credere il MIUR fa venire in mente un punto di forza”.

Per alcuni insegnanti avere una classe “normale” assume una connotazione negativa, mentre “speciale” è una classe che ha caratteristiche positive, dove le differenze costituiscono un punto di forza:

“Per quanto riguarda l'aspetto professionale, io non dico mai io ho una classe di bambini normali, non mi viene, invece dico ho una classe speciale, quello lo dico spesso [...] A speciale dò sempre una connotazione positiva, nel senso che è una classe speciale è una classe in cui lavori bene, hai tante particolarità al suo interno, lo vedo come un punto di forza non lo vedo come un aspetto...”.

Nelle società la diversità, l'essere speciale, e la disabilità sembrano designare la fragilità della persona:

“A me vengono in mente due osservazioni: una se io intendo la diversità, l'essere speciale, diverso, come una fragilità che una persona ha, mi viene da pensare che tutti siamo diversi o speciali, nel senso che ognuno di noi ha delle fragilità secondo me, cioè anche la persona più granitica del mondo, più sicura di sé, al fondo come dire ha un fondo di fragilità perché fa parte della natura umana, fa parte dell'essere soggettivi, cioè quindi anche qui si tratta di un discorso...chiaro che uno che ha una disabilità fisica o psichica ha una soglia più bassa, diciamo la si vede subito la fragilità, è più evidente, è più compromettente, le altre son più nascoste, più che non le vedo anche, perché anche a livello di turbe psichiche o che magari sono fragilità nascoste che poi magari sfociano in episodi”.

La società sembra quindi riconoscere maggiore valore alla normalità, mentre l'individuo cerca la diversità e la specialità:

“Rispetto a quello che tu dicevi se nella società di oggi è più considerato il discorso speciale/normale, io credo che in ogni società di ogni tempo la collettività tende a dare valore alla normalità, perché una società organizzata non prevede ciò che diciamo si impone in modo troppo soggettivo perché scompagina la realizzazione, però ogni individuo dentro questa normalità, dentro questo senso di appartenenza, può sentirsi diverso, può sentirsi speciale, perché

ogni individuo vuole in qualche modo sentirsi così, e quindi c'è sempre questa ambivalenza per cui faccio un esempio banale un ragazzino diverso dalla norma perché crede di essere speciale ma allo stesso tempo vuole essere come gli altri, cioè è un po' un'ambivalenza di questi due aspetti”.

Viene sottolineato il fatto che all'interno dello stesso corso di specializzazione per il sostegno permane l'utilizzo del termine “speciale” in riferimento alla denominazione di alcuni insegnamenti:

“Un'altra cosa su cui riflettere: abbiamo appena sostenuto un esame di didattica speciale”.

Alcuni corsisti riportano l'esemplificazione dell'ICF come esempio di strumento che vuole andare al di là della categorizzazione normale/speciale (intesa qui nel senso di disabilità). A tale proposito, si riporta un breve dialogo intercorso tra i corsisti:

-“Facendo tesoro di quello che abbiamo studiato per l'esame di oggi l'ICF cioè ci capovolge completamente un po', e parte più dalla persona, è in relazione anche il contesto e un po' annulla diciamo forse questa presentazione di queste due definizioni, di queste due parole, quindi ci fa fare un salto diverso secondo me, però”.

-“Scusate se voglio fare il contrario, ma quand'è che scomodiamo l'ICF? In presenza di una specialità, se c'è un normodotato manco lo guardiamo...”

-“Però l'ICF ci è stato detto è per tutti”.

Alcuni insegnanti, al di là delle categorie “essere speciale/essere normale”, pongono l'accento sulla parola essere:

“Il parlare di speciale e normale secondo me è relativamente di importanza nella misura in cui noi diamo invece poniamo l'enfasi sulla parola “essere”, cioè il fatto è lo stesso discorso che si fa tra disabile e persona con disabilità, cioè l'elemento che diversifica specialmente speciale/normale perde diciamo di importanza nella misura in cui noi poniamo sull'accento sull'essere, cioè sul fatto che questa persona è una persona appunto”.

“Nell'unico essere c'è sia la specialità che la normalità, e quindi sono d'accordo con S. che l'essere è di entrambe”.

Si riporta la questione sul fatto se ciascuno di noi si senta maggiormente speciale o normale:

“Credo che noi vogliamo essere un po’ speciali, più per noi che per gli altri, che la normalità ci piaccia ma che ci piaccia di più comunque la nostra specialità, il nostro essere speciali”.

“Mi viene da dire che siamo tutti un po’ speciali, nel senso di diversi”.

“In tutta la specialità c’è la normalità, e in tutta la normalità c’è la specialità, sono due cose molto...”.

“Ognuno com’è, perché ognuno è fatto a modo suo, speciale nei confronti degli altri che son fatti in maniera diversa”.

È lo sguardo dell’altro che determina il fatto di venire considerati normali o speciali:

“Se io rapporto come mi vedo per me io mi vedo normale, ma se mi vede un altro dice ma questa qui è tutta strana. Essere come si è se uno valuta se stesso, certo se si mette nei panni degli altri può essere che ti trova anche molto particolare perché magari tu sei molto diversa da come è lui”.

Alcuni affermano che il concetto di normalità stia scomparendo:

“Io penso invece che il concetto di normalità stia lentamente scomparendo, nel senso che ciò che si vede è che la maggior parte della gente ne ha paura, è il concetto di anormalità non di specialità che fa paura, motivo per cui compaiono dall’alto termini che come dice B. possono anche essere dei termini “ipocriti”, ma il concetto di normalità sta scomparendo”.

“Io sono d’accordo con la collega che diceva che il concetto di normalità sta scomparendo perché comunque siamo in un mondo in cui c’è la globalizzazione, l’omologazione, le culture si fondono, e quindi credo appunto che siamo tutti speciali, sono d’accordo”.

“Essere speciali, essere normali? La normalità non esiste, esiste essere speciali, questo sì”.

“Uno sono molto d’accordo con lei che parla di scomparsa della normalità, secondo me sostituita dall’eccezionalità perché ormai o siamo eccezionali o siamo inosservati, essere performanti, essere dei manager perfetti, non sbagliare mai, essere sempre a posto, perfettini, e secondo me questo sta rovinando tutte le persone che non ce la fanno a tenere il passo coi tempi quindi sono

d'accordo con la collega, poi concludo dicendo che secondo me la priorità è l'aiuto, poi le altre cose sono secondarie".

Bellezza, bruttezza, diversità

A partire dal concetto di bellezza, si è riflettuto con i docenti sul legame che ha con la diversità: ciò che è diverso ci appare bello oppure brutto? Il concetto ha una connotazione relativa non soltanto all'aspetto esteriore ed estetico, in quanto la bellezza può essere intesa anche in senso morale, quindi come *bontà* o *amore*:

"In riferimento alla bellezza è che spesso noi alla bellezza attribuiamo anche un significato di bontà, cioè quello che è bello è anche buono".

"La conoscenza di qualcosa che comunque per noi è positivo poi va oltre l'aspetto estetico immediato, rimane quello che io ho conosciuto di 'bello' o gentile o buono anche se non è un canone estetico".

"Un legame tra mamma e figlio che non c'è con nessun'altra persona, per cui il concetto di bello è un concetto molto ampio, è un concetto che si avvicina all'amore secondo me, e quindi non penso ci sia, cioè trovo difficile dire un aggettivo che descriva quando non è bella, nel senso che è sempre bella ai suoi occhi".

"Io per bello non intendo colui che è bello esteticamente, ma quando guardo una persona cerco di guardare non tanto l'aspetto esteriore ma i segnali che mi lancia quando mi parla, lo sguardo, e la bellezza la vedo lì".

"La bellezza in una persona è quella caratteristica per la quale una persona mi fa stare bene, per me è una bella persona, cioè non persona bella ma bella persona".

"Una certa bellezza estetica che può avvicinarsi a quella che è una perfezione condivisa non lo so, spaventa, per cui io solitamente non sono attratta dalla bellezza così evidente, difatti quando mi piace qualcuno è la conoscenza che me lo fa piacere. A me una certa bellezza legata alla perfezione, perché l'arte a volte utilizza certi canoni che sono la perfezione, mi spaventa".

La bellezza e la bruttezza assumono a volte una connotazione morale in riferimento alla disabilità e portano allo sviluppo di stereotipi e pregiudizi, sia positivi che negativi. Vengono riportati degli esempi di stereotipi negativi sul legame tra questi concetti, ritenendo legata la disabilità al concetto

di bruttezza, a partire dai canoni estetici condivisi, con la deformità fisica come elemento legato alla disabilità che spaventa ed allontana:

“Pensiamo a scuola magari il ragazzino disabile esteticamente brutto magari ci può sembrare cattivo come primo impatto, anche se non lo conosciamo”.

“Io credo che noi siamo più portati al bello, una persona bella noi ci avviciniamo, come il bambino carino, e non il bambino sgraziato, disabile, che ha un po' di tutto...sarò limitata io, però...”.

Gli insegnanti si chiedono: *“c'è un unico concetto di bellezza universale?”*. Infatti, se si ritiene la bellezza come soggettività, è difficile pensare alla bellezza in astratto, come concetto condiviso:

“Se tutti quanti pensiamo alla bellezza come una cosa diversa l'uno dall'altro, quindi come una cosa soggettiva, come facciamo comunque ad avere un concetto di bello univoco e immediato?”.

Il concetto di bellezza non potrebbe esservi senza quello opposto di bruttezza:

“Una parola ha valore quando c'è il suo opposto, quindi c'è la bellezza e anche la bruttezza”.

La bellezza si caratterizza anche per il fatto di garantire la possibilità di distinzione:

“Qualcosa è bello perché c'è qualcosa in più, ti dà qualcosa, c'è qualcosa che lo distingue dall'altro”.

Per alcuni il concetto oggettivo di bellezza sembra vicino ai principi gestaltici della percezione come l'*armonia* e la *simmetria*, identificati come canoni di bellezza universali, validi in tutte le culture:

“Mi fa pensare a qualcosa di materialistico, che ha una certa sintonia, che ha un certo rispetto delle proporzioni omogeneo, ci piace, almeno a me piace”.

“È vero che anche in altri popoli, gli studiosi poi se ne accorgono, c'è sempre il discorso della simmetria: qualsiasi popolo quando qualcosa è simmetrico nei tratti somatici viene definito bello, quindi c'è un aspetto comune, una simmetria per cui risulta bello”.

La questione della bellezza, tra norma soggettiva e norma convenzionale, riporta ai cosiddetti “canoni di bellezza” e alla relatività di tale concetto. I canoni che la caratterizzano sono talmente interiorizzati da non essere messi in discussione, e sono determinati dallo specifico contesto socio-culturale nel

quale si è inseriti, sottolineando quindi la dimensione della relatività piuttosto che dell'universalità del concetto. Bello è infatti considerato ciò che è riconosciuto come simile a sé. Tale modello implicito di estetica rimanda necessariamente alla dimensione educativa implicita ed esplicita veicolata, collegata anche all'idea di "norma", e perciò viene considerato bello ciò che è ritenuto normale:

“Stavo pensando che forse c'è la tendenza in generale a considerare più bello qualcosa quanto più è simile a quello che sei tu o alla norma, alla media, per cui quanto più una cosa si discosta, tanto più c'è il rischio di vederla brutta”.

La relatività del concetto di bellezza non ha soltanto una dimensione culturale, ma anche più strettamente personale, individuale, soggettiva, ma anche *emotiva*:

“La bellezza è anche un concetto personale, mi viene in mente il detto ‘non è bello ciò che è bello ma è bello ciò che piace’”.

“Come facciamo a capire subito se uno ti chiede quando una cosa è bella tu hai in mente una cosa che è il bello, però è diverso per tutti”.

“Non c'è un concetto univoco di bellezza, per cui tutto ciò che comunque è diverso può essere bello, dipende dal punto di vista della persona che fa queste affermazioni, appunto perché non è un concetto uguale per tutti”.

Oltre a ciò, anche il concetto personale di bellezza subisce delle evoluzioni e dei cambiamenti grazie alle esperienze e alle influenze culturali che si sperimentano nel corso della vita:

“Penso che ci siano diverse bellezze quindi la relatività, ognuno di noi ha il suo concetto di bellezza più soggettiva che oggettiva [...] Io credo che la nostra idea di bellezza sia sempre in evoluzione, proprio perché si arricchisce di esperienze e di cultura, quindi siamo sempre disposti a rivedere il concetto di bellezza che abbiamo”.

“È un concetto legato alle culture dei vari popoli”.

Importante è la variazione nel corso del tempo del concetto di bellezza:

“Se pensiamo al concetto di bellezza che aveva l’uomo primitivo non è il concetto di bellezza che abbiamo oggi, quindi anche lì è sempre il frutto di un’evoluzione, anche di una convenzione sociale, adesso uno pensa sempre al bello, che ne so un uomo alto, biondo, occhi azzurri, poi non è detto che non queste caratteristiche tutto sommato il totale sia necessariamente una bella persona, ci sono tanti biondi, occhi azzurri che tanto belli non sono, però quando uno pensa a un’idea che adesso ha è così. Una donna per essere bella deve essere magra, se pensiamo alla civiltà gli uomini primitivi era esattamente il contrario”.

La discussione filosofica si porta poi sulla questione bellezza/bruttezza in rapporto alla diversità, sottolineando la relatività di tutti e tre i concetti e gli stereotipi che si possono riscontrare:

“La bellezza coincide con la diversità se facciamo riferimento al genere umano, perché poiché non esistono le razze ma esiste un unico genere umano, quindi è ovvio che secondo me le due parole-chiave diventano una”.

Alcuni affermano che *“la diversità è bellezza”*, altri più cautamente che *“può essere bellezza”*:

“Il concetto di diversità non è cosa brutta, la diversità di per sé non è cosa brutta”.

Lo stereotipo del senso comune considera la bruttezza piuttosto che la bellezza come legata alla diversità e ad una visione negativa della stessa, con esclusione dei bambini con disabilità che fanno provare sentimenti di tenerezza:

“Dipende poi anche dalla persona alla quale si pone la domanda, perché è chiaro nel nostro contesto, volendo noi siamo più sensibili ad un certo tipo di risposte, è chiaro che noi possiamo dare una certa risposta, ma se prendo l’uomo della strada è chiaro che la risposta può essere molto diversa, e quindi può dire sì, la diversità può essere anche bruttezza. Anche qui c’è sempre il concetto relativo”.

“Io personalmente togliendo tutto quello che ci hanno insegnato fino adesso parto sempre dallo stereotipo che la bruttezza è legata alla diversità, cioè viene molto difficile pensare sempre che la diversità è bellezza”.

“La bellezza dà una visione positiva alla diversità, mentre la bruttezza fa emergere l’aspetto negativo forse”.

“A me non è mai capitato di dire quel bambino è brutto per quanto abbia delle menomazioni gravi, a me i bambini fanno sempre tenerezza a vederli”.

Si possono riscontrare anche da parte degli stessi docenti specializzandi degli stereotipi basati sul senso comune, ad esempio per quanto riguarda l'autismo, quasi ad intendere che la bellezza possa in qualche misura “compensare” la disabilità:

“La frase tipica che c'è quando c'è un ragazzo con autismo che non ha diciamo particolari diversità fisiche, la frase tipica che sento dire e che è capitato anche a me di dire è: “Oh che bel ragazzo che è!”.

Viene posta una distinzione tra il concetto di bellezza che hanno i bambini e quello degli adulti, sottolineando il fatto che il bambino risente meno dei condizionamenti culturali che possono influenzarne la percezione del concetto:

“Per me è diverso tra adulto e bambino, perché per me il bambino ha meno interferenze da cultura, pregiudizi, stereotipi”.

“Secondo me il bambino ce l'ha molto soggettivo e personale anche perché appunto non utilizza degli stereotipi che noi abbiamo [...] Per diversità secondo me no, per bellezza, diversità, nota la differenza tra le cose e ti dice quello che per lui è bello [...] Ha una concezione diversa di bellezza rispetto a quella degli adulti ed è molto più personale, soggettiva”.

“Secondo me noi adulti abbiamo i canoni della diversità”.

“Non se sia più facile vederlo tra i bambini perché per la nostra collega sembrava evidente, e invece io negli adulti non lo riscontro con la stessa immediatezza, faccio veramente più fatica a guardare uno e considerarlo bello o brutto”.

“Anche tra compagni di classe vedo che se c'è il ragazzino carino poi diventa il leader della classe, il bambino brutto con gli occhiali se ne sta isolato”.

Vi è poi la questione relativa all'educazione implicita ai canoni di bellezza nell'educazione della prima infanzia, ad esempio attraverso le rappresentazioni stereotipate dei corpi veicolate dai giochi e giocattoli, in maniera particolare dalle bambole:

“Se ci fate caso per esempio alla scuola dell’infanzia le bambole sono generalmente femmine e chiare”.

La bellezza è anche frutto di una *convenzione sociale*, ossia di *tante persone che dicono questo è bello, questo è meno bello, no questo è brutto*:

“Se è una convenzione presumo che tanto debbano adeguarsi”.

“Viene condiviso quel concetto di bellezza in quel contesto o in quel momento temporale, e anche il concetto di norma”.

Il concetto di bellezza dipende dai canoni che abbiamo, che sono fissati dalla *tradizione*, dalle *usanze di un popolo*, da *noi*, ma anche dall’*economia*, in particolare per quanto riguarda il mercato dell’*estetica*:

“oggi, non una volta, l’estetica è anche una delle industrie che produce di più. Però forse è nato dopo questo problema dell’industria rispetto alla bellezza”.

“I canoni di bellezza ci sono sempre stati, e anche i canoni di diversità”.

“Secondo me siamo condizionati da quei canoni, poi possiamo essere consapevoli se seguirli o averne di nostri, e quindi orientarci sui nostri”.

“Si sta molto collegando la bellezza a una qualità esteriore che possa rispondere a determinati canoni più o meno condivisi, ma anche questi sono dati per scontato”.

I tre concetti di bellezza, bruttezza e diversità vengono così concettualizzati nel loro reciproco rapporto:

“Vedendo i termini bellezza e bruttezza non definiscono la diversità, cioè la diversità è un termine-ombrello che include più cose”.

“Sia bellezza che diversità che bruttezza possono essere legati al punto di vista in cui uno guarda le cose. La bellezza è una cosa soggettiva, ma anche la bruttezza e la diversità”.

L’identità personale

Il tema della diversità porta gli insegnanti a parlare dell'identità, e della necessità dell'incontro con l'altro, il diverso, nella costruzione del sé. Caldin scrive che “la questione dell'identità, singola e irripetibile, rinvia alla questione della differenza: l'altro a sua volta esprime a sua volta la sua singolarità e irripetibilità” (2001, pp.105-106). In questo processo di costruzione è necessario che i contesti (OMS, ICF, 2001) siano in grado di accogliere la diversità:

“Tu puoi avere un'identità diversa nella misura in cui il contesto in cui vivi ti accoglie come diverso, perché se non lo fa tu sei costretto a cercare l'omogeneità anche se non vuoi”.

“L'identità è diversa per definizione perché ogni persona ha una famiglia diversa, ha una storia diversa, è nata in momenti diversi, è nata in un paese diverso, ha frequentato scuole diverse con insegnanti diversi, quindi se andiamo a vedere anche questo concetto è un po'...”

“Nella costruzione dell'identità personale serve il confronto con il diverso, con le persone che hanno un background diverso da noi, che hanno diverse esperienze”.

Per la formazione dell'identità personale è infatti indispensabile lo sguardo dell'altro per il riconoscimento e la conferma di aspetti relativi al sé, soprattutto da parte dei genitori:

“Ognuno di noi esiste per il riconoscimento dell'altro ha di noi, e quindi il fatto che qualcuno ci riconosca è sinonimo del fatto di esistere tutto sommato, qualsiasi età a maggior ragione nell'età evolutiva”.

Differenza e diversità

Molte volte nel corso delle sessioni con i docenti, così come già evidenziato nelle sessioni con i bambini, è emerso un confronto sul significato di questi due termini, che abitualmente nel linguaggio comune vengono utilizzati in maniera sinonimica ed intercambiabile:

“Per me differenza ha un'accezione negativa, invece diversità è una parola non solo positiva ma anche sento che porta proprio ricchezza”.

“Io invece intendevo al contrario, nel senso che intendevo differenza come variazione, e diversità invece qualcosa di diverso, di un altro fronte”.

“Per me differenza ha una connotazione negativa, invece diversità ha una connotazione positiva di ricchezza, cioè io la diversità la associo proprio al termine ricchezza”.

“Io sono d’accordo con lei: intendo diversità in senso positivo e differenza un qualcosa che va più nello specifico e quindi individua in qualcuno un qualcosa, quindi diversità è più mi sa di apertura all’originalità, a creatività, particolarità magari”.

“A me sembra che differenza sia meno che diversità, cioè differente è due dello stesso tipo, dello stesso gruppo, ma con delle differenze, diversità di due gruppi diversi in qualche modo”.

“Diversità dal latino divertum prende strade diverse, invece differenza porto cose diverse, quindi con la differenza c’è più un piano di coesistenza, uguaglianza se siamo tutti quanti qua uguali insieme”.

“Divergere è negativo nell’accezione comune delle parole”.

“Le parole sì sono sinonimi, ma allo stesso tempo mi viene in mente quella frase di Hanna Arendt: ‘tutti uguali e tutti diversi’. Sì, sono sinonimi ma ogni parola ha un’identità sua precisa che la differenzia da un’altra anche minimamente”.

“La stessa parola può assumere due significati diversi a seconda del contesto”.

“Posso fare una domanda? Quindi abbiamo già deciso che la diversità e la differenza è disabilità mi sembra”.

Riportando i due termini differenza/diversità al loro senso comune, un corsista afferma:

“la voce dell’ingegnere meccanico: secondo me è la stessa roba”.

“Probabilmente una differenza tra i due termini effettivamente etimologicamente esiste perché la lingua è fatta di radici delle parole, cioè ogni parola ha una sua radice, che porta con sé il suo significato specifico, quindi è vero che sono sinonimi ma sono due parole diverse, hanno delle connotazioni differenti”.

Un corsista pone la questione: *“Perché ognuno di noi non si chiede se è diverso o no dagli altri?”*

La diversità viene vista come *qualcosa di mancante rispetto ad uno standard:*

“Perché è qualcosa che manca, dice: se camminasse, oppure è basso e allora se fosse alto...cioè manca qualcosa rispetto allo standard che è una convenzione”.

La diversità infatti crea quella che Festinger definisce “dissonanza cognitiva” (Festinger, 1973) e psicologica (Pavone, 2014).

I corsisti ritengono che la diversità viene generalmente vista in termini negativi, e ciò dipenderebbe anche dai “*livelli di diversità*”: quanto più una persona è diversa da noi, tanto più si fatica ad accettarla e a valorizzarne i punti di forza che sono comunque presenti, perché si fatica a farla rientrare negli schemi e nelle categorie consuete di “normalità”. È infatti più semplice accettare una piccola diversità, in quanto più aumenta la distanza e più è difficile il riconoscimento e il rispecchiamento nell'altro:

“Io mi sono fatta l'idea che la diversità noi la possiamo considerare una ricchezza però per gradi, c'è qualcosa di simile, di un po' più diverso, di un po' più diverso. Maggiore è la distanza, più difficile che noi la consideriamo come ricchezza”.

“È difficile vedere una ricchezza, mentre se riscontriamo una diversità però di un gradino più vicino a noi la vediamo così”.

La diversità viene connotata positivamente come possibilità di poter imparare qualcosa di nuovo:

“Diversità io la vedo come una risorsa: se l'altro è diverso da me allora vuol dire che io posso imparare qualcosa da lui”.

“Secondo me non è necessaria perché secondo me come persone umane siamo tutti diversi e dobbiamo avere degli aspetti, cioè adesso vado al di fuori della scuola, avere degli aspetti che dobbiamo accettare delle altre persone e con cui poter comunque convivere, e altri aspetti che dobbiamo un po' cambiare per riuscire a stare insieme con gli altri”.

Unità/Unicità/Universo

La tematica delle differenze porta i docenti a definire il significato di unicità, che è *quello che ci differenzia, le nostre particolarità*. L'unicità riguarda anche *le propensioni all'apprendimento*, ossia i diversi canali per apprendere, facendo riferimento ad aspetti quali *gli stili di apprendimento, i punti di forza, il talento*, in quanto *l'unicità è ciò che ci rende diversi dagli altri*:

“A me la cosa che viene in mente quando penso all'unicità di una persona è il carattere, poi altri i punti di forza, i punti di debolezza”.

“Sì, quello che uno è capace di fare, fare i pittori o imparare tante lingue quello è un sintomo di unicità”.

“Noi finora abbiamo parlato soprattutto di aspetti positivi legati all’unicità, però nella nostra pratica professionale troviamo anche tanto di aspetto negativo”.

“L’aspetto negativo dell’unicità potrebbe essere quello di cercare di raggiungere sempre uno standard, tutti uguali, magari tutti con lo stesso vestito, con la stessa, uno identico all’altro che delle volte...”.

“Unità come se uniamo tante differenze diventa comunità, nel senso di essere insieme, staccato, come se fosse in latino cum-unità, con tante unità”.

“A me la cosa che viene in mente quando penso all’unicità di una persona è il carattere, poi altri i punti di forza, i punti di debolezza”.

“Sì, quello che uno è capace di fare, fare i pittori o imparare tante lingue quello è un sintomo di unicità”.

“Noi finora abbiamo parlato soprattutto di aspetti positivi legati all’unicità, però nella nostra pratica professionale troviamo anche tanto di aspetto negativo, come per esempio le paure che hanno i bambini, quindi per es. noi lavoriamo sugli aspetti più difficili da trattare, le paure come potrebbero essere le debolezze”.

“L’aspetto negativo dell’unicità potrebbe essere quello di cercare di raggiungere sempre uno standard, tutti uguali, magari tutti con lo stesso vestito, con la stessa, uno identico all’altro che delle volte...”.

Alla fine di una sessione, un corsista propone come parola-chiave riassuntiva di quanto emerso la parola “universo”: *“nel senso che è unico però va verso l’unicità ma c’è una molteplicità di, di tutto di più”.*

Misurare le differenze

I docenti affrontano nel corso delle sessioni il tema della misurazione delle differenze, che rimanda alla certificazione di disabilità. Misurare le differenze diventa un ossimoro in quanto si misura qualcosa che è sempre uguale, mentre le differenze non lo sono:

“Misurare le differenze li trovo in antitesi perché io misuro una cosa che è uguale a se stessa, se devo misurare qualcosa che è diverso, tante cose diverse, non so, non riesco a...”

“Se sono differenze non sono misurabili”

“A me verrebbe che se sono differenze di quantità sono misurabili, se sono differenze di qualità non sono misurabili. Cioè sono misurabili uno rispetto all’altro, cioè due quantità diverse, due diversità no”.

Gli insegnanti ritengono che per misurare le differenze *ci vorrebbe uno strumento per ognuno* (4 quotes), e questo riporta alla questione dello *scopo* della misurazione (3 quotes). Si riporta qui sotto il dialogo tra docenti in comunità di ricerca in proposito:

- *“La diversità esprime una peculiarità, e la peculiarità non può essere sovrapposta con un’altra differenza che ha anch’essa una peculiarità, quindi non esiste uno strumento unico per misurare cose diverse”.*

- *“Pensavo che ogni diversità dovrebbe avere un suo strumento”.*

- *“Forse ogni differenza. E quindi non è più misurabile”.*

- *“Bisogna definire se esistono delle misure standard”.*

- *“Poi ha senso misurare la diversità?”*

- *“Ma quali dovrebbero essere le misure standard poi?”*

- *“Bisogna elaborare queste misure, applicarle”.*

- *“Cioè le diversità esistono singolarmente, l’una non esclude le altre”.*

- *“Vabbè perché di per sé è impossibile perché se ogni cosa è peculiare non, cioè dovrebbero essere creati tanti strumenti per misurare, e poi con che scopo?”*

“É un po’ la stessa domanda che abbiamo posto all’inizio, cioè se effettivamente dobbiamo misurare se non c’è un parametro standard per le differenze, come faccio ad avere un parametro standard per le differenze”.

“Anche una volta che l’avessi trovato questo parametro, cosa te ne fai di misurare le differenze? Cioè qual è lo scopo?”

La possibilità di avere delle certificazioni sanitarie che attestano la disabilità viene ritenuta una *sicurezza*, una *base di partenza* per il docente per *giustificare* la personalizzazione e l’individualizzazione della didattica:

“Ma serve anche per dare infine una certa sicurezza, nel senso io come impiegato non posso applicare di fronte a un riscontro oggettivo che io non sarei in grado di dare perché non sono un medico, non posso giustificare degli obiettivi diversificati, per me farli è la stessa cosa, se non c'è un riscontro medico che mi dice che qui ci sono oggettivamente delle difficoltà”.

“A noi serve come base di partenza per costruire poi”.

“Cioè io so che ci sono dei problemi, non c'è solo che mi sembra, ma c'è quel dato ma c'è uno che ha somministrato dei test, ha fatto un controllo anche, e ha potuto constatare quella cosa, non solo io che lo osservo magari ad occhio nudo ma non sono gli strumenti oggettivi medici per poter valutare, questi test per valutarli, quindi lui l'ha fatta e io ne prendo visione, ne prendo consapevolezza, però non limito la mia attività. Questo mi serve solo come punto di partenza, e mi giustifica anche l'operato, perché sennò non potrei fare certe cose, perché non sono autorizzata”.

Per altri docenti, invece, la certificazione non viene considerata uno strumento utile né indispensabile per il lavoro del docente:

“Però a volte mi sono trovata a seguire dei bambini con la certificazione, non ho letto la certificazione, cioè non l'ho proprio considerata se non nel momento in cui ho dovuto fare il PEI”.

“Io devo dire che cioè è il secondo anno che faccio sostegno alle superiori quindi non è che abbia una grande esperienza, però devo dire che la certificazione nuda e cruda, così come viene formulata nel codice ecc., devo dire che non mi è praticamente mai stata utile in tutti i casi che ho seguito perché purtroppo c'è la tendenza a sovrapporre difficoltà del bambino, difficoltà linguistiche, disagio culturale”.

La certificazione è una *misurazione standard*, e per questo parziale e limitata, considerando le modificazioni che ci potranno essere nel corso del tempo (“lo scopo sono i cambiamenti”):

“Poi è anche vero che, è vero che è una misurazione la certificazione, ma in realtà è una misura standard che qualcosa, cioè di una parte di quella persona perché comunque è poi il PDF che ti dice il funzionamento di quella persona specifica, al di là del numeretto che gli viene assegnato in base alla sua disabilità. Quindi è una misurazione ma non è completa”.

“Poi è anche vero che comunque un professionista ha fatto una misurazione su delle prestazioni, che magari nel corso del tempo si potranno modificare”.

“È un approccio alla conoscenza, poi dipende dall’uso che tu ne fai, però può essere anche un modo per conoscere un aspetto di qualcosa. Poi bisogna ricordarsi che misurando non si conosce tutta quella cosa, ma solo un aspetto di quella cosa”.

“E a partire da quella conoscenza si potrebbero ad esempio registrare dei cambiamenti, perché le certificazioni non indicano alcuni aspetti del funzionamento di una persona, poi noi come docenti con il nostro metodo dobbiamo anche verificare il funzionamento che lo staff socio-sanitario ha espresso nella certificazione, perché alcune non coincidono”.

“Esatto, mi viene in mente quando è scritto lieve-medio-grave sulla certificazione, ma quanto grave? Tanto grave, poco grave?”

“Mi viene in mente a proposito di differenziare rispetto a valutare o appiccicare etichette eccetera, quanto ti fanno la lezione sui test di intelligenza sui quali c’è sempre da prendere con le pinze una serie di cose, è chiaro che se il ragazzino viene valutato in un momento x, no, teoricamente dovresti valutare quello che sa fare in quel momento, visto che ci imbottiscono anche abbastanza di Vygotskij mi viene sempre da pensare ma quanto viene valutato cosa saprebbe fare nel momento in cui lo stai valutando? Perché a volte ho l’impressione che quando ti fanno una lezione di neuropsichiatria hanno una visione abbastanza “oggettiva” o spacciata per tale o comunque che qualsiasi test vada a valutare in maniera obiettiva, uguale per tutti. Ma io mi chiedo sempre ma se mi lamento io, professionista, del momento x, due giorni dopo ci saranno altri fattori che magari anche soggettivi che potrebbero anche inficiare in qualche maniera, quanto c’è realmente?”

Rispetto alle certificazioni gli insegnanti ritengono importante capire quale *metro di misura* viene utilizzato ed i *criteri*, ponendosi il problema della *validità/relativismo* dei test che vengono utilizzati, ricordando che la misurazione è sempre una semplificazione di una realtà molto complessa:

“Credo comunque che il discorso della misurazione abbia un senso solo se ci sono dei punti standard come dicevi tu uniformemente accettati, sulla base della quale organizzare la misurazione in più o meno, ma se questo punto standard non è identificabile perché non ha senso identificarlo perché in un contesto chi mi dice qual è il punto standard di un determinato contesto non ci sta neanche la misura perché nel momento in cui non c’è un punto zero da dove tu puoi partire per misurare non ha senso neanche misurare, quindi, è questo insomma sì, è questo un po’ il discorso sì”.

“La misura è per valorizzare”.

“Deve misurare qualcosa che sia vero, che sia sempre valido in qualche modo, il costrutto di validità vuol dire che se lo faccio io, lo fai tu, lo fa qualcun altro dovrebbe essere sempre uguale”.

“Non essendo bambini se uno pensasse a me viene in mente subito Protagora che diceva ‘L’uomo è la misura di tutte le cose’, chiaramente tira fuori questo tipo di problematica: relativismo vs qualcosa che è sempre valido a prescindere dalle comunità o dalle unicità dei contesti culturali, per cui secondo me unità, differenza, misura, verità, ecc. sta lì, a cercare di capire cosa...cioè possiamo con un numero veramente valutare qualcosa che è sempre uguale sempre in ogni contesto, indipendentemente dalle differenze? Però è sempre: cosa c’è di uguale nelle differenze sempre e cosa c’è di diverso nell’uguaglianza?”.

Un insegnante a proposito dell’oggettività degli strumenti di misurazione afferma:

“Io mi domando sempre queste cose, quindi a maggior ragione dovremmo sempre prenderle come cose particolarmente problematiche”.

La misurazione è collegata all’idea di *semplificazione* ma anche di *selezione* e di *riflessione*:

“Però c’è anche una necessità di semplificazione, cioè la misurazione le differenze che vivono di complessità e di costante, il concetto di misurazione è legato alla semplificazione, che poi è legato a scientismi. È il grande come dire scarto che c’è tra valutare per la vita e valutare ???e questa è una grande questione perché io insegno e quanto sto semplificando nel momento in cui valuto? Un mondo, assolutamente sì”.

“Secondo me per esempio nel mondo della scuola, almeno dai discorsi che facciamo tra di noi, sembrerebbe esserci un certo rifiuto per la misurazione, per la valutazione, però per contro la società che è fuori dal mondo della scuola va in una direzione che è ipervalutativa, cioè siamo tutti super selezionati, super, cioè forse nella scuola valutare può voler dire abituare uno che quando esce dal mondo della scuola sarà continuamente selezionato e valutato, noi stessi siamo frutto di un esame di selezione”.

“Se misurare lo leghiamo all’idea di giudicare è legato al conoscere, tutto sommato per conoscere devo comunque riconoscere delle differenze, devo avere un criterio che mi permetta di cogliere la differenza in qualche modo, quindi torno sempre: si può non misurare? Se non misuro niente rischio di non capirci nulla, magari il segreto, il segreto? Una strategia può essere misurare ma non ingabbiare, ma come momento riflessivo che poi dovrebbe mettersi in discussione, riflettere su se stesso, apprendere, diventare sempre più consapevole del fatto che la misurazione deve

essere non pietrificare le cose. Se non conosco e non misuro come ti faccio migliorare, come ti do gli strumenti per mettere in gioco te stesso e autorealizzarti?”.

L'uguaglianza

L'uguaglianza può essere un concetto frainteso in quanto come afferma Don Milani la cosa più ingiusta in ambito educativo è appunto quella di fare “parti uguali tra disuguali”. Piuttosto forse è più corretto impiegare il termine *equità*, utilizzato dal Capability Approach, che significa dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno, considerando per ognuno il personale e differente punto di partenza.

Il concetto di uguaglianza assume per i docenti una connotazione essenzialmente negativa: “*dà un po' il senso di appiattimento*”, “*è una linea rasa su tutti*”, “*elettroencefalogramma piatto*”, “*l'uguaglianza è la parola più negativa di tutte*”, “*dipende dal contesto, da come la si intende, cioè se uguali vuol dire che dobbiamo essere tutti uguali è la più negativa di tutte*”, “*l'omogeneità non è un valore*”. Viene però anche posto in rilievo il fatto che è *necessaria per partire da una base di rispetto*: “*lotte per avere il riconoscimento dell'uguaglianza ne abbiamo fatte per secoli, e ora la connotiamo in maniera negativa*”, considerando il fatto che nella cornice legislativa “*per i diritti umani siamo tutti uguali*”. Emerge anche la connotazione positiva di “*dare uguali possibilità a tutti, cioè dire c'è la differenza poi*”.

“L'uguaglianza è il diritto di tutti di potersi sentire bene, cioè di poter partecipare, di poter fare le cose senza che le differenze incidano negativamente nella vita di ciascuno, allora lì assume un'altra connotazione”.

A seconda di come viene inteso il concetto, l'uguaglianza può anche divenire un *valore*:

“L'uguaglianza se deve essere uguali a tutti i costi è una cosa negativa, se invece è una cosa che a tutti sono date uguali possibilità di usufruire dello stesso benessere, dello stesso livello di star bene possibile per ogni persona, allora in questo senso l'uguaglianza è un valore”.

L'uguaglianza viene utilizzata come parola da mettere in relazione con differenza: viene intesa come *un po' uguaglianza nella differenza*, e la possibilità di *dare uguali possibilità a tutti*.

L'omogeneità

Gli insegnanti affermano che molti colleghi *sono contenti dell'omogeneità* perché vedono la specialità, la particolarità *come punto di debolezza, in modo negativo* (2 quotes), in quanto in una classe omogenea sembra apparentemente più facile insegnare:

“Tutto molto omogeneo, anzi sono anche contenti dell'omogeneità, una classe omogenea sono contenti”.

“C'è una classe omogenea, più c'è omogeneità, più si fa fatica a mettere in relazione le aree di sviluppo potenziale dei singoli alunni, quindi meglio di una livellazione”.

“Perché è più facile insegnare, si fa tutto standard per tutti”.

“E hai l'illusione secondo me che la classe renda di più perché tutti quanti hanno dei parametri simili perché l'insegnante ha difficoltà a volte a insegnare su tanti livelli soprattutto ai BES, determinate cose, e magari il compito scritto, o magari un altro linguaggio, o magari delle mappe se uno vuole esporre con le mappe. Quando hai l'omogeneità hai un unico parametro, quando invece hai una classe eterogenea no”

La normalità e la diversità dal punto di vista della persona con disabilità

È emersa tra i docenti una questione in merito alla percezione che ha dell'altrui disabilità una persona con disabilità. Interessante è come la persona con disabilità considera la propria e l'altrui normalità, e come si modificano tali concettualizzazioni a partire dalla propria personale esperienza di vita; ognuno valuta la normalità a partire dalla propria esperienza innanzitutto personale, ma anche in base al contesto socio-culturale nel quale è inserito, alle esperienze o meno che ha vissuto con persone con disabilità:

“La normalità è quindi categoria soggettiva oltre che con determinanti culturali: normale è ciò che per me è normale, ad esempio per una persona con disabilità motoria o visiva quella è la sua propria e peculiare normalità”.

I corsisti riportano una testimonianza ascoltata nel corso di un convegno sulla disabilità all'università che li aveva molto colpiti, nella quale uno studente con disabilità motoria si sentiva quasi “fortunato” rispetto ad una studentessa con disabilità visiva, considerata nel senso comune come una delle disabilità maggiormente invalidanti per la persona:

“Quando abbiamo fatto un convegno e c'erano tutte quelle persone con disabilità attorno a un tavolo, c'era uno di loro con disabilità motoria che parlava della ragazza non vedente e faceva

una specie di classifica, e diceva io non so, non posso dire per lei che lei è più sfortunata di me perché non so che cosa si prova ad essere sempre al buio, e a me ha fatto strano sentire da una persona con disabilità che attraverso questa considerazione che lui faceva stava intanto classificando la gravità della disabilità e in questo lui aveva colto un'accezione positiva per se stesso perché lui si sentiva meno grave dell'altra e quindi evidentemente a lui in quel momento faceva paura il fatto di essere cieco. La mia vita è 'abituata' ad essere così, nel senso che per lui è normale essere così, il fatto di essere cieco era diverso”.

La lettura del brano tratto dal testo “Kio e Gus” del curriculum di Lipman, che racconta di una bimba cieca, consente ai docenti di riflettere su come la persona con disabilità percepisca il proprio e l'altrui deficit, e come gli ostacoli possano essere affrontati tramite strategie di compensazione che permettono un'inclusione positiva e lo sviluppo delle proprie potenzialità in maniera diversa:

“La difficoltà era il fatto che la bambina viveva la sua personale difficoltà come una normalità quotidiana, come ognuno di noi ha tante difficoltà ogni giorno ma comunque le fa proprie e va avanti. Questa bambina infatti non puntava l'accento sulla sua condizione, ma secondo me il fatto particolare e anche positivo è che puntava sull'accento sul capire la difficoltà dell'altro, quindi quella era una sua caratteristica propria che non metteva neanche in discussione”.

“Nel momento in cui la bambina cambia per età, cambia per motivi suoi, comincia anche a vedere le cose, ad ampliare la prospettiva, non è più lei con la sua disabilità non vedere, ma si pone quasi con curiosità di conoscere altre forme di disabilità, di differenza, di diversità, e cerca di capire”.

“Noi siamo partiti dal presupposto di lei uguale disabile, mentre lei magari non si sente disabile, nel senso che lei vive una normalità, quindi non penso che il suo dialogo sia mirato a conoscere altre disabilità, ma semplicemente a conoscere altri modi di vedere, di sentire il mondo. Quindi secondo me la parola disabilità è relativa a chi la dice, non si può generalizzare”.

“Effettivamente è difficile immedesimarsi in questi casi, perché anche se tentiamo abbiamo già dei preconcetti, perché io se sono cieco so già che colore è il giallo, il blu, mentre se c'è una persona che non è vedente, che non ha mai visto nella sua vita, non ha neanche la minima idea di cosa possa essere il colore”.

“Magari ce l'ha in altri termini e io non potrò mai nemmeno avere le stesse modalità con cui ce le ha lui”.

“Mi viene una domanda: se continuiamo l’esempio della cecità è cieca e impara ad elaborare certi stimoli che per noi sono comuni, però lei impara ad elaborarli in modo proprio: chi è veramente disabile? Lei nei nostri confronti o noi nei confronti suoi”?

“Usare anche la parola disabilità non è corretto, per la bambina è normale essere cieca, come per un’altra persona, è una cosa di comodo nostro dire di sé, ma apparentemente nel testo la bambina non soffre la menomazione, lei semplicemente constata l’essere cieca”.

La paura della diversità

Un altro dei temi emersi nel corso delle sessioni con i docenti è quello relativo alla paura della diversità. Come afferma D’Alonzo: “la paura del diverso abita la mente e il cuore degli uomini. In ogni epoca, in ogni civiltà e società, il difforme suscita preoccupazione, inquietudine e scatena in coloro che si considerano, invece, uguali e ‘normali’ una reazione di difesa che porta ad escludere e rimuovere il problema. È sempre accaduto che quanti non rientrano nei canoni precisi di una normalità fisica, psichica, sensoriale o comportamentale, per cause anche indipendenti da una propria volontà, difficilmente riescano a farsi accettare nella società” (2012, p.13).

Goffman (2003) parla a questo proposito della disabilità come uno “stigma”.

I docenti affermano che nei confronti della diversità e della disabilità permane l’emozione della *paura* (5 quotes) e della *non accettazione* (2 quotes) da parte dell’insegnante della diversità dell’alunno, perché come afferma un corsista “*non sai come affrontarla*” e come riuscire ad instaurare una relazione educativa con quell’alunno specifico:

“A volte è proprio vero per quello che mi riguarda che la diversità fa paura”.

“Ti trovi in panne perché dici: e adesso cosa faccio? Per cui in questo senso la diversità ti spiazza, perché tu puoi prepararti quanto vuoi ma devi riuscire ad arrivare a quel bambino lì, e scoprire la strada per arrivarci”.

“Comunque anche l’insegnante ha paura. Paura di non riuscire a stabilire alleanze con i colleghi, paura di non riuscire a gestire al meglio la classe, paura di non cogliere le potenzialità di tutti i bambini, quello ci rende umani e per fortuna che ce le abbiamo perché essendo consapevoli delle nostre paure ci possiamo in qualche modo muovere”.

“Cioè ci sono alcuni casi sì, perché come ha detto lei non sanno tutto, e tante cose non le sanno, quindi magari soltanto all’inizio, quando non conosci, magari il primo impatto è un po’ la paura di, cioè bisogna conoscere, la ricerca e poi a volte quando conosci passa la paura”.

“A me viene in mente non un caso specifico che ho avuto io, ma un caso che era presente nel mio plesso, di un bambino che aveva delle crisi epilettiche che potevano essere mortali, per cui bisognava attuare delle procedure particolari, bisognava essere velocissimi nel farlo altrimenti il bambino poteva avere dei danni gravissimi. Era una grande paura quella della sua insegnante di sostegno, non essere talmente veloce per riuscire a fare tutte le procedure”.

Anche qui si sottolinea la differenza tra adulti e bambini con disabilità; i bambini sembrano incutere meno paura rispetto agli adulti, dei quali si teme in particolar modo la malattia mentale:

“I bambini li vedo sempre con un occhio diverso da come vedo un adulto, magari un adulto con una menomazione anche psichiatrica può fare anche paura”.

“Ma secondo me hanno un andamento anche con l’età. Il riferimento che mi è venuto in mente adesso è che potrebbe essere un discorso ‘naturale’, nel senso che anche dal punto di vista animale c’è una protezione dei piccoli, poi via via che crescono questo senso di protezione va un po’ a cadere, quindi credo che anche dal punto di vista nostro istintivo sia così.”

Viene sottolineato il fatto che i docenti devono mostrare di credere nei loro alunni, e non aver paura della loro disabilità. Nelle parole di questi insegnanti emerge da una parte la mancanza di fiducia nelle capacità dell’alunno, e dall’altra la paura della diversità che rischia di “contagiare” lo stesso alunno con disabilità e/o i suoi compagni di classe:

“Per quanto riguarda il discorso della paura, siamo noi a non dover avere paura perché se ci dimostriamo insicuri rispetto ai nostri alunni, gli alunni saranno ancora più insicuri di noi rispetto alla loro possibilità di farcela”.

“Ma anche noi le nostre paure, con i nostri comportamenti e atteggiamenti, le possiamo ‘cedere’ ai bambini con cui siamo, quindi...”

“Se partiamo dal presupposto che l’alunno non ce la fa o abbiamo paura che succeda questo succeda quello non è vivere, magari è ancora più spaventato di noi”.

“Quello che non si conosce, per esempio certe volte io ad esempio adesso seguo un bambino down e anche sovrappeso, e io bambino subito lo vedono diverso, che non parla, hanno paura, e allora paura di quello che non si conosce quindi”.

Educare alla differenza

Ianes riconosce l'importanza di “rompere i tabù, affrontando apertamente con gli alunni/e e gli insegnanti non solo i temi delle difficoltà o eccellenze o varietà rispetto agli apprendimenti, ma anche quelli relativi a comportamenti, emozioni, orientamento sessuale, identità culturali e religiose, famiglie, reddito, vita sociale...” (Ianes, 2016, pp.20-21), ossia potendo parlare apertamente delle differenze in un contesto relazionale di fiducia.

Gli insegnanti sottolineano l'importanza di educare i bambini alle differenze fin da piccoli, non sottraendosi alla loro naturale curiosità, ma anzi cogliendo l'occasione per parlarne grazie all'accompagnamento da parte di un adulto significativo:

“I bambini vanno anche educati alla diversità. Mi viene in mente mia madre che c'era una bambina che ogni volta che vedeva un disabile si metteva ‘Mamma, mamma, ma che cos'ha quello?’, e si vergognava tantissimo mia madre e voleva portarla via. L'approccio ti prendo e ti porto via non è proprio quello giusto infatti continuavo a domandarlo. I bambini che son curiosi non c'è di male, se impariamo fin da piccoli che siamo tutti un po' diversi, c'è anche la cultura della diversità”.

Gli insegnanti sono concordi che per costruire culture inclusive sia necessario parlare del tema della differenza con i bambini, al fine di costruire una cultura inclusiva:

“Se impariamo fin da piccoli che siamo tutti un po' diversi, c'è anche la cultura della diversità”.

Soprattutto i docenti della scuola secondaria di secondo grado sottolineano la necessità di cominciare a creare culture inclusive fin da piccoli, perché poi diventa sempre più difficile includere in classe gli alunni con disabilità a mano a mano che crescono:

“Educare alle diversità fin da piccoli è fondamentale perché poi ci troviamo al liceo e l'insegnante specializzato ha difficoltà ad inserire il ragazzo in classe perché è un po' rifiutato dai compagni in quanto non conosciuto e non sempre c'è anche un'apertura da parte degli altri”.

L'immedesimazione viene individuata come una delle strategie per comprendere le difficoltà dei compagni:

“I bambini penso abbiano bisogno un po' di immedesimarsi per comprendere anche la difficoltà, la disabilità di qualcun altro”.

“Io penso che sicuramente in termini di valutazione è difficile far capire ai ragazzi queste diversità, ma educare alle diversità fin da piccoli è fondamentale perché poi ci troviamo in 2/3/4 liceo l'insegnante specializzato ha difficoltà ad inserire il ragazzo in classe perché si sente un po' rifiutato dai compagni in quanto non conosciuto e non sempre anche un'apertura da parte degli altri, per cui se questi ragazzi in 4° superiore si ritrovano già dalla terza/quarta elementare cominciano a creare così dei momenti di discussione aperta con tutti gli insegnanti, magari ci sarà non dico una comprensione ma un'apertura anche nell'età dell'adolescenza perché è difficile davvero delle volte metterli insieme e farli capire a quell'età quanto sia importante anche in maniera diversa ma stare insieme nello stesso ambiente, per cui penso che l'educazione a questo vada fatta fin da piccolini e come diceva lui non riesco a far capire, non trovo magari le parole per far capire a mio figlio di avere queste cose, però dobbiamo sforzarci in questo”.

È necessario spiegare ai bambini che alcuni compagni svolgono dei piani educativi individualizzati:

“Pensavo a mio figlio che ha 7/8 anni, va in seconda elementare, ha un compagno di classe che non ho capito bene che problemi ha, che disabilità, e segue per alcuni ambiti un programma differenziato e lui mi chiede ma perché non fa queste cose diverse, ed effettivamente la risposta spontanea è dire perché ha più bisogno, ed è difficile con bambini così piccoli, non è facile mettersi in questa prospettiva e dire guarda che lui ha dei bisogni diversi dei tuoi, che lui non è un genio in matematica e quindi ha bisogno di alcune attività che magari facciamo insieme io e lui. Da questo a dire che quell'altro bambino è così tanto diverso che ha bisogno proprio di un intervento completamente diverso fatto dalla maestra con bambini piccoli è effettivamente un tasto...”.

Gli insegnanti sottolineano la problematicità nel parlare ai compagni di classe del compagno, soprattutto nel caso di alunni con disabilità lieve o disturbo specifico dell'apprendimento:

“Questa è la cultura che dovremmo alimentare, perché per esempio la differenza enorme che incontro io quando ci fanno appunto queste differenze di voto non è tanto, non mi è mai capitato nei confronti di una disabilità grave perché bene o male sto sulla realtà, oppure i bambini lo

capiscono se hai un autistico, un down, il problema sorge appunto con disturbi specifici e allora per me lì diventa anche una questione di privacy perché io posso fare un discorso generico ma poi loro sanno benissimo a chi, e quindi magari anche il ragazzino che per carattere, o non l'ha accettato ancora, o non lo sa perché tanti arrivano alle scuole medie non sanno di avere delle difficoltà oggettive, allora tu lì che lavoro vai a fare? Un macello perché non sai davanti a te il bambino che consapevolezza ha di se stesso, se lo vuole far sapere agli altri, non lo vuole far sapere, cosa gli hanno detto a casa”.

La valutazione

Spesso durante le sessioni è emerso una tematica molto spinosa per quanto riguarda la scuola inclusiva, che è quella della valutazione: è possibile pensare alla valutazione in ottica inclusiva? (Aquario, 2015; Santi, 2006).

Secondo i docenti la realizzazione dell'inclusione in classe sarebbe più semplice se non fosse così presente all'interno della vita scolastica la problematica della valutazione, in quanto nella scuola prevale la logica dei voti e della *competizione*. I docenti nel corso delle sessioni raccontano di alunni che sembrano interessati soltanto alle prestazioni scolastiche, ai voti, e a ciò si accompagna il fatto che sia difficile per loro accettare i voti magari più alti che vengono attribuiti ai compagni con disabilità; tali valutazioni vengono infatti percepite come dei privilegi e delle ingiustizie:

“Giustamente questo discorso sui voti è una cosa che va affrontata prima, cioè io chiarisco prima qual è la mia valutazione, non posso dire all'inizio allora i DSA hanno un voto, cioè è un argomento molto complesso, se non ci fossero i voti sarebbe tutto più facile”.

“Io penso che sicuramente in termini di valutazione è difficile far capire ai ragazzi queste diversità”.

“Io vedo ragazzini di terza superiore che sono ancorati solo alla valutazione, cioè che nel momento in cui hanno finito di fare un esercizio: che voto ho preso?”.

“Anche coi grandi c'è gente che non vuole capire che tu stai dando una mano a qualcuno che è una cosa legittima, è una cosa giusta che è una cosa che uno suggerisce domande e prende 5, sì però uno ha problemi cognitivi”.

“Volevo condividere questo: alle medie tanti insegnanti chiaramente a 15/16 anni misurano proprio con i millimetri quanto in più dai all’altro e perché non è facile, nel senso che c’è un momento di agitazione in classe e spiegare perché lui ha avuto un trattamento diverso”.

“La mia alunna di terza media ma perché lei con lo stesso disegno ha preso 6 e io ho preso 5 e 1/2, neanche fosse 10 l’uno dall’altro. Ha preso 6 una disabile grave, voglio dire ti stai paragonando, cioè vuol dire che sei proprio distante, manca la cultura della diversità, se tu non ti accorgi che è diversa, che è in un contesto diverso, che ha capacità diverse, bisogna porsi una domanda. Ma quando ti accorgi? E allora il voto diventa...”.

“Sono secondo me aspetti con i quali i ragazzi si scontrano dall’inizio alla fine della carriera scolastica. Io ho visto una ragazza avere una crisi epilettica in seguito ad un litigio con i compagni proprio perché la compagna diceva io ho preso 4 e tu hai fatto la stessa cosa che ho fatto io e hai preso 5, sei una, e giù di offese, l’altra ragazza ha cercato di rispondere ma parte delle sue difficoltà deriva anche dalla gestione delle emozioni”.

“Io sono stato assessore alla pubblica istruzione in un comune, e ogni tanto mi telefonava per chiedermi di comprare le coppe, e io dicevo quali coppe? Diamo a tutti perché sennò rischiamo poi di valutare la diversità/differenza/uguaglianza”.

“Siamo ancora figli dei voti, è forte questa tradizione della competizione”.

“I ragazzi vengono a scuola ed effettivamente il loro obiettivo è il voto, cioè non sono consapevoli che può servire per la loro vita, per il loro futuro, e questo anche perché da un background familiare e sociale quello è, vogliono la prestazione”.

La famiglia di fronte alla disabilità

Si prova ad ipotizzare il vissuto genitoriale con un figlio con disabilità (Caldin 2006; 2015), e si riflette sul fatto che lo sguardo del genitore è inevitabilmente diverso tra il figlio con e senza disabilità, come diversi sono il tempo, le energie e le attenzioni dedicate:

“Chi ha due figli, uno con ha difficoltà e uno che non ha difficoltà, non ha lo stesso sguardo assolutamente. Il figlio con difficoltà attrae sempre di più le tue energie, la tua attenzione che lega moltissimo alle strategie, alla pazienza, ecc.”

Qui emerge la difficoltà da parte dei genitori di attivare l'idea del "pensami adulto" indicata da Tortello come fondamentale per permettere lo sviluppo di un'identità autonoma ai ragazzi con disabilità; con la crescita dei figli emergono la *paura* e la *non accettazione*:

"Forse cambia un po' con l'età, finché è piccolo piccolo lo vede in maniera più vincente, più spensierata, quando invece comincia a crescere e la difficoltà si manifesta in modo più evidente insorge anche la preoccupazione secondo me, la paura anche, e la non accettazione in certi casi".

La disabilità vista dal genitore e dall'insegnante

Leggendo le concettualizzazioni emerse attraverso i domini dell'ICF, possiamo constatare la grande influenza che hanno i fattori contestuali nel determinare i diversi funzionamenti degli alunni.

Viene confrontato il punto di vista dell'insegnante con quello del genitore rispetto allo sguardo che rivolge al figlio con disabilità:

"L'insegnante per me ha un occhio più oggettivo perché non ha il legame affettivo che c'è invece tra genitori e figlio".

"Chi ha relazioni d'aiuto con queste persone, l'insegnante rispetto al genitore, è molto più ottimista, molto più positivo, molto più tranquillo, perché dopo le sue ore giornaliere se ne va a casa".

"Un genitore, invece, per quanto preparato, per quanto strategico, perché io lo definisco un aggettivo essenziale per la disabilità, si può trovare in difficoltà".

"L'educatore e il genitore secondo me hanno dei ruoli completamente diversi e anche un coinvolgimento completamente diverso, [...] è probabile che il genitore passi dalla fase di non accettazione iniziale, perché parliamoci chiaramente ragazzi, quando ho il mio bambino che ha qualche difficoltà tu passi un momento di lutto che devi metabolizzare, quindi secondo me il passaggio è verso, e quindi si ha la fase della non accettazione e poi la fase dell'accettazione completa, della fase strategica come diceva qualcuno. Invece l'educatore, l'insegnante, parte da una fase di accettazione che poi si evolve. Potranno esserci dei momenti nei quali avrà un periodo di non accettazione per varie cose, però è sempre un educatore e quindi tenderà a fare evoluzioni, e quindi all'educabilità di quel bambino, di quel ragazzo, quindi secondo me c'è una distinzione".

La questione dei bisogni educativi speciali e l'etichettamento/categorizzazione

La questione dell'etichettamento degli alunni è emersa in maniera preponderante nelle scuole a seguito dell'emanazione della normativa sui BES. Le certificazioni sono uno strumento di aiuto o piuttosto contribuiscono ad etichettare il bambino, creando la cosiddetta profezia che si auto-avvera ed aumentando lo stigma di questi alunni all'interno delle classi?

Come affermano Nota e Soresi, “la tendenza a categorizzare gli individui sulla base di uno o più elementi che si considerano di fatto inadeguati (la presenza di malattie e di menomazioni, di difficoltà nello svolgimento di attività ritenute importanti, il non avere le stesse radici storiche e culturali) e a trascurare gli aspetti positivi che posseggono e le differenze che esistono anche all'interno dei loro gruppi di appartenenza è, come noto, alla base dei pregiudizi e degli stereotipi che riducono drasticamente le possibilità di convivenza rinforzando le occasioni di conflitto e di incomprensione [...] l'utilizzo di etichette porta con sé tre principali processi negativi: la deindividualizzazione, la stigmatizzazione, la distanza tra gli individui” (Nota, Soresi, 2014, pp.23-24). L'individuo non è più riconosciuto per com'è, ma rientra all'interno di una categoria che diventa stigmatizzante e che crea un gap tra alunni cosiddetti “normali” e alunni cosiddetti “bes”. Nota e Soresi sottolineano la tendenza etichettante che è incrementata nelle nostre scuole a seguito dell'introduzione delle circolari sui BES: “questa tendenza a parlare per diagnosi e per sigle sta inondando le nostre scuole e sta assumendo dimensioni così consistenti da diventare una vera e propria limitazione per l'educazione e l'inclusione che per essere agite positivamente richiedono invece di dimenticare le inadeguatezze delle persone, di puntare sui loro punti di forza, di descrivere ciò che le stesse sono in grado di fare, di guardarsi bene dall'uso di etichette e di valutazioni negative, soprattutto in presenza di colleghi, di genitori e di alunni” (Nota, Soresi, 2015, p.25). La tendenza diagnostica aumenta le barriere anziché promuovere la cultura inclusiva: “Il diffondersi di etichette diagnostiche, l'enfasi sulle difficoltà e sui limiti, invece di favorire il diritto allo studio e di promuovere l'inclusione, contribuisce a mettere in discussione la stessa, ad avanzare perplessità, in poche parole a creare barriere, e ad aumentare la vulnerabilità in un contesto sociale impegnativo come quello in cui viviamo” (Nota, Soresi, 2015, p.27). La categorizzazione ha in sé dei rischi, del quale “il più grave consiste nella trasformazione della situazione in condizione permanente” (Canevaro, 2013, p.9).

L'importanza eccessiva che viene attribuita alle certificazioni e alle classificazioni diagnostiche di stampo medico sono dovute alla loro capacità di semplificare ciò che è estremamente complesso, ossia la persona umana e la sua identità, consentendo di classificare e quindi di mettere ordine. Pavone afferma che “la mentalità ‘etichettatrice’ induce a credere che, in virtù della classificazione, si renda

visibile qualcosa che appartiene all'essenza della persona, la quale si trasforma in un'essenza visibile irrigidita e assorbita dalla diagnosi" (2014, p.9).

Anche il Profilo dei Docenti inclusivi dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education riporta che "la classificazione e la categorizzazione (*labeling*) degli alunni possono avere un impatto negativo sulle opportunità di apprendimento e di socialità".

Alcuni docenti ritengono utile il concetto di bisogno educativo speciale, mentre altri ne sottolineano il rischio di etichettamento che esso comporta:

"Credo che il fatto comunque delle differenze sia un modo per avere noi una conoscenza del mondo, mi dà la conoscenza di qualcosa, e dall'altra parte rispetto a dispensare, nel momento in cui tu sei consapevole cioè a me sapere che quel bambino è dislessico piuttosto che disprassico ecc., io non la vedo come un'etichetta ma mi dà la definizione di quelli che sono i punti di debolezza del bambino, su cui però io devo andare a lavorare, voglio andare a lavorare per migliorare quella che è la sua situazione, avendo però ben presente e in cima ai miei pensieri le capacità di quel bambino in primis. Prima arriva quello che il bambino sa fare e dopo arriva secondo me quella è la sua difficoltà. La sua difficoltà poi gli permette anche di non essere omologato al resto della classe".

"La funzione di etichettare non è corretta, però definire una situazione in cui il bambino si trova questo è già un modo diverso, un approccio differente rispetto alla differenza che si può incontrare [...]. Se però deve diventare un modo per segregare, per escludere, ovviamente questo non va bene e dipende anche da chi usa questi strumenti perché ci sono insegnanti, genitori, ma anche operatori che sono in grado di utilizzarli in maniera fruttuosa per il bambino, e c'è chi invece non è in grado di farlo perché a quel tipo di differenza fa corrispondere già una definizione di bambino standard e si ferma lì, è ovvio che una situazione del genere non può essere accettabile".

"Secondo me le etichette nascono per proteggere, se guardiamo alla fine sono degli strumenti soprattutto legislativi, cioè BES, DSA nascono soprattutto dal fatto che c'è la legge, a scuola non se ne parlava prima, adesso se ne parla perché c'è la legge, questo è un fatto. Infatti anche qui mi piace fare il bastian contrario: mi meraviglia il fatto che spesso ci si lamenti delle etichette, quando esse sono state introdotte proprio come strumento protettivo, o comunque come uno strumento d'aiuto".

“La parola etichetta è dispregiativa in sé”.

Si riscontra purtroppo la tendenza da parte dei docenti nel descrivere le proprie classi elencando *in primis* gli alunni con bisogni educativi speciali che le abitano:

“Il fatto è che questi bambini ci sono sempre stati, il fatto di doverli necessariamente definire io non sono completamente d'accordo con questo perché secondo me li ha esposti enormemente a situazioni alle quali prima non erano esposti, soprattutto al fatto di essere indicati; prima c'erano ugualmente, i problemi si risolvevano ugualmente, c'erano gli insegnanti che li affrontavano come adesso, c'erano insegnanti che non li affrontavano come adesso, però non c'erano bambini che erano così indicati, non c'erano gli stereotipi, o c'erano di meno. Adesso vedi invece che in una qualunque situazione, in qualunque scuola entri, la prima cosa che tu chiedi come è fatta questa classe?, ti fanno questa è la cosa che mi fa ridere l'elenco dei BES, dei DSA, e dico cioè io ti chiedo che bambini hai e tu mi rispondi quanti BES, quanti DSA, quanti...cosa mi stai dicendo tu dei bambini? Nulla, perché non li stai definendo, cioè per te non sono quelli i bambini”.

Un insegnante sottolinea il fatto che comunque anche prima dell'introduzione delle normative sui BES i docenti etichettavano gli alunni:

“Però io penso che prima i bambini erano le etichette, e anche se non c'era DSA e Andrea era l'etichetta, in fondo Andrea rappresentava quel tipo di mondo di riferimento, quindi non c'era etichetta medica o legislativa ma il bambino comunque già il suo nome rappresentava la sua etichetta”.

È necessario focalizzarsi piuttosto che sull'etichetta sulla valorizzazione dei talenti di ciascuno, delle *potenzialità*, nell'ottica della personalizzazione dell'insegnamento per tutti gli alunni:

“Se è vero che in una classe plurale è permesso a tutti di poter essere diversi, e quindi di poter mostrare i propri punti di forza e valorizzazione per quello che uno è perché questo è il mio obiettivo è essere ciò che sono e non ciò che gli altri vorrebbero che io fossi, non ha senso che io dica lui è questa etichetta, lui è questa etichetta, lui è questa etichetta. Lui ha quelle potenzialità, lui ha quelle altre, lui ha quelle, in una classe plurale che lavora sulla personalizzazione dell'insegnamento è inutile sapere l'etichetta che hai, secondo il mio parere”.

“Nel momento in cui a scuola usiamo tutte queste etichette, ci nascondiamo dietro queste etichette, ci facciamo questa lista di cose da fare, non far fare, evitare la lettura, dispendere, compensare,

neghiamo la differenza e quindi nel momento in cui misuro faccio sì che l'alunno rientri nelle categorie e io come insegnante non mi metto in gioco, mi nascondo dietro l'etichetta quindi quello che lui deve poter fare, non deve poter fare, e non vado al di là di quelle che potrebbero essere le sue capacità no? Mi limito”.

La dizione “bisogni educativi speciali” pone la questione se tutti gli alunni o solo alcuni hanno bisogni educativi speciali:

“Non va bene allora è bisogni educativi speciali solo per alcuni, bisogni educativi speciali per tutti”.

“Ma allora mi chiedo: che senso hanno le etichette?”

“Io lo metterei più vicino ad alunni diversi/disabilità. Mi viene in mente, io non sono del sostegno, però mi viene in mente i bambini che ho nell'infanzia che rientrano nei BES ma per me sono bambini, io lavoro con loro, con i bisogni che mi portano come lavoro con gli altri normodotati”.

“Una volta quando non c'erano queste...si rischia di diventare troppo idealizzati, cioè il rischio è quello di far finta che tutto vada bene, che tutti siano uguali, che tutti siano eccellenti, io sono per riconoscere il bisogno, poi se lo riconosco come speciale”.

“Allora qual è il modello reale? Meglio un'etichetta accompagnata da un aiuto che un misconoscimento?”.

“Io penso che la verità stia nel mezzo, cioè rischiamo di estremizzare tutto o da una parte o dall'altra, e io sono un po' perplessa sul siamo tutti BES perché viviamo in una cultura in cui volenti o nolenti il concetto di normalità c'è ed è permeato in tutta la società, noi possiamo essere bravi insegnanti cogliendo noi quali sono le differenze, quali sono i bisogni, ma senza dire per forza che tutti sono uguali perché i bambini se ne rendono conto quando un bambino non è uguale a loro, questo voglio dire”.

“Il BES però dà dei vantaggi, dei PDP”.

La predisposizione dei PDP (Piani Didattici Personalizzati) per gli alunni cosiddetti BES divide gli insegnanti tra coloro che ritengono un'etichetta *un fatto terminologico, una questione burocratica,*

organizzativa, fino ad arrivare al paradosso di avere una programmazione individualizzata per ciascun alunno, senza modificare le prassi didattiche, e tra chi riconosce che l'etichetta dà dei vantaggi:

“Il problema è che la differenza la fa la pratica. Il PDP crea etichetta. In una classe non dovrebbero esserci i PDP perché nella classe hanno tutti BES, specialmente nell'adolescenza, e qui soprattutto agli occhi degli insegnanti crea una vera e propria etichetta. In realtà serve solo ai docenti che bisogna fare un piano didattico, ma che cioè in realtà non dovremmo avere bisogno di questa cosa noi”.

“Mi pare che siamo arrivati ad avere la necessità di affermare ciò che è ovvio, nel senso che se tutte le persone hanno dei bisogni unici riferiti alla loro specialità e unicità, è ovvio, e sembra che gli insegnanti debbano essere tirati per le orecchie per riconoscere quello che è ovvio, nel senso che ah lui è BES, devi starci attento, ma se sei un insegnante vedi i bisogni che hanno i singoli, è come un genitore che vedi quando tua figlia ha un bisogno speciale lo sai, lo vedi, te ne accorgi, non c'è bisogno che qualcuno te lo venga a dire da fuori, e così dovrebbe essere con i tuoi figli, gli studenti sono i tuoi figli, in qualche modo tu sei una figura genitoriale per loro”.

Le etichette vengono viste da un lato come elemento negativo, ma dall'altro anche come strumento di tutela per gli alunni, soprattutto nel caso non incontrino docenti in grado di rispondere ai loro bisogni educativi:

“Ritorno un po' sul concetto di normalità/norma, e pur non essendo d'accordo con tutte le varie etichette che le leggi mettono in realtà penso anche che alcune etichette servano perché certi alunni non sono così fortunati da trovare insegnanti attenti ai loro bisogni. A volte la norma purtroppo va anche a sottolineare, fa da tutela, a volte fa da tutela nei confronti dei ragazzini”.

“Sì, io nello specifico ho lavorato con bambini con BES che avevano il PDP e noi avevamo deciso come équipe di cercare di dare delle opportunità all'interno della classe senza portar fuori, però nello specifico siccome si era evidenziato che aveva delle difficoltà legate alla sfera della comprensione e della scrittura, allora facevamo un training un software specifico al computer e lo facevamo lavorare lì, però per esempio nelle mie ore cercavo di dare dei tempi diversi rispetto a quelli degli altri bambini, però non che gli altri bambini si rendessero conto che c'erano delle difficoltà, una cosa molto più elastica. E la stessa bambina non ne era consapevole perché per esempio nei compiti dicevo consegnate quando avete finito, non vi preoccupate, non vi metto fretta,

e lei era fra le prime che consegnavano, pur avendo bisogno di più tempo per riuscire a concludere”.

3.4. Considerazioni

Nei docenti emergono molte concettualizzazioni relative ai concetti di norma e normalità, che vengono viste come categorie fondamentali per alcuni docenti, mentre per altri non risultano così indispensabili, anche se certamente utili per fornire un “metro di confronto”. Alcuni docenti ipotizzano che la diversità potrà diventare nel futuro la nuova normalità. Essere speciale/essere normale emergono come categorie da collocare lungo un *continuum* piuttosto che in maniera dicotomica: si può infatti essere speciali e normali al contempo, e ciò dipende soprattutto dalle influenze di tipo culturale. La locuzione “essere speciale”, diversamente da quanto accade per gli alunni, viene riferita dai docenti quasi esclusivamente agli alunni con disabilità.

I docenti trattano una tematica particolare che è quella del punto di vista della persona con disabilità sulla disabilità (propria ed altrui).

Un'altra importante famiglia di codici è relativa ai concetti di bellezza, bruttezza e diversità e al loro reciproco rapporto. Bellezza e bruttezza talvolta assumono una connotazione morale stereotipata, per cui il bambino con disabilità è comunque bello (ad esempio gli alunni con autismo), a differenza dell'adulto con disabilità. Il concetto di bellezza è ritenuto sicuramente influenzato dalla cultura, dal contesto e dalle esperienze, ma comunque sottende una forte dimensione personale. In riferimento al tema della differenza, emerge il tema dell'identità personale come rispecchiamento dell'altro.

I docenti evidenziano confusione tra l'utilizzo del termine differenza e quello del termine diversità, che vengono ritenuti sinonimi o comunque con una sfumatura di significato difficilmente definibile, portando ad interpretazioni personali dei due concetti.

Il tema della misurazione delle differenze, e quindi della certificazione, emerge in maniera preponderante tra i docenti, ed è legato anche a quello della valutazione, che emerge come uno degli elementi di maggiore criticità per la realizzazione della scuola inclusiva.

La paura della diversità è ancora presente nei docenti italiani nonostante siano passati quarant'anni dell'emanazione della legge 517/77, e questo può far sì che vengano influenzati anche i compagni di classe dell'alunno con disabilità: pertanto i docenti sottolineano la necessità di educare i bambini alle differenze fin dai primi anni di scolarità.

Centrale appare anche il ruolo della famiglia e lo sguardo diverso ma complementare che hanno genitori ed insegnanti rispetto agli alunni con disabilità.

La normativa sui BES viene vista da taluni docenti come una forma di tutela, mentre altri docenti ne vedono maggiormente la portata negativa come forma di etichettamento e categorizzazione negativa degli alunni.

Nella nostra ricerca, probabilmente grazie all'azione positiva svolta dal percorso formativo di specializzazione per il sostegno, non si notano differenze rilevanti tra insegnanti di ordini scolastici diversi rispetto alle concettualizzazioni emergenti, mentre in letteratura si riscontrano attitudini maggiormente inclusive nei docenti di scuola dell'infanzia e primaria (Canevaro et al., 2011)

Il contesto della comunità di ricerca ha svolto un duplice ruolo: ambiente di formazione nel quale i docenti coinvolti si sono sentiti protagonisti attivi dell'attività svolta, consentendo lo sviluppo della professionalità docente in ottica inclusiva, e nel contempo contesto di raccolta dei dati di ricerca. Intendendo la formazione come riflessione sull'azione, la P4C può essere utilizzata come efficace metodologia di formazione, capace di formare il docente come professionista riflessivo (Schön, 1993, 2006). La possibilità di poter riflettere sulle proprie culture professionali inclusive, anche implicite, consente un confronto interprofessionale, consentendo un confronto di culture, politiche e pratiche inclusive così come vengono attuate nelle diverse istituzioni scolastiche, nell'incontro tra idee individuali e verso la costruzione di idee collettive rispetto ai temi inclusivi.

Capitolo 4-Le culture inclusive dei Dirigenti Scolastici

4.1. L'intervista ai Dirigenti Scolastici: esplorare le culture inclusive

La possibilità di andare ad intervistare i dirigenti scolastici consente di cogliere una prospettiva differente e complementare rispetto a quella dei docenti, in quanto riguarda essenzialmente la dimensione delle politiche dell'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014), anche se tale dimensione non può essere disgiunta da quella delle culture e delle pratiche. Il sistema-scuola nel suo complesso come si confronta con le tematiche inclusive?.

Come affermano Ianes e Cramerotti, dirigere una scuola inclusiva è “una sfida, ma anche un dovere e un compito altamente complessi che invitano i dirigenti a passare dal concetto di integrazione più tradizionale a quello più ampio di inclusione, aprendo il proprio orizzonte a nuovi obiettivi e ‘diversità’ molto variegata tra loro, non solo come tipologia, ma anche come approcci e strumenti con i quali affrontarle” (Ianes, Cramerotti, 2016, p.7). Nelle scuole infatti non si trovano più soltanto gli alunni con disabilità, ma anche gli alunni non italofoni, i bisogni educativi speciali, i bambini gifted, le differenze di genere,... Spetta infatti al dirigente improntare la gestione della scuola con una *vision* inclusiva, sostenendo la creazione di una scuola-comunità (Sergiovanni, 2000; Pavone, 2011), alla cui base vi sono i valori inclusivi (Booth, Ainscow, 2014).

Oggi la figura del dirigente scolastico sembra essere in bilico tra due opposte polarità: da una parte la parte manageriale, di gestione della scuola-azienda secondo criteri di efficienza ed efficacia, dall'altra l'attenzione verso gli aspetti più propriamente pedagogici che connotano quella che viene definita la leadership educativa. Ianes definisce l'assunzione di una dirigenza in senso inclusivo *leadership inclusiva*.

Le già citate Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità del 2009 individuano nel dirigente scolastico una figura-chiave per la realizzazione della scuola inclusiva. Le Indicazioni per il curricolo 2012 a proposito del ruolo del dirigente scolastico affermano che: “la costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all'innovazione e alla condivisione delle conoscenze, è stimolata dalla funzione di leadership educativa della dirigenza”.

La governance della scuola richiama la teoria dei sistemi di Bronfenbrenner (2002), per il quale ogni sistema è a sua volta influenzato dagli altri:

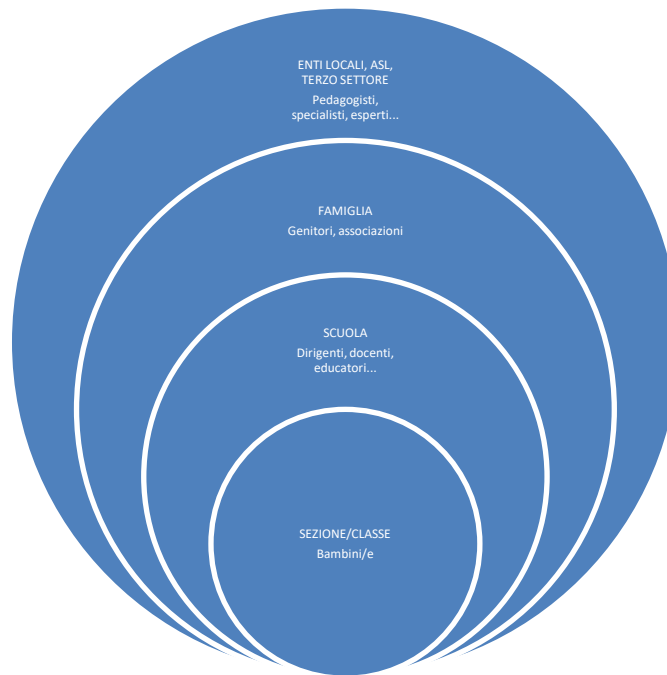


Figura 7 La governance dei sistemi (Rondanini, 2016, p.51)

Il ruolo del dirigente è infatti quello di porsi come mediatore (Canevaro, 2008), ossia favorire la comunicazione e il collegamento tra le molteplici parti ed istanze che costituiscono un'istituzione scolastica: i genitori, gli alunni, gli insegnanti, il personale non docente, la rete del territorio, e cercando di far convergere tutti nella direzione dell'inclusione. Il dirigente scolastico, infatti, è coinvolto in prima persona nella costruzione della scuola inclusiva, insieme ai docenti di classe e specializzati per le attività di sostegno.

Cramerotti definisce il Dirigente scolastico quale promotore, sostenitore e garante dei processi inclusivi, e definisce i principi della leadership inclusiva (Cramerotti, 2016, p.91):

- Definire e comunicare molto chiaramente quali sono vision e mission della propria scuola.
- Gestire e monitorare i processi di insegnamento-apprendimento attuati.
- Fornire supporto e supervisione al proprio team docente, agli studenti e alle loro famiglie.
- Autovalutare e automigliorare i processi inclusivi della propria scuola.
- Garantire a tutti gli alunni un pieno accesso all'apprendimento.
- Promuovere un clima e pratiche inclusive all'interno della propria scuola.
- Creare alleanze con l'extrascuola e le altre realtà territoriali.
- Programmare e pianificare le azioni inclusive in termini di funzionalità, efficacia ed efficienza.
- Valorizzare e allocare strategicamente le risorse a disposizione.

La ricerca su e con dirigenti scolastici è molto scarsa in ambito italiano, soprattutto con metodologie di indagine di tipo qualitativo. Anche in letteratura il tema dirigenti e inclusione è poco esplorato, soprattutto in ambito italiano (Pavone, 2011; Ines, Cramerotti, 2016), considerando anche il fatto che la figura del dirigente e il sistema scolastico italiano sono differenti da quelli degli altri Paesi europei, nei quali sono presenti alcune pubblicazioni sulla *leadership* inclusiva (Theoharis, Scanlan, 2015; Capper, 2017).

4.2. I dati di ricerca

Il significato di inclusione all'interno del contesto scolastico

I dirigenti sottolineano la pluralità di significati che assume nel contesto scolastico odierno l'idea di "inclusione", termine utilizzato soprattutto dopo le recenti normative in materia di bisogni educativi speciali:

“Inclusione a scuola può avere vari significati, è un termine che ricorre con grande frequenza oggi come conseguenza della direttiva 27 dicembre 2012 sui BES”.

Inclusione vuol dire dare a tutti *pari opportunità*, accogliendo nella scuola *le diversità*, riferendosi non soltanto agli alunni con disabilità, ma adottando un significato del termine più esteso, includendo tutte le *diversità* degli alunni:

“Inclusione significa dare pari opportunità a tutti gli alunni che frequentano chiamiamola ancora la scuola dell'obbligo, tanto più penso che il problema sia più sentito nelle grandi città, dove c'è una differenziazione molto alta, dove c'è una molteplicità di questioni che si aprono, quindi dalla disabilità quindi a chi ha la certificazione ai sensi della legge 104, a chi ha la diagnosi della 170 quindi DSA, a tutti quelli che vengono identificati come BES e a tutti quegli alunni che comunque necessitano di attenzioni particolari. Allora il tema dell'inclusione è un tema molto difficile nel senso che intanto adesso si discute se sia il caso di utilizzare questa terminologia di inclusione oppure no però al netto di questa questione inclusione significa accogliere dentro la scuola le diversità essenzialmente, accoglierle avendo ben presente che si tratta di peculiarità, però nell'attività ordinaria pur accogliendo queste diversità riuscire a integrarle nell'attività ordinaria. Inclusione si fa riferimento nelle nostre realtà sia alla disabilità che ha un'importanza molto grande sia per quanto riguarda le aspettative delle famiglie, sia per quanto riguarda le esigenze dei ragazzi sia la scarsa disponibilità di personale che abbiamo per seguirli sia l'inclusione per quanto riguarda gli alunni di cittadinanza non italiana”.

L'inclusione viene vista come l'ultima tappa di un cammino che ha visto l'Italia protagonista a livello mondiale, a partire dalla prima legge di 40 anni fa fino alle recenti disposizioni sui bisogni educativi speciali:

“Io tendo a considerare l'inclusione l'ultima stagione del percorso con il quale siamo passati dall'idea di integrazione a quella di inclusione, muovendoci dalla 517/77 come legge di normativa fondamentale fino alle ultime normative sui BES”.

Viene sottolineato il cambiamento di prospettiva che c'è stato nel passaggio dal paradigma dell'integrazione a quello di inclusione dei bisogni educativi speciali, termine che rischia di creare un etichettamento degli alunni:

“Vuol dire... innanzitutto è diverso da integrazione perché è un termine completamente diverso e ci stiamo avvicinando ad includere tutti e a sentirli parte di noi, anche se è un concetto molto difficile. Io le posso dire che anche abbiamo chiesto al prof. V. no così delle delucidazioni e facevamo dei paragoni anche con gli altri stati europei. Abbiamo detto secondo lei professore come mai da noi hanno accettato così, con molta nonchalance, l'accoglienza degli alunni affetti da disabilità nelle scuole, perché questo è avvenuto con la legge 517 del '77. Ha detto perché gli italiani sono un popolo buono, nel senso che accolgono tutti e non hanno questo senso di indifferenza nei confronti degli altri. Adesso più che altro si parla di inclusione e non di integrazione perché adesso non abbiamo più solo a che fare con i ragazzi affetti da disabilità, ma anche altri bisogni educativi speciali anche se confesso che non mi piace questo termine perché è un'etichettatura dei ragazzi perché tutti hanno bisogni educativi speciali, quindi non mi piace così l'etichettatura che è stata data”.

Inclusione/esclusione

Un dirigente pone la questione inclusiva in maniera interessante, partendo dal concetto di esclusione: *“come potrebbe la scuola escludere?”*. Infatti, non è possibile parlare di inclusione se al contempo non ci si occupa di esclusione, cioè non si individuano quali sono le barriere alla realizzazione dell'inclusione all'interno di un'istituzione pubblica come la scuola che dovrebbe perseguire l'obiettivo dell'*uguaglianza*. Il dirigente pone l'attenzione soprattutto sul fatto che l'esclusione non viene attuata tanto dalla scuola in sé, quanto dal gruppo dei pari, anche attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie, che possono sfociare in episodi di cyberbullismo:

“Cosa vuol dire includere? Io potrei rovesciare: in che cosa consisterebbe l'esclusione? Nel senso che tutte le istituzioni della Repubblica voglio dire includono nella loro missione quello

dell'uguaglianza delle persone, e quindi la farei a rovescio: che cosa costituisce esclusione delle persone? Esclusione è quando qualcuno di noi, parlo dei ragazzi, dei bambini, qui siamo nel primo ciclo ma insomma si può estendere, viene leso nei diritti, un esempio caratteristico è quello di essere preso in giro, di essere escluso tra i pari. Uno degli elementi di esclusione non è tanto quello che fa la scuola, credo io in questo momento, è quello che i gruppi di individui fanno nei confronti di altri singoli individui. Cioè la forma caratteristica di bullismo, cioè il cyberbullismo di adesso, è tipicamente esclusivo, intendo dire che cosa fanno le ragazze più dei ragazzi, fanno gruppi su Whatsapp ma non ti includono cioè quello che dobbiamo cercare di far capire è che le esclusioni che fra di loro sono la negazione dell'inclusione che invece vorremmo che ci fosse. Dal mio punto di vista la mancata inclusione nel gruppo dei pari e nelle attività comuni a livello di ragazzi forse è la cosa più significativa in questo momento sul tema più che una sensibilità dell'istituzione nel raccogliere i bisogni dei diversi, dei diversamente abili perché normalmente si intende questo quando si dice cosa facciamo per l'inclusione. Io credo che dobbiamo invece di più far capire, educare proprio i ragazzi a quanto disagio e talvolta anche sofferenza tra di noi ma anche tra di loro generano nel non includere, nel non tenere aperti i loro gruppi, nel non parlare con tutti. Poi dal punto di vista dell'inclusione è quello di sorridere a chiunque venga a iscriversi ad una scuola della repubblica, cioè insomma qui siamo un'istituzione ripeto dello Stato e almeno qui nella nostra esperienza di questa scuola non c'è mai stato vedere se è alto, biondo, svizzero, piccolo, maghrebino, perché appunto per noi sono cittadini identici nei bisogni, anzi talvolta sono loro quelli che vengono da fuori, diciamo che vengono da più lontano che hanno maggior bisogni”.

Le parole di questo dirigente scolastico riguardano il fenomeno del *push* e *pull out*; esso indica il fatto che gli alunni con disabilità trascorrono parte del tempo-scuola fuori dalla classe (Associazione Trelle, 2011; Demo, 2014), attuando di fatto *esclusione* piuttosto che *inclusione*:

“Una delle principali criticità è proprio collegata al rischio di deriva che il sostegno può prendere nel Paese Italia se leggiamo l'intervento di sostegno nella prospettiva di ragazzo speciale/risorsa speciale, e quindi se battiamo la strada dell'integrazione fuori dalla classe che è paradossale perché quando diciamo inclusione fuori della classe mettiamo praticamente l'esclusione totale, e quindi la principale criticità credo sia questa. Abbiamo gli strumenti normativi per poter operare ma le prassi non corrispondono a quegli strumenti normativi. Si pone assolutamente una questione di ridefinizione del ruolo dell'insegnante di sostegno e questo ci è palesemente dimostrato anche dall'indagine fatta qualche anno fa dalla Caritas insieme al Centro studi Erickson da cui poi è

uscita quella pubblicazione che è abbastanza interessante insomma no su alcune questioni centrali”.

La scuola inclusiva

L'idea di scuola inclusiva che viene richiamata riporta all'idea di scuola-comunità di Sergio Giovanni (2000) e alla scuola inclusiva capace di garantire una didattica attenta alle differenze (Tomlinson, 2006; Demo, 2015) e all'equità:

“L'idea di scuola inclusiva mi fa pensare prevalentemente a due parole: la parola equità e la parola didattica su misura”.

“La scuola inclusiva è la scuola che sa tenere dentro, ma il tenere dentro io lo intendo non da un punto di vista di recinto, di chiusura, di ghettizzazione, il tenere dentro nel senso più psicanalitico/psicodinamico, che sa tenere attaccato, che sa costruire quei legami di attaccamento che consentono a tutti i ragazzi, con le differenze di cui sono portatori, di sentirsi parte di un sistema e quindi l'idea di didattica e di scuola inclusiva tendo a leggerla da questo punto di vista, cioè una scuola che sa tenere, in modo da dare risposte sintoniche con le caratteristiche di cui i ragazzi sono portatori”.

La scuola inclusiva è la scuola in grado di garantire benessere ai propri membri (Ghedin, 2010):

“Perché la scuola inclusiva è la scuola dove stanno meglio tutti: sta meglio il dirigente, gli insegnanti, ma certo che stanno meglio tutti”.

La scuola inclusiva è la scuola che accetta la sfida della differenza:

“Quando entri in classe e vedi tutti questi colori, gli africani e i nordafricani, le bambine bionde dell'est e non fanno caso alla lingua e al colore e giocano e basta. Questo è una grande sfida. Vedendo queste scuole posso dire che gli insegnanti sono bravi, cercano di fare anche quando non sanno. Però essere sostenuti di più a livello amministrativo con aiuti di personale perché è una scuola complessa, perché è la scuola neanche di 15 anni fa. Far fronte a questo con serenità senza tirar su muri, senza diventare scuola ghetto ma giocando all'attacco e non in difesa che prima o poi il gol lo prendi, mentre se giochi in attacco ti dai da fare e i problemi li risolvi, se giochi in difesa...cioè indietro non si torna, la soluzione è questa per fortuna anche. È una sfida grossa”.

Secondo Ianes e Cramerotti, è proprio il dirigente che deve “individuare verso quale direzione ‘dirigersi’, avendo ben chiari la meta e i mezzi tecnici, metodologici, organizzativi, gestionali e,

prioritariamente, culturali che possano permettergli di raggiungere tale meta attraverso una responsabilità co-progettata e condivisa, affinché la scuola diventi, sia e rimanga realmente inclusiva per tutti i suoi alunni” (Ianes, Cramerotti, 2016, p.8). I dirigenti sottolineano la difficoltà di capire verso quale direzione stia andando la scuola inclusiva, soprattutto dopo le circolari sui BES:

“La questione dell’idea di scuola inclusiva collegata all’idea di didattica inclusiva e di BES non c’è stata una chiarezza di fondo neanche da parte dell’amministrazione scolastica”.

L’interpretazione delle normative sul tema non è univoca, e conduce alla difficoltà che si riscontra nell’aver un livello minimo garantito di qualità dell’inclusione a scuola, dato che sono presenti pratiche inclusive diverse in ogni istituto:

“C’è il rischio che nelle diverse istituzioni scolastiche l’idea di scuola inclusiva, di didattica inclusiva e di comportamenti professionali collegati alla promozione di didattiche inclusive sia un po’ legato al fai da te a volte, tanto che nelle diverse realtà scolastiche compaiono schemi, script, comportamenti professionali diversi e diversificati, non sempre in linea con la norma”.

L’equità

Ianes definisce il concetto di equità come “garanzia di partecipazione e accesso all’apprendimento da parte di tutti gli alunni, che si declina operativamente in un’equa assegnazione delle risorse e in una differenziazione nell’ottica dell’individualizzazione e personalizzazione degli approcci educativo-didattici, delle strategie, dei materiali, degli input forniti, ecc.” (Ianes, Cramerotti, 2016, p.8). Il principio dell’equità è stato richiamato dal premio Nobel Amartya Sen (2010) e dalla filosofa Martha Nussbaum (2007), che intendono l’equità come un atto di giustizia. Possiamo qui ricordare anche don Milani e il suo “non c’è peggiore ingiustizia che fare parti uguali tra disuguali”.

Un dirigente riconosce come caratteristica della scuola inclusiva l’equità:

“Una scuola equa è una scuola che sa contenere gli squilibri, è una scuola dove non abbiamo grandi aspetti di varianza fra le classi per cui andare nella classe A e andare nella classe B dal punto di vista delle opportunità è paritetico. Quindi una scuola equa è nelle condizioni di dare a tutti le stesse opportunità, indipendentemente dai gruppi di apprendimento dove i ragazzi sono collocati”.

La mancanza di risorse

La mancanza di risorse emerge come uno degli elementi di maggiore problematicità per i dirigenti intervistati, e da alcuni di essi viene considerata una difficoltà addirittura maggiore del problema della formazione dei docenti, sia curricolari che specializzati per il sostegno.

Un dirigente sottolinea in maniera particolare i *tagli* delle risorse, soprattutto per quel che riguarda il personale di supporto come gli OSS (operatori-socio sanitari), che si occupano del supporto agli alunni con disabilità:

“Inclusione significa gestire a scuola tutta questa realtà, tenendo conto dei bisogni di ciascuno con le difficoltà che ci vengono dai tagli continui che vengono perpetrati e tentando di vedere i bambini, pur nella loro specificità, come un insieme, con tutte le problematiche”.

“I problemi ci vengono soprattutto da quelle figure di supporto che sono presenti a scuola sempre meno. Faccio un esempio: nel mese di luglio è arrivata una circolare del nuovo dirigente regionale la quale invitava gli uffici scolastici provinciali e quindi le scuole a redigere una tabella nella quale indicare gli alunni gravemente disabili, quelli che hanno l’art. 3 comma 3 della legge 104 diritto alla copertura totale, e gli altri, in maniera indistinta. Sulla base di queste indicazioni che noi abbiamo dato loro hanno assegnato l’ins. di sostegno. Quindi mentre negli anni precedenti e anche quest’anno l’hanno fatto ci veniva chiesto di redigere quello che veniva chiamato RIS, cioè un documento nel quale la neuropsichiatria, la scuola, la famiglia e tutti quelli che operano attorno al bambino indicavano quelle che venivano ritenute le ore necessarie di copertura del bambino dalle varie figure. Noi prendevamo queste RIS, facevamo una sintesi e le presentavamo in provveditorato, il provveditorato vagliava e necessariamente tagliava perché le risorse non sono infinite, lo abbiamo fatto anche quest’anno, i RIS sono stati messi da parte ed è stata adottata questa nuova procedura. Poi nel corso dell’estate perché abbiamo guerreggiato per tutta l’estate è stata messa una pezza nel senso che ci hanno dato dell’altro personale a seguito delle nostre proteste però la tendenza è quella di non vedere più il singolo ragazzino con le sue problematiche, ma di vedere semplicemente i ragazzini molto gravi e gli altri. Molto gravi ti dà se sei nella scuola primaria 22 ore, se sei nella scuola primaria non sei grave non dipende dalla tipologia ti dà 6 ½ ore, e quindi questo atteggiamento un po’ burocratico, poi è stato mitigato per carità, però un po’ burocratico ci suscita un po’ di sconcerto. Alla scuola media significa copertura totale 18 ore, copertura non totale 4 ½ ore, se non ci sono altre figure di supporto è come dire nulla. Questa è una problematica che vedremo come andrà a finire perché è appena nata e non si è ancora conclusa”.

“Ecco, le difficoltà sono proprie queste, quelle che le dicevo prima ovvero lo scarso numero di ore dei docenti di sostegno che noi abbiamo. Si sta assistendo secondo me da un po’ di anni a questa parte, anche se forse si comincia un po’ a tirare i remi in barca, a un proliferare delle certificazioni, cioè le neuropsichiatrie redigono anche forse sulla spinta delle scuole, sulla spinta delle richieste dei genitori, redigono moltissime certificazioni che poi significano insegnante di sostegno e le risorse che l’USR è in grado di mettere a disposizione per coprire tutte queste richieste è insufficiente nonostante stiamo parlando di centinaia e centinaia di persone nel solo Veneto. Quindi questa è la difficoltà principale”.

Anche un altro dirigente sottolinea come uno degli elementi di maggiore problematicità per l’inclusione sia soprattutto quello delle *risorse che mancano*:

“Allora l’inclusione non è che sta ponendo problematiche anzi noi ci stiamo comunque dando da fare perché abbiamo diversi alunni affetti da disabilità e altre specificità particolari, ma non è l’inclusione in se stessa che crea problemi, sono le risorse che mancano cioè il fatto di avere magari dei docenti in più, la possibilità di fare attività maggiori, avere un tempo ulteriore sono questi i problemi che abbiamo, l’inclusione in se stessa non crea problemi. La scuola è un sistema complesso su questo non ci piove però sono altre le cose che ci servono”.

Un dirigente afferma che è necessario andare oltre la visione *quantitativa* dell’inclusione, in termini di ore di sostegno, considerando anche la difficoltà di far accettare alle famiglie la certificazione di disabilità per poi ottenere poche risorse:

“Se la prospettiva con cui guardo all’inclusione è di tipo quantitativo nel legame che intercorre tra la risorsa speciale per il bambino speciale non riesco più a fare inclusione e mettendoci anche dal punto di vista delle famiglie che fa un percorso importante per arrivare a UVMD e che magari poi accetta la disabilità per 4 ore e mezza alla settimana alla scuola media all’interno di un pacchetto di 30 ore io se fossi un genitore una riflessione la farei perché evidentemente se mi attrezzo personalmente nel seguirlo individualmente a casa stampellandolo con professionisti di supporto anche di tipo educativo non solo clinico riesco comunque a conseguire l’obiettivo bypassando la legge 104”.

L’inclusione degli alunni stranieri

I dirigenti riportano come una sfida difficile la questione dell’inclusione degli alunni stranieri, in particolare se *neoarrivati*, sottolineando anche qui il problema della scarsità delle risorse, intese come ore di mediazione linguistica:

“Qui siamo in un'area dove c'è un'alta densità di alunni stranieri e soprattutto la questione si pone con alunni neoarrivati, quindi alunni di diverse età anche molto grandi che arrivano per la prima volta in Italia e quindi hanno bisogno di un percorso di alfabetizzazione all'interno della classe. Quindi inclusione nel senso grande del termine significa che la scuola dovrebbe riuscire a garantire le pari opportunità a tutti, noi ci proviamo, gli insegnanti ci provano con grande impegno, abbiamo anche qualche aiuto finanziario, abbiamo le ore di facilitazione linguistica, di mediazione, l'articolo 9, insomma qualcosa c'è, però comunque è una sfida molto grossa riuscire a dare a tutti gli alunni quello di cui hanno bisogno, questo mi sento di dire”.

“Noi diciamo abbiamo molti alunni stranieri di seconda generazione, quindi che sono nati in Italia e che non hanno problemi di lingua, abbiamo i neoarrivati, altri alunni che magari abitano qua in Italia ma hanno famiglie che sono scarsamente alfabetizzate in italiano, e quindi a casa parlano solo la loro lingua madre e molto spesso sono l'unico tramite tra la scuola, le istituzioni e la famiglia perché sono gli unici che capiscono la lingua, poi sempre di più ma è un dato ovviamente di tipo quantitativo perché ce ne sono molti alunni con cittadinanza non italiana che hanno dei BES, quindi alunni che hanno già difficoltà nella loro lingua. La questione è che per forza di cose noi come scuola siamo attrezzati fino ad un certo punto, quindi cerchiamo di lavorare in sinergia con Comune, istituzioni, USL, servizi sociali, cercando di fare rete, con le organizzazioni del territorio per tentare di far fronte a questo quindi secondo me l'obiettivo, la sfida principale è quella generale della scuola del successo scolastico, ancora di più dove c'è questa grande varietà di questioni all'interno delle classi”.

Un dirigente sottolinea come la maggiore problematicità con gli alunni stranieri sia dovuta ai *rapporti con la famiglia* e alle difficoltà di comunicazione dovute tanto ad aspetti linguistici che culturali, che ai frequenti cambiamenti di residenza e ai viaggi verso i Paesi di origine, visti come elementi che frammentano un'esperienza scolastica già complessa in sé:

“Per quanto riguarda gli alunni stranieri sempre in relazione all'inclusione le problematiche sono connesse ai rapporti con le famiglie. I rapporti con le famiglie sono problematici a seconda delle etnie le difficoltà sono diverse. Per esempio i cinesi costituiscono un caso a parte perché l'integrazione sociale della famiglia è inesistente, l'apprendimento della lingua italiana da parte dei genitori è quasi nullo, infatti siamo spesso costretti a utilizzare i mediatori linguistici per poter comunicare con loro o addirittura figli più grandi che questi anni, c'è una scarsissima attenzione per il percorso scolastico del figlio, per loro che il ragazzo venga promosso o bocciato è relativamente importante, faccio un discorso generale di media insomma, e richiedono una particolare attenzione questi ragazzi ed è necessario impiegare molte ore di mediatore linguistico

in classe con questi bambini, e poi c'è un grande pendolarismo. Capita spesso che queste famiglie si spostino da una città all'altra, spesso non ti informano e quindi devi rintracciarli, segnalarli ai servizi sociali, capire che percorso hanno fatto questi ragazzini, e quindi c'è questa difficoltà di rapporto. Poi ci sono le altre etnie che potremmo usando l'accetta insomma quelli che vengono dall'Africa il problema è che spesso approfittano della stagione morta dal punto di vista turistico dei viaggi, che so i mesi di settembre-ottobre quelli che possono d'estate tornano nei paesi d'origine 2-3 mesi, spesso non ti preavvisano, quindi i bambini appena iscritti in prima te li trovi già spariti nel mese di settembre e tornano in dicembre con tutto un lavoro da impostare e magari se ne vanno 2 mesi dopo. Qui il pendolarismo è proprio un ritorno temporaneo al paese d'origine. E poi abbiamo la problematica di tutti quelli che vengono dall'est Europa, che qui spesso si tratta di ragazzini con famiglie distrutte, con famiglie dove c'è solamente la madre che vive qui in Italia e anche qui madre che fa i più svariati lavori, con la quale è difficile entrare in contatto, spesso sono affidati a dei nonni e anche qui c'è un pendolarismo verso i paesi di origine e uno spostamento verso anche altre città, anche temporanea. Noi sentiamo poco la problematica ROM perché in questa zona non c'è molto ma quei pochi casi ci danno moltissimo da fare e anche qua capace che si spostino per 1 mese in altra città quindi tutte le pratiche anche informative con la nuova scuola, poi ritornano qui, se ne vanno in altre città. Quindi ci sono queste problematiche, oltre che il fatto che queste ore di mediatore linguistico alla scuola costano e il supporto dovrebbe venire dai comuni che ricevono finanziamenti dalla regione per fare questa operazione, però faccia conto che il mio istituto può godere di circa 20 ore di mediazione linguistica annue pagate dal comune”.

Un dirigente ipotizza la possibilità di adottare anche in Italia le classi di accoglienza per gli alunni neoarrivati non italofoni:

“Non so se sia scandaloso dirlo oppure no faccio per esempio riferimento al sistema scolastico francese che prevede nel suo sistema le classi di accoglienza, cioè la possibilità di avere tramite questi mediatori o tramite altre persone la possibilità di raggruppare per un tipo ragionevole gli alunni neoarrivati in Italia. Noi li inseriamo all'interno delle classi però questi alunni passano 2/3 mesi a tentare di capire quello che si dice. Allora se l'inserimento nella classe viene fatto subito ma in contemporanea che so loro possono fare 3 giorni di full immersion per apprendere la lingua sarebbe un sollievo per loro e sarebbe un modo per riuscire ad integrarsi subito meglio. Noi abbiamo dei casi di alunni che vengono soprattutto da area cinese che non hanno accettato l'immigrazione in Italia e quindi loro stanno 4/5 ore piantati in classe fermi, e non c'è modo neanche con i mediatori di entrare. Non ti lasciano entrare, perché loro hanno vissuto questa

immigrazione ovviamente come una rottura, uno strappo e quindi non hanno nessuna intenzione di integrarsi. Creare delle classi dove per poco tempo, pensandola bene, credo non sarebbe una cosa scandalosa e darebbe una mano principalmente a loro perché la lingua è il primo veicolo: se non conosci quella non c'è modo”.

L'importanza del lavoro di rete per l'inclusione

Per lavorare nell'ottica della scuola inclusiva è certamente necessario avere dirigenti e insegnanti che lavorano in quest'ottica, ma è altresì indispensabile la rete dei servizi. La cura delle reti, ovvero il welfare delle relazioni (Folgheraiter, 2006), è uno dei compiti fondamentali del dirigente scolastico, come viene qui sottolineato:

“La questione è che per forza di cose noi come scuola siamo attrezzati fino ad un certo punto, quindi cerchiamo di lavorare in sinergia con Comune, istituzioni, USL, servizi sociali, cercando di fare rete, con le organizzazioni del territorio per tentare di far fronte a questo quindi secondo me l'obiettivo, la sfida principale è quella generale della scuola del successo scolastico, ancora di più dove c'è questa grande varietà di questioni all'interno delle classi”.

La didattica su misura

Un dirigente, richiamando i concetti di personalizzazione e individualizzazione, riconosce la didattica su misura (Baldacci, 2002) come uno degli elementi-chiave della scuola inclusiva:

“L'idea di didattica su misura è fortemente riconducibile alla scuola inclusiva [...], integrando sia gli aspetti dell'individualizzazione che quelli della personalizzazione. Quindi l'idea di scuola inclusiva è ancorata a questa rappresentazione, richiama dentro di me l'aspetto della differenza che adesso mi pare una corrente di ricerca che va verso l'aspetto della differenza, della didattica delle differenze, ho visto qualche modello, qualche epistemologia un po' che ci può far pensare in questa direzione, e quindi l'aspetto e dell'individualizzazione e della personalizzazione, che non sono sinonimi ma che considero strumenti nell'ottica della promozione della scuola inclusiva. Poi è chiaro che l'individualizzazione ha secondo me un po' alla base il modello degli standard per cui pongo per tutto il gruppo obiettivi che dovrebbero consentirmi di essere equivalenti all'interno di percorsi che vado a diversificare a seconda di. L'idea della personalizzazione tocca di più l'aspetto dei potenziali, un po' la distinzione che ha fatto Baldacci sulle due cose, tocca l'aspetto dei potenziali nell'ottica dello sviluppo massimo delle risorse di cui una persona dispone”.

Didattica generale/didattica inclusiva

Un dirigente sottolinea il fatto che non esiste una didattica generale separata dalla didattica inclusiva, in quanto esiste soltanto una didattica, che non può che essere inclusiva (Santi, 2006a):

“L’idea di scuola inclusiva poi ci porta all’aspetto della didattica: la domanda potrebbe essere esiste una didattica ordinaria ed esiste una didattica inclusiva? La risposta credo sia una sola, e cioè esiste una didattica, nel senso che la didattica è di per sé inclusiva perché l’aspetto della didattica tocca la progettazione del curriculum, la definizione degli assetti e del setting d’aula, quindi la dimensione organizzativa, la dimensione di scelta metodologica (spazi, tempi, gruppi), la dimensione relazionale-comunicativa: tutte queste quattro dimensioni vanno nella stessa direzione, cioè fare della didattica uno strumento di inclusione. Quindi se da un lato da qualche parte si legge che una delle sfide della scuola inclusiva è quella di estendere gli strumenti della didattica inclusiva alla didattica ordinaria, dall’altra è anche vero che non possiamo distinguere una didattica ordinaria da una didattica inclusiva, in quanto la didattica è una ed è di per sé uno strumento di inclusione”.

La didattica inclusiva e le competenze

Un dirigente sottolinea la necessità di pensare alla didattica per competenze in ottica inclusiva (Scapin, Da Re, 2014):

“L’aspetto dell’inclusione e della didattica richiama poi la questione grande delle competenze che abbiamo davanti e che non è assolutamente come spesso viene intesa una sorta di lifting lessicale, per cui prima parlavo di conoscenze, di abilità, di obiettivi, adesso parlo di competenze, non è la stessa cosa. Cioè la didattica per competenze è un po’, come dire, un’idea che mette in crisi gli schemi con i quali siamo abituati a pensare alla scuola, all’idea di insegnamento e all’idea di apprendimento. Sono portato spesso a dire che la didattica per competenze è un concetto eversivo, eversivo dal punto di vista della rottura degli schemi interni: qual è l’idea di scuola, l’idea di insegnamento, l’idea di apprendimento che abbiamo, solitamente quelle idee sono cristallizzate dentro una certa rappresentazione, la didattica per competenze ce la rompe, nel senso che ci coinvolge nella definizione del cosiddetto compito di realtà, compito autentico a cui tutti gli interventi didattici rimandano. Quindi l’azione d’aula si collega al compito di realtà, chiedendo al ragazzino o allo studente se siamo alle superiori di mettere assieme le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti, le disposizioni della mente, per dirla con Le Bouer di “orchestrare” un po’, mobilitare tutte le risorse per affrontare con successo situazioni di vita reale, e questo è un punto, un nodo caldo e per certi versi scottante della scuola. È difficile nella scuola italiana lavorare realmente per competenze. Il lavoro per competenze è un lavoro inclusivo proprio perché

l'aspetto della competenza che ancora l'intervento d'aula al compito autentico, al compito di realtà, lo connette fortemente, alla fine tiene i ragazzi ancorati alle situazioni, al sistema generato da appartenenze, li include, tornando all'idea iniziale dalla quale siamo in qualche modo partiti”.

La personalizzazione della didattica: la riduzione del numero di alunni

Un dirigente individua due condizioni in grado di garantire la personalizzazione della didattica: da un lato la riduzione del numero di alunni per classe, e dall'altro la ompresenza didattica (Ianes, Cramerotti, 2015; Ghedin, 2013a, 2013b):

“Allora sarebbe necessario che nelle classi ci fossero pochi bambini stranieri e pochi bambini diversamente abili perché le necessità, i bisogni individuali di questi bambini, di questi ragazzi, sono particolari e l'insegnante ha molta difficoltà in una classe di 20 o 25 anche a coordinare tutti questi bisogni, soprattutto nella scuola primaria dove le ore di compresenza sono sparite, non ci sono più, quindi c'è un rapporto 1 docente a intera classe e per quanto si cerchi in certi momenti dell'anno di creare classi articolate, di dividerli per livello o per bisogni però si fa sporadicamente nel corso dell'anno, sarebbe necessario soprattutto questo avere classi con minor numero, e quindi noi tendiamo a distribuire i bambini nelle nostre scuole in base alle caratteristiche delle singole classi, costruire classi omogenee nelle quali si possano seguire questi singoli bambini”.

Il valore della differenza per gli alunni

La differenza viene vista come un *elemento di maturazione e di discontinuità* per i compagni di classe dell'alunno con disabilità:

“La capacità di metabolizzare le differenze che ci sono entrate invece di diventare un fattore di ostacolo sono state un fattore di crescita, un elemento di maturazione, e sì non è che succeda sempre, però succede. Quindi siamo abituati a calcolare la differenza come un fattore di informazione dal punto di vista generale l'informazione è un salto, una discontinuità, quindi ogni elemento di discontinuità che è dato dalla necessità di includere qualcuno che è diverso da te di per sé è un fattore di informazione per chi lo vive. Che sia un fattore aggregante piuttosto che disgregante è un po' lasciato in parte al tempo, però è un fattore che noi non consideriamo negativo, per nulla”.

Gap tra culture, politiche e pratiche inclusive

Un dirigente sottolinea il *gap* che emerge in Italia tra la normativa inclusiva, una delle più avanzate in materia a livello mondiale, a cui però si accompagnano prassi non sempre adeguate (Associazione Trelle, 2011):

“È una grande sfida che io credo ci sia qui, ma che è forse una sfida anche di carattere nazionale, cioè supera la dimensione dell’istituto, è quella del gap che abbiamo in Italia e quindi anche in questa scuola tra i livelli di evoluzione della normativa e le prassi. Il Paese Italia ha un’ottima normativa inclusiva, direi che è uno degli scenari normativi più evoluti anche rispetto ai principali Paesi europei con i quali possiamo confrontarci, però negli ultimi anni si è accentuato secondo me il gap tra i livelli di evoluzione della norma e le prassi inclusive prassi”.

Le competenze inclusive dei docenti curricolari

La sfida della scuola inclusiva è quella di innalzare le competenze inclusive dei docenti curricolari, adottando delle metodologie di formazione dei docenti efficaci basate sulla sperimentazione in situazione e non sulla semplice trasmissione di nozioni, al fine di modificare le prassi didattiche e di evitare il fenomeno della delega (Canevaro, 2006):

“Rimane aperta la grande sfida e la questione irrisolta per garantire una formazione sui temi inclusivi a tutti i docenti, anche attraverso la scelta di quali modelli formativi adottare per poter ottenere dei cambiamenti tangibili nella didattica quotidiana”.

“Una seconda sfida che in questa scuola è molto rilevante ed è quella di un innalzamento delle competenze cosiddette inclusive per i docenti curricolari, nel senso che l’idea di avere l’insegnante di sostegno a cui in qualche modo delegare o attribuire compiti di gestione, di governo, del ragazzino o dei ragazzini con disabilità che abbiamo sulle classi è molto forte, e questo tipo di idea poi porta alla terza grande sfida, cioè quella di contrastare la deriva che fa del sostegno spesso un rapporto 1:1 o fuori dall’aula o fuori da quelli che sono gli scenari proprio didattici dell’intero gruppo classe, e innalzare le competenze inclusive di tutti i docenti non è facile, non è facile perché molti insegnanti qui sono a fine corsa, nel senso che alcuni sono trattenuti a dire il vero tre dalla norma Fornero, altri sono comunque a fine corsa ma non intravedono l’uscita e l’ancoraggio a schemi professionali del tipo: spiego-faccio fare esercizi-interrogio e metto il voto, questo tipo di ancoraggio c’è. La didattica inclusiva e la scuola inclusiva vanno in altra direzione, rompono con la linearità, aprono la circolarità, richiedono riconoscimento delle differenze e quindi sulla base delle differenze progettazione di percorsi che siano il più possibile mirati; allora è chiaro se non innalziamo le competenze inclusive dei docenti curricolari il rischio è che, lo dico proprio portando all’estremo il discorso, per ogni differenza

ci voglia un insegnante, perché se fino a vent'anni andavamo in classe, parlavamo questa lingua e di un gruppo di 22, 18/19 la parlavano e il resto no, adesso le cose si sono rovesciate: entriamo in classe e 2/3 parlano questa lingua, gli altri no, e quindi il rischio qual è? Se non mi attrezzo dal punto di vista della competenza inclusiva, e quindi come della competenza inclusiva come filosofia di lavoro ma anche come apparato strumentale, non riesco a tenere i ragazzi attaccati ai percorsi, e rischio di chiedere sempre più risorse, così come sta avvenendo: sempre più insegnanti di sostegno, sempre più risorse, e sempre più necessità di”.

Un dirigente afferma che la formazione è la *leva strategica per il cambiamento* della scuola. Ciò è possibile soltanto attraverso modelli di formazione in servizio non di tipo trasmissivo, ma con l'accompagnamento dei docenti alla modificazione delle prassi didattiche:

“Di formazione se ne sta parlando tantissimo. Bisogna capire quale formazione, quale modello di formazione. La Buona Scuola, non si sa poi come arriverà a diventar legge, ha un'ipotesi di formazione che è molto vicina a quello che è il piano di formazione neoassunti che da quest'anno il Ministero porta avanti. Ritengo che il piano di formazione neoassunti di quest'anno rappresenti una svolta vera e mi auguro definitiva. Una buona formazione non può essere intesa all'interno di modelli di tipo informativo dove l'esperto interviene all'interno di un grande gruppo che ha la funzione di ascolto e dibattito, escluderei questa cosa o la limiterei esclusivamente all'essenziale delle informazioni. Io parlerei più di formazione intesa come sviluppo professionale attraverso l'accompagnamento in situazione e di formazione come leva strategica. Se c'è un esperto esterno che comunque lavori con il gruppo a 7/8/10 e li accompagni i singoli nel provare in aula e dia spazio poi per una supervisione, una rivisitazione critica delle cose che si fanno, allora riusciamo a conseguire l'obiettivo della formazione intesa come sviluppo professionale, cioè come valore aggiunto rispetto agli assetti e agli strumenti di cui un docente dispone per regolare la relazione d'aula. Se vogliamo conseguire l'obiettivo di rimodulazione migliorativa delle pratiche bisogna che accompagniamo gli insegnanti. Lasciati soli con gli strumenti in mano si apre la cultura del fai da te a cui ho fatto riferimento all'inizio. Il rischio del fai da te come dire porta con sé il rischio di conseguenze non positive di sicuro. Allora accompagnare gli insegnanti in piccoli gruppi o da un collega esperto, un “mentore” senior o anche da un esperto esterno che però conosca gli apparati organizzativi della scuola con l'obiettivo di stare dentro all'idea che il cambiamento nella scuola passa attraverso la disseminazione e la condivisione di buone prassi. Punto. Per condividere buone prassi bisogna prima provarle, bisogna sperimentarle. L'insegnante prende sicurezza a provare in situazione se sa che c'è un occhio amico però, non un occhio di controllo (non giudicante), sa che c'è un occhio amico, non giudicante, in grado di accompagnarlo nella

riflessione critica nella rimodulazione migliorativa delle cose che uno fa. Questo tipo di percorso consentirebbe secondo me ai docenti di incrementare realmente non solo le informazioni ma soprattutto le competenze nella gestione dei gruppi di apprendimento in un'ottica inclusiva, se di inclusione vogliamo parlare insomma. Quindi formazione come sviluppo professionale attraverso l'accompagnamento in situazione, io vedrei questo tipo di soluzione come una delle strade possibili per fare della formazione la leva strategica per il cambiamento”.

In una scuola di città con un organico piuttosto stabile la formazione è stata attuata in servizio dai docenti con un'età media elevata, ma non per questo mancanti di apertura verso le innovazioni:

“Per quanto riguarda la formazione un po' se la sono fatta sulla loro pelle gli insegnanti, nel senso che siamo una scuola di città, quindi non abbiamo precari, gli insegnanti sono consolidati, l'età media è superiore ai 50 anni, abbiamo appena fatto il RAV e quindi abbiamo i dati statistici, l'età media è piuttosto alta e quindi le insegnanti hanno una conoscenza che si sono fatte sulla loro pelle e sulla pelle dei bambini e quindi hanno delle modalità di approcci che sono consolidate, pur essendo aperte a qualsiasi cambiamento però insomma hanno delle modalità efficaci. Quindi più che di questo bisogna dargli un supporto di tipo logistico, meno bambini con problematiche e sparsi un po' nelle varie classi”.

L'evoluzione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno

Rispetto alla questione della riforma della figura del docente specializzato per il sostegno, un dirigente individua le due polarità del dibattito tra la proposta della FISH e la sperimentazione in Trentino dell'evoluzione della figura dell'insegnante di sostegno (Ianes, Tomasi, 2015; Ianes, 2014, 2015):

“Su questo si apre poi il grande dibattito tra la proposta di legge della FISH (su cui non concordiamo) rispetto a cui si chiede la classe di concorso del sostegno, quindi si chiede la costruzione di cattedre del sostegno, all'altro scenario che arriva un po' dal Trentino che è l'evoluzione dell'insegnante di sostegno e quindi la ri-collocazione, il rigiocare la professionalità dell'insegnante di sostegno in classe per l'80% del campione di insegnanti e il 20% fuori con funzione di supervisione, accompagnamento, monitoraggio e quant'altro. Dopo c'è anche una soluzione mista volendo che si sta un po' configurando, però le due grandi questioni sono queste”.

L'insegnante specializzato come risorsa per la classe

Molte concettualizzazioni dei dirigenti si riferiscono ai docenti di sostegno che vengono considerati, come previsto dalla normativa, risorse per la classe, anche se si segnala la difficoltà della realizzazione pratica di tale ruolo e la tendenza alla delega.

Il Dirigente scolastico deve promuovere una visione dell'inclusione che vada oltre il binomio docente di sostegno-alunno con disabilità, tramite l'adozione nella didattica ordinaria di diversi mediatori e strategie didattiche al fine di riuscire a raggiungere il maggior numero possibile di allievi:

“Io ritengo che la partita dell'inclusione sia un affare del consiglio di classe, e quindi di tutti gli insegnanti, da quello che fa latino e greco a quello che fa scienze motorie e sportive insomma, con il supporto dell'insegnante di sostegno che va però giocato in maniera fluida all'interno del gruppo, altrimenti con l'eterogeneità dei gruppi-classi, con gli adolescenti navigati e navigatori che abbiamo si porrà una questione molto forte che io sento nei consigli di classe: ci vorrebbe la segnalazione al sostegno, quindi una risposta speciale per ogni differenza: questo è un rischio che corre all'interno del sistema scolastico perché nel momento in cui parlo a 22 di cui solo 3 capiscono il mio linguaggio è chiaro che se ho questo modello per gli altri penso sia necessaria una mediazione di altre figure. Se invece modifico il linguaggio e aumento le competenze inclusive...esempio molto concreto: qualche insegnante accorto ha rilevato che le mappe concettuali fatte per il ragazzino, i 2 ragazzini con DSA in classe in realtà hanno fatto tanto bene anche a Marco e Anna che DSA non sono, e questo li ha messi nelle condizioni di diffondere alcuni strumenti pensati inizialmente o capiti inizialmente per destinatari distretti cioè DSA, li ha messi nelle condizioni di diffondere quell'apparato, quella strumentazione a molti altri”.

Un dirigente sottolinea la necessità di passare dall'inserimento all'inclusione vera e propria all'interno delle classi, in modo che gli insegnanti specializzati e anche gli alunni in difficoltà possano divenire *risorsa* per la classe:

“E poi un'altra cosa che vorrei sottolineare ma che entra sempre di più in alcuni ambiti è ancora difficile da capire cioè molto spesso si intende il sostegno per il ragazzino, in realtà il sostegno è sulla classe come dice la normativa, cioè viene assegnato un docente per un tot ore perché si riconosce che nella classe ci sono particolari criticità quindi il problema dell'inclusione, la questione grossa è questa: fare in modo che alunni specialmente quelli che hanno difficoltà più gravi penso ad esempio ad alunni affetti da autismo, qui ne abbiamo due alla scuola media. Il discorso sull'inclusione è proprio questo: fare in modo che l'inclusione sia una cosa reale e che gli alunni con particolari criticità non solo vengano inseriti nella classe ma diventino risorsa per la classe, quindi perché poi questi alunni di solito hanno un ottimo rapporto con i compagni di classe, molto spesso siamo noi che ci facciamo più problemi di quelli che in realtà sono, quindi credo che l'obiettivo dopo 40 anni della legge sia proprio quello di creare un'inclusione che sia sempre più attiva, in questa ottica che l'insegnante di sostegno è un sostegno per tutta la classe e che gli alunni con disabilità sono devono essere presi in carico da tutti gli insegnanti della classe,

quindi deve esserci questa circolarità che nel momento in cui si attua diventa una circolarità virtuosa perché le cose funzionano in maniera eccezionale, e questo penso sia l'obiettivo grosso dell'inclusione, anche con casi molto gravi, nel senso che molto spesso i bambini e i ragazzi capiscono, sono in grado di attivare dei recettori di inclusione migliori dei nostri, sono in grado di capire le cose, quindi penso che l'obiettivo grosso principale sia quello, potendo anche qui potenziare le risorse, perché anche qui questa cosa noi la facciamo però se ci fosse qualche risorsa in più non andrebbe male, si torna al discorso delle pari opportunità, riusciremmo veramente in questo modo a garantire le pari opportunità a tutti e sarebbe veramente una gran cosa per gli insegnanti avere delle risorse in più da e anche di diversificare le attività, di rendere più elastica la struttura della scuola. Dal decreto sull'autonomia son passati 15 anni/16 però facciamo ancora fatica anche noi come scuola a capire, ad entrare nelle maglie per scardinare un po' nel senso buono questa cosa e lavorare in modo più aperto, ecco.”

“Sicuramente il ruolo dell'insegnante di sostegno va ridefinito ma non nel rapporto in maniera autoreferenziale cioè chi è l'insegnante di sostegno, va ripensato nell'ottica di una risorsa a favore della classe; altrimenti richiamo come dire di metterci nella prospettiva che servono sempre più risorse come si diceva prima, e quindi l'insegnante di sostegno diventa il delegato per il PEI, per i rapporti con la famiglia, per la mediazione all'interno delle relazioni tra il ragazzino con disabilità e il resto della classe”.

Un dirigente sottolinea la svolta positiva portata dai giovani docenti specializzati, considerati preparati, disponibili alla formazione continua, e capaci di attuare didattiche inclusive con piccoli gruppi di alunni:

“La cosa positiva però che devo rilevare è che i nuovi arrivi, le nuove immissioni in ruolo ma anche i precari che assumono magari per un anno l'incarico, hanno una formazione, una preparazione che è di gran lunga superiore a quella dei colleghi più anziani, che dal mio punto di vista hanno una formazione sul campo importante ecc. però la preparazione teorica, la preparazione per quanto riguarda la conoscenza delle varie caratteristiche delle varie disabilità e delle tecniche che si possono adottare in riferimento alle varie disabilità è di gran lunga superiore, c'è una grande disponibilità a partecipare a corsi di formazione, anche l'anno scorso avevo molte studentesse che stavano facendo i corsi di TFA per il sostegno, ma oltre a quello chiedevano di andare a frequentare corsi ecc. che io favorisco per quanto possibile, anche qui si può fare in accordo con le famiglie, nel senso che se un fine settimana c'è un importante corso di formazione devo necessariamente chiamare le famiglie e chiedere il loro aiuto, guardate per un paio di giorni non riusciamo a coprire i vostri figli, potete ridurre un po' l'orario? Ecco,

d'accordo con le famiglie e con gli insegnanti di posto comune riusciamo a fare questo, però la cosa che mi piace è che moltissimi insegnanti sono ben formati. Adesso io ho avuto 2 immissioni in ruolo alla primaria e sono molto contento perché sono 2 saranno quelli che avete specializzato voi, e che tra l'altro sono 2 mie ex allieve di quando insegnavo alle magistrali quindi le conosco anche personalmente come studentesse che ho avuto qui negli ultimi 2 anni come precarie e che hanno scelto la nostra scuola, e anche questo è significativo, per continuare il nostro rapporto collaborativo e sono 2 persone straordinarie. Queste persone giovani hanno la disponibilità a lavorare con piccoli gruppi di ragazzi, mentre le persone più anziane sono ancora legate al rapporto docente: singolo studente, talvolta fuori dalla classe oppure alcuni ti dicono per partito preso il ragazzino non deve mai uscire dalla classe cascasse il mondo dobbiamo continuare a lavorare lì, mentre quelli più giovani sono in grado di gestire piccoli gruppi di ragazzi con difficoltà omogenee e in maniera inclusiva, questo è importante. Per esempio ho insegnanti che riescono a lavorare con gruppi di ragazzini disabili e con gruppi di ragazzini senza disabilità, che so hanno un'auletta quando nella classe si fanno alcune attività di recupero, di ripasso per le quali i ragazzini più bravi non hanno bisogno di lavorare li portano fuori insieme ai ragazzini disabili e li fanno lavorare insieme cooperative learning che è particolarmente importante perché il rapporto che i ragazzini o disabili o stranieri hanno con questi ragazzini normodotati è straordinario quello che riescono ad apprendere coi pari piuttosto che quello che riescono ad apprendere con l'insegnante di sostegno. Quindi la maggiore criticità ripeto è quella del numero di ore a disposizione perché ripeto le nuove leve che stanno arrivando sono meravigliose”.

La mancanza di docenti specializzati per il sostegno

Un dirigente individua tra gli elementi di criticità dell'inclusione la mancanza di docenti specializzati per le attività di sostegno, e quindi la necessità di ricorrere a docenti privi di specializzazione e di esperienza per “coprire” le cattedre vacanti di sostegno:

“Se parliamo dal sostegno io parto dalle cose buone nel senso che credo che siamo solo noi e pochi paesi al mondo a fare questa cosa qua, cioè l'inclusione dal '77 insomma siamo noi che la facciamo, quindi bene o male che la facciamo molti paesi dell'Europa vengono a vedere come facciamo. Lo scorso anno io ho avuto per due giorni una delegazione francese a scuola composta da dirigenti e insegnanti che sono venuti ad osservare come si fa questo, quindi questa è la cosa buona. Il punto dolente qual è? Il punto dolente è che molto spesso i posti sono coperti da insegnanti buoni, volenterosi, che hanno tanta voglia di imparare, ma che sono abilitati su altre discipline, specialmente nella scuola media. Le abilitazioni ultime hanno dato nuovi insegnanti di sostegno però il numero è ancora basso, quindi secondo me il fabbisogno da coprire è molto più

elevato. È chiaro che quando hai una persona che ha una base teorica molto solida è una cosa buona, l'importante è poi molto spesso per queste persone mettersi alla prova, perché tante volte vediamo dei casi di grandi teorici ma poco pratici sul campo, quindi il tirocinio sul campo è senza dubbio qualcosa di molto importante, questo vale per il sostegno ma vale per tutti gli insegnanti. Due: alcuni docenti, cioè la pianta organica del sostegno prevede normalmente una specializzazione, quindi in qualche misura una scelta di campo fatta dal docente a monte. Purtroppo le scuole di specializzazione, la specializzazione offerte formale non copre i bisogni per cui si va, e veda qua queste sono le cattedre che vengono restituite a livello nazionale perché nel Veneto non si sono specializzati. Siccome la condizione di accessibilità è la specializzazione, non ci sono, ci sono migliaia di posti che non vengono coperti. Vede questi li restituiamo, a niente e a nessuno perché non è che in Italia ci siano, quindi sono stati messi sulla carta e vengono lasciati là. Questo lo si vede purtroppo dal punto di vista molto spesso dell'efficienza didattica perché se tu vai nella graduatoria posti comuni, posti normali, per trovare il posto di sostegno che ti manca, non è ovvio che ti trovi una persona che ha fatto del sostegno e della diversabilità una sua vocazione, una sua scelta. E' un ripiego che nel passato dava dei vantaggi perché comunque lavoravi, comunque bypassavi altri che magari erano nella condizione di posto comune e quindi perché lavoravi, però didatticamente non essendo una scelta, una vocazione, non essendo elettiva ma di convenienza non dà mai dei risultati, delle volte sì perché voglio dire..., sì però strutturalmente arrivano dei docenti che non hanno l'interesse a fare quello, e per i ragazzini che sono diversamente abili invece loro hanno bisogno di persone che quantomeno siano disponibili, che abbiano la buona volontà di fare certe cose anche se non le sanno fare. Qualche volta ti capitano docenti che fanno sostegno perché non avevano di meglio, questo direi che è il tema, la cosa cioè insomma che si vede di più. E quando un ragazzino diversamente abile, un bambino diversamente abile è accudito da persona che non ha empatia o che diciamo non è il suo mestiere, spesso scoppiano atteggiamenti derivanti dalla diversabilità che poi mettono in crisi le scuole, perché poi quando ti scappano per le classi, cioè quando non c'è una capacità empatica di governo e di relazione tu non sai mica cosa succede, anzi io lo so: banchi che volano, oggetti, ma non perché sia cattivo uno o non perché sia cattivo l'insegnante, ma semplicemente non è il suo mestiere. Io sono qui per fare inglese, deve spingere la carrozzina, capisce? Non è che...”.

La discontinuità educativa dei docenti per le attività di sostegno

Un altro degli aspetti di maggiore criticità rilevato dai dirigenti per quanto riguarda l'inclusione è relativo alla discontinuità educativa, e al rinnovo delle graduatorie dei docenti in corso d'anno che provoca continui cambi nelle figure di riferimento:

“Uno degli aspetti fondamentali direi che sono, speriamo in questa situazione della Legge nuova della legge 107 si lenisca questo aspetto, è la discontinuità educativa che i continui cambi di docenti produce, produceva e tende ancora a produrre, soprattutto per alcune situazioni il fatto di interrompere a metà dell’anno, a dicembre tipicamente, la relazione. Questo vale anche in proiezione per coloro che si occupano, per gli OSS, anche quelli gestione più o meno privata e quindi cooperativa e quindi un continuo cambio. Ecco quindi questa continua discontinuità delle figure di riferimento è il tema, uno”.

“Allora diciamo che c’è una procedura che però quello che è brutto è che quando mancano insegnanti e c’è il rinnovo delle graduatorie viene fatto in mesi non adeguati”.

La classe di concorso sostegno

Un dirigente individua una delle criticità possibili dell’inclusione nella costituzione della classe di concorso sostegno (come poi si è effettivamente realizzato nell’ultimo concorso docenti):

“Allora se si costruiscono le classi di concorso del sostegno è evidente che la partita da fare è dell’insegnante di sostegno, se giochiamo le risorse in maniera orizzontale all’interno del consiglio di classe la partita dell’inclusione è una partita del consiglio di classe”.

La gratificazione dei docenti

Un dirigente sottolinea la necessità di gratificare maggiormente i docenti da parte dell’amministrazione pubblica, garantendo la meritocrazia ed un ripensamento delle procedure di reclutamento, in quanto ritiene che i docenti siano già *inclusivi* e non manifestino particolari necessità per aumentare il loro livello di inclusività:

“In realtà i docenti sono già inclusivi di loro, non è che hanno bisogno di particolari...io credo che abbiano solo più bisogno di gratificazioni da parte di chi di dovere, io cerco di gratificarli ma non sono chi di dovere perché...e soprattutto c’è bisogno di meritocrazia e quello che a me dispiace è il reclutamento che viene fatto perché non avviene in base alla abilità, ma di quello che uno ha fatto di un compito ecc., non è il compito che dice perché uno può non sapere nulla ed essere bravissimo a trasmettere, un’altra può avere tutte le conoscenze che vogliamo ma non è in grado di trasmetterle che cosa dà ai ragazzi?”.

Le buone prassi

Un dirigente sottolinea come l’innovazione nella scuola passa attraverso la disseminazione delle buone prassi (Ianes, Canevaro, 2016):

“L’innovazione nella scuola passa, se di vera innovazione trattasi o vogliamo parlare, passa attraverso la condivisione di buone pratiche, bisogna creare ponti, disseminare, quindi gli insegnanti devono partire da questo modello di lavoro, cominciare a prendere coscienza del fatto che le attività didattiche che propongono in classe sottendono determinati tipi di abilità e richiedono a monte un modello teorico di riferimento”.

Il PEI formulato dal consiglio di classe come buona prassi inclusiva

Un dirigente segnala come buona prassi del suo istituto la formulazione del PEI (Piano Educativo Individualizzato) da parte dell’intero consiglio di classe, al fine di responsabilizzare tutti i docenti ed evitare la delega al solo docente di sostegno degli alunni con disabilità:

“Mi è difficile indicare singole pratiche che siano meritorie di novità, che siano delle cose da segnalare. Facciamo delle cose normali, già seguire le leggi, ecco per dire il PEI fatto con tutto il consiglio di classe e non solo con il coordinatore e insegnante di sostegno...noi adesso è la cosa che fra un po’ faremo sarà mettere in carta proprio gli incontri specifici di settembre fra i consigli di classe interi e i genitori e/o gli specialisti che seguono i nuovi casi in modo tale che tutto il consiglio di classe sia...ecco forse se vuole questo è un punto. Una delle cose che cerchiamo di fare è che tutto il consiglio di classe si renda conto che l’alunno non è dell’insegnante di sostegno ma è del consiglio di classe e l’insegnante di sostegno è un ausilio alla classe, anche al caso evidentemente, e più è marcata la sua diversità per forza, però...ecco questo è un fatto. Il consiglio di classe come organo che si assume in prima battuta e in maniera convinta la situazione, il disegno dell’alunno non lasciato...quindi la scrittura del PEI va fatta in consiglio di classe, il controllo del PEI va fatto dallo specialista, dall’insegnante di sostegno, dal coordinatore, però questo è un elemento di responsabilizzazione dei docenti della classe. Questo lo facciamo normalmente”.

La didattica inclusiva

I dirigenti faticano ad esplicitare le pratiche didattiche attuate all’interno dei loro istituti:

“Poi dal punto di vista della didattica non lo so noi abbiamo un gruppo di docenti non lo so per dare, parlo dei diversamente abili perché sono fundamentalmente l’aspetto di inclusività più evidente insomma nella scuola, abbiamo un gruppo di docenti sono 17 docenti alla scuola media e 15 docenti alla scuola, quindi sono un corpo particolarmente presente. Loro hanno come dire una familiarità comune con delle pratiche, con la scrittura di modelli come dire anche di documenti definiti dalla scuola, nel sito mettiamo anche per gli altri quali sono le procedure,

scritti in più lingue tra l'altro, quindi anche chi viene: talvolta si accoppia la cosa, straniero e diversamente abile, qualche volta succede. Mettiamo almeno in questo senso a disposizione gli strumenti di comprensione reciproca, ecco. Poi cose più specifiche sui docenti non saprei, bisognerebbe che parlassimo con chi organizza il lavoro dei docenti su questo tema dell'inclusione, di più faccio un po' fatica ad aggiungere insomma".

La normativa come risorsa per l'inclusione

Rondanini definisce la normativa come “risorsa pedagogica ed educativa” (2016), e infatti in riferimento al dirigente scolastico “una delle attività più delicate che egli svolge è quella dell'interpretazione e dell'applicazione delle norme” (Capaldo, 2016, p.65), una lettura che deve necessariamente prevedere un'interpretazione e una contestualizzazione dei dispositivi normativi all'interno di ciascuna realtà scolastica.

Un dirigente infatti afferma che:

“Se non impariamo a leggere la norma come una risorsa per la costruzione di efficaci comportamenti professionali, la norma diventa solo ed esclusivamente una situazione come dire di ingessatura della tua professionalità, e quindi navighi sotto costa. Prendere il volo vuol dire accettare la sfida di fare della norma e quindi anche della normativa per l'inclusione una sfida per migliorare il sistema scolastico. I DS oggi sono ad un bivio anche perché il loro lavoro non è un lavoro che consente la gratificazione immediata, direi che la gratificazione è molto molto a lungo termine. Fare il DS oggi richiede grandi competenze anche di tipo emotivo nel sopportare la mancata conferma nel breve termine e nell'imparare a lavorare senza vedere subito un ritorno di conferma”.

La valutazione dell'inclusione

Rispetto ai dirigenti intervistati, soltanto in un istituto comprensivo viene utilizzata una versione modificata dell'Index per monitorare la qualità dell'inclusione, come previsto dalla normativa. Il processo inclusivo, come è stato sottolineato, deve essere sottoposto a valutazione: l'autovalutazione consente una riflessione sui processi inclusivi attuati, al fine di progettare interventi migliorativi. Il Dirigente scolastico svolge un ruolo centrale per quanto riguarda il monitoraggio dell'inclusione, ponendo attenzione da una parte ai risultati di apprendimento degli studenti, e dall'altra all'inclusività della comunità scolastica nel suo complesso.

Soltanto uno dei cinque dirigenti intervistati afferma di ispirarsi all'Index per realizzare processi di autovalutazione dell'Istituto:

“Direi che è difficile in questo istituto distinguere l’aspetto della cultura, della politica e della pratica che richiama un po’ l’Index no? Sento che c’è un richiamo forte all’Index per l’inclusione. Posso fare un esempio che va in questa direzione. Abbiamo quest’anno nell’ambito dei processi di autovalutazione di istituto costruito prendendolo un po’ anche dai modelli Invalsi un questionario per la valutazione della scuola inclusiva che è parte del processo di autovalutazione al quale siamo obbligati quest’anno ed è una pratica autovalutativa nostra interna che ha ripreso un po’ la ripartizione dell’Index, perché eravamo partiti dal voler utilizzare l’Index poi lo strumento è particolarmente complesso e quindi non siamo riusciti a farlo, però abbiamo costruito un questionario che ha tre destinatari: docenti, famiglie e studenti. Mette insieme queste tre dimensioni: chiedere agli studenti delle medie, a tutti gli studenti, non solo agli studenti con disabilità, chiedere ai docenti, chiedere ai genitori. I genitori tutti, i docenti tutti, i ragazzi solo scuola media, prima seconda terza. È un po’ complesso per i ragazzi delle medie mi sono servito un po’ dei Consiglieri comunali, ne ho due per ogni classe, che entrano nel Consiglio comunale dei ragazzi, e ho spiegato loro come si fa in modo che mi facessero un po’ da oditor rispetto agli altri, che mi impattassero sul resto del gruppo classe per aiutarli a far una roba seria, che non diventasse così uno sfogo delle questioni personali. Il questionario è chiaramente anonimo, si compila attraverso il sito della scuola e quindi si riesce poi a vedere attraverso il sito della scuola il questionario c’è il link di collegamento, vediamo sarà a fine maggio vediamo come va a finire. Ecco all’interno direi questo è un buon esempio di cultura, politica, pratica, mette insieme le tre dimensioni proprio ispirato all’aspetto dell’Index anche se non è l’Index, ma l’idea era quella di usare la rappresentazione che docenti, studenti e genitori hanno della scuola per migliorare la pratica inclusiva come azione generale del sistema. L’aspetto fondamentale, ci tengo molto a questo, è che lo stile del singolo professionista, dell’unità scolastica e del sistema sia quello di collegare la valutazione non a una classifica, un premio, una punizione ma a un miglioramento, quindi valutarci per migliorare le prassi arrivando poi all’aspetto del Repertorio, del repository, cioè di quella banca a cui puoi attingere per, non di una banca statica, ma aperta”.

“No, io non conosco questi, non so cos’è l’Index”.

“Allora noi monitoraggio di queste attività formalizzato non lo facciamo. Io ci credo poco”.

Un dirigente tratta nello specifico il tema del RAV (Rapporto di Autovalutazione): vi sono i criteri per l’autovalutazione INVALSI che si riferiscono all’inclusione: equità, partecipazione, qualità e differenziazione (Inquadramento Teorico del RAV, 2014, p.6):

“Noi stiamo presentando adesso il RAV quindi il rapporto di autovalutazione e abbiamo inserito all’interno del RAV gli interventi, cioè quello che è stato fatto a livello di interventi di inclusione, al di là di dati quantitativi ma la tipologia di interventi che è stata fatta e che continua ad essere fatto. Sono stati inseriti questi dati nel rapporto di autovalutazione”.

Un altro dirigente indica l’utilizzo dell’IPDA-Questionario Osservativo per l’Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento (Terreni et al, 2011) come strumento di screening nel passaggio tra scuola dell’infanzia e scuola primaria.

La normativa sui BES

Un’altra delle aree indagate dall’intervista ai dirigenti scolastici è quella relativa alla legge sui BES, per comprendere quale impatto ha avuto nei primi anni di applicazione all’interno dei contesti scolastici.

Cramerotti ricorda che rispetto ai BES il Dirigente Scolastico dovrebbe garantire la vigilanza rispetto all’adozione da parte dei docenti di una didattica individualizzata/personalizzata per tutti gli alunni, anche in assenza di una diagnosi o di una certificazione. Cramerotti invita a considerare il PEI e il PDF non “come adempimento burocratico, come parte di una procedura amministrativa, bensì come a strumenti funzionali in ottica di progettazione educativo-didattica e di promozione di una cultura realmente inclusiva” (2016, p.91).

Un dirigente sottolinea l’idea di bisogno educativo speciale legato alla *differenza come risorsa*, alla possibilità di differenziare la didattica per adempiere alla promessa di una classe differenziata (Tomlinson, 2006):

“L’idea di BES a scuola richiama dentro di me l’idea della differenza come risorsa, cioè la didattica della differenza da pensare come risorsa, cioè come opportunità da parte dell’organizzazione scolastica di costruire quelle opportunità, quei percorsi, quei curricoli, quei percorsi di apprendimento in classe in grado di dare a tutti risposte capaci di sviluppare le potenzialità le capacità di cui il soggetto dispone, tenendo attaccati”.

Un dirigente afferma che si potrebbe arrivare al paradosso di considerare allora tutti gli alunni come BES, con il rischio di considerare la differenza di cui ciascun alunno come un bisogno educativo speciale. Anche l’introduzione dello strumento del PDP (Piano Didattico Personalizzato) è rimasto una procedura formale, troppo spesso legato a logiche puramente di adempimento burocratico, senza modificare le pratiche didattiche:

“Ha portato tante domande. Una delle metafore che mi viene in mente è “salvi tutti, tutti BES?”. L’idea che alla fine ogni differenza possa essere considerata un BES e quindi per ogni differenza e per ogni necessità di personalizzazione/individualizzazione far scattare gli strumenti compensativi e le misure dispensative, e quindi il PDP serve sì o serve no. Cioè quasi il rischio di far scivolare tutto questo nella cultura dell’adempimento, per cui ho bisogno di sapere se c’è bisogno di personalizzazione/individualizzazione sì, allora è BES sì, allora facciamo il PDP, un PDP per tutti i BES, tutti BES salvi tutti? Questo tipo di logica che sembra così se vuoi di senso comune e poco accreditata sul piano scientifico-culturale, in realtà sul piano professionale è molto presente e quindi che cosa chiedono al DS che va a presiedere i consigli di classe? Pongono questo circuito per capire se si deve arrivare o no al PDP. La modifica che invece non ho visto è quella di assumere un pensiero che determini schemi inclusivi di rimodifica delle pratiche d’aula in generale. Poi sicuramente la sensibilità aumentata: direi che oggi dal punto di vista informativo si sa molto di più bene cosa è un DSA, cosa non è un DSA, dove inquadrare la disabilità, che differenza c’è tra PEI e PDP, anche se tutti questi saperi nella maggior parte degli insegnanti rischiano di diventare saperi empirico-fenomenici da gestire in rapporto a chi fa che cosa. Cioè il PEI quella di sostegno, il PDP no c’è il coordinatore di classe, capire dove mettere tutte queste cose. Il grande sforzo che ho visto fare è capire dove mettere tutte queste cose che impattano nelle tue prassi organizzative, perché dietro alla professione docente c’è anche una competenza organizzativa, capire come impattano e come rimodificano. Quasi sempre il cuore dell’autonomia che è l’attività didattica d’aula non viene toccato da perché tutto viene curvato dal punto di vista organizzativo, da quella dimensione. La dimensione dell’adempimento. Ma la dimensione della docenza è sì organizzativa, è però metodologica, relazionale”.

La normativa sui BES viene vista da questo dirigente come una possibilità in più di personalizzazione dei percorsi formativi e di riconoscimento delle *difficoltà* ma anche dei *talenti* degli alunni:

“La normativa che intanto ha messo nero su bianco prassi che nella scuola venivano già comunque fatte, cioè il fatto che comunque gli insegnanti sanno bene le classi che hanno davanti, ma ci ha dato un’arma in più, ci ha dato secondo me la possibilità di differenziare, di personalizzare i percorsi e di riconoscere le differenze che sono all’interno della classe, ma non solo. Noi siamo partiti parlando di queste macroaree, gli alunni stranieri, neoarrivati, così, ma anche ad esempio se avessimo una classe di soli alunni italiani ci sarebbero comunque dei BES, quindi questa Circolare, questa normativa dà la possibilità di riconoscere le difficoltà ma anche di riconoscere le possibilità e i talenti delle varie persone in modo da poter istituire dei percorsi all’interno dei quali ognuno possa esprimersi al meglio, quindi è stata accoglienza senza dubbio

positiva, tutte le scuole sono ancora in fase di codifica, nel senso che tutte le scuole hanno approntato delle schede di rilevazione che ogni anno vengono aggiornate, vengono sistemate per vedere se esse realmente rispondono al vero, al reale, se le schede descrivono veramente le situazioni, però è stata un' "arma" in più per la scuola per dire: sì, noi facciamo, noi diamo dei contenuti, abbiamo dei traguardi di competenza, per raggiungere questo traguardo di competenza i percorsi sono diversificati e quindi tenendo ben fisso il traguardo di competenza noi costruiamo anche con difficoltà questi percorsi cercando di renderli più diversificati possibile”.

La normativa sui BES richiede *in maniera formale* di indicare quali sono le difficoltà di ogni ragazzo, esplicitando quindi come verranno attuate nel concreto le personalizzazioni della didattica, portando alla forma esplicita ciò che prima rimaneva implicito:

“Beh, intanto ci siamo resi conti...molti insegnanti si sono resi conto che devono questa volta è la legge a chiederlo modulare in maniera formale e non lasciata all’interpretazione così a livello di scrutinio, a livello di consiglio di classe, le difficoltà che qualche ragazzo/a incontra. Cioè bisogna che lo mettiamo nelle carte e che diventi un oggetto di programmazione quel ‘Eh ma no ghe riva’, ‘Eh ma nol capisse’, quello che diventava una cosa conosciuta, compresa e accennata, quasi fosse un implicito della conoscenza che i docenti hanno dell’alunno, diventa un oggetto esplicito, oggetto di programmazione, la valutazione deve tenerne conto. Quando si va a fare gli scrutini si dice eh guardate che nei consigli di classe l’abbiamo indicato come un alunno che ha un BES, non possiamo dargli gli stessi voti e chiedere le stesse cose, dobbiamo pensarci per tempo, e quindi una personalizzazione quando non una individualizzazione delle richieste questo è diventato e sta diventando un patrimonio comune. E poi che i ragazzi che hanno difficoltà conclamate, conclamate non vuol dire semplicemente segnalati, ma come dire confortati anche da diagnosi perché sa lì c’è uno sbordo da curare perché tendenzialmente i genitori quando hanno un figliolo in difficoltà tendono a esagerare dal punto di vista di richiesta di certificazioni altre che non siano l’H in funzione protettiva ma insomma...Quindi quando siamo sicuri che un alunno ha dei BES questo innesca delle procedure formali di acquisizione di questa cosa. Non possiamo più, questo è il passaggio della legge: ha obbligato a dircelo e a prendere concrete misure, che sono poi quelle che si diceva. Se uno no fa fatica a leggere non puoi prendere che legga 20 pagine di storia per domani, questo è nelle carte e non può più venirmi a dire eh questo non studia, ma la domanda adesso è: sì ma tu cosa hai fatto adesso perché lui possa capire lo stesso senza quel canale che per lui è più in difficoltà? Direi che la legge ha dato questa evidenza pubblica, evidenza negli Organi collegiali di quelle situazioni che prima conoscevamo, che prima negli scrutini passavano come si va beh lo promuoviamo lo stesso, qui lo promuovi non perché sei buono ma perché

riconosci, la legge ti costringe ti piaccia o meno, dei diritti di valutazione diversi in ragione di una diagnosi che non fai tu e che quindi devi assumere anche come fatto del tuo lavoro. Questo direi che la legge ha fatto: portato in chiaro ciò che era implicito”.

La circolare sui BES formalizza *situazioni che sono sempre stati presenti a scuola*, e i PDP viene ritenuto uno strumento non in grado di intervenire in senso migliorativo sulle pratiche didattiche:

“La circolare sui BES ha creato il panico inizialmente, nel senso che sembrava che tutte quelle situazioni che sono sempre stati presenti nella scuola, bisogni educativi speciali bambini non solo disabili, non solo stranieri, non solo DSA, ma che hanno dei ritmi di apprendimento che non sono paragonabili a quelli della classe però non sono certificate, che hanno dei problemi comportamentali tipo iperattività o altro, problemi di carattere familiare le famiglie distrutte, un giorno stanno con un genitore un giorno stanno con l’altro, i libri i quaderni non sempre seguono questi spostamenti, i ragazzini sono disorientati, non hanno una stanza tutta per loro dove studiare, e così via, tutte queste problematiche che sono sempre state gestite nelle scuole in maniera ordinaria nel senso che le maestre rilevano queste problematiche, ne parlano tra loro, individuano delle modalità per affrontarle, ne parlano magari con me quando ci sono problemi più importanti si convocano i genitori, si cerca di fare insomma un team che sorregga questi ragazzi, quando è arrivata questa circolare sembrava che tutto dovesse essere burocratizzato, cioè che dovesse essere fatto un PDP per ciascun bambino e quando si parla di costruire PDP formalizzati significa impiegare moltissimo tempo e moltissime risorse. Poi abbiamo capito anche grazie a una serie di incontri che abbiamo avuto con gli uffici scolastici ecc. che la circolare andava interpretata in maniera un po’ più restrittiva ovvero laddove ci sono dei BES certificati, quindi ci sono dei medici che hanno attestato le cose allora predisponiamo dei PDP formalizzati, negli altri casi si procede didatticamente come si è sempre proceduto perché se dovessimo costruire un PDP per ogni bambino che noi qualificavamo già prima come BES perderemmo i nostri pomeriggi a fare questa cosa senza migliorare l’efficacia del nostro intervento, però ha creato il panico inizialmente”.

Un Dirigente afferma che la normativa sui bisogni educativi speciali non ha modificato nulla, in quanto propone un concetto già superato negli altri Paesi, e sottolinea come in Italia non si lavori per gli alunni *gifted*:

“Onestamente nulla perché la direttiva che c’è stata che ha fatto queste 3 classificazioni questi BES intanto noi siamo arrivati sempre dopo degli altri Stati che tra l’altro non li chiamano

neanche BES li chiamano con altri nomi. Sì, è come con i gifted, noi non abbiamo nulla se non quelle Linee guida che il Ministero ha emanato l'anno scorso”.

Un dirigente scolastico sottolinea il processo di etichettamento che ha prodotto in alcune scuole l'introduzione della normativa sui bisogni educativi speciali, soprattutto nel caso in cui sia il consiglio di classe a decidere se un alunno ha bisogni educativi speciali, così come il Piano Didattico Personalizzato (PDP), che rimane un documento soltanto burocratico se non viene tradotto in prassi didattiche inclusive, affermando che in alcuni Istituti si è avuto utilizzato in maniera incontrollata e ingiustificata tale strumento:

“Niente, perciò onestamente cosa ha inciso? Ha inciso solo su un fatto molto negativo secondo me che in molte scuole si è proceduto ad etichettare perché mi ricordo in certe scuole in cui sono andata mi trovavo che c'erano tutti PDP, ma su che base c'è il PDP? Eh ma c'è scritto, sì ok deve deliberare il consiglio di classe, interclasse, intersezione, ma su che base? Cioè guardiamo il PDP: mi serve o è solo uno strumento che l'ho fatto e chiuso, perché dev'essere funzionale e io le dico la sincera verità da quando sono state emanate queste normative ho sempre cercato di fare dei corsi di formazione per i docenti del mio istituto per far capire meglio cosa dicevano queste leggi e quindi cosa c'è da fare e che cosa no, e mi sembrava corretto”.

Il drop-out

La realizzazione della scuola inclusiva viene vista da un dirigente anche come opportunità di contrastare la dispersione scolastica, attraverso la valorizzazione dei talenti di ciascun alunno:

“Questo ci aiuta anche dal punto di vista dell'inclusione di contrastare anche il fenomeno del drop out, cioè di quei ragazzi che escono dal sistema prima di aver conseguito il titolo, di aver terminato il percorso”.

Il ruolo dei compagni di classe

Demo afferma che “integrazione significa prima di tutto esserci: significa che gli alunni con disabilità condividono appieno le attività scolastiche quotidiane dei compagni” (Demo, 2014, p.202).

Problematico appare l'utilizzo da parte di questo dirigente del termine *accudimento* per parlare del tipo di rapporto tra alunno con disabilità/difficoltà e compagni di classe.

“Una delle cose che facciamo e forse la fanno anche gli altri quindi non è una caratteristica è quello di progettare l'accompagnamento e per certi aspetti l'accudimento da parte dei compagni. Questo non è semplicissimo nel senso che non sempre trovi in prima battuta, magari degli alunni

si ma i genitori a un certo punto dicono eh ma perché deve andare fuori mio figlio? Ecco questa è una pratica che facciamo che però dà dei risultati, anche con i ragazzini molto chiusi, chiusi al mondo nel senso che ce ne sono...e però vediamo che questo è un elemento di apertura per l'alunno che ha difficoltà ma anche di crescita umana”.

La delega

Nel momento in cui è stata posta al dirigente scolastico una questione relativa alle pratiche inclusive attuate nell'istituto, è emerso fortemente il tema della delega (Canevaro, 2006):

“Eh sa, questa è una tipica domanda che bisognerebbe fare soprattutto a coloro che nella scuola, il mio generale è proprio di là fra poco ci mettiamo a lavorare per fare gli organici su questo, bisognerebbe chiedere a chi coordina i gruppi di docenti quali sono le necessità che emergono [...]Ecco adesso mi dovrebbe far pensare un attimo cose particolare, specifiche. Ripeto però sarebbe forse più giusto che queste domande lei le facesse al coordinatore dei gruppi di inclusività, cioè perché io le posso come dire posso parlare in linea generale della scuola, però pratiche...”

Il ruolo del dirigente scolastico per l'inclusione

I dirigenti sottolineano la difficoltà di trovare del tempo da dedicare alla parte della *leadership* educativa, in quanto le contingenze di carattere amministrativo occupano la maggior parte del tempo di lavoro dei dirigenti scolastici. Rondanini ricorda che “la leadership scolastica, oltre alla persona del dirigente, comprende un *management intermedio* costituito dai collaboratori, dalle funzioni strumentali, dai coordinatori di classe, dai responsabili di plesso, dall'animatore digitale, dai docenti di sostegno con funzioni di coordinamento, ecc. Si tratta di un'equipe professionale alla quale vengono affidate deleghe che sovrintenderanno i settori più rilevanti di una scuola inclusiva” (2016, p.60). Un dirigente sottolinea il fatto che nel sistema scolastico italiano manca un vero e proprio *middle management* al quale sia possibile davvero delegare alcune funzioni con conseguente assunzione di responsabilità. Viene poi sottolineata la mancanza di formazione dei dirigenti per occuparsi di temi cruciali come quelli inclusivi, in quanto il corso per i neo assunti prevede essenzialmente una formazione di tipo amministrativo-burocratico.

“Il DS da questo punto di vista credo abbia un ruolo importante. Se andiamo a vedere un po' la letteratura specialistica, di settore, paradossalmente il DS è la seconda variabile che pesa sugli esiti di apprendimento. La prima variabile sono gli insegnanti. Sembra paradossale questo, perché il dirigente non entra in aula come è possibile che l'azione dirigenziale, che è prevalentemente

un'azione organizzativa, pesi sull'esito di apprendimento nel determinare un valore aggiunto oppure no a quella scuola, nel fare la differenza? Il DS inclusivo secondo me ha un'azione molto importante, cioè diventa una risorsa strategica perché il compito del DS è quello di costruire condizioni nel quale poi si innesta il lavoro degli insegnanti. E' chiaro che se io costruisco solo setting di tipo organizzativo come dire così molto asettici che non hanno una filosofia di riferimento, che non hanno modello, che non hanno una curvatura rischio di. Il DS inclusivo costruisce contesti che vanno nella prospettiva dell'inclusione, e questo passa come messaggio anche all'intero corpo docente. Quindi se il DS fa la differenza rispetto diciamo così alla buona scuola dal punto di vista degli esiti di apprendimento, lo fa anche in relazione all'inclusione, è la seconda variabile dopo gli insegnanti e non è poco questo. È chiaro che molto è legato al sistema di sensibilità che un DS ha... E anche lì alla formazione. Però è una variabile importante. Il compito è di costruire ponti, contaminazioni”.

“Il dirigente scolastico io lo vedo all'interno di alcune metafore, cioè è un uomo di confine nel senso che si posiziona nel confine tra il dentro e il fuori, e tra il dentro e il fuori crea le reti interne, crea la rete con l'esterno. Però è anche un punto di riferimento quindi se il suo modello l'azione è ispirato alla questione inclusiva questo passa nei comportamenti professionali e comunque sollecita alcune direzioni dei comportamenti professionali dei singoli. E' anche un metodologo fondamentale, e quindi se esiste una buona e rigorosa metodologia questo poi impatta sull'organizzazione e ancora una volta sui comportamenti professionali degli insegnanti. Magari gli insegnanti ti riconoscono un debole per la disabilità e ti dicono ma è tutelante rispetto alla disabilità: questo comunque è un segnale che hanno capito qual è il tuo modello, la tua lettura. Diciamo che i DS oggi sono ad un bivio, e il bivio è un po' questo rispetto all'inclusione ma rispetto alla governance del sistema scolastico cioè: o navigare sotto costa o volare alto, il bivio è questo. Navigare sotto costa vuol dire fermarsi dentro a quelle che sono le secche della normativa”.

Un dirigente sottolinea l'importanza del ruolo del Dirigente scolastico nei termini di *coordinamento* e *valorizzazione* delle risorse umane, soprattutto quando si instaurano relazioni problematiche nei rapporti tra i diversi soggetti del sistema scolastico, in particolare con le famiglie:

“Il ruolo è fondamentale nel senso di coordinamento e di valorizzazione delle persone che sono all'interno della scuola. Quindi coordinare, valorizzare ed essere presente quando c'è bisogno perché molto spesso in casi di criticità fra alunni-insegnanti, insegnanti-famiglie, soprattutto lì il ruolo del DS diventa fondamentale nel coordinamento e nel prospettare soluzioni nuove nel momento in cui quelle che ci sono non vanno più bene. Anni fa, nel 2007 a 30 anni dalla legge del

1977 c'era un progetto nazionale, I Care, che riprendeva la frase di Don Milani però l'acronimo era Imparare comunicare agire nella rete educativa, io allora non ero Dirigente ma la mia scuola era capofila per questo progetto e noi avevamo lavorato nei vari ambiti sulle famiglie proprio perché avevamo individuato come ambito di criticità il rapporto con le famiglie. Quindi il ruolo del Dirigente interviene ripete come coordinamento, come sovrintendenza e come perno nel rapporto tra la famiglia e la scuola perché, molto più spesso di quanto si creda, si arriva ma per problemi di comprensione a degli stalli incredibili fra la famiglia e gli insegnanti, quindi serve l'intervento del dirigente per. Poi questo intervento del Dirigente dipende da moltissime cose: prima di tutto dipende dalle formazioni che noi abbiamo perché noi siamo degli insegnanti, però siamo insegnanti dirigenti dell'infanzia, della primaria, delle medie e delle superiori, e di tutte le aree disciplinari. Io sono ins. di lettere, ci sono colleghi che insegnavano diritto alle superiori, che insegnavano elettrotecnica applicata, e così”.

Un dirigente sottolinea la difficoltà di svolgere pienamente il suo ruolo in riferimento all'inclusione, con particolare riferimento alla mancanza di *tempo* da dedicare alla costruzione delle relazioni con gli alunni e le famiglie:

“È un ruolo importante che non può svolgere come vorrebbe e come dovrebbe. Allora io ho fatto il dirigente scolastico dopo tantissimi, io ho quasi 54 anni, ho fatto il concorso nel 2011 ed è stato il primo concorso al quale ho partecipato, quindi ho alle spalle 25 anni di insegnamento soprattutto alle superiori, soprattutto in licei dove quindi questa problematica della diversità è poco presente insomma. Sì, avevamo ragazzini stranieri, ma quei ragazzini stranieri che mangiano la pappa in testa ai nostri ragazzi di nazionalità italiana insomma, quindi nessun problema di integrazione, tutt'altro. Io ho scelto il DS, ho voluto fare il DS perché ritenevo che in questo ruolo di poter dare magari anche un piccolo contributo al miglioramento generale della scuola affidatami quantomeno perché ritengo di avere una sensibilità particolare, un'attenzione particolare nei confronti dei ragazzi. Io ho sempre cercato di costruire dei rapporti empatici con i ragazzi e con le famiglie, prima questo e poi di fare il mio lavoro di insegnante di matematica e fisica. Tenga presente che io ho insegnato per alcuni anni all'istituto magistrale e per molti anni al liceo classico, notoriamente ai licei classici almeno qui a non si iscrivono ragazzi che hanno una particolare vocazione per la matematica e per la fisica, però insomma io mi ricordo un incontro con i miei ex studenti e mi ricordo quando mi dicevano mi spiace che lei sia un insegnante di matematica e fisica perché io vorrei fare di più nella sua materia, mi piace come lei ci sta facendo le cose però non è nelle mie corde ecco. Quindi stabilire questo rapporto empatico. E mi son reso conto che lo pensavo prima e poi mi son reso conto che il mio pensiero era corretto che

anche come dirigente scolastico si può influire su questa empatia che si deve stabilire perché io credo nel fatto che si comunica sempre con l'esempio. Io dico sempre ai miei docenti che le relazioni che voi avete con me voi dovete cercare di riprodurle con i bambini, con i ragazzi e con le famiglie quindi è necessario stabilire questa cosa, e a questa cosa tengo molto e sono molto attento appunto alle relazioni, tanto che quando ci sono delle problematiche io intervengo, parlo con i genitori, con i ragazzi, con le famiglie con gli insegnanti e non mi tiro indietro neanche quando si tratta di agire con durezza laddove non ci si capisce insomma, dove l'ins. ha un comportamento scorretto e alla fine dopo una serie di incontri ecc. insomma è necessario operare con tutti gli strumenti che un dirigente ha a disposizione senza timore ecco. Quindi ecco questo è il motivo per il quale ho voluto fare il DS. Questo quindi è quello che dovrebbe fare il dirigente. Poi può farlo? Molto poco. Io quest'anno ho avuto dopo il primo anno in cui mi hanno lasciato in pace l'anno in cui mi hanno immesso in ruolo dove ero ovviamente spaventatissimo e dove piano piano giorno per giorno ho dovuto imparare a fare questo mestiere che sono ben lungi dall'aver appreso completamente, l'anno scorso mi hanno dato in reggenza un istituto superiore, un istituto per geometri e un istituto agrario, anche lì con problemi particolarissimi e con un numero di disabili molto alto, e quindi già il contatto con le famiglie, con gli insegnanti e con i ragazzi è venuto meno, 3 giorni della settimana da una parte e 3 giorni alla settimana dall'altra. Però ho cercato di mantenere questo rapporto: io andavo nelle classi, conoscevo i ragazzi, qualche giorno fa è venuto a salutarmi in ufficio un ragazzo disabile anche con una disabilità piuttosto importante ha fatto un percorso differenziato all'agrario è venuto a salutarmi, a far due chiacchiere in ufficio perché ci siamo confrontati più volte durante l'anno e quest'anno che avrò le mie 7 scuole più le 8 scuole di Lendinara io temo che questo rapporto che è la cosa principale che dovrebbe fare un dirigente scolastico, quindi bisognerebbe essere quello che viene chiamato adesso un leader educativo, ma il tempo che si può dedicare a questo aspetto è un tempo sempre più ridotto perché le scuole sono sempre più grandi e spesso ti viene chiesto di adempiere alla parte burocratica, la parte organizzativa che è importante e quella di tipo pedagogico che a me è quella che interessa di più perché quando si è cominciato a parlare di DS a me comincia un po' a torcersi le budella, il preside che è colui che presiede è un'espressione più vicina al mio modo di sentire. Quindi questo aspetto dell'inclusione è importantissimo, ma lo possiamo seguire fino a un certo punto. Il primo anno, anno in cui avevo solo questo comprensivo, io ho partecipato a tutti i gruppi H di tutti i ragazzini disabili della nostra scuola, mi sono occupato io personalmente con l'ins. di sostegno della redazione dei RIS, dei rapporti con la neuropsichiatria, laddove c'erano delle problematiche. L'anno che sta finendo in cui l'impegno è praticamente raddoppiato ho dovuto necessariamente delegare moltissime cose e alla fine non tutto è andato come avrei voluto io

insomma. Però delegare è indispensabile, non si può pensare di non farlo, però sarebbe necessario poter presidiare di più queste problematiche e il tempo a disposizione non c'è, questo è il problema principale e questo è quello che dovrebbe comunque fare un preside”.

Un dirigente sottolinea la difficoltà di affrontare la sfida della scuola inclusiva senza avere esperienza pregressa in tal senso né formazione specifica:

“Chi veniva, ma esempi concreti, chi insegnava lettere in un liceo classico ed è diventato dirigente in un IC e si è trovato davanti il problema dell'inclusione non aveva idea, ma non per colpa sua, cioè non aveva idea di che cosa fosse la gestione perché ci sono scuole dove gli alunni con grave difficoltà non vanno. Quindi la formazione deve essere anche una formazione nostra perché il grosso guaio che noi abbiamo è questo: noi siamo insegnanti, siamo dirigenti, siamo in base alla legge sulla privatizzazione del lavoro siamo datori di lavoro perché noi firmiamo i contratti degli insegnanti supplenti, siamo noi responsabili della sicurezza dell'edificio, tutto, cosa che non è possibile. Purtroppo la formazione che poi ci è stata data una volta entrati nel ruolo della dirigenza è stata una formazione a livello centrale soprattutto di ambito amministrativo perché sono i problemi più pressanti però dal punto di vista pedagogico, dal punto di vista proprio della formazione della gestione degli insegnanti o uno se l'è fatta nel corso degli anni o molti se la stanno facendo adesso, quindi questo è anche un altro problema che si collega a un altro enorme problema: il prossimo anno in Veneto ci saranno 155 Istituti senza preside, quindi più di un quarto delle scuole, qui a Padova avremo 5 IC in reggenza. Allora dirigere una scuola è complesso, dirigerne 2 è pazzesco nel senso che è tutto doppio. Allora come è possibile avere un'attenzione educativa, quella che nei manuali si chiama la leadership educativa, citiamo tutti i vari personaggi Goleman e tutti gli altri, però cioè come facciamo questa cosa? Cioè noi abbiamo anche studiato, ci piace tanto questa cosa, a noi ci piacerebbe anche, però è difficile riuscire anche a star dietro a quella che sarebbe poi la parte principale cioè la parte della didattica e di quella che viene appunto chiamata la leadership educativa, cioè indirizzare con gli insegnanti le scelte educative all'interno di. Quindi ci sono purtroppo dei problemi tecnici. Il problema della dirigenza è che noi che siamo cresciuti in scuole dove c'era un solo preside per una sola scuola e abbiamo avuto anche la fortuna di conoscere istituti molto piccoli dove il preside era presente sempre, purtroppo questa cosa è andata disperdendosi ed è un male perché uno dei grossi problemi che ha la scuola a livello di gestione è quello della mancanza di quello che si chiama con termine tecnico anglossassone middle management, cioè la parte intermedia: ci siamo noi, aveva detto Gramellini anni fa sulla stampa: “Ci sono i generali con le truppe”, manca tutta la parte in mezzo, nel senso che anche le figure di sistema i vicari che hanno potere con delega firma non hanno la delega

della responsabilità. Bisognerebbe creare uno staff vero, in cui si delega, 3-4 persone. Noi abbiamo fatto questo concorso con l'idea della leadership educativa, in realtà ci sono una montagna di carte, purtroppo è la maggior parte del lavoro. Quindi dateci collaboratori amministrativi che abbiano ruoli dirigenziali, affiancateli. Non credo che sia scandalosa questa cosa, prendetela anche da altri enti. Questo è proprio il problema gestionale oggi della scuola. Tante volte noi ci troviamo purtroppo a dover passare in secondo piano il discorso della didattica perché ci troviamo a dover fare altro: questo purtroppo è il grosso problema e la cosa che personalmente a me dà più fastidio”.

Un dirigente scolastico individua quale area di competenza specifica del dirigente scolastico per quanto riguarda l'inclusione la fornitura degli strumenti compensativi di tipo tecnologico:

“La compensazione tecnologica deve essere diciamo uno dei problemi del DS, cioè ci devono essere le macchine, ci devono essere i software in grado di leggere il pdf per quelli che fanno fatica a leggere, o non so strumenti di questo tipo, oppure le LIM le usiamo per fare le mappe concettuali, mappe concettuali disegnate alla lavagna utili perché i ragazzini che hanno difficoltà nella lettura e nella comprensione della scrittura siano aiutati dai disegni, quindi c'è una parte di elemento organizzativo e di strumenti che la scuola deve fare, deve dare, e già questo è un aspetto tipico del DS”.

Viene sottolineata l'importanza di creare uno staff all'interno della scuola che si occupi in maniera specifica dell'inclusione, anche in considerazione della grandezza degli attuali istituti comprensivi:

“Costruire uno staff che sia abbastanza, cioè non va bene che ci sia un referente, a parte dipende molto dagli indici...cioè quando hai 2100 alunni e ne hai 65 h non puoi pensare che una persona sola...30 da una parte e 30 dall'altra...B.P. lavora mezza cattedra all'università e mezza cattedra qui, sostituisce che era la nostra psicopedagoga con questa funzione di coordinamento. Lei per 12, metà della sua cattedra di insegnante, la dedicherà al coordinamento delle persone e la tenuta delle relazioni con gli enti esterni, ULSS tipicamente ma non solo che ci sono come lei sa benissimo anche specialisti esterni. Quindi la prima cosa è quella di garantire delle figure di riferimento variegata nel senso che non solo una persona. Ieri l'ho vista ha passato una mattinata a leggermi tutte le cartelle, cioè solo leggermi 65 PEI hai voglia cioè capisce, hai il tuo lavoro. Cioè credo che la prima cosa sia mettere l'organizzazione in condizione di dedicare risorse, tempo più che denaro, tempo e organizzazione per ramificare abbastanza il sistema del GLH o del GLI che si voglia dire. Questo è quello che deve fare un DS. E poi fornire in subordine, insomma come elemento ancillare se vuole, gli spazi, le macchine, le condizioni anche organizzative vedi fare i

consigli di classe a settembre tutte le classi e calcolare dal punto di vista dell'organizzazione questo tipo di presenza di tutti i docenti rispetto al tema. Poi cosa fai? Fai dei contatti con le amministrazioni che curano e che hanno la disponibilità vuoi degli OSS da una parte, vuoi dei mediatori linguistici dall'altra: quando arriva uno straniero bisogna organizzare. Noi abbiamo un sistema di come dire di gestione dell'inclusione considerando BES, stranieri, disagio e situazioni economiche eterogenee per ciascuna di queste aree oltre che a 2 coordinatori separati per la primaria e per la secondaria più un coordinatore, B.P., per queste funzioni, quindi abbiamo 6/7 persone che lavorano con ruoli definiti all'interno di questo tema. Ecco questa ramificazione è secondo me una delle cose che spetta al DS, non puoi affidare una FS sola, dire vabbè fai tu, a queste dimensioni, a queste grandezze è ingestibile. Quindi l'aspetto caratteristico delle scuole grandi con tanti casi è proprio quello di determinare uno staff specifico con una linea di governo per così dire che sia conosciuta e condivisa, questo mi vien da dare come elemento caratteristico del DS".

Uno degli intervistati individua la figura del dirigente scolastico inclusivo con la metafora del *motore* che dà la spinta affinché la scuola si incammini verso la strada dell'inclusione:

"È un ruolo molto importante, è il motore diciamo che muove l'istituto, però anche lui si trova in difficoltà se ha dei docenti che non credono in questo, bisogna trovare chi c'è anche dall'altra parte sensibile in questo senso. Dopo il dirigente è sempre il motore della situazione, e deve essere credibile in quello che fa".

4.3. Considerazioni

I dirigenti individuano l'inclusione come l'ultima tappa del cammino iniziato con la legge 517/77. La scuola inclusiva è quella in grado capace di favorire l'equità e la personalizzazione/individualizzazione dei percorsi di studio, garantendo una didattica attenta alle differenze, anche se viene riconosciuto che a livello ministeriale non vi è una chiara direzione, né una qualità e omogeneità delle pratiche inclusive. Viene riconosciuto dai dirigenti che oggi il termine inclusione non riguarda più soltanto gli alunni con disabilità ma l'insieme delle differenze presenti nelle classi., anche se permane l'utilizzo di terminologie ormai superate come *handicap, alunno diversamente abile e diversabilità*. Per rispondere alla sfida dell'eterogeneità sono necessarie risorse (in particolare ore di sostegno e di assistenza, ma anche la compresenza didattica tra i docenti e la riduzione del numero di alunni per classe) che oggi mancano con i continui tagli perpetrati nei confronti della scuola e l'aumento del numero delle certificazioni, ma è altresì indispensabile per la realizzazione dell'inclusione il lavoro di rete con il territorio.

Per quanto riguarda nello specifico l'inclusione degli alunni stranieri, le principali criticità anche qui riguardano i tagli alle risorse, nel caso specifico le ore di mediazione linguistica, ma anche le difficoltà di comunicazione dovute alla presenza di barriere linguistiche e culturali con le famiglie. Un dirigente propone l'adozione anche in Italia delle classi di accoglienza per gli alunni non italofofoni.

I dirigenti sottolineano l'importanza di valorizzare la risorsa dei compagni di classe tra pari per la realizzazione della classe inclusiva.

Viene sottolineato il *gap* esistente tra le normative italiane in materia di inclusione scolastica, tuttora considerate un modello a livello internazionale, e la difficoltà poi di trasferire i principi nella pratica didattica: i dirigenti affermano che, a fronte di una cultura inclusiva diffusa, le didattiche continuano a rimanere immutate, legate all'utilizzo preponderante della lezione frontale.

Per produrre un'evoluzione nelle pratiche d'aula viene ritenuto necessario aumentare le competenze inclusive dei docenti curricolari, considerando la formazione la *leva strategica* per il cambiamento, ma anche prevedere un'evoluzione della figura del docente specializzato in modo che diventi davvero una risorsa per la classe, come peraltro afferma la normativa. Un'altra criticità del sistema inclusivo italiano è riconosciuto nella mancanza di docenti specializzati per il sostegno e nella conseguente discontinuità educativa, con cambi dei docenti anche nel corso dell'anno scolastico. Un elemento negativo dell'inclusione, con riferimento in particolare alla figura dell'insegnante di sostegno, è relativo alla scarsità di personale specializzato, soprattutto nelle periferie. Ciò comporta la necessità di attingere alle graduatorie del posto comune per la copertura dei posti vacanti per il sostegno, ma questo non consente di avere personale preparato ad affrontare la disabilità, soprattutto quella più complessa, correndo il rischio che il sostegno diventi in qualche misura un ripiego professionale ed una scelta "di comodo", in attesa di ottenere un posto per la materia per la quale ci si è abilitati. La figura del docente di sostegno, come indicato anche dalla normativa che ha tracciato il profilo di tale figura fin dalle sue origini, ancora oggi fatica ad essere inteso come sostegno per la classe, e rischia di essere interpretato come un sostegno individuale all'alunno con disabilità. La corresponsabilità educativa indicata dalla normativa tra docente di classe e di sostegno nei confronti degli alunni con disabilità si trasforma spesso in delega pressoché totale al docente specializzato.

L'introduzione della normativa sui BES è stata vissuta in maniera negativa dagli insegnanti: da un lato ha fatto ritenere ai docenti che per ogni alunno fosse necessario compilare il PDP, dall'altro ha consentito di rendere esplicite prassi didattiche che implicitamente venivano attuate all'interno delle classi, formalizzando e burocratizzando quanto già presente. I dirigenti segnalano inoltre il rischio di etichettamento degli alunni che ha prodotto l'introduzione di tali normative. La normativa sui BES

viene letta come strumento per riconoscere le difficoltà ma anche le potenzialità e i talenti degli alunni, anche se i dirigenti sottolineano che non è stata colta dai docenti la possibilità di ripensare alle pratiche d'aula al fine di realizzare didattiche inclusive, volte alla personalizzazione dei percorsi formativi degli alunni: sostanzialmente nulla è cambiato.

In merito all'autovalutazione dei processi inclusivi realizzati all'interno del proprio istituto, soltanto un dirigente afferma di attuare un monitoraggio ispirato all'Index for Inclusion, mentre gli altri dirigenti non conoscono gli strumenti disponibili, o comunque non li ritengono utili.

Il ruolo del dirigente scolastico in ottica inclusiva viene ritenuto importante nei termini di coordinamento e valorizzazione delle pratiche ma anche come mediatore relazionale, pur sottolineando la difficoltà di ricoprire la leadership inclusiva in assenza di una formazione specifica. Importante è la creazione di uno staff che si occupi dell'inclusione, anche per la mancanza di tempo del dirigente scolastico, che svolge nella scuola di oggi una funzione sempre più di tipo burocratico-amministrativo. La difficoltà nel trovare il tempo da dedicare all'inclusione porta al ricorso alla delega paradossale di cui parla Canevaro (2006), ossia una delega che diviene in realtà totale e che non permette più il monitoraggio di quanto delegato: la delega al docente specializzato da parte del docente di classe, così come quella della delega del dirigente scolastico alle funzioni strumentali.

Il dirigente scolastico viene infine ritenuto il motore che conduce tutto l'istituto verso la strada dell'inclusione.

Capitolo 5-Considerazioni finali

5.1. Ritornare al Repertorio degli impegni per l'inclusione

La presente ricerca di dottorato nasce con l'intento di implementare il Repertorio degli impegni per l'inclusione (Santi, Ghedin, 2012), prevedendo il coinvolgimento e la partecipazione di alunni, insegnanti e dirigenti scolastici. Il Repertorio afferma che ognuno ha un proprio modo di vedere l'inclusione, ed è importante ascoltare le voci di tutti per promuovere valori inclusivi, e per la realizzazione dell'idea di scuola inclusiva. In sintonia con il Repertorio, l'Index for Inclusion, indicato dallo stesso MIUR come strumento per valutare l'inclusione, afferma che le tre dimensioni dell'inclusione (culture, politiche e pratiche) costituiscono “un invito al confronto. Quando due o più persone dialogano vi è una mutua esplorazione delle opinioni e dei punti di vista reciproci su una base di uguaglianza, onestà e fiducia. Ascoltare diviene più importante che parlare, e l'attaccamento alle posizioni precedenti risulta meno rigido (almeno temporaneamente), così che tutti coloro che sono coinvolti nel dialogo percepiscono questa ricerca condivisa come qualcosa di genuino” (Booth, Ainscow, 2014, p.47). Analizzando i dati di ricerca attraverso la triplice prospettiva dell'ICF, della Convenzione ONU e del Repertorio, è emerso che molte delle categorie dell'analisi dei dati di ricerca sono in parte riconducibili ed arricchiscono gli impegni abbozzati nel Repertorio. Allo stesso tempo la metodologia adottata della costruzione in Comunità di Ricerca secondo il modello della Philosophy for Children ha consentito di ricondurre gli esempi e le istanze alle concettualizzazioni di alunni, insegnanti e dirigenti, rilevando e contribuendo ad offrire delle esemplificazioni e istanze concrete delle tre dimensioni utili per lo scopo stesso dello strumento e per lo sviluppo professionale. Sono rintracciabili aspetti comuni e discriminanti nelle concettualizzazioni di alunni, insegnanti e dirigenti. Per quanto riguarda gli aspetti comuni utili in prima istanza per orientare un intervento formativo, si può cogliere che le concettualizzazioni degli alunni, rispetto a quanto emerso dai dirigenti scolastici e dagli insegnanti, hanno una maggiore concretezza (aspetto fisico, colore della pelle, lingue e Paesi diversi), mentre gli insegnanti sono coloro che hanno riportato concettualizzazioni più chiaramente “filosofiche”, ossia riconducibili ad una lettura filosofica del problema, favorita dal contesto di Comunità di ricerca come metodologia. Durante le attività sono emersi dei grappoli concettuali: differenza/diversità, educare alla differenza, successo e insuccesso scolastico, normalità/specialità. Emerge la difficoltà sia da parte dei bambini che dei docenti di definire *differenza/diversità*, in quanto concetti sfuggenti e multidimensionali, e di segno positivo per gli alunni. Viene sottolineato dai docenti, così come dai dirigenti, la necessità di *educare alla differenza* bambini e ragazzi fin da piccoli. Le tematiche del *successo* e dell'*insuccesso scolastico* vengono affrontate tanto dai bambini

che dagli insegnanti: per quanto riguarda i primi emergono in particolare le loro teorie su ciò che determina il successo o l'insuccesso, che rimane molto legato ai voti. Anche il concetto di *normalità* appare problematico nella sua definizione, sia per gli alunni che per gli insegnanti. La *specialità* riporta rispettivamente ad una concettualizzazione di segno positivo per quanto riguarda i bambini e di segno negativo, come sinonimo di disabilità, per quanto riguarda gli insegnanti. Un esempio rilevante sulla problematicità dei concetti di specialità e normalità è dato dalla normativa sui BES, che viene valutata complessivamente in maniera piuttosto negativa sia dai dirigenti che dagli insegnanti, in quanto produttrice di etichettamento.

5.2. Prospettive future e conclusioni

La dimensione pedagogica della diversità/differenza, volta al superamento del costrutto stesso di inclusione, sulla quale si focalizza il presente lavoro, consente di andare oltre il concetto stesso di BES, problematizzandolo e proponendo in alternativa la polarità “differenza/diversità”.

I punti di originalità della ricerca possono essere rinvenuti a) nell'utilizzo della comunità di ricerca P4C come metodologia di raccolta dei dati di ricerca che ha consentito di dare un valore aggiunto ai dati stessi, in quanto ha consentito di cogliere molteplici sfumature che non sarebbe stato possibile avere attraverso l'utilizzo di un questionario e nel far emergere i significati che sono responsabili della trasformazioni reali nei contesti per tematiche come l'inclusione; b) nel coinvolgimento dei dirigenti scolastici nel lavoro di ricerca.

Le prospettive future appaiono molteplici data la complessità del disegno di ricerca e il suo carattere esplorativo su tematiche originali, soprattutto con riferimento al panorama scolastico italiano. Innanzitutto la possibilità di utilizzare e declinare nelle prassi didattiche e formative la complessità dei dati di ricerca emersi, immaginando possibili percorsi didattici e formativi per valorizzare la differenza nei percorsi educativi tanto i bambini che gli adulti, con il fine di creare culture inclusive, che costituiscono la base per la loro declinazione in politiche e pratiche inclusive. Si potrebbero ipotizzare incontri/percorsi formativi sulle tematiche inclusive per i dirigenti scolastici e per i docenti, ma anche percorsi da attuare in classe con i bambini per lo sviluppo di curricoli didattici per educare con e per le differenze, attraverso la declinazione della comunità di ricerca in Philosophy for Children come contesto e metodologia didattica inclusiva (Ruzzante, 2016b) per la costruzione di una “buona scuola”, intesa come una scuola capace di formare al pensiero critico (Ruzzante, 2016a; Baldacci, 2015).. Un'altra possibilità di approfondimento delle tematiche oggetto di indagine deriva dal coinvolgimento dei dirigenti in sessioni di comunità di ricerca, per avere un confronto di tipo dialogico così come è avvenuto per gli insegnanti e per gli alunni, situazione/metodologia che ha

consentito l'emergere di dati di ricerca ricchi di co-costruzione concettuale. Si ipotizza inoltre la possibilità di utilizzare il curriculum della Philosophy for Children come metodologia di formazione dei docenti (Ruzzante, 2016f) nello specifico dei futuri docenti specializzandi dei corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico, così come è avvenuto nella ricerca, nell'ottica della formazione del docente come professionista riflessivo. È auspicabile inoltre il coinvolgimento dei genitori, dato anche che spesso nelle parole degli insegnanti e dei dirigenti si trovano riferimenti al ruolo della famiglia, per sviluppare ed arricchire le concettualizzazioni degli altri membri della comunità scolastica.

Il lavoro di ricerca sta attualmente proseguendo nella parte relativa ai dirigenti scolastici, attraverso la raccolta di ulteriori interviste, a partire dalle quali poi si costruirà un questionario per poter approfondire il binomio dirigenti/inclusione in maniera estesa all'intero contesto nazionale, per giungere infine alla definizione del Profilo del dirigente scolastico inclusivo.

La conduzione di una ricerca è un'avventura affascinante, difficile, ma ricca di soddisfazioni. La ricerca è un processo mai concluso, aperto, circolare, ricorsivo, con la possibilità di ritornare sui dati raccolti. Il presente lavoro si è caratterizzato per il fatto di essere una ricerca partecipata, corale, mettendosi in ascolto dei protagonisti della scuola. Le interviste e la facilitazione delle sessioni sono state preziose occasioni non soltanto per la raccolta di dati di ricerca, ma anche per costruire relazioni, incontro, dialogo e confronto reciproco sulle tematiche inclusive, e spero sia stato così anche per coloro che sono stati coinvolti, considerando sempre i partecipanti come soggetti e non oggetti della ricerca.

Bibliografia

Ainscow, M. (2005), Developing inclusive education systems: what are the levers for change?, in *Journal of Educational Change*, n.6, pp.109-124.

Ainscow, M., César, M. (2006), Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda, in *European Journal of Psychology of Education*, vol. XXI, n.3, pp. 231-238.

Ainscow, M., (2012), Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems, n.13, pp.289-310.

Ainscow, M., Miles, S. (2008), Making Education for All inclusive: where next?, in *Prospects*, n.38, pp. 15-34.

Andrich Miato, S., Miato, L. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Trento: Erickson.

Aquario, D. (2015), *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*, Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.

Avramidis, E., Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147

Alessandrini, G. (a cura di, 2014), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: Franco Angeli.

Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (a cura di, 2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*, Trento: Erickson.

Austin, J. (1987), *Come fare cose con le parole*, Genova: Marietti.

Baldacci, M. (2002), *Una scuola a misura di alunno*, Torino: UTET.

Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., Salatin, A. (2015), *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, Milano: Franco Angeli.

Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: Franco Angeli.

Baldacci, M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento: Erickson.

Bachtin, M. (2001), *Estetica e romanzo*, Torino: Einaudi.

Bauman, Z. (2011), *Modernità liquida*, Roma: Laterza.

Bertolini, P. (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna: Zanichelli.

Biggeri, M., Bellanca, N. (a cura di, 2010), Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità, Napoli: Liguori.

Biggeri, M., Santi, M. (2012), The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, in *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395

Booth, T., Ainscow, M. (2008), L'index per l'inclusione, Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola, Trento: Erickson.

Booth, T., Ainscow, M. (2014), Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola, Roma: Carocci (prefazione all'edizione italiana di F. Dovigo).

Booth, T. (2011), The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education, in *Prospects*, n.41, pp.303-318.

Bourdieu (1993), A propos de la famille comme categorie realisee. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.100, pp.32-36.

Bronfenbrenner, U. (2002), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino.

Caldin, R. (2013), *Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on special pedagogy*, in *Education sciences & society*, n.2, pp. 65-77.

Caldin, R., Lanners, J., Polato, E. (2009), Progetto "Per immaginare la mente ha bisogno di immagini", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 8, n.2.

Caldin, R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova: Cleup.

Caldin, R., Polato, E., Dainese, R. (2006), *Essere speciali a scuola*, Lecce: Pensa Multimedia.

Caldin, R. (a cura di, 2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli: Liguori.

Caldin, R. (a cura di, 2006), *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica sociale*, Trento: Erickson.

Caldin, R. (a cura di, 2015), *Da genitori a genitori. Esperienze e indicazioni per famiglie di bambini con deficit visivo*, Trento: Erickson.

- Calvani, A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento: Erickson.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro, A. (2000), "I bambini che si perdono nel bosco". *Identità e linguaggi nell'infanzia*, Città di Castello (Perugia): La Nuova Italia.
- Canevaro A. (a cura di, 2007), *L' integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento: Erickson.
- Canevaro A., D'Alonzo L, Ianes D., Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (a cura di, 2001), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*, Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna: Edb.
- Capper, C.A. (2017) *Organizational Theory for Equity and Diversity: Leading Integrated, Socially Just Education*, Routledge.
- Caronia, L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano: Franco Angeli.
- Castoldi M., Pavone M. (a cura di, 2011), *A scuola di dirigenza*, Brescia: Editrice La Scuola.
- Charmaz, K. (2006), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*, SAGE.
- Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma: Armando Editore.
- Chiarolanza, C., De Gregorio, E. (2007), *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*, Roma: Carocci.

- Ciambrone, R., Fusacchia, G. (2014), I BES. Come e cosa fare, Firenze: Giunti Scuola.
- Cisotto L., Psicopedagogia e didattica, Carocci: Roma,
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2005), Progettare la ricerca empirica in educazione, Roma: Carocci.
- Commitment to Development Index elaborato dal Center for Global Development
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011), Research Methods in Education, London: Routledge.
- Corbetta (1999), Metodologia e tecniche della ricerca sociale, Bologna: Il Mulino.
- Cosentino, A., Oliverio, S. (2011), Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero, Napoli: Liguori.
- Cosentino, A. (2002), Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente, Napoli: Liguori.
- Cosentino A. (a cura di, 2002), Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001), Napoli: Liguori.
- Cottini, L., Morganti, A. (2015), Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione, Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2015), L'approccio sperimentale in pedagogia e didattica speciale: la ricerca delle evidenze nella prospettiva inclusiva, in Olivieri, S., Cantatore, L., Ugolini, F.C. (2015), La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED, Pisa: ETS.
- Cottini, L. (2014), Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano, in Italian Journal of Special Education for Inclusion, Anno II, n.2.
- Cottini, L., Morganti, A. (2013), Evidence based education and special education: a possible dialogue, in Italian Journal of Special Education for Inclusion, Anno I, n.1
- Cottini, L. (2004), Didattica speciale e integrazione scolastica, Roma: Carocci.
- Crispiani, P. (a cura di, 2016), Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione, Pisa: Edizioni ETS.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., Bocci, F. (2015), L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia, in Vianello, R., Di Nuovo S. (a cura di), Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca, Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L., Bocci, F., Pinnelli, S. (2015), Didattica speciale per l'inclusione, Brescia: Editrice La Scuola.

- D'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di, 2012), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica*, Napoli: Liguori.
- D'Alonzo, L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze: Giunti Scuola.
- de Anna, L. (2014), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma: Carocci.
- Delors, J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Roma: Armando Editore.
- Demo, H. (a cura di, 2015), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento: Erickson.
- Demo, H. (2014), *Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol.13, n.3, pp. 202-217.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y. (2011), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, SAGE.
- Dewey, J. (2004), *Democrazia e educazione*, Sansoni.
- Dixon-Krauss, L. (a cura di, 2000), *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2007), *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Trento: Erickson.
- Dweck, C.S. (2000), *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Trento: Erickson.
- Eco, U. (1976), *A theory of semiotics*, Indiana University Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012), *Il profilo del docente inclusivo*.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009), *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*.
- Ferraro, G. (2015), *Bambini in filosofia*, Roma: Castelvecchi.
- Ferri, B. (2015), *Inclusion for the 21st Century: Why We Need Disabilities Studies in Education*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Anno III, n.2.
- Florian, L., Spratt, J., (2013) *Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice*, in *European Journal of Special Needs Education*, vol. 28, n.2, pp. 119-135.
- Folgheraiter, F. (2006), *La cura delle reti. Nel welfare delle relazioni*, Trento: Erickson.

- Fondazione Agnelli, Cerulo, M. (2015), *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*, Rubbettino ebook.
- Fornasa, W., Medeghini, R. (2003), *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (1968), *La pedagogia degli oppressi*, Torino: EGA.
- Gadamer, H.G. (1991), *L'eredità dell'Europa*, Torino: Einaudi.
- Gardner, H. (2013), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.
- Gardou, C. (2015), *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Milano: Mondadori.
- Gaspari, P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo idenkit professionale*, Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2014), *La Pedagogia speciale e il dibattito sui "bisogni educativi speciali"*, in Gaspari, P. (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES"*, Roma: Anicia.
- GERESE Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Educatifs (2003), *L'équité des systems éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Service de Pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège
- Giangreco, M.F., Doyle, M.B. (2012), *Integrazione scolastica in Italy: A compilation of English-Language Resources*, in *International Journal of Whole Schooling*, vol.8, n.1. pp.63-105.
- Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Milano: Feltrinelli.
- Ghedin, E. (2013a). "Challenges and opportunities for inclusive education: The co-teaching practice", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 1, pp. 115-132
- Ghedin, E. (2010), *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli: Liguori.
- Ghedin, E., Aquario, D., Di Masi, D. (2013b). "Co-teaching in action: Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno VI (11), pp. 157-175.
- Gherardini, P., Nocera, S., AIPD (2000), *L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia*, Trento: Erickson.
- Giolo, R. (2010), *Argomentare a scuola. Aspetti didattici e valutativi*, Padova: Cleup.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (2009), *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Roma: Armando Editore.

Gomez Paloma, F. (a cura di, 2013), *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita*, Trento: Erickson.

Gordon, D., Meyer, A., Rose, D., *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, CAST.

Goussot, A., Zucchi, R. (2015), *La pedagogia di Lev Vygotskij. Mediazioni e dimensione storico-culturale in educazione*, Firenze: Le Monnier.

Ianes, D., Cramerotti, S. (a cura di, 2016), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Trento: Erickson.

Ianes, D., Tomasi, J. (a cura di, 2015), *Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?*, Trento: Erickson.

Ianes, D., Canevaro, A. (a cura di, 2015), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento: Erickson.

Ianes, D., Tomasi, J. (a cura di, 2015), *Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?*, Trento: Erickson.

Ianes, D. (2015), *La compresenza didattica come strategia fondamentale per l'inclusione*, in Ianes, D., Cramerotti, S. (a cura di), *Compresenza didattica inclusiva*, Trento: Erickson.

Ianes, D., Cramerotti, S. (a cura di, 2015), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Trento: Erickson.

Ianes, D. (2014, 2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso la didattica inclusiva*, Trento: Erickson.

Ianes, D., Cramerotti, S. (a cura di, 2013), *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8*, Trento: Erickson.

Ianes, D., Tuffanelli, L. (2011), *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Trento: Erickson.

Ianes, D., Demo, H., Zambotti, F. (2011), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni, pratiche*, Trento: Erickson.

Ianes, D., Macchia, V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento: Erickson.

Ianes, D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento: Erickson.

Ianes, D. (2005), *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Trento: Erickson.

Ianes, D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento: Erickson.

Ianes, D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Trento: Erickson.

Ianes D., Tortello M. (1999), *La qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*, Trento: Erickson.

ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2009), *Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento: Erickson.

Imprudente, C. (2003), *Una vita imprudente*, Trento: Erickson.

Indire (2004), *L'integrazione dei disabili in Europa*, I quaderni di Eurydice n.23.

Johnson, D., Johnson, R.T., Holubec, E. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento: Erickson.

Kohan, W.O. (2006), *Infanzia e filosofia*, Perugia: Morlacchi.

Kohan, W.O. (2014), *La filosofia come paradosso. Apprendere e insegnare a partire da Socrate*, Roma: Aracne.

Larocca, F. (2007), *Integrazione/inclusione in Italia*, in Canevaro A. (a cura di), *L' integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento: Erickson.

Lave J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Erickson.

Lipman, M. (2005), *Educare al pensiero*, Milano: Vita e Pensiero.

Lipman, M. (1998), *Teaching students to think reasonably: some findings of the Philosophy for Children program*, in *Clearing House*, vol.71, issue 5, pp. 277-280.

Lucisano, P., Salerni, A. (2002), *Metodologie della ricerca in educazione e formazione*, Roma: Carocci.

Mantovani, S. (1998, a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Milano: Bruno Mondadori.

- Marescotti, E. (2006), *Le parole chiave della pedagogia speciale*, Roma: Carocci.
- Mason, L., Santi, M. (1998), *Discussing the greenhouse effect: Children's collaborative discourse reasoning and conceptual change*, in *Environmental Education Research*, vol. 4, issue 1, p.67-86.
- Mason, L., *Conoscenza e concettualizzazione*, in Mason, L., Santi, M. (a cura di, 1994), *Ambiente apprendimento conoscenza*, Limena (PD): Tredici.
- Mason L., Santi M. (a cura di, 1994), *Ambiente apprendimento conoscenza. Contesti per costruire saperi a scuola*, Limena (PD): Tredici
- Maughn G., Haynes J., Murriss K. (a cura di, 2017), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge.
- Mead, G. (2010), *Mente, sé e società*, Firenze: Giunti.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento: Erickson.
- Medeghini, R., Fornasa, W., Maviglia, M., Onger, G. (2009), *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Gussago (BS): Vannini editrice.
- Medeghini, R. (2015), "La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol.14, n.2, pp.110-118.
- Medeghini, R. (a cura di), (2015), *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critiche per ripensare la disabilità*, Trento: Erickson.
- Medeghini, R., Fornasa, W. (a cura di, 2013), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano: Franco Angeli.
- Merieu, P. (2015), *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli.
- Milani P., Pegoraro E. (2011), *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Roma: Carocci.
- Mitchell, D. (2014), *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*, Routledge.

- MIUR (2015), Legge 13 luglio 2015, n. 107-Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- MIUR (2011), Linee guida per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento.
- MIUR (2009), Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.
- MIUR (2007), Documento di indirizzo "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri".
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2011), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2009), *Ricercare e riflettere*, Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007), *The ethic of delicacy in phenomenological research*, in *International Journal Of Qualitative Studies On Health And Well-Being*, vol.1, n.3, pp. 3-17.
- Nocera, S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento: Erickson.
- Nota, L., Ginevra, M.C., Soresi, S. (a cura di, 2015), *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Padova: Cleup.
- Nussbaum, M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino
- Nussbaum, M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
- Oliver, M. (1990), *The politics of disablement*, Lexington, USA
- OMS (2002), *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità, della salute*, Trento: Erickson.

OMS (2007), ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità, della salute. Versione per bambini e adolescenti, Trento: Erickson.

ONU (2006), Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità.

Orsolini, M., Pontecorvo, C. (1992), Children's Talk in Classroom Discussions, in *Cognition and Instruction*, Volume 9, Issue 2.

Pasqualotto, L. (2014), Disabilità e inclusione secondo il capability approach, in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol.13, n.3, pp.278-284.

Pavone, M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano: Mondadori Università.

Pavone, M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano: Mondadori Università.

Pennac, D. (2008), *Diario di scuola*, Milano: Feltrinelli.

Pontecorvo, C. (a cura di, 2005), *Discorso e apprendimento*, Roma: Carocci.

Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (2004), *Discutendo si impara*, Roma: Carocci.

Pontiggia, G. (2000), *Nati due volte*, Milano: Mondadori.

Reindal, S.M. (2010), What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective, in *European Journal of Special Needs Education*, vol.25, n.1, pp.1-12.

Ricoeur, P., *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano: Jaca Book.

Rogers, C. (2013), *La terapia centrata sul cliente*, Firenze: Giunti.

Ruzzante G. (2016a), La Philosophy for Children per una Buona Scuola (inclusiva), in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol.15, n.3.

Ruzzante G. (2016b), La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva, in *Formazione e insegnamento*, vol.14 n.2 supplemento.

Ruzzante G. (2016c), La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong, in Dozza, L., Ulivieri, S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano: Franco Angeli.

Ruzzante G. (2016d), Philosophy for peace, in Testoni, I., Voci, A., Zamperini, A., in *World War III?*

/ III Guerra Mondiale? Management of death between new social emergencies and their solution /La gestione della morte tra le nuove emergenze sociali e la loro soluzione, Padova: Padua University Press.

Ruzzante G. (2016e), La differenza tra dialogo e concettualizzazione, in Atti del X Seminario SIRD, La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi, Dottori e Docenti a confronto, sessione poster, Lecce: Pensa Multimedia.

Ruzzante G. (2016f), La Philosophy for Teachers come metodologia per la formazione degli insegnanti, in La Professionalità degli insegnanti, *in press*

Ruzzante G. (2016h), Esplorare le culture inclusive dei Dirigenti Scolastici, in Atti del convegno “Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l’apprendimento per realizzare l’educazione inclusiva”, e-book Università degli studi di Bergamo.

Ruzzante G. (2016i), Come costruiscono i bambini il concetto di differenza? Una ricerca esplorativa, in Atti del convegno “Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l’apprendimento per realizzare l’educazione inclusiva”, e-book Università degli studi di Bergamo.

Ruzzante G. (2016l), Strumenti per valutare l’inclusione: una rassegna italiana, in Form@re, vol.16, n.3.

Ruzzante G. (2017m), Educare alle differenze con la Philosophy for Children, in Infanzia, *in press*.

Saldaña, J. (2009), The Coding Manual for Qualitative Researchers, London: SAGE.

Santi, M., Ruzzante, G. (2016), Riformare il sostegno? L’inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità, in Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno IV, n.2.

Santi, M. (2014a), Doing Philosophy in the classroom as Community Activity: a cultural-historical approach, in Childhood&Philosophy, v.10, n.20, pp.283-304.

Santi, M. (2014), Epistemologia dell’inclusione? Un paradosso “speciale” per una sfida possibile, in D’Alonzo, L. (a cura di), Ontologia Special Education, Lecce: PensaMultimedia.

Santi, M. (2014b), Se l’inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo, in Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno II, n.2/2014, pp.191-210.

Santi, M. (2007), Fare filosofia in classe. Un approccio dialogico ispirato alla teoria dell’attività, in Illetterati, L., Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche, Torino: Utet.

Santi, M., Oliverio, S. (a cura di, 2012), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*, Liguori, Napoli

Santi, M., Ghedin, E. (2012), *Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (V) p.99-111.

Santi, M. (a cura di, 2006), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori.

Santi, M. (2006a), *Costruire comunità di integrazione in classe*, Lecce: Pensa Multimedia.

Santi, M. (2006b), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli: Liguori.

Santi, M. (2005), *Dal gruppo cooperativo alla "comunità di ricerca". La proposta della Philosophy for Children*, in Di Nubila, R., *Dal Gruppo al Gruppo di Lavoro*, Ferrara: Tecom Project.

Santi, M. (2005), *La creazione di contesti formativi professionali in una prospettiva dialogica e narrativa: l'esperienza di alcuni docenti nella "comunità di ricerca" filosofica*, in Pontecorvo C. (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Roma: Carocci.

Savia, G. (a cura di, 2016), *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*, Trento: Erickson.

Scapin, C., Da Re, F. (2014), *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Trento: Erickson.

Schianchi, M. (2009), *La terza nazione del mondo*, Milano: Feltrinelli.

Schön, D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova idea della pratica professionale*, Bari: Dedalo.

Schön, D. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Milano: Franco Angeli.

Semeraro, R. (2011), *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n.7.

- Semeraro, R. (a cura di, 2004), *La formazione continua. Prospettive per una nuova professionalità docente*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Sen, A. (2014), *L'idea di giustizia*, Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori.
- Sen, A. (1993), *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Padova: Marsilio.
- Sen, A. (1999), *Commodities and capabilities*, New Delhi: Oxford India.
- Sergiovanni, T. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma: LAS.
- Sergiovanni, T. (2000), *Costruire comunità nella scuola*, Roma: LAS.
- Sorzio, P., (2005), *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi*, Roma: Carocci.
- Sternberg, R. J. (2003), *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Trento, Erickson.
- Striano, M. (2006), *La filosofia come educazione del pensiero*, in Rossetti, L., Chiapperini, C. (a cura di), *Filosofare con i bambini e i ragazzi. Atti delle Giornate di studio (Città di Castello, 31 marzo-3 aprile 2006)*, Perugia: Morlacchi.
- Striano, M. (2011), *The community of philosophical inquiry as a social and cognitive matrix*, in *Childhood and Philosophy*, v.7, n. 13, pp.91-102.
- Tarozzi, M. (2008), *Che cos'è la Grounded Theory*, Roma: Carocci.
- Terreni, A., Tretti, M. L., Corcella, P.R., Cornoldi, C., Tressoldi, P.E. (2011), *Test IPDA - NUOVA EDIZIONE. Questionario Osservativo per l'Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento*, Trento: Erickson.
- Terzi, L. (2005), *Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs*, *Journal of Philosophy of Education* 39 (3), pp.443–459.
- Terzi, L. (2007), *Capability and educational equality: The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs*, *Journal of Philosophy of Education* 41 (4), pp.757–773.

- Terzi, L. (2008), *Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*, Bloomsbury Academic.
- Terzi, L. (2011), ICF e “approccio alle capacità” (capability) nel campo dell’istruzione, in Ianes, D., Cramerotti, S. (2011), *Usare l’ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Trento: Erickson.
- Terzi, L. (2013), *Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach*, in *Italian Journal of Disability Studies*, n.1/13, pp.41-58.
- Theoharis, G., Scanlan, M. (a cura di, 2015), *Leadership for Increasingly Diverse Schools*, Routledge.
- Tino C., Ruzzante G. (2016), *Alternanza scuola-lavoro: un processo per l’inclusione*, in *RicercAzione*, vol.8, n.1
- Tomlinson, C.A., Mc Tighe, J. (2006), *Integrating Differentiated Instruction&Understanding by Design*, Pearson.
- Tomlinson, C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS: Roma.
- Topping. K. (2014), *Tutoring. L’insegnamento reciproco tra compagni*, Trento: Erickson.
- Topping, S. Tricky, K.J. (2015), in Wegerif R., Li L., Kaufman J. (edited by,2015), *The Routledge International Handbook of Teaching Thinking*, Routledge.
- Toulmin, S. (1958), *The Uses of Argument*, Cambridge.
- Tricky, S., Topping, K. J. (2014), *Philosophy for children: a systematic review*, «*Research Papers in Education*», Vol.19, n. 3.
- Trincherò, R. (2012), *Manuale di ricerca educativa*, Milano: Franco Angeli.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris.
- UNESCO (2008), *Inclusive Education: The Way of the Future*, International Conference on Education, 48th session, Final Report, Geneva.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris.
- UNESCO (2015), *Ripensare l'educazione: verso il bene comune mondiale*.

UNESCO (2015), Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.

UNESCO (2007), Philosophy: a school of freedom.

Vansielegem, N., Kennedy, D. (2011), What is Philosophy for children, What is Philosophy with Children-After Matthew Lipman?”, in Journal of Philosophy of Education, Vol.45, n.2

Varisco, B.M. (2002), Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche, Roma: Carocci.

Vianello, R., Di Nuovo S. (a cura di, 2015). Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca, Trento: Erickson.

Vianello, R., Lanfranchi, S., Moalli, E., e Pulina, F. (2015). Tutti in classe normale: le opinioni degli insegnanti, dei compagni e dei genitori. In Vianello R. e Di Nuovo S. Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca (pp. 17-33). Trento: Erickson.

Vianello, R. (2009), Psicologia dello sviluppo, Junior.

Vianello, R., Lucangeli, D. (a cura di, 2004), Lo sviluppo delle conoscenze nel bambino, Brescia: Junior.

Vianello, R., Moalli, E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. Giornale Italiano delle Disabilità, 2, 29-43.

Viganò, R., (2002), Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa, Milano: Vita e Pensiero.

Vygotskij, L., Pensiero e linguaggio, Roma: Laterza.

Waksman V., Kohan W. (2013), Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for Children, Napoli: Liguori.

Warnock, M., Norwich, B., Terzi, L. (2010), Special Educational Needs: A New Look, Bloomsbury Academic.

Wegerif, R., Li, L., Kaufman, J. (edited by, 2015) The Routledge International Handbook of Teaching Thinking, Routledge

Wiggins, G., Mc Tighe, J. (2004), Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa, Roma: LAS.

Wiggins, G., Mc Tighe, J. (2004), Fare progettazione. La “pratica” di un percorso didattico per la comprensione significativa, Roma: LAS.

Zappaterra, T. (2010), Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità, Pisa: Edizioni ETS.

Hattie, J. (2016), Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based, Trento: Erickson.

MIUR

Sitografia

www.european-agency.org

<http://www.caroltomlinson.com/>

<http://www.indexforinclusion.org/>

<http://www.csie.org.uk/>

<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines> CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

<http://ilrasoiodioccam-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it/2015/06/03/la-buona-scuola-nasce-dal-pensiero-critico/> (MicroMega, Intervista a Massimo Baldacci di cura di Carlo Crosato, 3 giugno 2015)

Ringraziamenti

Si ringraziano gli alunni, gli insegnanti e i Dirigenti scolastici che hanno accettato con entusiasmo e viva partecipazione di essere protagonisti e non soggetti della ricerca.