

L'Index per l'inclusione

TRADUZIONE
ENRICO VALTELLINA

EDITING
GIUSEPPE DEGARA

IMPAGINAZIONE
MIRKO PAU

COPERTINA
GIORDANO PACENZA

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

written by Tony Booth and Mel Ainscow

Editing and production for CSIE by Mark Vaughan

Copyright © 2002 CSIE

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

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

Tel. + 44(0)117 328 4007

Traduzione italiana © 2008 Edizioni Erickson

Via Praga 5, settore E

38100 Gardolo (TN)

Tel. 0461 950690

Fax 0461 950698

www.erickson.it

info@erickson.it

Stampa

Esperia srl – Lavis (TN)

ISBN: 978-88-6137-297-9

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

Tony Booth e Mel Ainscow

L'Index per l'inclusione

Promuovere l'apprendimento
e la partecipazione nella scuola

Edizione italiana a cura di Fabio Dovigo e Dario Ianes

Note del curatore della traduzione italiana
Enrico Valtellina

Erickson

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

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

Indice

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

RINGRAZIAMENTI

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

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

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

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

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

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

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

Fabio Dovigo
Università degli Studi di Bergamo

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

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

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

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

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

Un confronto tra Italia e Gran Bretagna

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Politiche, integrazione, inclusione

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

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

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

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

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

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

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

Viceversa l'idea di inclusione si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni — a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale — possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola.

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

Nuove visioni, nuove autonomie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quale normalità?

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

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

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

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

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

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

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

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

I limiti del modello biomedico

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

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

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

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

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

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

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

Gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione

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

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

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

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

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

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

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

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

Pensare per casi/pensare per differenze

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I contributi agli indicatori per l'inclusione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Epistemologia dell'Index

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dalle dimensioni alle domande

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Forse sognare?

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità

Dario Ianes
Università di Bolzano

«Rendendo così omaggio...
all'immensa complessità individuale di ognuno di loro.»

(FRED VARGAS, 2007)

La pubblicazione in Italia dell'*Index per l'inclusione* era attesa da tempo da tutti quelli, insegnanti, genitori, operatori, che hanno a cuore il miglioramento della qualità dei processi di integrazione-inclusione. È un'occasione da non perdere per ritornare con queste pagine su alcuni temi che sono oggi di rilevanza strategica per le nostre scuole.

Nel nostro Paese la situazione non è affatto semplice: nella scuola le sensazioni di impegno e di motivazione positiva, le buone prassi di realizzazione coesistono con sensazioni di fatica e difficoltà, con disfunzioni e inefficacia (Ianes e Canevaro, 2008; Canevaro, 2007).

L'Index porterà un contributo significativo all'evoluzione positiva dell'integrazione verso l'inclusione. Ma in cosa consiste esattamente questo processo di crescita? Nel parlare dell'integrazione come di una prospettiva da superare non credo sia utile attribuirvi aspetti negativi o riduttivi, come ad esempio pensarla figlia di un approccio assimilazionista che vuole piegare la realtà dell'alunno con disabilità alle caratteristiche standard della scuola, perché un'integrazione sufficientemente buona non è affatto questo. Un'integrazione ben fatta costruisce infatti una *speciale normalità*, in cui la normalità cambia e si arricchisce di competenze tecniche che la rendono più speciale e accogliente per tutti gli alunni (Ianes, 2006).

L'evoluzione da integrazione a inclusione si gioca invece rispetto ai *soggetti* dei processi di individualizzazione dell'offerta formativa: nel caso dell'integrazione sono soltanto gli alunni con disabilità, nel caso invece dell'inclusione i soggetti dell'individualizzazione sono tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, che, come noto, sono ben di più delle percentuali di quelli con disabilità certificate. Dunque l'inclusione è un gran passo avanti, garantendo un'offerta formativa individualizzata a tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Gli autori dell'Index sostengono giustamente che una scuola inclusiva favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni, anche di quelli senza Bisogni Educativi Speciali. In questo modo, una scuola davvero inclusiva potrebbe prevenire quelle forme di Bisogno Educativo Speciale che originano o si aggravano per l'influenza sfavorevole di barriere relazionali o didattiche.

L'Index per l'inclusione porta anche un buon contributo al dibattito sul concetto di Bisogno Educativo Speciale. Come scrive Dovigo nel suo saggio introduttivo all'Index, gli autori sostengono la necessità di un graduale superamento di questo concetto, perché lo ritengono una pericolosa etichettatura svalutante. Ma, come cercherò di argomentare più nel dettaglio nelle pagine seguenti, questo ragionamento si basa su una concezione vecchia di Bisogno Educativo Speciale, una concezione che non tiene conto del modello antropologico ICF dell'OMS (2002; 2007). Usando invece la concettualizzazione di salute e di funzionamento umano dell'OMS si definisce un'idea di Bisogno Educativo Speciale non stigmatizzante e portatrice di una sintesi tra le visioni biomediche e culturali-sociali delle disabilità e delle differenze.

Il modello antropologico ICF, essendo potentemente bio-psico-sociale, deve essere messo alla base di una nuova concezione anche delle disabilità/difficoltà di persone adulte, per le quali non è più applicabile il concetto di Bisogno Educativo Speciale. La nostra *Legge Quadro sulle persone handicappate*, la 104 del 1992, dovrebbe essere evoluta nella direzione di una maggiore considerazione di tutte le «particolari condizioni di salute-funzionamento umano» che ostacolano il pieno raggiungimento del benessere personale. Particolari condizioni di salute-funzionamento che possono originarsi da infinite combinazioni di fattori biologici, corporei, di competenze e attività personali, di partecipazioni sociali, mediate da contesti ambientali e personali. Attualmente, invece, la nostra legislazione riconosce come disabilità soltanto quelle condizioni che hanno un background fisico, un corpo danneggiato.

Pensando al concetto di disabilità nasce dunque legittima la domanda su cosa siano in realtà le disabilità, da dove vengano e quale sia il loro statuto antropologico.

Una posizione radicalmente individuale e bio-medica vede le disabilità, le difficoltà e le differenze come prodotti di caratteristiche, deficit e limitazioni intrinseche al soggetto. In questo «modello medico» fioriscono le interpretazioni bio-meccaniche, genetiche, si moltiplicano le categorizzazioni e le etichette.

La posizione radicalmente opposta, un'interpretazione «sociale e culturale», sostiene che le difficoltà di un soggetto siano prodotte da dinamiche sociali di esclusione, selezione, emarginazione, competizione, ecc. A sostegno di questo approccio, si sostiene che un deficit non sempre diventa una disabilità o una situazione di handicap: lo diventa a causa di particolari circostanze ambientali (ad esempio, barriere o restrizioni). Dunque nel generare disabilità e situazione di handicap giocano maggiormente i fattori sociali che non i fattori individuali e corporei.

Una terza posizione si fa strada e si colloca in armonia con le concezioni che da tempo caratterizzano la Pedagogia Speciale italiana (Canevaro, 1999a, 1999b; Canevaro e Chierigatti, 1999; De Anna, 1998; D'Alonzo, 2003; Gelati, 2004; Genovesi, 2005, Canevaro, 2006; Canevaro, 2007) ed è quella che poggia sulla teoria della *capability* di Amartya Sen (Sen, 1994) e sul modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2002; 2007)

Per Sen è fondamentale ragionare in termini di *capability* umana, cioè di reale libertà della persona di promuovere e raggiungere il suo benessere. Per raggiungere i funzionamenti (*functionings*) che sono costitutivi del suo benessere (ad esempio, camminare, leggere, avere una buona autostima), la persona deve incontrare dei contesti che realmente le diano la libertà di crescere o dei contesti che compensino i suoi deficit strutturali e/o funzionali.

Gli esseri umani, secondo Sen, sono diversi per tre grandi dimensioni: le loro caratteristiche personali e strutturali, le circostanze esterne e ambientali che incontrano e le loro abilità di trasformare le risorse in funzionamenti adeguati a costruire il loro benessere.

Dunque si deve pensare al funzionamento umano come realtà globale, sistemica, rifiutando la dicotomia rigida individuale-sociale, perché l'essere umano è il frutto dell'interazione complessa tra fattori individuali e sociali. Si noti che Sen, un economista indiano, anche, introduce il concetto di «reale libertà» che la persona possiede.

E questa è una visione egualitaria: è una questione di «Giustizia», come direbbe Martha Nussbaum (2003; 2007).

Ma ritorniamo al funzionamento speciale e a come lo interpretiamo. Credo che il modello della *capability*, ben descritto in Terzi (2005), debba però essere evoluto attraverso le concettualizzazioni del Modello ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, elaborato dall'OMS nel 2002 per le persone adulte e nel 2007 per i soggetti in età evolutiva.

La tesi che vorrei sostenere è che il soggetto di cui si occupa l'inclusione è qualunque alunno con Bisogni Educativi Speciali (Special Educational Needs), dove il concetto di Bisogni Educativi Speciali è fondato sul modello ICF di *Human Functioning* (Ianes, 2005a; 2005b) e ricomprende anche quello di disabilità.

Se prendiamo la concezione antropologica proposta dall'ICF riusciamo a uscire dalla dicotomia «difficoltà individuale bio-strutturale vs difficoltà sociale», riconoscendo che il funzionamento umano è la risultante dell'interazione tra fattori di tipo bio-strutturale, ambientale e psicologico.

I soggetti con Bisogni Educativi Speciali dunque sono tutte (ma proprio tutte) quelle persone in età evolutiva in cui i normali bisogni educativi incontrano maggiore complessità nel trovare risposte a motivo di qualche difficoltà nel loro human functioning.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale ha il suo fondamento pedagogico in una visione globale del funzionamento umano che approfondiremo tra poco e trova ampio fondamento anche nella letteratura scientifica anglosassone, nei documenti internazionali e nella produzione legislativa di molti Paesi (Meijer, 2003), anche se ancora non fondato su base ICF.

La complessità delle difficoltà degli alunni

Sempre di più si parla di varie forme di «difficoltà di apprendimento». Come afferma Cornoldi (1999, p. 7): «Il termine difficoltà di apprendimento si riferisce a qualsiasi difficoltà riscontrata dallo studente durante la sua carriera scolastica». Sempre lo stesso autore ci ricorda come «le difficoltà scolastiche sono di tanti tipi diversi e spesso non sono conseguenza di una causa specifica ma sono dovute al concorso di molti fattori che riguardano sia lo studente sia i contesti in cui viene a trovarsi» (Cornoldi, 1999, p. 8).

Nelle classi si trovano molti alunni con difficoltà nell'ambito dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze. In questa grande categoria possiamo includere varie difficoltà: dai più tradizionali disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, discalculia), al disturbo da deficit attentivo con o senza iperattività, a disturbi nella comprensione del testo, alle difficoltà visuo-spaziali, alle difficoltà motorie, alla goffaggine, alla disprassia evolutiva, ecc. Troviamo anche gli alunni con ritardo mentale e ritardi nello sviluppo, originati dalle cause più diverse. Hanno una difficoltà di apprendimento e di sviluppo anche alunni con difficoltà di linguaggio o disturbi specifici nell'eloquio e nella fonazione. Ci sono anche gli alunni con disturbi dello spettro autistico, dall'autismo più chiuso con

ritardo mentale alla sindrome di Asperger o all'autismo ad alto funzionamento. Accanto a questi alunni con aspetti patologici nell'apprendimento e nello sviluppo troviamo anche alunni che hanno «soltanto» un apprendimento difficile, rallentato, uno scarso rendimento scolastico. Nelle classi troviamo anche alunni con varie difficoltà emozionali: timidezza, collera, ansia, inibizione, depressione, ecc. Forme più complesse di difficoltà sono invece quelle riferibili alla dimensione psichica: disturbi della personalità, psicosi, disturbi dell'attaccamento o altre condizioni psichiatriche. Più frequenti però sono le difficoltà comportamentali: dal semplice comportamento aggressivo fino ad atti autolesionistici, bullismo, disturbi del comportamento alimentare, disturbi della condotta, oppositività, delinquenza, uso di droghe, ecc.

La sfera delle relazioni produce anche molto spesso delle difficoltà più rivolte all'interno dell'ambito psicoaffettivo: bambini isolati, ritirati in sé, bambini eccessivamente dipendenti, passivi, ecc. Gli insegnanti possono incontrare difficoltà anche con alunni che hanno delle compromissioni fisiche rilevanti, traumi, esiti di incidenti, menomazioni sensoriali, malattie croniche o acute, disturbi neurologici, paralisi cerebrali infantili, epilessie, ecc.

L'ambito familiare degli alunni può creare anche notevoli difficoltà: pensiamo alle situazioni delle famiglie disgregate, patologiche, trascuranti o con episodi di abuso o di maltrattamento, che hanno subito eventi drammatici come ad esempio lutti o carcerazione, oppure comunque vivono alti livelli di conflitto. Accanto a queste difficoltà, un insegnante ne conosce molte altre di origine sociale ed economica: povertà, deprivazione culturale, difficoltà lavorative ed esistenziali, ecc. Sempre più poi nella scuola italiana troviamo alunni che provengono da ambiti culturali e linguistici anche molto diversi: il caso degli alunni immigrati è evidente, ma è chiara anche la difficoltà che può avere un alunno per un percorso di precedente scolarità particolarmente difficile, per problemi relazionali o di apprendimento con altri insegnanti.

Il mondo della scuola è inoltre sempre più attento anche a quelle difficoltà «soft» che si manifestano con problemi motivazionali, disturbi dell'immagine di sé e dell'identità, deficit di autostima, insicurezza e disorientamento del progetto di vita. Credo che un insegnante esperto e sensibile conosca bene questa multiforme e sfaccettata galassia di difficoltà, le più varie, le più diverse, che si trovano sempre più spesso nella nostre classi. Legate ognuna a una singola storia di un singolo bambino.

La percezione di difficoltà deve essere letta anche sullo sfondo di una sempre crescente consapevolezza dell'eterogeneità delle classi, nella loro normalità di composizione. Gli insegnanti si rendono conto sempre di più che le classi sono abitate, di norma, da alunni che percepiscono essere sempre più diversi. Ne

vedono la diversità nei processi di apprendimento, negli stili di pensiero, nelle dinamiche di relazione e di attaccamento, nei vissuti familiari, sociali e culturali. Se pensiamo semplicemente al concetto di intelligenza, vedremo con facilità come ormai non esista più alcun insegnante che pensi a un'unica intelligenza, diversamente ripartita tra i suoi alunni solo dal punto di vista quantitativo.

Ormai la concettualizzazione di Gardner sulle intelligenze multiple ha fatto scuola (Gardner, 1983; 2005). Gli insegnanti si accorgono generalmente del bambino che presenta una particolare qualità di intelligenza: logico-matematica piuttosto che spaziale o motoria o interpersonale e così via.

Gli insegnanti si rendono conto anche delle diversità degli stili di pensiero, usano sempre di più, nella conoscenza delle qualità dell'alunno e nell'individualizzazione dell'offerta didattica, le categorie tratte dagli studi di Sternberg (1987; 1998; Sternberg e Spear-Swerling, 1997) e di Cornoldi (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2001).

Nuovi costrutti psicologici sono ormai diventati analizzatori abbastanza consueti della situazione personale degli alunni: pensiamo al concetto di autostima (Pope, McHale e Craighead, 1992; Plummer, 2002; 2003; Bracken, 2003; Beatrice, 2005), di stile attributivo (De Beni e Zamperlin, 1997a, 1997b; Ravazzolo et al., 2005), di autoefficacia (Bandura, 1996; 2000; Caprara, 2001), di resilienza (Cyrulnik e Malaguti, 2005; Malaguti, 2005).

I profili degli alunni diventano sempre più ricchi di sfumature psicologiche, relazionali, motivazionali, identitarie, anche attraverso un uso consapevole e avanzato di modalità nuove di valutazione autentica e di portfolio (Tuffanelli, 2004; 2005; Pavone, 2006).

Si incrociano dunque e si enfatizzano due percezioni di differenza: una legata alle difficoltà dell'alunno, l'altra legata alle eterogeneità della classe. Questo incrocio aumenta molto spesso l'ansia degli insegnanti, dei dirigenti e delle famiglie. In alcuni casi, questa ansia porta a una specie di affanno, a una sensazione di non essere in grado di rispondere con buona qualità formativa, di individualizzare in modo sufficiente, di includere realmente nella vita scolastica dell'apprendimento e delle relazioni, con risposte formative adeguate ed efficaci, tutte queste varie difficoltà. In alcuni casi, questo carico di difficoltà è percepito come talmente gravoso da mettere in dubbio anche la possibilità di integrare efficacemente gli alunni più tradizionalmente ritenuti in una evidente difficoltà, e cioè quelli disabili, soprattutto se i numeri di alunni ufficialmente certificati aumentano e una parte delle risorse più tradizionalmente identificate, e cioè gli insegnanti di sostegno, diminuisce.

Credo infatti che, al di là dei processi di classificazione e di identificazione, al di là dei vari sistemi internazionali di riconoscimento e di denominazione,

siano fondamentali alcune decisioni strategiche, culturali, e operative che ogni scuola dovrebbe prendere apertamente, ribadire, comunicare nell'offerta formativa e concordare con le famiglie e con la comunità. Per questo l'Index per l'inclusione sarà un ottimo mediatore operativo di processi inclusivi che coinvolgono tutta la realtà scolastica.

1. La decisione di occuparsi in maniera efficace ed efficiente degli alunni che presentano *qualsiasi* difficoltà di funzionamento educativo (BES).
2. La decisione di accorgersi *in tempo* delle difficoltà e delle condizioni di rischio.
3. La decisione di accorgersi di *tutte* le difficoltà, anche di quelle meno evidenti, in tutti gli alunni.
4. La decisione di comprendere le complesse interconnessioni dei fattori che costituiscono e che mantengono le varie difficoltà (in qualche caso sarà, per questo, necessario attivare un processo stretto di collaborazione con gli operatori sociali e sanitari del territorio, come nel caso di una Diagnosi funzionale (Ianes, 2004); per la maggior parte degli alunni in difficoltà, invece, la scuola dovrà attrezzarsi con solide competenze, pedagogiche, psicologiche e didattiche proprie, per non delegare la lettura dei BES, che deve essere una propria competenza, anche se ovviamente in collaborazione con altre professioni).
5. La decisione di rispondere in modo inclusivo, efficace ed efficiente, alle difficoltà, attivando tutte le risorse dell'intera comunità scolastica e non.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale

Approfondiamo la riflessione su questo concetto, identificando alcune posizioni internazionali di rilievo che possono introdurci all'analisi successiva. Da queste varie posizioni cercheremo di elaborare alcuni aspetti fondamentali del concetto di Bisogno Educativo Speciale e una nostra definizione originale che cercheremo di illustrare nel dettaglio. Credo sia importante ricordare alcuni passaggi dell'UNESCO che riguardano nello specifico la definizione di Bisogno Educativo Speciale. Il primo affronta subito quello che ritengo essere il punto fondamentale e cioè l'«estensione» di questa condizione:

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (*failing*) per una varietà di altre ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale. (UNESCO, 1997)

Come si vede, già nel 1997, l'UNESCO cerca di definire il Bisogno Educativo Speciale con un concetto più esteso, più ampio di quello che tradizionalmente viene incluso nelle categorie di disabilità. Nello stesso testo, questo ampliamento è ulteriormente chiarito ed elaborato rispetto alle necessità speciali di questi alunni:

Se questo gruppo di bambini, più o meno ampiamente definito, avrà bisogno di un sostegno aggiuntivo, dipenderà da quanto la scuola avrà bisogno di adattare il curriculum, l'insegnamento, l'organizzazione o le risorse aggiuntive umane e/o materiali per stimolare un apprendimento efficace ed efficiente. (UNESCO, 1997)

In questa definizione si fa dunque anche esplicito riferimento al bisogno di individualizzare l'offerta formativa, aggiungendo risorse e adattando le attività di insegnamento-apprendimento.

L'Agenzia europea per lo sviluppo dell'educazione per i bisogni speciali, in una sua analisi delle tendenze inclusive dei sistemi scolastici di diciotto Paesi europei, nel novembre 2003, confronta le varie prassi scolastiche e le varie normative di riferimento, attribuendo un approccio inclusivo totale a Italia, Spagna, Grecia, Portogallo, Svezia, Islanda e Norvegia, e conclude in questo modo:

In quasi ogni Paese il concetto di Bisogno Educativo Speciale è nell'agenda. Sempre più persone sono convinte che l'approccio medico dovrebbe essere sostituito con un approccio più educativo: il focus centrale si è spostato sulle conseguenze della disabilità per l'educazione. Però, allo stesso tempo è chiaro che questo approccio è molto complesso e i Paesi stanno discutendo delle implicazioni pratiche di questa filosofia. Questo punto, la descrizione delle disabilità in termini di conseguenze educative è discusso in molti Paesi europei. (Meijer, 2003, p. 126)

Si legge evidentemente la tendenza, che si ritrova anche nell'*Index per l'inclusione*, di passare dal concetto di disabilità tradizionale a quello di Bisogno Educativo Speciale. L'Agenzia europea è comunque ben consapevole delle implicazioni pratiche di un tale orientamento, in particolare per ciò che riguarda il riconoscimento di un diritto all'individualizzazione e inclusione più ampio e impegnativo, sia sul versante professionale e scientifico che su quello delle risorse, ma certamente più equo.

Cerchiamo di vedere più da vicino con altri contributi internazionali quale può essere l'estensione del concetto di Bisogno Educativo Speciale. Nella normativa inglese troviamo due importanti atti legislativi: il *Children Act* del 1989 e il *Disability Discrimination Act* del 1995 (Disability Rights Commission, 2002), che propongono due importanti definizioni:

Un bambino è disabile se è cieco, sordo o muto o soffre di un disturbo mentale di qualche genere o è sostanzialmente e permanentemente handicappato da malattie, traumi o deformità congenita o ha qualche altra disabilità come eventualmente prescritto. (*Children Act*, 1989)

Questa definizione, come risulta evidente, è molto simile a quella ancora oggi in vigore nel nostro Paese, alla base della Legge Quadro sulle persone handicappate, n. 104 del 1992:

È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione. (art. 3, Soggetti aventi diritto)

La legislazione inglese nel 1995 fa però un passo avanti, definendo disabile una persona se

[...] ha un danno fisico o mentale che produce un effetto negativo (sostanziale e a lungo termine) sulla sua abilità di svolgere le normali attività quotidiane. (*Disability Discrimination Act*, 1995)

In questa definizione, più evoluta, si pone maggiormente l'accento sul concetto di effetto negativo sulle abilità di una persona piuttosto che sulla categorizzazione delle varie cause patologiche.

Nel *Children Act* del 1989 veniva comunque introdotto anche il concetto di «bambino in stato di bisogno», che veniva definito come un bambino che

[...] ha una scarsa probabilità o non ha l'opportunità di raggiungere o mantenere un ragionevole standard di salute o sviluppo senza interventi dell'autorità locale di natura compensativa speciale. Un bambino in uno stato di bisogno è anche quello che la cui salute o sviluppo sono facilmente danneggiati in modo significativo o sono realmente danneggiati senza interventi dell'autorità locale, oppure il bambino più tradizionalmente disabile.

È interessante notare come in questa definizione sia dato forte rilievo al concetto di salute e sviluppo, che può essere in vari modi danneggiato o rallentato. Due passi in avanti più significativi sono stati compiuti dalla legislazione inglese dal 1996 al 2002: i tre atti fondamentali sono l'*Education Act* del 1996, lo *Special Educational Needs and Disability Act* del 2001 e il relativo *Code of Practice* applicativo, entrato in vigore nel gennaio 2002 (Department for Education and Skills, 2001a; 2001b).

Già nella norma del 1996 veniva definito un bambino con Bisogni Educativi Speciali quello che «ha una difficoltà di apprendimento che richiede interventi di educazione speciale». Ma nel 2001 lo *Special Educational Needs and Disability Act* (DfES, 2001a) specifica che un bambino ha una difficoltà di apprendimento quando:

1. ha una difficoltà significativamente maggiore nell'apprendere rispetto alla maggioranza dei bambini della stessa età;
2. ha una disabilità che gli impedisce o lo danneggia nell'uso delle risorse educative fornite ai bambini della stessa età nella sua area di vita;
3. è nell'età della scuola dell'obbligo e cade in una delle due definizioni dei punti 1 e 2, o ci potrebbe cadere, se non fossero resi disponibili per lui interventi di educazione speciale.

In questa definizione è chiaramente specificato che non si considera una difficoltà di apprendimento quella originata dal fatto che il bambino possiede una lingua diversa o la lingua della sua famiglia è diversa da quella principale della scuola che frequenta. È evidente il riferimento alla situazione dei bambini migranti o figli di migranti, che hanno ovviamente difficoltà nell'apprendere ma principalmente dovute a una differenza di lingua. In questo caso il bambino in difficoltà non è considerato dalla legislazione inglese un bambino con Bisogni Educativi Speciali, mentre credo lo sia, se poggiamo la concezione del Bisogno Educativo Speciale su ICF.

Nel *Code of Practice* del 2001 vengono specificati meglio i bisogni del bambino, raggruppandoli in quattro grandi aree: comunicazione e interazione, cognizione e apprendimento, sviluppo del comportamento, emozione e socialità, attività sensoriale e fisica. Sulla base di questa ripartizione dei bisogni vengono meglio specificati i Bisogni Educativi Speciali:

[...] si trovano difficoltà di apprendimento generale e specifiche, difficoltà comportamentali, emozionali e sociali, difficoltà di comunicazione e di interazione, difficoltà di linguaggio, disturbi dello spettro autistico, difficoltà sensoriali e fisiche, minorazioni uditive, minorazioni visive, difficoltà fisiche e mediche. (Department for Education and Skills, 2001b, p. 45)

Nel *Manuale del coordinatore scolastico per i Bisogni Educativi Speciali* (*The SENCO Handbook*; Cowne, 2003, p. 14) si specifica ulteriormente che il bambino con Bisogni Educativi Speciali

[...] è un bambino che non risponde nella maniera attesa al curriculum o non riesce a fronteggiare il normale ambiente di classe senza aiuto aggiuntivo.

Rimane comunque molto aperto anche nel mondo anglosassone il dibattito sulla differenza tra la disabilità e il Bisogno Educativo Speciale. Viene fatto spesso un tentativo di illustrare le differenze e gli elementi in comune tra disabilità, Bisogno Educativo Speciale e condizioni di sovrapposizione, in cui vi siano entrambe. Secondo questa analisi esistono bambini con Bisogni Educativi Speciali non disabili, e bambini disabili senza Bisogni Educativi Speciali. In queste due situazioni ritenute «pure», l'attenzione è messa principalmente sulle difficoltà di apprendimento o di comportamento oppure sulle condizioni esclusivamente di deficit fisici. Nella zona di sovrapposizione troviamo condizioni sia fisiche che di apprendimento e di comportamento. Questa classificazione in realtà è in contraddizione con la definizione di Bisogno Educativo Speciale precedentemente citata nello *Special Educational Needs and Disability Act* del 2001. Infatti se è vero che il bambino ha un Bisogno Educativo Speciale quando presenta una difficoltà significativamente maggiore nell'apprendere rispetto alla maggioranza dei bambini della stessa età, è evidente che un bambino con disturbi dell'alimentazione, obesità o gravi malattie acute o croniche avrà molto probabilmente qualche difficoltà nell'apprendimento e qualche difficoltà nell'utilizzare le risorse educative disponibili ai suoi coetanei. Questa classificazione non riesce ancora a definire il concetto di Bisogno Educativo Speciale attraverso un'idea globale di funzionamento educativo e di apprendimento e rimane legata alla doppia polarità: apprendimento e comportamento da un lato e funzionamento fisico dall'altro. Vedremo invece che nella nostra idea di Bisogno Educativo Speciale questa distinzione non ha più senso, se pensiamo a un funzionamento globale dal punto di vista educativo e apprenditivo, sulla base delle più recenti elaborazioni dell'Organizzazione mondiale della sanità.

Più recentemente, una modifica del *Disability Discrimination Act* (2005) include anche le condizioni di immunodeficienza acquisita e di cancro tra le condizioni di disabilità.

Nella produzione normativa statunitense aggiornata con gli ultimi atti legislativi del 2004, troviamo una concezione di disabilità abbastanza ampia:

È bambino con disabilità quello con ritardo mentale, deficit uditivo, disturbi del linguaggio, deficit visivo, gravi disturbi emozionali, problemi ortopedici, autismo, danni cerebrali traumatici, altri problemi di salute, specifiche difficoltà dell'apprendimento e qualunque bambino che per le ragioni sopra esposte abbia bisogno di educazione speciale. (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, 2004)

In particolare, per la fascia di età dai 3 ai 9 anni, la normativa statunitense parla di ritardo (*delay*) nello sviluppo fisico, cognitivo, comunicativo, sociale,

emozionale e adattivo (*Individuals with Disabilities Education Act, 1975, Individuals with Disabilities Act Amendments, 1997; Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004*).

Vale la pena inoltre citare l'analisi che uno dei più influenti studiosi della disabilità, Peter Mittler, compie riguardo a una particolare classe di fattori determinanti dei Bisogni Educativi Speciali e cioè lo svantaggio sociale e la povertà. Mittler ricorda che già dal rapporto dell'inglese Warnock del 1978, la povertà e lo svantaggio erano esclusi dalle categorie causali del Bisogno Educativo Speciale. Ma la maggioranza dei bambini con Bisogni Educativi Speciali vive realmente in qualche grado di povertà. «Negli ultimi 25 anni abbiamo concettualizzato i Bisogni Educativi Speciali in termini di un'interazione dinamica tra il bambino e i vari ambienti nei quali vive e apprende» (Mittler, 1999, p. 3). L'autore sostiene allora che anche le condizioni di povertà, marginalizzazione ed esclusione sociale dovrebbero essere considerate come una importante causa di difficile funzionamento educativo e in definitiva di scarsa salute. Vedremo come questa ottica socioeconomica sia, oltre che equa, anche perfettamente congruente con i concetti di «problemi nella partecipazione sociale» e «fattori contestuali ambientali avversi» che utilizzeremo nella nostra definizione basata sul modello ICF dell'OMS.

Al di là di queste basi normative, peraltro importanti, proviamo a ricordare una nostra visione originale del concetto di Bisogno Educativo Speciale già illustrata nel 2005 (Ianes, 2005a).

Tale concettualizzazione non fa riferimento alle origini eziologiche dei disturbi né alle classificazioni patologiche, ma parte dalla situazione complessiva di funzionamento educativo e apprenditivo del soggetto, qualunque siano le cause che originano una difficoltà di funzionamento.

Il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o istruzionale, causata da un funzionamento, nei vari ambiti definiti dall'antropologia ICF, problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, limitazione della sua libertà e stigma sociale, indipendente dall'eziologia (bio-strutturale, familiare, ambientale-culturale, ecc.) e che necessita di educazione speciale individualizzata.

Esaminiamo nel dettaglio le singole componenti di questa definizione.

Un Bisogno Educativo Speciale è una difficoltà che si deve manifestare in età evolutiva, e cioè entro i primi 18 anni di vita del soggetto.

Questa difficoltà si manifesta negli ambiti di vita dell'educazione, dell'apprendimento e dell'istruzione. Coinvolge le relazioni educative, formali e/o informali, lo sviluppo di competenze e di comportamenti adattivi, gli

apprendimenti scolastici e di vita quotidiana, lo sviluppo di attività personali e di partecipazione ai vari ruoli sociali. È evidente l'enorme difficoltà nel trovare problematiche che si manifestino entro il diciottesimo anno di vita e che non abbiano un impatto diretto nell'ambito dell'educazione e dell'apprendimento. Anche un lieve difetto fisico, che non incide affatto sulla funzionalità cognitiva e apprenditiva, può causare difficoltà psicologiche e timore di visibilità sociale, limitando così la partecipazione del bambino a varie occasioni educative e sociali, e così via. Certamente si apprende per tutto l'arco della vita, ma i primi 18 anni sono sicuramente più collegati al concetto di educazione e di istruzione formale. Per questo si può parlare correttamente di Bisogno Educativo Speciale soltanto entro l'età evolutiva, anche se, ovviamente, esistono tanti disturbi, a insorgenza nell'età adulta, che compromettono la sfera dell'apprendimento della persona.

Una terza componente della definizione è il concetto di funzionamento globale del soggetto, di salute bio-psico-sociale della persona come buon funzionamento dei vari ambiti, come sono stati definiti nel 2002 dal modello ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità. È proprio del funzionamento globale del soggetto, della sua salute, globalmente e sistemicamente intesa, che dobbiamo occuparci, che dobbiamo conoscere a fondo in tutte le sue varie interconnessioni causali, a prescindere dalle varie eziologie che possono danneggiare singoli aspetti del funzionamento. Il modello ICF ci fornisce un'ottima base concettuale per costruire una griglia di conoscenza del funzionamento educativo e apprenditivo del soggetto.

La quarta componente di questa definizione riguarda il tracciare il confine tra una differenza di funzionamento problematica per il contesto familiare e/o gli insegnanti, ad esempio, ma non per il soggetto, e invece una differenza di funzionamento realmente problematica anche per il soggetto che la manifesta, oppure una differenza niente affatto problematica per il contesto relazionale, ma problematica per il soggetto. Potrebbe infatti darsi il caso in cui le persone attorno al bambino vivano un problema di funzionamento educativo-apprenditivo, ma questo problema sia esclusivamente loro e non del bambino (aspettative troppo rigide e convenzionali che fanno vivere con disagio un'intelligenza particolarmente creativa e divergente, ad esempio); in un caso del genere questa differenza di funzionamento non dovrebbe essere «modificata» in alcun modo, ma anzi tutelata e rispettata come diversità da valorizzare e non come bisogno di cui prendersi cura. In quei casi invece in cui la difficoltà di funzionamento danneggia direttamente il bambino oltre che gli altri, lo ostacola direttamente o lo stigmatizza, è evidente la necessità di prendersene cura, anche se, in qualche caso, tale difficoltà non è vissuta come particolarmente problematica dagli altri

(ad esempio, un bambino passivo, timido, chiuso in sé, poco intraprendente può essere vissuto come un bambino «tranquillo e riposante»).

In questa nostra definizione si sente una continuità tra Bisogno Educativo Speciale e normalità, un continuum tra normalità e patologia, dove il punto di passaggio rischia di essere arbitrario, se non vengono definiti dei criteri il più possibile oggettivi a tutela della soggetto. L'ottica con cui viene giudicato problematico un certo tipo di funzionamento dipenderà ovviamente dal sistema di valori di chi opera questo giudizio: se la priorità verrà data al benessere del soggetto in difficoltà o al benessere di chi riveste ruoli di potere (insegnante, genitore, ecc.). In questa definizione dobbiamo fare i conti anche con un senso di incertezza e di ignoto rispetto a quelle cause che non riusciamo oggi a definire, a quelle eziologie non conosciute che però in modi che magari non comprendiamo producono una difficoltà di funzionamento educativo-apprenditivo. È a quest'ultima dimensione globale che dobbiamo rivolgerci primariamente, anche se è evidente che la conoscenza delle cause ci potrebbe consentire di agire su di esse in termini di prevenzione.

I Bisogni Educativi Speciali sulla base antropologica ICF

Nella nostra concezione di Bisogno Educativo Speciale è centrale il concetto di funzionamento educativo-apprenditivo. In questa dimensione specifica del funzionamento, peraltro totalizzante l'esperienza evolutiva di ogni bambino, si attribuisce un'importanza prevalente all'intreccio dell'apprendimento (nei più disparati ambiti) con le varie spinte evolutive endogene, per maturazione biologica programmata geneticamente, in interazione con le qualità degli ambienti. Nei contesti delle varie forme di educazione, formale e informale, il bambino cresce apprendendo, sviluppando competenze negli ambiti più diversi: cognitivo, linguistico, interpersonale, motorio, valoriale, autoriflessivo, ecc. Il bambino funziona bene dal punto di vista evolutivo se riesce a intrecciare positivamente le spinte biologiche alla crescita con le varie forme di apprendimento, date dall'esperienza e dal contatto con le relazioni umane e gli ambienti fisici.

L'educazione media questo intreccio, nelle sue molteplici azioni quotidiane, fornendo stimoli, guida, accompagnamento, feedback, significati, obiettivi e gratificazioni, modelli, ecc. e il bambino funziona bene dal punto di vista educativo se integra questi messaggi con la sua spontanea iniziativa e con le spinte biologiche.

Il funzionamento educativo è dunque un funzionamento intrecciato tra biologia, esperienze di ambienti e relazioni e attività e iniziative del soggetto.

Per comprendere meglio però questo intreccio e leggerlo nella mescolanza delle sue componenti abbiamo bisogno di una cornice forte che orienti questa analisi, una cornice concettuale e antropologica unica e condivisa dalle varie ottiche professionali. L'ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità (2002; 2007) è il modello concettuale che serve a questa lettura e che proponiamo qui a questo scopo. In questi ultimi anni, il modello ICF è stato proposto anche, nei suoi aspetti più tecnici, come base per un nuovo modello di diagnosi funzionale (Ianes, 2004), per una nuova lettura del concetto di competenza (Ianes e Biasioli, 2005) e base per identificare precocemente gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (Ianes 2005a; 2005b).

Rispetto al concetto generale di Bisogno Educativo Speciale credo sia appropriato proporre la struttura concettuale dell'ICF, perché questo approccio parla di salute e di funzionamento globale, non di disabilità o di varie patologie. Secondo l'Organizzazione mondiale della sanità, infatti, una situazione, e cioè il funzionamento di una persona, vanno letti e compresi profondamente in modo globale, sistemico e complesso, da diverse prospettive, e in modo interconnesso e reciprocamente causale (figura 1). Credo dunque che questo modello sia utile per una lettura globale dei Bisogni Educativi Speciali in un'ottica di salute e di funzionamento, frutto di relazioni tra vari ambiti interni ed esterni al bambino.

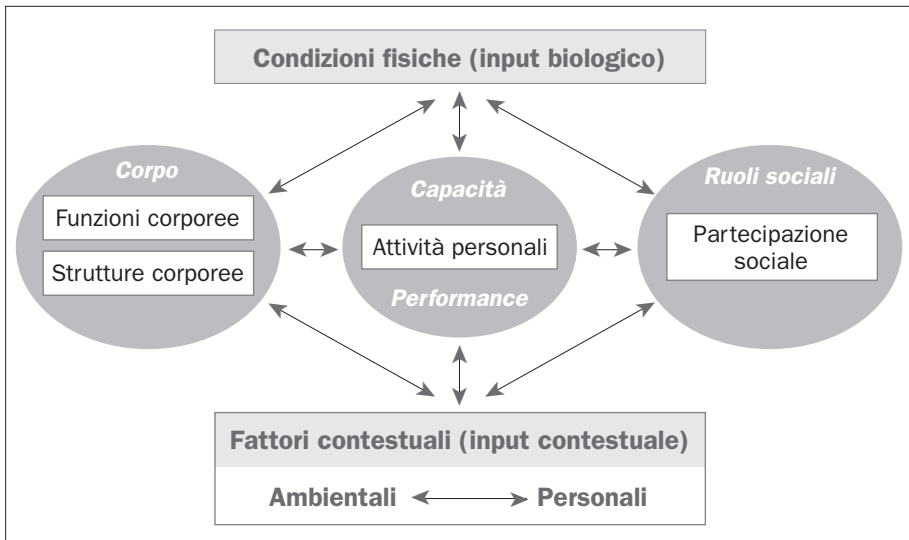


Fig. 1 La situazione globale di una persona (il suo «funzionamento»).

Come si vede dallo schema, la situazione di salute di una persona, nel nostro caso il suo funzionamento educativo-apprenditivo, è la risultante globale delle reciproche influenze tra i fattori rappresentati.

Condizioni fisiche e fattori contestuali stanno agli estremi superiori e inferiori del modello: la dotazione biologica da un lato e dall'altro l'ambiente in cui il bambino cresce, dove accanto ai fattori esterni, come le relazioni, le culture, gli ambienti fisici, ecc., egli incontra anche fattori contestuali personali, e cioè le dimensioni psicologiche che fanno da sfondo interno alle sue azioni, ad esempio, autostima, identità, motivazioni, ecc.

Nella grande dialettica fra queste due enormi classi di forze, biologiche e contestuali, si trova il corpo del bambino, come concretamente si sta sviluppando dal punto di vista strutturale e come si stanno sviluppando le varie funzioni, da quelle mentali a quelle motorie e di altro genere.

Il corpo del bambino agisce poi nel mondo sviluppando reali capacità e attività personali. E partecipa socialmente ai vari ruoli, familiari e comunitari.

Quando i vari fattori interagiscono in modo positivo, il bambino crescerà sano e funzionerà bene dal punto di vista educativo-apprenditivo, altrimenti il suo funzionamento sarà difficoltoso, ostacolato, disabilitato, ammalato, con Bisogni Educativi Speciali o emarginato, ecc.

La comprensione il più possibile profonda e completa del funzionamento educativo-apprenditivo di un bambino sarà possibile soltanto se riusciremo a cogliere le singole dimensioni ma soprattutto se riusciremo a integrarle in una visione complessa e completa. Si tratta di vedere non le singole stelle (le singole capacità o performance), ma la costellazione che dà significato e senso a una figura, a una serie di relazioni di interconnessione e di influenza reciproca (Ianes e Biasioli, 2005).

Il bambino potrà avere una difficoltà di funzionamento, e cioè un Bisogno Educativo Speciale, originata dalle infinite combinazioni possibili tra i 7 ambiti di funzionamento illustrati nella figura precedente.

Una difficoltà di funzionamento potrà originarsi da condizioni fisiche problematiche: malattie varie, acute o croniche, fragilità, allergie o intolleranze alimentari, patrimoni cromosomici particolari, lesioni, traumi, malformazioni, disturbi del ciclo del sonno-veglia, disturbi del metabolismo, della crescita, ecc. In questi casi il funzionamento globale è minacciato da un input biologicamente significativo, che irrompe sulla scena e può condizionare in maniera drammatica l'apprendimento e l'educazione. Spesso problemi in questo ambito portano a problemi anche nell'ambito successivo, quello delle strutture corporee. L'ambito delle strutture corporee può originare a sua volta difficoltà di funzionamento educativo e apprenditivo: malformazioni o mancanza di arti, organi o parti di

essi, come ad esempio strutture cerebrali o strutture necessarie per la fonazione o la locomozione. È evidente come l'iniziativa e l'attività personale del bambino saranno più o meno profondamente danneggiate da deficit strutturali nel corpo. Le strutture del corpo devono funzionare a livelli sempre migliori, e infatti il terzo elemento di funzionamento è definito dall'Organizzazione mondiale della sanità come funzioni corporee: il bambino può avere una difficoltà di funzionamento educativo-apprenditivo originata da deficit funzionali, come deficit visivi, motori, aprassie, afasie, deficit sensomotori, deficit nell'attenzione, nella memoria, nella regolazione dell'attivazione (arousal), ecc. È evidente che i deficit funzionali più legati al difficile funzionamento educativo-apprenditivo sono quelli delle funzioni cerebrali e mentali, sia globali che specifiche.

Con il suo corpo, in strutture e funzioni, il bambino apprende attività personali e partecipa socialmente. Un'altra possibile fonte di difficile funzionamento educativo, e di conseguenza di Bisogno Educativo Speciale, sono infatti le ridotte attività personali. Il bambino può avere deficit di capacità e/o performance in vari ambiti di attività: capacità di apprendimento, di applicazione delle conoscenze, di pianificazione delle sue azioni, di linguaggio e di comunicazione, di autoregolazione metacognitiva, di interazione, di autonomia personale e sociale e questa è una situazione molto nota all'insegnante: il bambino non sa fare bene le cose che sarebbe importante facesse per sviluppare patrimoni sempre più ampi di competenze. Un bambino con scarse attività personali sa fare meno cose, o le fa in forme deficitarie, anche se può essere perfettamente integro dal punto di vista strutturale e funzionale, il suo corpo cioè non ha alcun problema. Può avere dei deficit di capacità e di performance dovuti a scarse esperienze di apprendimento o di stimolazione.

Un'ulteriore fonte di funzionamento educativo-apprenditivo difficoltoso è la partecipazione sociale. Secondo l'Organizzazione mondiale della sanità una persona funziona bene se partecipa socialmente, se riveste ruoli di vita sociale in modo integrato e attivo. Non è sufficiente avere un corpo integro e funzionante, svolgere anche molte attività personali, bisogna anche partecipare socialmente. E in questo ambito possono generarsi difficoltà specifiche che diventano Bisogno Educativo Speciale. Difficoltà nello svolgere i ruoli previsti dall'essere alunno, essere figlio, essere compagno di classe e essere utente di servizi rivolti all'infanzia, culturali, sportivi, sociali. Il bambino che venisse ostacolato nella partecipazione, emarginato o allontanato, isolato, rifiutato, vivrebbe un elemento significativamente determinante per lo sviluppo di un Bisogno Educativo Speciale.

Dalle due classi di fattori contestuali, ambientali e personali, si possono originare varie combinazioni di Bisogni Educativi Speciali. Un bambino

può infatti vivere fattori contestuali ambientali molto difficili: una famiglia problematica, un contesto culturale e linguistico diverso, una situazione socio-economica difficile, può subire atteggiamenti ostili, indifferenza o rifiuto, può vivere scarsità di servizi, poche risorse educative o sanitarie, può incontrare barriere architettoniche, ecc. Anche nei fattori contestuali personali si possono originare cause o concause di Bisogno Educativo Speciale: scarsa autostima, reazioni emozionali eccessive, scarsa motivazione, stili attributivi distorti, ecc.

In uno qualsiasi di questi sette ambiti si può generare una causa o concausa di Bisogno Educativo Speciale, una causa o concausa che interagisce in maniera sistemica con gli altri elementi, che potranno essere favorevoli o avversi. Attraverso queste interazioni complesse si produrrà il funzionamento educativo-apprenditivo del bambino. Ovviamente, il peso dei singoli ambiti varierà da bambino a bambino, anche all'interno della stessa condizione biologica originaria: non esistono infatti due alunni con sindrome di Down uguali, e non esistono due bambini uguali anche se nella stessa condizione contestuale ambientale, due bambini figli di immigrati senegalesi non sono affatto uguali, ad esempio.

In questo modo, il modello ICF ci aiuta a definire le diverse situazioni di Bisogno Educativo Speciale degli alunni: alcune di esse saranno caratterizzate da problemi biologici, corporei e di attività personali, altre principalmente da problemi contestuali ambientali, di capacità e di partecipazione, altre primariamente da fattori contestuali ambientali, altre principalmente da difficoltà di partecipazione sociale, discriminazione, ostilità e così via.

Come abbiamo visto, un Bisogno Educativo Speciale può dunque originarsi da moltissime combinazioni di fattori sfavorevoli per il bambino, secondo il modello antropologico dell'ICF. Abbiamo visto inoltre che dobbiamo considerare il funzionamento globale di una persona, al di là delle etichette diagnostiche o delle specifiche cause dei suoi disturbi.

Se abbiamo messo il concetto di funzionamento globale di un alunno alla base di quello di Bisogno Educativo Speciale, nasce evidente il problema del dove porre la soglia tra funzionamento normale e funzionamento problematico. Ne avevamo già precedentemente accennato, ma ora la questione va affrontata più nel dettaglio. Potremmo ipotizzare un continuum di funzionamento sul quale si deve formulare un giudizio, a un certo punto, di disfunzionalità e di problematicità per il soggetto. Evidentemente l'insegnante, l'educatore e il genitore colgono attraverso il loro disagio una problematicità di apprendimento e di sviluppo nel bambino, ma questo loro disagio non è affatto sufficiente per giudicare problematico il funzionamento educativo-apprenditivo del bambino. Questo loro disagio educativo è il primo motore, la prima energia che si mette

in moto per prendersi cura dello sviluppo del bambino, che però può essere eccessiva e di conseguenza essi possono giudicare problematica una situazione di sviluppo, ritardata o differente, che in realtà non lo è. Potrebbe essere una preoccupazione più per se stessi, per la propria tranquillità che non per il benessere e lo sviluppo del bambino e di conseguenza creerebbe falsi positivi in nome del quieto vivere dell'insegnante o del genitore. In realtà, la valutazione del Bisogno Educativo Speciale deve difendere il bambino da un eccesso di preoccupazione che diventa iperprotezione e limitazione, da una preoccupazione che è disagio soltanto per sé, che diventa limitazione del bambino in nome del proprio benessere di insegnante e genitore, ma anche da una scarsa preoccupazione, da un non cogliere in tempo e in anticipo possibili fonti di difficoltà e di scarso funzionamento educativo-apprenditivo.

L'insegnante e il genitore «sufficientemente buoni» colgono in tempo, si accorgono prestissimo che qualcosa non va, che il funzionamento del bambino e dell'alunno in qualche modo sono negativamente condizionati. Ma allora come passare da una sensazione soggettiva di disagio a una valutazione il più possibile oggettiva che quello stato di funzionamento in quel particolare momento è effettivamente problematico per il bambino? Per fare questo passaggio dovremmo avere alcuni criteri il più possibile oggettivi per decidere.

Il primo criterio può essere quello del *danno*, effettivamente vissuto dall'alunno e prodotto su altri, alunni o adulti, rispetto alla sua integrità attuale fisica, psicologica o relazionale. Una situazione di funzionamento è realmente problematica per un bambino se lo danneggia direttamente o danneggia altri: si pensi a disturbi del comportamento gravi, all'autolesionismo, a disturbi emozionali gravi, a gravi deficit di attività personali, a situazioni di grandi rifiuti o allontanamento del gruppo. In questi casi si può osservare un danno diretto al bambino o ad altri che lo circondano. Se questo accade è evidente che la situazione è realmente problematica e non è affatto un falso positivo. Ne conseguirà un obbligo deontologico a intervenire e una legittimazione forte, in nome del benessere del bambino, ad agire urgentemente.

Ma ci può essere una situazione in cui il danno non è attualmente presente in maniera chiara e allora si potrebbe assumere il criterio del cosiddetto *ostacolo*: un funzionamento problematico è tale realmente per quel bambino se lo ostacola nel suo sviluppo futuro, se cioè lo condizionerà nei futuri apprendimenti cognitivi, sociali, relazionali ed emotivi. In questi casi la situazione difficile non riesce a danneggiare direttamente il bambino o altri, ma lo pone e li pone in situazione di svantaggio per ulteriori successivi sviluppi. Si pensi alle difficoltà di linguaggio ma anche ai disturbi dell'apprendimento lievi o alle difficoltà emotive o comportamentali. Anche con questo secondo criterio potremmo decidere che

una situazione di funzionamento è realmente problematica per quel bambino, oltre che per noi adulti, e che di conseguenza dovremo intervenire per aiutarlo nello sviluppo.

Possiamo però incontrare una situazione in cui non sia dimostrabile un danno o un ostacolo al bambino o ad altri da parte del suo scarso funzionamento educativo-apprenditivo: in queste situazioni di differenze, stranezze e bizzarrie dovremmo forse chiederci qualche cosa rispetto a un terzo criterio che potremmo definire di *stigma sociale*. Con questo terzo criterio ci si interroga se oggettivamente il bambino, attraverso il suo scarso funzionamento educativo-apprenditivo, stia peggiorando la sua immagine sociale, soprattutto se appartiene a qualche categoria socialmente debole. Come adulti, insegnanti e genitori, credo abbiamo il dovere etico di tutelare e di migliorare se possibile l'immagine dei nostri alunni e dei nostri figli. Anche perché un'immagine sociale negativa evidentemente diventerà poi ostacolo e successivamente danno al loro sviluppo. Questo terzo criterio, però, è ovviamente il più esposto a valutazioni soggettive e relative e dunque il più pericoloso.

Con questi tre criteri potremo dunque decidere se la preoccupazione che viviamo nei confronti dell'apprendimento e dello sviluppo dei nostri alunni o figli è realmente fondata, ha realmente identificato un Bisogno Educativo Speciale su cui dobbiamo assolutamente intervenire in senso pedagogico, psicologico e didattico, oltre che naturalmente fisico e biologico, se necessario.

Questa idea di Bisogno Educativo Speciale fondata sul funzionamento globale della persona, come definito dall'Organizzazione mondiale della sanità nel modello ICF, porta a un evidente superamento delle categorie diagnostiche tradizionali nella fase del riconoscimento di una situazione di diritto a un intervento individualizzato e inclusivo. Ciò non significa ovviamente ignorare o rifiutare le diagnosi cliniche nosografiche ed eziologiche, che hanno significato per gli aspetti conoscitivi legati alla terapia, alla prevenzione, ecc. Nel nostro caso cerchiamo un modo globale, per così dire a valle della diagnosi, più largo, più comprensivo e più rispondente a quella che è una reale situazione di Bisogno Educativo Speciale e di difficoltà. Nel nostro modello di Bisogno Educativo Speciale entrano anche bambini che non potrebbero essere diagnosticati con alcuna delle condizioni patologiche tradizionali, ma che hanno enormi Bisogni Educativi Speciali che vanno riconosciuti in tempo ed esattamente, anche se sfuggono ai sistemi tradizionali di classificazione. Questo tipo di valutazione del Bisogno Educativo Speciale non è riferito dunque a una classificazione nosografica o eziologica ma serve per cogliere globalmente tutte le condizioni di Bisogno Educativo Speciale, per poterci costruire sopra una didattica inclusiva ben individualizzata.

Il senso di questa apertura, molto ampia, sta nel poter riconoscere in tutti questi soggetti una pari dignità di bisogno, a prescindere da quale combinazione di fattori causali ha prodotto la loro situazione. Per troppo tempo una visione ristretta della lettura dei bisogni ha legittimato un riconoscimento di bisogno solo in quei soggetti che potevano essere «certificati» con una minorazione stabile o progressiva di indubbia eziologia bio-strutturale, asservendosi a un modello medico e a una visione limitante e ragionieristica di allocazione delle risorse di promozione umana che uno Stato civile deve invece garantire a tutti quelli che ne hanno bisogno.

Anche nel rifiuto di questa visione ristretta troviamo, ovviamente, una questione di equità, giustizia e inclusione sociale radicale.

Se fondiamo il concetto di Bisogno Educativo Speciale sull'antropologia del funzionamento umano dell'ICF troveremo situazioni in cui fattori ambientali avversi causano o concausano la situazione del soggetto che lo limita nell'ottenere risposta ai suoi bisogni e nel promuovere se stesso. L'origine del «malfunzionamento» può ovviamente essere economica, culturale, sociale, ecc.

La Pedagogia Speciale e la cultura pedagogica inclusiva, ben rappresentata dall'Index per l'inclusione, se opera con giustizia, denuncia e cerca di cambiare quei fattori ambientali che ostacolano e limitano il funzionamento umano e che generano o peggiorano i Bisogni Educativi Speciali: le culture emarginanti, mistificanti e le politiche che portano disuguaglianza. Non c'è dubbio: un modello antropologico globale, come quello che poniamo alla base dell'identificazione dell'alunno con Bisogni Educativi Speciali, ci obbligherà a confrontarci sempre di più con il tema della Giustizia.

L'efficacia degli interventi speciali e la «speciale normalità»

Se una scuola inclusiva sa riconoscere e comprendere le infinite complessità dei funzionamenti problematici individuali deve anche saper intervenire in modo efficace. Efficace nel produrre cambiamenti positivi nelle situazioni, nelle varie dimensioni che si intrecciano: nelle competenze del soggetto, nella dimensione familiare, culturale, scolastica, comunitaria.

Ma il tema del bisogno di efficacia è solo un problema tecnico? Di sperimentazione e applicazione di tecniche efficaci nel produrre i cambiamenti desiderati? Se così fosse, non saremmo granché preoccupati, perché la ricerca produce significativi passi avanti. Ma sul tema dell'efficacia risuona ancora la questione della Giustizia, e per renderne conto affrontiamo

quello che viene chiamato nella letteratura il «dilemma della differenza» (Terzi, 2005):

Il dilemma della differenza consiste nella scelta, apparentemente inevitabile, tra — da una parte — identificare le differenze dei bambini per organizzare risposte differenziate, con il rischio di etichettare e dividere, e — dall'altra parte — accentuare l'essere come gli altri (sameness) e dare risposte comuni, con il rischio di non rendere disponibile ciò che è rilevante e necessario per i singoli bambini. (Terzi, 2005, p. 444)

È curioso, e confortante, vedere che anche in un'altra tradizione culturale e di storia della scuola e dei suoi rapporti con gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, si sia arrivati a porre un analogo dilemma a quello che posi qualche tempo fa, discutendo del valore e delle difficoltà dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità:

Non vorremmo trovarci in un dilemma: educazione contro integrazione, con l'educazione che per essere davvero speciale (ed efficace) deve essere non integrata, perché l'integrazione è confusione, dispersione, incapacità, perdita di tempo, addirittura danno. Non vorremmo essere costretti a scegliere. (Ianes, 2006, p. 43)

Invece qualche genitore di un figlio o di una figlia disabile si è trovato a scegliere, a malincuore, di abbandonare la scuola normale per «educare» il figlio a casa, con programmi specifici e intensivi, della cui efficacia è convinto, come è convinto dell'impossibilità di raggiungere gli stessi risultati nella scuola normale. Sono oggi casi assolutamente eccezionali, ma domani?

Siamo davvero sicuri che l'integrazione e inclusione scolastica, la sua politica e la sua cultura siano sempre più oggetto di attenzione, impegno, investimento di risorse? È lecito dubitarne (Ianes e Canevaro, 2008).

La dialogica della speciale normalità

Come realizzare un'integrazione e inclusione scolastica «sufficientemente buona», in grado di rispondere con una normalità più ricca ai Bisogni Educativi Speciali, tenendo conto in particolare di quelle percezioni critiche, timori e atteggiamenti di sfiducia verso l'attuale integrazione nella scuola normale, che recentemente sono stati espressi.

Timore e sfiducia, manifestati da familiari e da operatori, rispetto alle reali possibilità, nella scuola italiana di oggi, di realizzare una buona integrazione, soprattutto per quegli alunni con situazioni personali particolarmente com-

plesse, ad esempio disturbi autistici. Leggiamo, a questo proposito, le critiche e i dubbi espressi da Enrico Micheli,* psicologo esperto di autismo e operatore del servizio sanitario nazionale:

Sul piano operativo si ravvisano molteplici difficoltà. Le ore di terapia, quando finalmente si riesce ad offrirle, sono al massimo (e molto raramente) 4 alla settimana. Il bambino che frequenta la scuola di solito non frequenta il tempo pieno. Del tempo che il bambino frequenta la scuola, solo una piccola parte può essere definita intervento consapevole e intensivo. Passano giorni se non mesi prima che il bambino, all'inizio dell'anno scolastico, sia messo al lavoro in modo razionale. L'insegnante non struttura interventi precisi per un bambino perché: non è preparato per interventi educativi speciali per abilitare un bambino disabile. L'ambiente in cui il bambino dovrebbe imparare è per gran parte del tempo una classe in cui i bambini fanno cose che lui non capisce o che non gli interessano. Questo ambiente non è organizzato per facilitare il lavoro, la comunicazione, le relazioni sociali di un bambino autistico, quindi, non previene i comportamenti problema. Le risposte dell'ambiente ai comportamenti problema spesso li consolidano invece di estinguerli. I genitori quasi sempre vorrebbero essere informati e guidati in precisi interventi a casa, e spesso hanno dalla Sanità la risposta: «Fate i genitori», e dalla scuola il contatto con persone che dichiarano apertamente la loro impreparazione. (Micheli, 2004, pp. 170-171)

Purtroppo credo che molti insegnanti, molti psicologi e neuropsichiatri, e molti genitori sottoscriverebbero questa analisi impietosa. E forse la arricchirebbero di altri dolorosi dettagli di malascuola e malasanità. Sappiamo che l'integrazione scolastica nel nostro Paese è ben lungi dall'essere perfettamente compiuta, perfettamente funzionante. Come lo sono anche altre grandi riforme civili, si pensi alla Legge Basaglia. Ma quale potrebbe essere la proposta alternativa, migliorativa? Leggiamo ancora Micheli:

I tempi dell'insegnamento vanno quindi organizzati in modo individualizzato. Gli spazi andranno attrezzati appositamente: è indispensabile che l'ambiente che ha il compito di educare questi bambini allestisca spazi specificamente pensati per loro e adatti alle diverse attività da svolgere, con l'attenzione a facilitare con l'organizzazione degli spazi l'apprendimento e a rendere meno probabili i problemi di comportamento (ad esempio spazi silenziosi, privi di stimoli distraenti, lontani da porte o vie di fuga, ecc.). (Micheli, 2004, p. 173)

* Proprio in questi giorni, all'inizio del luglio 2008, Enrico Micheli subisce un incidente mortale in montagna, lasciando un vuoto incolmabile anche nella comunità scientifico-professionale.

La proposta sembra essere quella di realizzare anche alternative di frequenza scolastica lontane dal contatto con i compagni normodotati:

Occorre quindi disporre di un ventaglio di opportunità, e scegliere bambino per bambino, attività per attività, a seconda del punto di partenza del bambino, attentamente valutato, e della sua evoluzione, attentamente monitorata. Un estremo di questo ventaglio è che il bambino riceva solo un intervento individuale, in cui non svolge nulla in comune con gli altri bambini (estremo più teorico che reale, perché sappiamo che è possibile già da subito un qualche contatto sociale, con opportune attenzioni); quindi c'è la possibilità di creare classi appositamente attrezzate per un gruppo di bambini autistici. Poi possiamo pensare a gruppi attrezzati per diverse disabilità che includono uno o più bambini con autismo, e abbiamo qui la possibilità di integrare diversi tipi di disabilità in modo produttivo, utilizzando i punti di forza degli uni a favore degli altri, e viceversa. E poi la possibilità di avere classi normali, che includono uno o più bambini con autismo. (Micheli, 2004, p. 175)

Questa è la proposta, che, secondo l'autore, ci consentirebbe di liberarci da quella che egli definisce «ideologia dell'integrazione», e cioè un voler integrare a tutti i costi tutti i bambini, per coprire con questa posizione rigida e velleitaria la profonda incapacità della scuola di rispondere in modo efficace alla complessità dei bisogni. Ma Micheli è ben consapevole del valore dell'integrazione nella normalità e sostiene:

Occorre una sintesi che unifichi il valore dell'educazione con il valore dell'integrazione. Io formulo questa sintesi come «diritto all'educazione all'interno della scuola di tutti». I due principi sono insieme ma distinti. (Micheli, 2004, p. 178)

Ma proprio qui sta il problema: credo che non sia questa sintesi quello che ci serve per migliorare le cose, ma che si debba invece costruire una «dialogica» tra normale e speciale, come cercherò di argomentare.

Credo anche che la prospettiva dello «stare insieme ma distinti» sia molto pericolosa per lo sviluppo dell'integrazione, nella situazione in cui si trova attualmente la scuola italiana e la ricerca psicoeducativa, troppo debitrice agli studi esteri sviluppati prevalentemente in contesti separati.

Sulle difficoltà dell'integrazione sono ritornati anche altri ricercatori (Farci, 2005; Cottini, 2005), con posizioni più sfumate e meno pessimistiche, ma sempre con la preoccupazione che un'integrazione fatta male danneggi il diritto del bambino a ricevere un'educazione efficace.

Giusta preoccupazione, ma rischiosa, per quello che può prefigurare (e facilitare).

Dall'altro lato, l'illusione che l'integrazione vada dovunque e sempre bene e che sia la panacea di tutti i mali è altrettanto pericolosa.

Dobbiamo far dialogare «ad anello» quelli che sembrano i contrari, per costruire una posizione superiore, appunto «dialogica», come la definisce Morin, in cui una posizione è sempre legata all'altra e ogni posizione contiene in sé sempre l'altra. Una doppia logica.

Torniamo per un momento al tema della pericolosità delle posizioni «speciali» e di quelle rigidamente «normali». Quando prendiamo una posizione, anche con le migliori intenzioni, dobbiamo fare i conti con quella che Edgar Morin chiama «ecologia dell'azione».

L'ecologia dell'azione ci indica che ogni azione sfugge sempre più alla volontà del suo autore nella misura in cui entra nel gioco di inter-retroazioni dell'ambiente nel quale interviene. Così l'azione rischia non solo il fallimento ma anche la deviazione o il pervertimento del suo senso. (Morin, 2005, p. 29)

Dobbiamo sapere che gli effetti di un'azione non dipendono soltanto dalle intenzioni del suo attore, ma anche dalle molte condizioni dell'ambiente in cui essa si compie. Con una proposta sinceramente fatta in nome del diritto del bambino disabile ad avere interventi speciali, adatti alla complessità dei suoi bisogni, posso innescare meccanismi di separazione e segregazione proprio in nome dell'efficacia dell'educazione, e, specularmente, sostenendo ciecamente che all'educazione basta una normalità accogliente e ben disposta, posso attivare analoghi meccanismi di rifiuto e autosegregazione. Nell'ignoranza dell'ecologia dell'azione possiamo cadere tutti: ricercatori, insegnanti, familiari.

Gli scienziati condividono con gli altri cittadini un'altra causa di accecamento etico: è l'ignoranza dell'ecologia dell'azione; questa, ricordiamolo, insegna che ogni azione umana, da quando viene intrapresa, sfugge al suo iniziatore ed entra in un gioco di molteplici interazioni che la deviano dal suo scopo e spesso le danno una destinazione contraria alla sua intenzione. Questo è vero in generale per le azioni politiche, ed è vero anche per le azioni scientifiche. (Morin, 2005, p. 64)

Sostenere dunque la necessità di percorsi speciali e separati all'interno della scuola, oppure gruppi di alunni con disabilità in scuole particolarmente attrezzate, può portare a esiti disastrosi, nonostante la buona intenzione della proposta, pensata come azione etica, nell'interesse cioè del soggetto con disabilità.

Morin ci esorta sempre a «pensare bene», cioè in modo complesso, per elaborare una conoscenza capace di concepire le condizioni dell'azione, oltre

che l'azione stessa, e di contestualizzare ogni valutazione, prima e durante l'azione.

In questo clima sociale e culturale, con questa nuova (forse esagerata ad arte) penuria e tagli di risorse, con questa forte enfasi sulle determinazioni innate, genetiche e organiciste dei comportamenti, con questo neodarwinismo sociale, con questo ritorno della selezione in nome dell'eccellenza e della competitività violenta, le posizioni «speciali» rischiano di essere cavalcate da chi vorrebbe un riposizionamento della scuola su dimensioni più selettive, differenziate, da chi opera per nuove segregazioni e allontanamenti. Ipocritamente in nome della tecnica, apparentemente neutrale, non certo della diminuzione del valore della persona più debole, che oggi non solo non è politically correct ma non è più neppure proponibile. La tecnica si è prestata troppe volte a questo gioco, aiutando processi sociali di allontanamento, non certo di produzione di vicinanza e di compartecipazione profonda.

L'enfasi sulle risposte speciali dà anche un ottimo alibi a chi vorrebbe, per stanchezza, frustrazione e disillusione, cedere le armi, rinunciare, trovare un po' di tranquillità affidandosi a un potere, quello tecnico, che finalmente lo può condurre per mano. Così si riduce la tensione innovatrice nelle nuove generazioni di insegnanti che entrano adesso nella scuola e che non hanno lottato, come i colleghi degli anni Settanta e Ottanta, per l'integrazione e per il diritto alla normalità. Cala la tensione ideale e valoriale, sale la protesta tecnica, che ordina, organizza, ripulisce il campo da quelle che vengono appunto definite ideologie, non idealità, oppure valori.

Credo che ci sia sempre stato qualcuno che non credeva all'integrazione, che non la riteneva importante, oppure che addirittura la considerava un ostacolo alle corse per l'eccellenza. Queste persone, dentro e fuori la scuola, potrebbero trovare, nelle posizioni scientificamente «speciali» nuova benzina da gettare sul fuoco del legittimo malcontento che in molti abbiamo su come concretamente si realizza l'integrazione oggi in Italia.

Non è un caso che da circa dieci anni migliaia di insegnanti e di operatori, associazioni e famiglie affollino i convegni sulla «Qualità dell'integrazione scolastica», perché la stanno sempre cercando, faticosamente, tutti i giorni e ci credono profondamente, contrariamente a molti rappresentanti della classe politica.

Non si deve pensare che chi sostiene l'integrazione sia convinto ottusamente che tutto vada bene e non potrebbe andar meglio, e pensi che chi la mette in dubbio sia da bruciare sul rogo come eretico, reazionario e nemico dei «poveri» alunni disabili. Chi ha a cuore l'integrazione è in un continuo cammino, in un continuo movimento di evoluzione e di crescita delle sue prassi: ciò che non si rigenera, degenera. Se così non fosse cadrebbe anche lui

nello stesso errore che abbiamo segnalato prima: gli sfuggirebbero le conseguenze negative e nocive delle sue azioni. Riterrebbe, rigidamente, che l'unico bene per l'alunno disabile sia assolutamente quello di essere con gli altri, nella normalità così com'è.

Il rischio, molto concreto anche su questo versante, è quello di non fare le cose necessarie per il massimo sviluppo delle potenzialità dell'alunno, e questo sarebbe oltremodo negativo.

Tra Scilla e Cariddi, dunque? Edgar Morin ci viene ancora in aiuto:

Ci sono molto fortunatamente delle risposte alle incertezze dell'azione: l'esame del contesto in cui si deve compiere l'azione, la conoscenza dell'ecologia dell'azione, il riconoscimento delle incertezze e delle illusioni etiche, la pratica dell'auto-esame, la scelta riflettuta di una decisione, la coscienza della scommessa che la decisione comporta. (Morin, 2005, p. 44)

Dobbiamo guardarci bene dalle molte illusioni interiori che ci possono portare a sostenere una posizione con insufficiente senso critico e scarsa conoscenza pertinente (spesso il dibattito è pressapochistico e limitato alle evidenze dirette, talvolta episodiche). Le nostre difficoltà a combattere le illusioni derivano da una forte propensione mentale alla *self-deception*, alla menzogna a se stessi, che non ci aiuta certo a «pensare bene». Queste tendenze rendono difficile la ricerca indipendente e la possibilità di affrontare le nostre convinzioni con spirito autenticamente popperiano. A molti pochi ricercatori viene in mente di cercare di falsificare le proprie assunzioni, per cercare di arrivare un po' più vicino alla verità. Di solito cerchiamo conferme a quello che sosteniamo.

Nel nostro caso, tra Scilla della specialità e Cariddi della normalità, dobbiamo trovare una buona strategia critica e consapevole, anche perché dobbiamo obbedire a una pluralità di valori e di finalità etiche e di conseguenza dobbiamo arricchire e complessificare le nostre strategie, considerando in una dialogica più evoluta gli antagonismi inerenti alle finalità che ci siamo dati (educazione e partecipazione sociale).

La nostra strategia dialogica sarà la «speciale normalità».

Ma chiariamo un po' di più il concetto moriniano di «dialogica». In una dialogica si realizza un'unità complessa tra due logiche, entità o istanze complementari, concorrenti e antagoniste che si nutrono l'una dell'altra, si completano, ma anche si oppongono nella loro diversità. Nella dialettica di Hegel le contraddizioni tra tesi e antitesi trovano una sintesi di superamento che le sopprime in qualcosa d'altro. Nella dialogica moriniana, invece, gli antagonismi e le differenze restano e sono costitutivi di una coabitazione complessa, in un

continuo gioco di mantenimento di una cosa nell'altra e di reciproco nutrimento e cambiamento.

Dobbiamo costruire una strategia in cui si riconosca la verità inclusa nell'idea antagonista: nel nostro caso dovremmo riconoscere la verità dei vari aspetti della specialità includendoli nella normalità di cui abbiamo fondamentalmente bisogno.

Normalità e specialità debbono coesistere, rafforzarsi, sostenersi e correggersi a vicenda, come l'Utopia e il Disincanto, di cui parla magistralmente Claudio Magris (1999).

Ragionare in termini di speciale normalità vuole dire due cose: attivare le risorse e gli interventi necessari privilegiando quelli più vicini alla normalità includendo in essa, trasformandola, quei «principi attivi» tecnici e speciali che la rendono più efficace e che ne sono essi stessi modificati.

Rispetto alla prima componente, la strategia della speciale normalità dà dunque priorità a quello che si fa normalmente per tutti gli alunni. Questa priorità della normalità ha ovviamente significato rispetto ai bisogni di identità e di appartenenza. Un altro significato forte è quello della corresponsabilizzazione di tanti attori dei processi educativi e quello della ricerca e attivazione di un quadro il più ampio possibile di risorse scolastiche ed extrascolastiche. Corresponsabilizzarsi vuol dire attivarsi in un progetto di integrazione non delegando altri in nome della presunta difficoltà e complessità dei bisogni. Uno dei punti qualificanti di un'integrazione scolastica «sufficientemente buona» risulta essere proprio la partecipazione collettiva alle prassi inclusive, che non vanno delegate al personale speciale. L'Index per l'inclusione sarà un ottimo strumento per costruire una forte e diffusa corresponsabilizzazione e partecipazione di tutti gli attori.

Ma torniamo al tema dell'efficacia. Di fronte a persone con Bisogni Educativi Speciali una scuola davvero inclusiva deve diventare sempre più efficace, sempre più speciale. Per una questione di Giustizia.

Tutti i cittadini hanno il diritto, fondato sulla giustizia, di godere di tutte le capacità, fino a un appropriato livello di soglia: se le persone sono sotto alla soglia in una qualsiasi capacità, viene meno la giustizia fondamentale, senza che abbia alcuna importanza quanto bene riescano ad esercitare tutte le altre. (Nussbaum, 2007, p. 184)

Una scuola davvero inclusiva deve pertanto riconoscere e usare tecniche di intervento psicoeducativo e didattico efficace.

Vediamone in estrema sintesi alcune, anche perché questo non è un saggio di *special education* o di didattica speciale (Ianes, 2005c; Ianes, 2006; Ianes e Cramerotti, 2007; Cottini, 2004; Mastropieri e Scruggs, 1994).

Nel caso, ad esempio, dei disturbi dello spettro autistico esistono ormai numerose evidenze sperimentali che accreditano efficaci interventi psicoeducativi e didattici rivolti allo sviluppo di competenze nell'interazione sociale, nella comunicazione e nella flessibilità degli schemi d'azione. In questi campi l'approccio che va sotto il nome di *Applied Behavior Analysis (ABA)*, o approccio neocomportamentale (SINPIA, 2005), ha prodotto interessanti percorsi di intervento, che si sono evoluti enormemente da quelli rigidamente decontestualizzati degli anni Sessanta, di derivazione strettamente skinneriana (Lovaas, 1977).

Quelli contemporanei collocano invece gli interventi di sviluppo di competenze nei contesti naturali del soggetto (famiglia, scuola, attività del tempo libero, comunità, ecc.). Questi interventi mantengono l'impianto teorico originario, derivato dagli studi sull'apprendimento, ma ne arricchiscono la prospettiva con il ruolo attivo dei genitori, dei compagni di classe e con una prospettiva ecologicamente significativa (Dunlap e Fox, 1999).

Tra i modelli ecosistemici di presa in carico globale del bambino autistico e della sua famiglia, sicuramente il più noto è l'approccio TEACCH della North Carolina, fondato da Eric Schopler (Treatment and education of Autistic and Communication handicapped Children – University of North Carolina School of Medicine at Chapel Hill). Di questo approccio sono tradotti in Italia molti testi basilari (Schopler e Mesibov, 1998; Schopler, Lansing e Waters, 1995; Schopler, Reichler e Lansing, 1991; Schopler, 1998; Watson et al., 1997)

Il programma TEACCH si basa su una modalità molto strutturata di educazione, strettamente fondata su una valutazione approfondita e diretta dei punti di forza e dei deficit del bambino, compiuta da diversi operatori con la partecipazione diretta dei genitori, valorizzati come esperti naturali della situazione educativa del figlio. L'insegnamento delle varie competenze si svolge tramite una forte strutturazione dell'ambiente fisico, una organizzazione visiva della sequenza delle attività, un forte uso di aiuti e di rinforzamenti positivi.

Accanto agli interventi derivati dall'Applied Behavior Analysis, trovano sempre più conferma scientifica anche gli interventi di taglio cognitivo-comportamentale per soggetti autistici, che considerano come obiettivo primario di sviluppo l'attività cognitiva del soggetto, il pensiero, la rappresentazione mentale degli stati cognitivi, percettivi, emotivi propri e altrui (si vedano gli approcci di Baron-Cohen, Frith, Leslie, ecc.) e le interazioni dell'attività cognitiva con le sfere motivazionali ed emotive, oltre che comportamentali e interpersonali.

Da questi ambiti di ricerca, purtroppo prevalentemente condotti fuori dal nostro Paese, possiamo ricavare molte strategie «speciali», anche tal-

volta molto speciali, che hanno dimostrato una buona efficacia nel sostenere l'apprendimento, anche di competenze complesse, in alunni certamente non semplici come quelli con disturbi autistici.

Ma anche in un'altra situazione di Bisogno Educativo Speciale, quella dei Disturbi da Deficit Attentivo, con o senza Iperattività (DDAI), troviamo ormai notevole evidenza empirica rispetto all'efficacia di alcune linee di intervento psicoeducativo e didattico. Tra gli interventi maggiormente sperimentati ci sono i percorsi rivolti allo sviluppo di capacità autoregatorie di limitazione della tendenza a rispondere in maniera impulsiva e quelli diretti allo sviluppo delle capacità di problem solving sistematico, anche attraverso l'apprendimento di varie forme di autoistruzione verbale.

Un altro settore di ricerca empirica, sicuramente delicato e complesso, ma ricco di conferme e di validazioni rispetto ad alcune strategie psicoeducative, è quello degli interventi sui comportamenti problema gravi in soggetti con ritardo mentale o autismo (Ianes e Cramerotti, 2002). Negli ultimi venti anni si è dimostrato che è possibile intervenire in modo psicoeducativo, con buone probabilità di successo, sui comportamenti problema di persone, anche adulte, con deficit intellettivo anche grave.

Questi interventi psicoeducativi non sono psicoterapia, né educazione generica. Sono *special education*, dove si integrano necessariamente le competenze pedagogiche e quelle psicologiche più avanzate e specifiche in una relazione di aiuto rivolta allo sviluppo di competenze comunicative e adattive alternative al comportamento problema con un parallelo e costante lavoro di miglioramento della qualità psicoeducativa dei contesti di vita e di relazione. Molte ricerche attendibili e controllate hanno dimostrato l'attuabilità e l'efficacia delle procedure di «sostituzione funzionale positiva e non punitiva» dei vari comportamenti problema, in diversi setting e con diversi soggetti, in comportamenti positivi alternativi, portando i soggetti a miglioramenti significativi (vedi una rassegna in Ianes, 2006)

Questi filoni di ricerca e di applicazione sono soltanto alcune delle possibilità educative speciali che si sono dimostrate efficaci. Molte altre ne esistono, naturalmente, qui ho voluto citare soltanto quelle di cui ho qualche informazione in più, ma il quadro è molto ampio.

Rispetto a vent'anni fa, chi lavora con alunni con ritardo mentale o disturbi autistici ha a disposizione molte possibilità operative, tratte da percorsi di ricerca non episodici, anzi strutturati all'interno di filoni ben riconoscibili e riferibili a matrici teoriche precise. Li sostengono ricerche empiriche sul campo, non dati ottenuti in contesti innaturali, come lo sono molti laboratori di ricerca psicologica. Questi filoni della *special education* condividono anche

una forte esigenza di chiarezza procedurale, una definizione esatta delle variabili in gioco ad opera di chi interviene.

Tutto bene, dunque? Beh, qualche problema evidentemente c'è. Un primo rischio è quello della deriva tecnicistica di questi interventi, che hanno, in molti casi, protocolli di lavoro troppo strettamente definiti. Si può essere facilmente trascinati verso una visione rigida degli interventi, che vengono congelati in regole immutabili, destrutturando la globalità dell'essere umano in una frammentazione e parcellizzazione di interventi.

Se tali interventi vengono poi attribuiti soltanto ad alcune figure professionali, si corre evidentemente il rischio della psicologizzazione, o addirittura della medicalizzazione, con una conseguente deresponsabilizzazione di quelle professionalità, come gli insegnanti e gli educatori, che invece avrebbero più titolo di condurli. Questa tecnicizzazione e questa deresponsabilizzazione portano facilmente a meccanismi di delega e di separazione degli interventi. Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, destinatari di questi interventi, vengono allontanati dalla quotidianità per essere collocati in uno spazio «altro», che, per essere sufficientemente tecnico ed efficace, non può contaminarsi con la realtà delle relazioni normali e con la «banalità» imprecisa e confusa dei contesti educativi e didattici ordinari.

Alcuni includono tra i rischi di questi interventi tecnici anche la creazione di nuovi feudi di potere, in cui ricostruire gerarchie altrimenti minacciate.

Tutti questi rischi esistono, e credo siano rischi reali: in nome del valore dell'efficacia dell'intervento (sacrosanto valore: ancora una questione di Giustizia) non si può perdere il valore della partecipazione sociale del soggetto alla normalità e quello della democrazia e compartecipazione di tutti gli attori dell'intervento. Insomma, la sfida epistemologicamente e praticamente fondante è sempre quella di portare ciò che si è dimostrato tecnicamente efficace all'interno della quotidiana normalità della vita degli alunni con Bisogni Educativi Speciali che, abbiamo visto, hanno una particolare specialità nei loro bisogni e nel loro funzionamento che dobbiamo riconoscere fino in fondo.

Dobbiamo far dialogare «ad anello» quelli che sembrano posizioni opposte (normalità e specialità), per costruire una posizione superiore, appunto «dialogica», in cui una posizione è sempre legata all'altra e ogni posizione contiene in sé sempre l'altra. Una doppia logica.

Le relazioni normali, le persone normali, le occasioni e le attività normali vengono coinvolte per prime, resistendo il più possibile alla tentazione di cercare risposte e risorse speciali, a cui delegare la gestione dei percorsi di integrazione e di inclusione. Le prime risorse che dovranno essere esaminate sono proprio le più normali, le più ordinarie. Ragionare in termini di speciale

normalità significa dunque guardare a una amplissima gamma di risorse, includendo in esse anche risorse informali, come ad esempio i collaboratori scolastici (Piazza, 2003) o la famiglia, che tipicamente non venivano inclusi come partner fondamentali in un progetto educativo didattico.

Ragionare in termini allargati non vuol dire però coinvolgere chiunque, senza alcuna specifica e speciale formazione e competenza necessaria. Qui sta l'inclusione dei principi attivi della specialità nella normalità.

«Speciale normalità» vuol dire allora normalità più ricca, resa più competente, più capace di rispondere adeguatamente alla complessità dei Bisogni Educativi Speciali: per fare questo, il lavoro dell'insegnante specializzato per il sostegno, dell'educatore, del pedagogo è strategico e insostituibile. Il suo lavoro competente, e speciale, serve a rendere competenti e speciali i contesti della normalità educativa e didattica.

Attivare le risorse per l'inclusione

Di seguito verranno presentate 14 categorie generali di risorse che il Consiglio di classe o il team docenti può decidere di attivare per organizzare una scuola realmente inclusiva. Le categorie di risorse sono presentate in una sequenza consigliata, sulla base delle considerazioni metodologiche appena svolte. Sarebbe importante che i docenti e il dirigente esplorassero a fondo cosa si può fare in ogni categoria di risorse, con il personale normale e quello speciale, prima di passare alla categoria di risorse successiva. In un certo senso si dovrebbe seguire un principio di sussidiarietà della «normalità»: se le risorse dei primi livelli, quelli più normali, riescono a rispondere adeguatamente ai vari Bisogni Educativi Speciali, meglio così, avremo realizzato un'offerta formativa più vicina all'idea di speciale normalità, e non avrebbe senso progettare risorse più speciali. Esiste dal 2005 un software gestionale che guida il team docenti/consiglio di classe alla progettazione-attivazione-verifica delle risorse, secondo queste metodologie (Ianes, 2005b).

1. Organizzazione scolastica generale

In questa categoria di risorse troviamo tutta una serie di adattamenti nell'ordinaria organizzazione della vita scolastica che dovrebbero rispondere ai Bisogni Educativi Speciali di quella classe. In particolare l'organizzazione dei tempi scuola, degli orari degli alunni: «Alla ripresa dopo la pausa estiva, la bambina frequenta metà del tempo scolastico in prima, per acquisire le strumentalità di base, e l'altra metà in quinta, per ricevere stimoli adeguati alla sua età cronologica» (Borghetti et al., 2002) Questa flessibilità nell'or-

ganizzazione dell'orario degli alunni dovrebbe diventare flessibilità creativa anche nella definizione dell'orario degli insegnanti, attivando compresenze, contemporaneità, uso specifico degli straordinari, anche con forme di continuità verticale tra ordini di scuole diverse e classi aperte: «La rotazione degli insegnanti sugli alunni è stata realizzata con la collaborazione di un insegnante di sostegno della scuola media, grazie a un progetto di continuità verticale, attuato dall'istituto per far fronte all'insufficiente numero di insegnanti specializzati in rapporto all'alto numero di alunni con disabilità» (Crupi et al., 2004). In questa categoria organizzativa di risorse troviamo anche la formazione attenta delle classi (eterogeneità ben studiata e numerosità compatibile con le risorse umane e materiali), l'uso di classi aperte, oltre che l'utilizzo ampio e realmente improntato alla contitolarità dell'insegnante specializzato per il sostegno: «Per evitare la presenza di un numero eccessivo di figure educative all'interno della classe e per favorire ulteriormente l'integrazione dell'alunno diversamente abile, il team docenti aveva stabilito di assegnare agli insegnanti di sostegno alcuni ambiti disciplinari: ricerche, educazione al suono e alla musica, educazione motoria, informatica» (Abatangelo et al., 2005).

Il Consiglio di classe, esaminando le possibilità offerte dall'organizzazione scolastica generale, cerca di capire anche se l'azione dei collaboratori scolastici potrebbe essere significativa per rispondere a qualche Bisogno Educativo Speciale, se altre attività offerte della scuola, come la mensa, il gruppo sportivo, la biblioteca, possono rappresentare risorse organizzative generali utili per la programmazione di risposte inclusive. Il Consiglio di classe o il team docenti nell'esaminare questa prima fondamentale categoria di risorse, e poi ovviamente le successive, cercherà di definire se la ritiene utile per una risposta inclusiva attraverso una serie di attività specifiche o di accorgimenti che devono essere presi.

2. Spazi e architettura

La seconda categoria di risorse riguarda gli spazi e l'architettura della scuola e degli ambienti connessi. È evidente come lo spazio e l'architettura diventino una risorsa importante quando garantiscono a tutti gli alunni la massima accessibilità sia interna che esterna: «Inoltre, dal momento che i due ragazzi con disabilità presentano entrambi difficoltà motorie, la classe è stata collocata in un'aula al piano terra dell'edificio scolastico, di fronte alla sala professori, accanto all'aula di sostegno e ad altre aule speciali della scuola, mentre tutte le altre classi sono in aule situate al piano superiore. Questa situazione spaziale ha influito sulla fisionomia e sulle caratteristiche della classe, migliorando la disponibilità alla relazione tra compagni di classe» (D'Alfonso et al., 2004).

In questa risorsa troviamo anche le varie soluzioni logistiche e di articolazione degli spazi interni, delle posizioni occupate e dei banchi, che possono favorire in modo decisivo le relazioni positive per l'apprendimento.

Accanto all'articolazione delle spazi e delle posizioni, l'ambiente può anche essere attrezzato in maniera ottimale e facilitante per l'apprendimento:

Si può ipotizzare che un ambiente facilmente accessibile, piacevole e accogliente, ricco di stimoli, possa incrementare la creatività e la voglia di giocare, sia individualmente che in gruppo. Se l'ambiente viene caratterizzato da suoni, colori, odori, oggetti di materiali e forme diverse, ogni angolo viene allestito privilegiando un senso rispetto ad altri, ipotizzando un gioco e un'attività che coinvolga il senso scelto. Gli angoli vengono allestiti sfruttando principalmente ciò che è presente nell'ambiente naturale: i materiali utilizzati sono essenze aromatiche diverse, creme profumate, stoffe di colore e tessitura tattile diversa, materiali plastici vari, luci colorate, materiali metallici. (Coppa et al., 2002)

Alcuni Bisogni Educativi Speciali chiedono una particolare attenzione alla risorsa spazio e attrezzatura degli ambienti, ad esempio, nella situazione di bambini con disturbi da deficit attentivi e iperattività è assolutamente necessario organizzare gli spazi in maniera facilitante e strutturata, con ovvi benefici anche per tutti gli altri alunni.

3. Sensibilizzazione generale

Nella terza categoria di risorse troviamo la sensibilizzazione degli insegnanti, delle famiglie e degli alunni rispetto alla cultura dell'integrazione e dell'inclusione. È evidente che l'attivazione di risorse e di strategie inclusive sarà ben più facile quando le persone saranno motivate, cioè sensibilizzate, rispetto ai diritti di sviluppo e apprendimento di tutti gli alunni, anche di quelli con gravi disabilità e con Bisogni Educativi Speciali.

In questa categoria di risorse troviamo tutte le varie iniziative di informazione, conoscenza, attivazione di sensibilità e di atteggiamenti positivi costruttivi, non pietistici né compassionevoli, rispetto agli alunni in difficoltà. Nelle famiglie si crea un interesse positivo e un atteggiamento costruttivo se gli alunni tutti riportano a casa conoscenze aneddotiche e racconti positivi rispetto ai compagni in difficoltà, e se gli alunni stessi all'interno delle attività provano a simulare sulla loro pelle la condizione di difficoltà.

Accanto alle attività di simulazione e di immedesimazione nelle condizioni di disabilità o di difficoltà, senz'altro utili per promuovere sensibilizzazione degli alunni e degli insegnanti, ci sono tante altre possibili attività, concorsi di

scrittura, di poesie, cicli di incontri con testimoni importanti della disabilità, cicli di film, spettacoli teatrali e così via.

Ma vanno sensibilizzati e preparati anche i genitori, le famiglie di tutti gli alunni. Vanno organizzati incontri specifici, dove sensibilizzare le famiglie, con molta franchezza, realismo e non con toni trionfalistici, al fatto che le politiche inclusive che verranno fatte in quella classe saranno senz'altro impegnative e a tratti difficili, ma produrranno una serie di benefici tangibili e concreti per tutti gli alunni, anche per quelli più bravi, oltre che per gli insegnanti e la ricchezza complessiva dell'offerta formativa.

Nella gestione di questa fondamentale e delicatissima risorsa per l'inclusione è assolutamente centrale il ruolo del dirigente scolastico, che dev'essere il primo e il più convinto sostenitore dei vantaggi di una politica profondamente inclusiva. Se ne è convinto riuscirà certamente a trovare le tante occasioni per testimoniare questa sua convinzione e per organizzare varie forme di sensibilizzazione efficaci in varie direzioni. L'Index per l'inclusione potrà diventare un fondamentale strumento manageriale per lo sviluppo di processi di auto-miglioramento scolastico promossi e monitorati dal dirigente.

4. Alleanze extrascolastiche

La quarta categoria di risorse riguarda ciò che può dare alle pratiche inclusive l'alleanza strategica con varie risorse extrascolastiche educative e formative, formali o informali, a cominciare dalla famiglia e dalle tante realtà culturali, economiche, sociali, sportive e associative presenti in un dato territorio. Coinvolgendo queste risorse possiamo ottenere un aiuto importante per tante attività inclusive: «La famiglia di Guglielmo conosce bene la tradizione della torta salata calabrese, per cui si individua Guglielmo come anello di collegamento tra il progetto relativo alle tradizioni dei dolci natalizi e la realizzazione della manifestazione gastronomica che nel frattempo aveva coinvolto anche la sua classe, la terza A cucina» (Cavallaro e Valentini, 2002). Il tema della alleanza e del coinvolgimento con la famiglia è evidentemente ampio e complesso, ma è assolutamente fondamentale e ineliminabile se vogliamo costruire una buona politica inclusiva: alcune famiglie possono diventare partner importanti nei progetti educativi formativi:

Approfittano di ogni occasione per concordare interventi, fornire materiale, scambiare informazioni sull'uso di strumenti comunicativi, computer, in modo da rendere più efficace la continuità tra scuola e casa. (Bonetti et al., 2002)

Le famiglie possono diventare degli efficacissimi mediatori naturali per costruire reti di relazioni di vicinanza e di aiuto informale tra gli alunni in

difficoltà e i compagni di classe: «In questo ultimo anno, nelle nostre classi quinte abbiamo pensato di osare qualcosa di più, rilevato che la relazione di Michele con i compagni aveva raggiunto un buon livello. Favorita anche dal percorso di conoscenza affrontato con l'assemblea, in accordo con la famiglia di Michele abbiamo invitato tutti gli altri genitori ad accogliere nella loro casa Michele a turno per un pomeriggio alla settimana, fino a dopo cena, senza la presenza della mamma o degli adulti della scuola. Questo con l'obiettivo di dare a Michele l'opportunità di allargare l'ambito delle relazioni in contesti diversi, per aiutarlo a sentirsi come gli altri che possono andare a casa degli amici quando vogliono» (Silini et al., 2002).

La scuola non è un'isola, e tanto meno lo può essere se vuole realizzare una forte politica inclusiva. Le varie risorse del territorio vanno considerate nella loro possibile valenza educativa e formativa, anche con modalità creative rispetto al tradizionale uso didattico dell'ambiente e di varie figure tradizionalmente formative, come artigiani, artisti, tecnici. Vanno considerate nel loro valore formativo, anche rispetto al Progetto di vita, le possibilità offerte da centri di aggregazione, gruppi giovanili, attività culturali, attività sportive, e così via, in raccordo con le attività scolastiche. Questi ambiti, nel nostro Paese considerati fondamentali, trovano purtroppo poca considerazione negli Indicatori e nelle relative domande dell'Index.

5. Formazione e aggiornamento

La quinta categoria di risorse riguarda l'input formativo specifico sugli insegnanti, ritenuto importante per realizzare buone politiche inclusive. In alcuni casi è assolutamente necessario intraprendere uno specifico percorso formativo per il Consiglio di classe o per il team docenti nel suo insieme:

Per ovviare alla mancanza del sostegno, abbiamo inoltrato, come Consiglio di classe, la richiesta al Consiglio d'istituto di acquisto di testi per i docenti relativamente alla valutazione e alla gestione dell'integrazione e di testi per l'area umanistica e tecnico-pratica. (Di Marino et al., 2002)

La formazione, che può ovviamente essere fatta anche con testi e riviste specifiche, con opportune navigazioni in Internet, attraverso la consulenza e supervisione di esperti, non può ovviamente essere considerata un ripiego a cui si fa riferimento quando non ci sono ore sufficienti, o percepite come sufficienti, dell'insegnante di sostegno. Anzi, sarà proprio la presenza forte, soprattutto culturalmente forte, dell'insegnante di sostegno che elaborerà il bisogno di formazione specifica e sarà in grado di guidare e sostenere questa formazione. In questo senso, gli operatori e i tecnici del tutto speciali, come ad

esempio logopedisti, psicomotricisti, psicologi, neuropsichiatri, ecc., rendendosi protagonisti di specifici percorsi di formazione, rendono effettivamente più speciale la normalità, arricchendo la didattica e le relazioni educative di forti principi attivi tecnici e speciali.

6. Documentazione

La sesta categoria di risorse fa riferimento all'utilizzo sistematico della consultazione della documentazione di esperienze e di buone prassi compiute da altre istituzioni scolastiche. Può darsi che confrontandosi con altre realtà scolastiche si possa copiare, naturalmente adattando, qualche strategia inclusiva, qualche progetto, qualche attività. Questo naturalmente sarà possibile se le varie esperienze e attività saranno documentate e codificate in maniera tale da renderle facilmente disponibili, consultabili ed eventualmente replicabili (Canevaro e Ianes, 2002). Ormai da anni alcuni territori stanno costruendo delle forti reti di centri di documentazione e di informazione sull'integrazione, di supporto alla didattica inclusiva.

7. Didattica comune

La settima categoria di risorse è forse quella più attesa e cioè le strategie inclusive all'interno della didattica comune, delle attività cioè svolte da tutti i docenti nei vari percorsi curricolari di insegnamento-apprendimento per tutti gli alunni. In questa categoria di risorse dovremmo pensare e definire adattamenti, strategie e accorgimenti per rispondere adeguatamente in maniera individualizzata ai vari Bisogni Educativi Speciali. Principalmente si dovrà pensare a quelle scelte metodologiche che si sono dimostrate negli anni maggiormente inclusive. Ad esempio, esiste ormai una cospicua letteratura sperimentale che indica come, rispetto alla tradizionale lezione frontale e al lavoro individuale, i vari modelli di apprendimento cooperativo siano più efficaci non solo per gli apprendimenti cognitivi e interpersonali ma anche per l'inclusione degli alunni in difficoltà e per fornire a ognuno di loro adeguati ruoli e possibilità di partecipazione e di apprendimento.

Accanto ai piccoli gruppi di apprendimento cooperativo, un accorgimento per rendere più speciale e più efficace la didattica normale nelle varie discipline, e di conseguenza renderla maggiormente inclusiva, è il tutoring, e cioè l'alunno che insegna all'altro alunno:

Questa fase fu la più interessante, in quanto i due ragazzi in situazione di handicap divennero protagonisti di un'attività che li vedeva impegnati in prima persona, lavorando in gruppo con i compagni delle diverse classi,

i quali rivestivano funzioni di tutor anche in moto spontaneo. Tali diverse attività erano state preliminarmente illustrate mediante cartelloni con foto e didascalie realizzati dai due studenti; i cartelloni furono poi affissi nel corridoio della scuola per rendere partecipi del lavoro svolto tutte le componenti scolastiche. (Franco et al., 2002)

La didattica delle discipline può diventare molto più inclusiva e rispondente ai vari Bisogni Educativi Speciali anche in molti altri modi, e per questo ci riferiamo all'ormai ampia letteratura sulla didattica speciale (Ianes, 2005c; Cottini, 2004).

Possiamo qui accennare velocemente alla cosiddetta «didattica per problemi reali», che stimola maggiore motivazione e interesse partendo da situazioni reali e in parte conflittuali, tratte dalla vita personale e comunitaria dell'alunno.

La scuola può essere un laboratorio, inteso come luogo in cui si offrono opportunità formative per produrre nuove conoscenze e sviluppare nuove competenze. Gli allievi devono essere consapevoli di ciò che fanno e dei risultati che conseguono, sul piano sia delle conoscenze che delle procedure e delle relazioni che si instaurano con i loro insegnanti. Da qui la scelta di utilizzare la didattica laboratoriale nell'insegnamento della storia, disciplina che risulta molto più interessante nel laboratorio in cui essa viene costruita. (Cavallaro et al., 2004)

Nell'ambito della didattica per problemi reali e dei laboratori di apprendimento si trovano molte buone prassi e molte esperienze: nelle migliori di esse vi è sempre la chiara e preziosa consapevolezza che queste attività un po' speciali non sono aliene e appiccate alla normale attività scolastica, fatte solamente per gli alunni più in difficoltà:

Da subito abbiamo chiarito che questa non è un'esperienza intesa come semplice alternativa al normale impegno di tipo scolastico offerta agli alunni disabili: un lavoro così inteso porterebbe all'isolamento dell'alunno diversamente abile più che alla sua integrazione. Questa invece è un'attività offerta a tutta la scuola, nel senso che tutti gli alunni, in base alla loro capacità e possibilità e in base al programma che gli insegnanti stanno svolgendo, possono partecipare. (Tasca, 2002)

Risulta abbastanza evidente come in queste situazioni di apprendimento e di lavoro cooperativo sia molto più facile individualizzare l'offerta didattica, trovando specifici ruoli e obiettivi anche per alunni con forti deficit cognitivi e apprenditivi.

Molte di queste attività didattiche a forte componente di attivazione, produzione e scoperta si fondano sulla logica dello sfondo integratore, di un

percorso complessivo che orienta e dà senso alle varie attività formative. Viene identificato un tema forte, un'idea centrale che orienta e che connette molte attività specifiche:

Perché allora non considerare la televisione come riferimento di partenza per impostare un percorso didattico di confronto tra televisione e libro, due trasmettitori di contenuti e di significati che devono essere decodificati dal telespettatore e dal lettore? Nacque così l'idea di questo progetto che ha coinvolto anche bambini della classe quarta, e si è sviluppato contemporaneamente sullo studio della televisione e del libro come veicoli, particolarmente diversi, di trasmissione di contenuti, che rispondono a principi, leggi e regole propri, che devono essere compresi e posti come premessa alla corretta decodificazione dei contenuti stessi. (Nassutti et al., 2002)

La didattica diventa sempre più speciale e inclusiva anche se riesce a differenziarsi in funzione dei diversi stili cognitivi e di apprendimento degli alunni e in funzione delle diverse qualità dell'intelligenza di chi apprende (Gardner, 2005). Un altro approccio didattico speciale particolarmente utile e interessante è quello che utilizza le mappe concettuali e rappresentazioni visive schematiche delle relazioni e dei concetti implicati in un argomento o in un'attività. Tale approccio risulta evidentemente di particolare importanza nel caso delle minorazioni uditive oppure di deficit cognitivi di concettualizzazione e di elaborazione delle informazioni. La didattica delle discipline troverà modo di arricchirsi e di diventare più speciale se includerà al proprio interno principi tecnici, talvolta anche molto sofisticati provenienti da specifiche modalità di lavoro psicoeducativo elaborate dalla ricerca scientifica, di cui abbiamo parlato precedentemente:

A livello didattico-educativo, anche quest'anno si predispone un approccio basato sui punti chiave del metodo TEACCH con integrazione della comunicazione aumentativa alternativa che struttura la sua giornata scolastica, a livello sia spaziale che temporale, proponendo tutta una serie di attività semplici e prevedibili, per arrivare via via ad attività più varie e complesse. (Crupi et al., 2004)

Nella tradizione sperimentale dell'analisi applicata del comportamento e dell'approccio cognitivo comportamentale si sono definite negli anni varie tecniche di insegnamento speciale, che in alcuni casi sono assolutamente utili per arricchire la didattica ordinaria:

La metodologia si è basata fondamentalmente su processi imitativi, con momenti di rielaborazione delle attività mediata da gioco simbolico,

sulle tecniche comportamentali di aiuti e relativa graduale attenuazione, rinforzamento simbolico, tutoring in piccolo gruppo di apprendimento cooperativo. (Mattioli, 2005)

La didattica diventa speciale e inclusiva se lavora anche profondamente sugli obiettivi curricolari, se definisce il più possibile punti di contatto, nei vari saperi e ambiti disciplinari, tra le competenze, magari scarse, dell'alunno e le richieste degli obiettivi della classe. La ricerca del punto di contatto è un processo continuo di avvicinamento e collegamento di obiettivi, in modo che quelli individualizzati per l'alunno in difficoltà rispondano il più possibile a due criteri: siano nell'ambito disciplinare curricolare, siano cioè obiettivi normali, e siano anche compatibili con i suoi livelli di performance, siano cioè anche obiettivi speciali. In questo modo si ottiene una partecipazione sociale realmente significativa al ruolo di alunno: gli altri compagni fanno geografia, ad esempio, e anche l'alunno in gravi difficoltà fa geografia, naturalmente adattata nei modi necessari e sufficienti per i suoi bisogni speciali. In questa ricerca continua del punto di contatto diventa assolutamente necessaria la stretta collaborazione tra insegnanti curricolari, che conoscono meglio un campo di sapere, la sua epistemologia e la sua didattica e docenti di sostegno, che conoscono meglio l'alunno, le sue caratteristiche, i suoi bisogni e le dinamiche di insegnamento-apprendimento.

8. Percorsi educativi e relazionali comuni

Nell'ottava categoria di risorse troviamo percorsi educativi e relazionali comuni, offerti cioè a tutti gli alunni, ma che vanno per alcuni aspetti adattati e individualizzati: in questo caso si utilizzano spesso laboratori creativi, espressivi e produttivi, come ad esempio la produzione di film:

Il progetto era in momenti settimanali, dedicati all'ascolto e alla costruzione del film. Il laboratorio risultava sempre interessante e coinvolgente per tutti gli alunni, anche quelli con difficoltà, che hanno cominciato a partecipare spontaneamente alle attività. Questo ha confermato l'importanza di unire nei processi educativi lo stimolo della parola a quello della musica e, se possibile, anche la produzione fisica di oggetti attraverso tecniche gradite ai ragazzi, come l'intaglio e la pirografia sul legno. (D'Alfonso et al., 2004)

Nella scuola si possono attivare percorsi laboratoriali di vario genere, enormemente differenti, sulle abilità espressive, di educazione socioaffettiva, di life skills, di autonomia, di musica, legate al movimento, di animazione corporea e teatrale, di manipolazione, di orticoltura, ecc.

Nelle esperienze delle buone prassi delle scuole si incontrano laboratori di ogni genere, da quelli più cognitivi, sul metodo di studio, a quelli più sensoriali e percettivi:

Il «laboratorio studio» è nato dall'esigenza di favorire nel bambino in difficoltà delle riflessioni metacognitive che lo rendessero consapevole di come apprende, di come si organizza, di come affronta lo studio. Esso, inoltre, aveva lo scopo di guidarlo nella risoluzione dei diversi problemi che incontra sul cammino scolastico. I bambini tutti, per un'ora la settimana nel primo quadrimestre, sono stati invitati a riflettere sulla gestione del lavoro personale a scuola e a casa, a organizzare opportunamente il tempo, a concentrarsi su quanto facevano, eliminando ciò che li distraeva o che era inutile o dannoso. (Costa et al., 2004)

In questo caso, ad esempio, la difficoltà metacognitiva di un bambino ha stimolato un percorso di crescita nelle capacità di auto-organizzazione per tutti gli alunni: la normalità, grazie alla presenza dell'alunno in difficoltà, è diventata così più speciale per tutti.

Alcune attività laboratoriali sono rivolte allo sviluppo di modalità relazionali interattive adeguate, come ad esempio le attività di assemblea, uno spazio tempo organizzato settimanalmente dove il gruppo di alunni con gli insegnanti gioca, discute, riflette, progetta partendo da situazioni concrete di tipo relazionale. Molti laboratori hanno una forte componente educativa e relazionale come quello intitolato «Gli amici amici»:

Obiettivo di questa parte del progetto era mostrare ai bambini come arrivare a conoscere i compagni di sezione, gli insegnanti, imparando i loro nomi, giocando con loro, facendo giochi di gruppo, favorendo scambi e occasioni di gioco nei momenti dell'intera giornata scolastica, e come fare amicizia con tutti, partecipando ai vari avvenimenti e giochi, aiutando gli amici in difficoltà, pensando cosa si può fare per gli altri, prendendosi cura di piante e di animali. (Moretti et al., 2002)

Altre attività laboratoriali coinvolgono l'espressione corporea e linguistica, i linguaggi grafici e pittorici e le attività ludiche e musicali e puntano allo sviluppo di competenze sociali e relazionali.

Il lavoro laboratoriale sulle emozioni è un ambito dei più importanti: aiutare i bambini a sintonizzarsi meglio con le proprie emozioni è un importante fattore psicologico di protezione con effetto positivo diretto sull'apprendimento e sulle competenze interpersonali. Sviluppare l'intelligenza emotiva vuol dire allenare il bambino a un miglior rapporto con se stesso e con gli altri (Ianes e Demo, 2007). In attività laboratoriali di questo genere è molto facile integrare

in maniera significativa anche alunni con gravi disabilità. Accanto ai laboratori socioaffettivi ed emotivo-relazionali troviamo spesso laboratori creativi, nell'ambito del teatro, della fotografia, della costruzione di video:

Il laboratorio di espressione corporea e animazione teatrale, infatti, ha come finalità specifica la conoscenza di sé, base per un corretto sviluppo relazionale affettivo, ed è stato utilizzato come strumento per aiutare, attraverso tecniche diverse, l'uso del linguaggio mimico e gestuale, la manipolazione di materiali ecc., la formazione dell'identità e lo sviluppo dell'autonomia personale di ciascun alunno. (Cittadoni et al., 2001)

9. Didattica individuale

Nella nona categoria di risorse definiamo percorsi di didattica individuale, svolti cioè in rapporto uno a uno, in cui un adulto, insegnante o comunque esperto, o un altro alunno nel ruolo di tutor, insegna direttamente all'alunno in difficoltà. In questo caso oltre all'individualizzazione, ovviamente necessaria rispetto agli obiettivi, abbiamo anche il rapporto individuale uno a uno. Naturalmente non dovrà essere l'insegnante di sostegno soltanto ad avere questo ruolo didattico individuale, lo può fare l'insegnante curricolare o un altro alunno tutor, agganciati in maniera diretta o indiretta alle attività del gruppo classe.

Per quanto attiene l'area logico-matematica, si è ritenuto opportuno partire dai fondamenti della disciplina, cercando come prima cosa di scoprire se l'alunno avesse conoscenze dei numeri. A tal fine, i primi esercizi hanno riguardato numerazioni verticali di senso crescente. Accertato che l'alunno era in grado di contare, seppure solo senso crescente, si è passati, sempre con la massima disponibilità e dolcezza possibile, a verificare le abilità operative e di capacità di confronto spazio-temporale, fissando gradualmente obiettivi sempre più avanti, nei limiti delle sue possibilità. Da un punto di vista metodologico, tutte queste attività sono state condotte singolarmente tra studente e docente, ma sono state svolte nell'ambito delle regolari lezioni con la partecipazione di tutti compagni, i quali si sono alternati a suo fianco per assisterlo nelle esercitazioni scolastiche. (Di Marino et al., 2002)

È evidente che queste attività didattiche individuali vengono messe in campo quando gli adattamenti alla didattica comune di cui abbiamo parlato nella risorsa n. 7 non sono sufficienti per ottenere un buon funzionamento apprenditivo. In questi casi allora sarà necessario attivare percorsi individuali, dove cioè l'individualizzazione sulle caratteristiche di apprendimento dell'alunno sarà maggiormente efficace. Si veda l'esempio seguente tratto da un percorso di integrazione di un bambino autistico:

Per compensare il deficitario senso spazio-temporale, sociale e comunicativo di Marco sono stati realizzati: un calendario annuale dov'erano cancellati via via i mesi, un calendario mensile da completare ogni giorno, un cartellone con elencate tutte le attività della settimana, un'agenda delle attività a scansione giornaliera dove venivano precisati luoghi e le attività del giorno, un quaderno delle regole che Marco e l'insegnante consultavano ogni mattina al momento dell'accoglienza, ascoltando a basso volume alcuni brani di musica classica rilassante. (Munaro et al., 2004)

In questo caso gli accorgimenti didattici sono molto specifici e individuali, studiati sulle caratteristiche di apprendimento di quell'alunno, che vengono utilizzati soltanto da lui, non vengono come in altri casi spesi nel loro utilizzo direttamente anche con tutto il resto della classe.

Le attività didattiche individuali cercano comunque di mantenersi, a livello di obiettivi e di modalità, il più possibile contigue, vicine e finalizzate a quelle svolte dai compagni.

In questo modo si cerca di costruire un continuo rapporto organico e funzionale tra obiettivi individualizzati, anche molto lontani da quelli del gruppo classe, e le competenze esercitate dalle attività dei compagni. Nelle attività individuali molto spesso si possono costruire materiali e oggetti di apprendimento anche molto complessi ed elaborati:

Insieme alla comunicazione interattiva, all'uso del computer, all'utilizzo di ausili specifici per la comunicazione, l'attività che ha visto Gianluca autore del libro di cui vi parleremo ha costituito un valido mezzo per sviluppare le capacità comunicative dell'alunno, per affinare le abilità motorie e per promuovere un maggior senso di appartenenza alla classe. Il libro è stato costruito su pagine di cartone anche attraverso l'applicazione delle più svariate tecniche: ritaglio di immagini, utilizzo di stoffe, di oggetti particolari, uso di colori a dita, di pennelli, spugne, di rulli, per costruire linee in rilievo, di acquerelli, pennelli, colore a cera e pastelli. I personaggi principali furono realizzati utilizzando materiali di recupero all'interno di gruppi di lavoro eterogeneo nei quali è stato inserito Gianluca. Su ogni personaggio è stata applicata una striscia di velcro. Si è così potuto manipolare diversi personaggi, nell'aspetto, nel nome, nel ruolo nel contesto della storia, e l'alunno ha saputo altresì verbalizzare le azioni connesse a essi. (Crupi et al., 2004)

10. Percorsi educativi e relazionali individuali

La decima categoria di risorse prevede l'attivazione di percorsi educativi e relazionali individuali: ci troviamo ancora in rapporto uno a uno, come ab-

biamo visto nella risorsa precedente, ma gli obiettivi sono diversi, in questo caso le attività educative vengono rivolte a obiettivi di autonomia personale e sociale, e le attività relazionali individuali possono prendere la forma, se necessario, di interventi educativi rivolti al superamento di comportamenti problema, oppure allo sviluppo di competenze comunicative e interpersonali fondamentali. Ovviamente, come nella risorsa precedente, il rischio principale che si corre è sempre quello dell'allontanamento dalle attività della classe e della delega, apparentemente giustificata dalla complessità tecnica di questi interventi, a personale speciale. Nell'esempio che segue si vede come un'attività tecnica e specifica viene comunque, almeno in parte, integrata con le attività di compagni:

In quarta, nel piano di lavoro per Michele vengono introdotte alcune stimolazioni sensoriali con l'obiettivo di ridurre alcuni comportamenti problematici, come leccare, annusare, dondolarsi, e alcune attività di prelettura, strisce di parole, e di prescrizione, suggerite da una neuropsichiatra alla quale la famiglia si è rivolta. Lo spazio del gioco con Michele diventa lo spazio delle stimolazioni grosso motorie: l'altalena, lo scivolo, il rotolamento sulla palla grossa e sui materassi in palestra, la bicicletta, le sedie girevoli, tutte attività gradite a Michele e compagni e che diventano mediatrici dell'accettazione della relazione corporea prima da lui rifiutata. (Silini et al., 2002)

Altre attività educative vengono rivolte a obiettivi nell'area dell'autonomia personale e dell'orientamento e spostamento nell'ambiente scolastico:

Per Martina gli obiettivi generali del PEI erano i seguenti: nell'area dell'autonomia: muoversi e spostarsi con più sicurezza e velocità nell'ambito scolastico ed extrascolastico, migliorare le prassie di abbigliamento, accettare di assumere e cambiare posizione in tempi ristretti, secondo la necessità dell'attività, anche senza aiuto. Superare e evitare semplici ostacoli, raggiungere da sola il suo banco, in bagno dirigersi verso il lavandino, aprire il rubinetto, prendere il sapone, insaponarsi le mani, strofinarle assieme, sciacquarle, asciugarsi, chiudere il rubinetto, uscire dal bagno. (Vicari, 2003)

Nell'ambito delle autonomie più avanzate, le cosiddette autonomie sociali, il Piano educativo individualizzato-Progetto di vita prevede spesso attività educative individuali, come nell'esempio seguente:

In orario curricolare, nel secondo quadrimestre, per alcune ore settimanali, Valentina ha preso parte al percorso sul progetto di vita, articolato su tre attività: cucina, giardinaggio e manualità. Nel laboratorio di

cucina, l'allieva ha apparecchiato, lavato le stoviglie, ha pesato gli ingredienti, imparato a preparare semplici ricette che poi ha ripetuto a casa con la mamma e ha trascritto al computer. (Capua e Caliendo, 2005)

11. Ausili, tecnologie e materiali speciali

L'undicesima risorsa riguarda tutti gli ausili, le varie tecnologie e materiali speciali che possono favorire l'apprendimento e la vita quotidiana degli alunni. In questa categoria amplissima troviamo sia le tipologie più tradizionali di ausili per la mobilità e per la ricezione di input, come ad esempio i libri in Braille, ma anche hardware e software per l'apprendimento e la comunicazione. È chiaro che materiali e ausili potranno essere stati identificati come necessari anche nella didattica comune adattata o nelle attività individuali. Qui, in questa undicesima categoria, vanno definiti gli ausili e le tecnologie e materiali speciali che, oltre quelli precedentemente definiti, sono necessari per la partecipazione scolastica dell'alunno.

12. Interventi di assistenza e di aiuto personale

La dodicesima categoria di risorse riguarda gli interventi di assistenza e di aiuto personale: la condizione specifica dell'alunno, la sua disabilità, può portare a bisogni di assistenza fisica diretta per quanto riguarda la mobilità oppure l'igiene personale o il controllo degli sfinteri, l'alimentazione, ecc. In questi casi gli interventi sono più di carattere assistenziale che educativo, anche se il confine è evidentemente molto sottile: auspicabilmente ogni intervento assistenziale, dovrebbe avere il più possibile di componenti educative, rivolte cioè allo sviluppo delle competenze accessibili. Per questi compiti in genere viene utilizzato personale specifico, assistenti educatori o ausiliari oppure collaboratori scolastici, all'interno delle funzioni aggiuntive previste dal loro contratto collettivo di lavoro.

13. Interventi riabilitativi

La tredicesima risorsa riguarda gli interventi riabilitativi specifici, come ad esempio la logopedia, la fisioterapia, la psicomotricità, la terapia occupazionale, l'arteterapia, la musicoterapia o altri interventi speciali e mirati:

Martina ogni quindici giorni si reca dalla logopedista, in orario scolastico, accompagnata dalla madre, dall'assistente o dall'insegnante di sostegno. La logopedista propone regolarmente lavoro da fare scuola e a casa, tutti giorni, individualmente, fornendo adeguate stimolazioni e indicazioni. (Vicari, 2003)

14. Interventi sanitari e terapeutici

L'ultima categoria di risorse è dunque la più speciale e diversa dalle attività normalmente incluse nell'offerta formativa per tutti gli alunni: si tratta infatti di interventi terapeutici e sanitari, come quelli condotti dai neuropsichiatri, dagli psicologi, dai neurologi, e così via.

Come si vede da questa panoramica delle categorie di risorse, il Consiglio di classe o il team docenti cerca di attivare quello che esse prevedono, avendo a disposizione appunto 14 categorie di risorse anche molto diverse, non limitandosi solamente ad alcune di esse. La qualità dell'integrazione e dell'inclusione dipenderà principalmente dall'ampiezza del quadro di risorse attivate e dalla loro «speciale normalità». Sulla base di queste considerazioni progettuali, i docenti possono prevedere le risorse da attivare con quella classe per costruire la massima inclusione possibile.

Migliorare l'integrazione-inclusione attraverso i Livelli Essenziali di Qualità

Sono tempi difficili per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, per l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e più in generale per una Scuola davvero inclusiva per tutti gli alunni. La nostra Scuola è in difficoltà, su tanti fronti, dal bullismo alla scarsità degli esiti di apprendimento (vedi tra l'altro i risultati non certo lusinghieri dei rapporti internazionali). Le fatiche e le incertezze di una Scuola che vorrebbe essere inclusiva e fattore di promozione sociale sono ormai sotto gli occhi di tutti.

È ormai passato l'anno che segnava la ricorrenza del trentennale della legge 517, del 1977, legge che consolidò le politiche di integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel nostro Paese. Il Ministero della nostra Scuola Pubblica non vi ha dato l'importanza che questa ricorrenza si meritava, il dibattito culturale e scientifico e la produzione editoriale non vi hanno fatto molto caso. Certo, a parte alcune importanti eccezioni: il sesto convegno Erickson di Rimini sulla Qualità dell'integrazione scolastica, il recente libro di Andrea Canevaro che raccoglie le analisi di molti docenti ricercatori di Pedagogia Speciale (Canevaro, 2007) e il cofanetto multimediale «Facciamo il punto su... l'integrazione scolastica» (Ianes e Canevaro, 2008).

La realtà della nostra scuola ci colpisce spesso per la grandissima, e intollerabile, differenza di qualità. Accanto alle moltissime situazioni di eccellenza, di ottima qualità dei processi di integrazione troviamo infatti situazioni di

incuria, impreparazione, negazione dei diritti, emarginazioni. Esistono differenze enormi tra Scuole di ordine diverso, di città e quartieri diversi.

Sembra che la qualità dell'integrazione-inclusione dipenda principalmente dalle qualità individuali degli insegnanti, o dei dirigenti, dalla loro personalissima buona volontà e impegno. C'è la percezione diffusa che per incontrare una buona qualità dell'integrazione si deve avere principalmente una buona dose di fortuna... Nonostante la normativa che dovrebbe regolare equamente e omogeneamente i processi di integrazione, la qualità è davvero imprevedibile.

La Scuola italiana cerca caparbiamente di fare del proprio meglio, certo, chi più e chi meno, è comunque una Pubblica Amministrazione, ma l'energia e la volontà che si sentono nell'aria delle centinaia di convegni su questi temi testimoniano che la volontà di costruire qualità nelle prassi inclusive è diventata forse l'unico, certo il più potente e motivante, generatore di senso professionale per i nostri insegnanti. Questo dà loro merito, e crediamo ne siano consapevoli e orgogliosi.

La Scuola italiana ha bisogno che si attivi qualche leva strategica in grado di rilanciare effettivamente tutta una serie di azioni, anche piccole, dal basso, a favore della realizzazione della Qualità quotidiana dell'integrazione/inclusione. Crediamo che questa leva strategica possa essere la definizione e il rispetto di «Livelli Essenziali di Qualità dell'Integrazione/Inclusione»: una soglia minima esigibile di Qualità, sotto la quale non si può andare in alcun caso. Una sorta di definizione di requisiti minimi, di standard concordati e socialmente accettati dalle parti: Scuola, Sanità, Famiglie, Enti Locali (in un Patto di collaborazione descritto più avanti). Crediamo che questa definizione sia urgente, ma soprattutto che abbia in sé un valore attivante rispetto alle intelligenze organizzative e alla fantasia delle istituzioni scolastiche autonome.

La definizione di Livelli Essenziali di Qualità potrebbe orientare più decisamente le varie azioni che la Scuola fa verso l'automiglioramento (tra cui l'uso dell'Index, ovviamente) e la sua progettualità nella direzione delle dimensioni che più costruiscano un'idea di Qualità condivisa. Spesso i vari attori del sistema hanno idee profondamente diverse di Qualità: qualcuno potrebbe pensare, ad esempio, che la vera Qualità sia quella che corrisponde a un numero elevato di ore di sostegno. Tra i molti motivi che riteniamo importanti, e oggi strategici, c'è anche la concreta possibilità che Livelli Essenziali di Qualità producano alleanze costruttive e non conflitti e contenziosi tra Scuola e Famiglia.

Alla base, naturalmente, della proposta di elaborare Livelli Essenziali di Qualità c'è anche la necessità di ridurre, e in prospettiva di eliminare, le grandi differenze e disomogeneità tra territori e Scuole rispetto alle situazioni di

integrazione. Cito a titolo di esempio tre casi di tale disomogeneità: il primo è tratto dall'analisi preliminare dei dati (650 questionari) di una ricerca che ha raccolto più di 2.000 questionari compilati dalle famiglie di persone con disabilità di varia età (D'Alonzo e Ianes, 2007; Canevaro, D'Alonzo e Ianes, in corso di stampa).

In figura 2, la prima parte dei dati a sinistra rappresenta le risposte che indicano una frequenza continua del figlio con disabilità in classe, senza uscite o limitazioni di frequenza. La seconda parte indica la percentuale di risposte che raccontano di una frequenza alterna, in parte in classe e in parte fuori, in varie condizioni, da solo o in piccolo gruppo. La terza parte indica le percentuali delle risposte che raccontano di una frequenza scolastica vissuta esclusivamente fuori dalla classe, in genere in un'aula dedicata al sostegno. La quarta parte di dati raccoglie le risposte che indicano una frequenza alterna, indicando situazioni sia del percorso B (alternò) sia di quello C (fuori dalla classe). Nella quinta categoria «non sempre in classe» troviamo la percentuale di risposte che all'opzione «sempre in classe» ha risposto «no», ma che non ha dettagliato ulteriormente la qualità del suo percorso e nella sesta categoria rientrano le risposte omesse a questa serie di domande.

Per fare un esempio, se prendiamo in esame i dati della Scuola primaria, ne risulta che il 30% delle risposte indica una frequenza «sempre in classe», il 39% delle risposte indica una frequenza alterna, il 6% indica di non essere stato sempre in classe, il 14% indica che era alternativamente fuori dalla classe

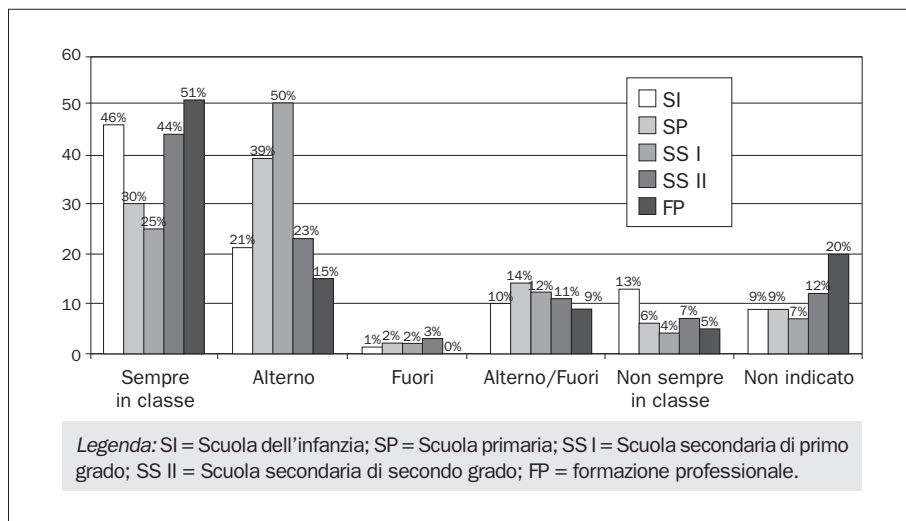


Fig. 2 Situazioni di integrazione in generale, come riferite dalle famiglie.

e il 2% che lo era addirittura sempre. Il 9% non specifica. Il lettore potrà trovare altre connessioni di dati, ma per il momento ci sembra che si possano trarre alcune considerazioni, anche se del tutto provvisorie e *in progress*:

1. la situazione di integrazione stabile, con l'alunno con disabilità sempre in classe, è largamente minoritaria;
2. la situazione reale è di una frequenza mista, dentro e fuori della classe;
3. la percentuale di alunni con disabilità che sono fuori dalla classe in maniera significativa (la maggioranza o la totalità del tempo) va dal 9 al 16%.

Altri due esempi di disomogeneità (figure 3 e 4) sono tratti dalla ricerca INVALSI (2006): come si noterà nelle due figure, esistono moltissime e diverse situazioni per quanto riguarda la numerosità delle classi in presenza di alunni con disabilità e i livelli di formazione degli insegnanti curricolari rispetto all'integrazione scolastica (la seconda domanda chiedeva che percentuale di insegnanti curricolari hanno una qualche formazione specifica sul tema).

Nella normativa italiana ci sono altri esempi di regolazione della Qualità dei servizi attraverso la definizione di Livelli Essenziali: i LEA del Servizio Sanitario Nazionale (Legge 405 del 2001 e DPCM 29.11.2001 «Definizione dei livelli essenziali di assistenza sanitaria») e i LIVEAS Livelli Essenziali di Assistenza in ambito sociale (Articolo 22 della legge 328 del 2000). Il dibattito che queste prospettive normative hanno aperto fa riferimento a varie concezioni

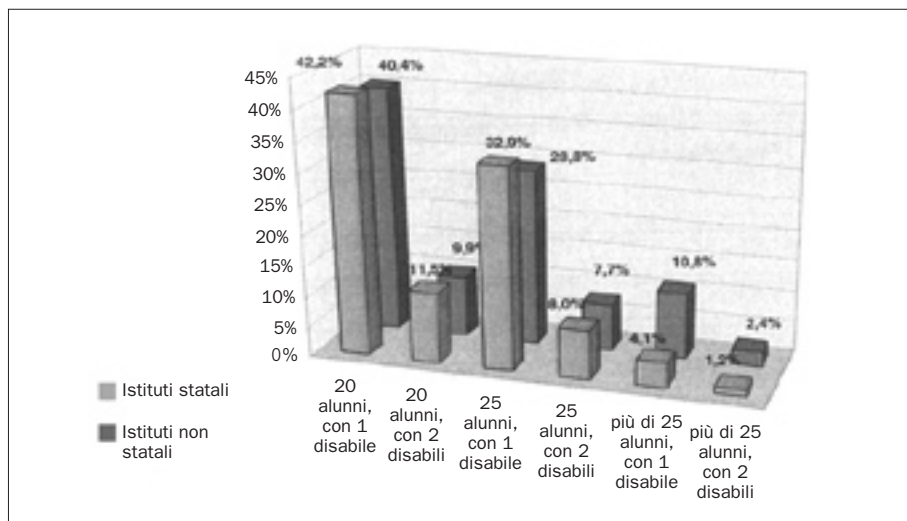


Fig. 3 Disomogeneità nella numerosità delle classi (ricerca INVALSI).

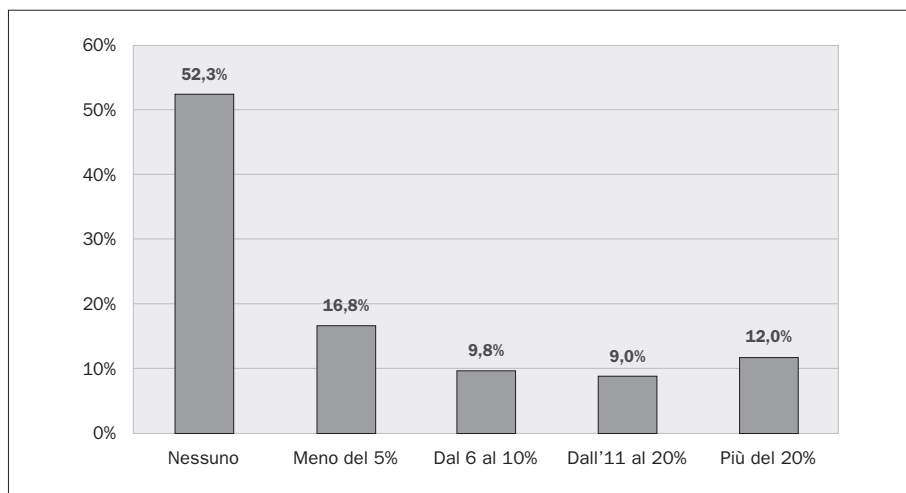


Fig. 4 Disomogeneità nei livelli di formazione degli insegnanti curricolari: quanti insegnanti hanno una formazione specifica sull'integrazione (ricerca INVALSI).

dei Livelli Essenziali di Qualità (Saraceno, 2005; Gori, 2004; AA.VV., 2003). Si potrebbero infatti concepire i Livelli Essenziali di Qualità come:

1. *diritti soggettivi esigibili* (ad esempio, il diritto a prove equipollenti di esame, oppure a misure sostitutive nel caso di disturbi dell'apprendimento);
2. *livelli minimi di copertura* (ad esempio, la definizione di un minimo di ore per alunno con disabilità in cui può essere suddivisa una cattedra di sostegno);
3. *tipologia di offerta* (ad esempio, la Scuola deve essere in grado di offrire interventi psicoeducativi sui comportamenti problema di alunni con autismo, oppure modalità di Comunicazione Aumentativa Alternativa);
4. *standard minimi di prestazione* (ad esempio, la Scuola e i Servizi sociali e sanitari garantiscono almeno tre incontri annuali per l'elaborazione e il monitoraggio del PEI con la famiglia);
5. *standard di qualità dei Servizi* (in questo caso si ricomprendono e si integrano diversi aspetti delle concezioni precedenti).

Data la complessità dei processi e la numerosità degli attori coinvolti, aspetti diversi dovranno essere concertati a livelli diversi: Stato-Regioni-Province- Scuola-Comuni-Famiglie-3° settore-associazioni, e così via. In parte, gli Accordi di Programma derivanti dalla Legge 104 del 1992 sono un tentativo in questo senso, ma non hanno dato sempre risultati apprezzabili in termini di miglioramento delle condizioni reali di Qualità,

molto probabilmente perché non erano fortemente prescrittivi per chi li stipulava.

Alcune norme, alcuni vincoli, anche se inizialmente osteggiati o vissuti come imposizioni, hanno portato invece sul medio termine esiti positivi negli standard di sicurezza e vivibilità di molti luoghi pubblici. Si pensi alla sicurezza degli edifici (purtroppo ancora carente nel nostro Paese, ma quale livello ben peggiore avremmo altrimenti?), alla sicurezza dei luoghi di lavoro (purtroppo ancora più carente...), al divieto di fumo nei locali pubblici, e così via.

Nel nostro caso, siamo convinti che Livelli Essenziali di Qualità stimolerebbero processi virtuosi di automiglioramento, anche se gradualmente e faticosi, della Qualità nelle scuole e nei territori. Questi Livelli Essenziali dovrebbero essere costruiti con un percorso profondamente partecipato, che coinvolga le varie parti sociali e professionali, dovrebbero essere frutto di una sperimentazione seria e non di una decretazione dall'alto, che probabilmente verrebbe vissuta dalla Scuola e dalle famiglie come l'ennesima operazione al ribasso, dettata soltanto da motivi di riduzione della spesa pubblica. Il progetto I CARE di formazione e automiglioramento delle Scuole attraverso ricerca-azione e definizione di Buone Prassi di integrazione-inclusione potrebbe fornire la base diffusa e partecipata per elaborare dei buoni Livelli Essenziali di Qualità. Questa era infatti la via da percorrere se fosse continuata l'opera dell'Osservatorio sull'Integrazione scolastica in attività con il Governo Prodi (Ianes, 2008).

Una *Road Map* efficace per stabilire Livelli Essenziali di Qualità dovrebbe comunque toccare le seguenti tappe:

1. stabilire i fattori essenziali dell'idea di Qualità che vogliamo;
2. stabilire i relativi indicatori e descrittori;
3. stabilire gli standard minimi vincolanti;
4. attuare un Patto di collaborazione che preveda elementi di controllo e valutazione sugli aspetti strutturali, processuali e sui risultati.

La prima tappa riguarda proprio la domanda fondamentale: che idea di Qualità dell'integrazione vogliamo sostenere? Su questo tema esistono varie proposte, da quelle dell'UNESCO a quella dell'*Index per l'inclusione*, all'elaborazione INVALSI (2006) o di Gherardini, Nocera e AIPD (2000) e Dovigo (2007).

A partire da un'analisi delle buone prassi di integrazione (Canevaro e Ianes, 2002), in questi anni si è andata consolidando un'idea di Qualità che è costituita dai diversi aspetti strutturali e processuali.

**Fattori essenziali che fanno Qualità dell'integrazione scolastica
secondo il modello delle Buone Prassi**

1. Strutturazione ordinaria delle risorse dell'organizzazione (materiali e non).
2. Continuità, stabilità e uso flessibile e intelligente delle risorse umane.
3. Cultura inclusiva.
4. Corresponsabilizzazione totale di tutti gli attori della comunità scolastica.
5. Documentazione, verifiche e valutazioni continue.
6. Formazione continua di tutti gli attori della comunità scolastica come diritto-dovere.
7. Coinvolgimento delle famiglie.
8. Collaborazione della Scuola con i Servizi e la Comunità.
9. Prassi di customer satisfaction.
10. Processi integrati rivolti all'apprendimento.*
11. Processi integrati rivolti alla socialità.*
12. Processi integrati rivolti all'identità e al progetto di vita.*

* In questi tre fattori, le azioni dovrebbero essere costruite sulla base di un'antropologia globale bio-psico-sociale, come quella di ICF-CY (OMS, 2007) con attenzione alle funzioni corporee, attività personali, partecipazione sociale e fattori contestuali ambientali e personali.

A questo proposito, è interessante confrontare questo elenco di Fattori Essenziali con la concettualizzazione dell'Index. Nell'Index non viene enfatizzata la classica distinzione tra fattori strutturali, processuali e di risultato, ma si definisce la qualità inclusiva sui temi delle culture, delle politiche e delle pratiche.

È importante riconoscere il valore dato dall'Index alle culture, ma credo sia altrettanto importante individuare alcuni fattori di qualità a cui l'Index non dà sufficiente attenzione: la collaborazione con la famiglia, con il territorio, con i Servizi Sociosanitari, l'elaborazione di un Progetto di Vita, il riconoscimento e la valorizzazione dei vantaggi portati a tutti gli alunni dai compagni con disabilità o Bisogni Educativi Speciali e i risultati prodotti in termini di apprendimento, socialità e identità.

I vari fattori di Qualità possono essere tradotti abbastanza facilmente in indicatori (per identificare in modo fedele e significativo una parte di un fattore di Qualità) e in relativi descrittori (che operazionalizzano l'indicatore per poterlo osservare e rilevare, consentendo successivi confronti con standard e soglie). In questo l'Index sviluppa una serie di domande mirate per valutare ogni singolo indicatore.

La tappa successiva è la definizione (pattuita con le famiglie) di standard minimi vincolanti sui vari aspetti strutturali e processuali, che devono fare da input di Qualità al sistema. Questa parte prescrittiva non è ovviamente garanzia di Qualità dei processi stessi né tantomeno dei risultati, ma è comunque una

base non derogabile (si pensi alle norme sulle barriere architettoniche o sulla sicurezza dei posti di lavoro).

Se l'elaborazione e la gestione dei Livelli Essenziali di Qualità si fermasse a questo punto peccherebbe di una visione meccanicistica della realtà, di una visione razionalistica della Qualità che è largamente insufficiente nelle cose umane. La Qualità dell'integrazione è fatta anche dalle qualità intangibili delle persone, dalla loro creatività e dalla loro costruzione attiva e collaborativa.

Proprio per questo motivo si dovrà attivare un Patto di collaborazione tra Scuola-famiglia-alunno-Servizi che preveda e valorizzi, oltre ai rispettivi diritti-doveri, il ruolo valutativo delle loro percezioni di qualità rispetto ai vari aspetti strutturali e processuali, oltre ai risultati negli apprendimenti, nella socialità e nell'identità. Possiamo arrivare così a una valutazione condivisa della Qualità dell'integrazione scolastica.

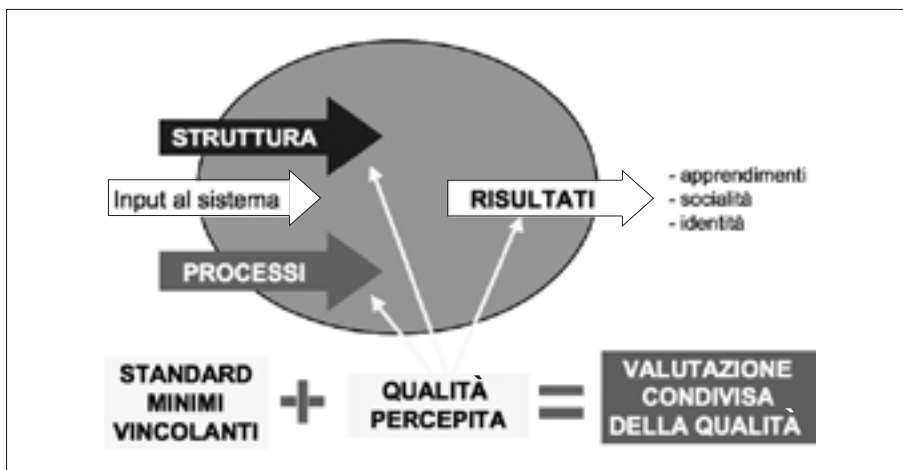


Fig. 5 Valutazione condivisa della Qualità in un Patto di collaborazione Scuola-famiglia-alunno-Servizi.

In questa prospettiva si combina un approccio prescrittivo rigido (l'input al sistema è garantito da standard minimi vincolanti) con una collaborazione tra attori del sistema che stanno costruendo insieme la Qualità e che la valutano attraverso la loro percezione (sia degli input al sistema che dei risultati prodotti).

Non ci nascondiamo i rischi di una prospettiva del genere. Ogni azione umana vive al di là e oltre le originali intenzioni dell'attore e incontra e si interconnette con una serie di ecologie complesse che ne condizionano il corso

e i risultati, fino a stravolgerne gli esiti e il senso. Dovremmo cercare allora di prevedere, nei limiti delle nostre scarse possibilità, se un'azione di questo tipo possa produrre effetti indesiderati, e quali. Considerazioni prudenziali-previsionali di questo genere dobbiamo farle anche in altre prospettive operative, magari affascinanti dal punto di vista ideale o scientifico, ma che potrebbero innescare effetti «perversi» nella realtà contingente. Se si pensasse, ad esempio, di abolire la certificazione formale medico-sanitaria di disabilità per avviare altri percorsi di lettura dei bisogni, come reagirebbero le famiglie degli alunni con disabilità rispetto al timore di una limitazione nel loro diritto oggi ben tutelato da una certificazione sanitaria?

In una realtà sociale e culturale sempre più complessa, crediamo sia fondamentale cercare di capire queste «ecologie dell'azione» e la pluralità di effetti che vi si possono originare.

I Livelli Essenziali di Qualità crediamo siano fondamentali per garantire agli alunni disabili e alle loro famiglie pari diritti effettivi, al di là della loro condizione personale e sociale. Qualunque sia il loro livello di *human functioning*. Spesso invece accade che se l'alunno ha disabilità più lievi realizza percorsi migliori di integrazione. Alcuni arrivano addirittura a sostenere che nelle situazioni di maggiore gravità/complessità non valga la pena «spendere» quantità ingenti di risorse materiali e umane, perché i risultati sono scarsissimi. E questo non è equo.

Per molti alunni con disabilità, la fortuna o la sfortuna di essere nati al Sud, Centro o Nord condiziona in modo assolutamente casuale e aleatorio la qualità dei processi di integrazione. Per altri alunni i diversi livelli di scolarità segnano enormi differenze nella qualità dell'integrazione. Possiamo, ad esempio, accettare tranquillamente il fatto che nelle Scuole secondarie la qualità possa essere «naturalmente» inferiore?

Le famiglie, gli alunni con disabilità e gli insegnanti vivono troppa incertezza e un troppo grande senso di aleatorietà: una qualità sufficientemente buona dell'integrazione non può essere affidata alla fortuna e alla buona sorte di incontrare insegnanti motivati, dirigenti sensibili, amministratori comunali attenti, ecc.

La definizione di Livelli Essenziali di Qualità in un Patto di collaborazione consentirebbe alla Scuola anche di essere un'interlocutrice più chiara e trasparente nei confronti delle famiglie, che sarebbero più realmente tutelate dall'istituzione Scuola e non dovrebbero ricorrere alla Magistratura per affermare una propria visione di Qualità dei processi di integrazione. In questi contenziosi, spesso la Qualità viene infatti definita soggettivamente oppure in base alla lettera della legge, con esiti molto spesso contrari al buon senso pedagogico. L'Index potrebbe diventare lo strumento e il percorso di condivisione e

di elaborazione comune tra le varie componenti (insegnanti, famiglie, alunni) di un'idea di qualità da costruire insieme sulla base degli indicatori, o di altri fattori ritenuti importanti.

L'elaborazione di Livelli Essenziali, di indicatori e di strumenti di rilevazione non è affatto una cosa semplice e la loro applicazione in modo omogeneo su tutto il territorio nazionale è ancora più difficile. Si dovranno pensare meccanismi di assegnazione virtuosa e premiante delle risorse umane, meccanismi incentivanti e disincentivanti-sanzionatori sui fondi di istituto, forme di valutazione e autovalutazione delle Scuole (in parallelo ai Patti di collaborazione con le famiglie) che dovrebbero diventare sempre più compiutamente e responsabilmente autonome e creative.

In conclusione, l'arrivo anche in Italia dell'Index per l'inclusione è un'occasione preziosa per attrezzare meglio i vari percorsi di automiglioramento delle qualità inclusive che le scuole possono intraprendere autonomamente o all'interno di scenari favorevoli come la sperimentazione ICARE del Ministero dell'Istruzione e l'intesa Stato-Regioni del 20 marzo 2008 sull'accoglienza e la presa in carico dell'alunno con disabilità (Iosa e Ianes, 2008). Ci auguriamo dunque che i processi di autovalutazione e automiglioramento partecipativi e democratici delle scuole trovino nell'Index ulteriore stimolo e aiuto.

Bibliografia

- AA.VV. (1998), *L'intelligence avant la parole*, Paris, ESF.
- AA.VV. (2003), *Livelli essenziali delle prestazioni sociali*, «Prospettive sociali e sanitarie», nn. 15-17.
- Abatangelo L. et al. (2005), «*Bambini in cerca di emozioni*»: favorire l'integrazione attraverso il benessere emozionale e le relazioni positive, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 10, n. 3, pp. 439-454.
- Baker E.T., Wang M.C. e Walberg H.J. (1994), *The effects of inclusion on learning*, «Educational Leadership», vol. 52, n. 4.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- Bandura A. (a cura di) (1996), *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.
- Bauman Z. (2003), *Intervista sull'identità*, a cura di B. Vecchi, Roma-Bari, Laterza.
- Beatrice V. (2005), *TMA/Test multidimensionale dell'autostima*, CD-ROM, Trento, Erickson.
- Benedan S. e Faretta E. (2008), *Pluridisabilità e vita scolastica*, Trento, Erickson.
- Bonetti G. et al. (2002), «*Un viaggio appena cominciato*»: i laboratori di attività sensoriali. In A. Canevaro e D. Ianes, *Buone Prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.

- Bonino S. (2007), *Rischio e salute in adolescenza*, Trento, Erickson.
- Borghetti C. et al. (2002), *Progetto «Mondi possibili»: Verso l'integrazione di tutte le diversità*. In A. Canevaro e D. Ianes, *Buone Prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.
- Bottani N. e Benadusi L. (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson.
- Bracken B. (2003), *TMA/Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (1986), *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli.
- Canevaro A. (1999a), *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (1999b), *Pedagogia speciale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2002), *Autismo, autismi e processi educativi*, «L'educatore», vol. 22, pp. 32-37.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Chieragatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Ianes D. (2002), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2003), *La qualità dell'integrazione in provincia di Ravenna*, manoscritto non pubblicato.
- Canevaro A. e Ianes D. (2007), *Le «Indicazioni per il curricolo» del Ministero della Pubblica Istruzione, «Difficoltà di apprendimento»*, vol. 13, n. 1.
- Canevaro A. et al. (1983), *Handicap e Scuola: Manuale per l'integrazione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A., Balzaretto C. e Rigon G. (1996), *Pedagogia speciale dell'integrazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A., D'Alonzo L. e Ianes D. (in corso di stampa), *La qualità dell'integrazione scolastica: la percezione delle famiglie*, Bolzano, Bolzano University Press.
- Capaldo N. e Rondanini L. (2005), *Dirigere Scuole*, Trento, Erickson.
- Caprara G.V. (a cura di) (2001), *La valutazione dell'autoefficacia*, Trento, Erickson.
- Capua R. e Caliendo G. (2005), «*Tutti uguali, tutti diversi*»: un progetto di integrazione attraverso il tutoring e lo sviluppo dell'autonomia, «*Difficoltà di apprendimento*», vol. 10, n. 4, pp. 599-604.
- Carta di Lussemburgo (1996), «*Handicap e Scuola*», 7-8, p. 14.
- Cavallaro E. e Valentini F. (2002), «*Insieme in cucina*»: valorizzare le tradizioni gastronomiche. In A. Canevaro e D. Ianes, *Buone Prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.
- Cavallaro E. et al. (2004), «*Paese che vai, usanze che trovi*»: un laboratorio di storia per l'integrazione, «*Difficoltà di apprendimento*», vol. 9, n. 4, pp. 587-604.
- CDH Bologna e CDH Modena (a cura di) (2003), *Bambini, imparate a fare le cose difficili*, Trento, Erickson.
- Cittadoni E. et al. (2001), «*Da Cappuccetto Rosso a Cenerentola*»: un percorso per l'integrazione, «*Difficoltà di Apprendimento*», vol. 7, n. 2, pp. 257-273.

- Coppa M.M. et al. (2002), *Preparare l'integrazione attraverso la conoscenza del deficit e la prosocialità*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 7, n. 4, pp. 573-546.
- Cornoldi C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi C. (2007), *L'intelligenza*, Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare 2*, Trento, Erickson.
- Costa L. et al. (2004), *Alfa impara a studiare: un'esperienza co-operativa e metacognitiva*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 9, n. 3, pp. 429-451.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (2005), *Il dentro e il fuori dell'integrazione*, «Autismo e disturbi dello sviluppo», vol. 3, n. 2, pp. 151-169.
- Cottoni G. (1995), *Proposta per la qualità dell'integrazione realizzata finora nella Scuola*, Parma, ANMIC.
- Cowne E. (2003), *The SENCO handbook: Working within a whole-school approach*, Cambridge, Fulton.
- Crowther D., Dyson A. e Millward A. (1998), *Costs and outcomes for pupils with moderate learning difficulties in special and mainstream schools (research report RR89)*, London, Department for Education and Employment.
- Crupi A. et al. (2004), *I linguaggi del suono, della musica e del movimento*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 9, n. 4, pp. 575-586.
- Cyrulnik B. e Malaguti E. (2005), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erickson.
- D'Alessio S. (2007), *Prospettive di cambiamento: dall'integrazione scolastica all'«inclusive education»*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 4, pp. 342-365.
- D'Alfonso R. et al. (2004), *Ci vuole un fiore: Laboratorio multisensoriale e multimediale per l'integrazione di un'alunna con gravi disabilità*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 9, n. 3, pp. 413-428.
- D'Alonzo L. (2002), *Un'indagine sui bisogni delle famiglie con un figlio disabile integrato a scuola*. In L. D'Alonzo (a cura di), *Integrazione e gestione della classe*, Brescia, La Scuola.
- D'Alonzo L. (2003), *Pedagogia Speciale*, Brescia, La Scuola.
- D'Alonzo L. (2006), *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, Brescia, La Scuola.
- D'Alonzo L. e Ianes D. (2007), *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 185-219.
- Damasio A.R. (1995), *L'errore di Cartesio: Emozioni, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi.
- De Anna L. (1998), *Pedagogia speciale*, Milano, Guerini.
- De Anna L. (2003). *Pedagogia speciale*, Milano, Guerini.
- De Anna L. (2007), *La formazione degli insegnanti e i sette Moduli*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 5, pp. 437-452.
- De Beni R. e Zamperlin C. (1997a), *Differenze individuali nell'apprendimento: stili attributivi e strategie di studio (prima parte)*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 2, n. 3, pp. 383-401.
- De Beni R. e Zamperlin C. (1997b), *Differenze individuali nell'apprendimento: stili attributivi e strategie di studio (seconda parte)*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 2, n. 4, pp. 527-540.

- De Mauro T. (2004), *La cultura degli italiani*, Bari, Laterza.
- De Souzaenelle A. (1999), *Il simbolismo del corpo umano*, Sotto il Monte (Bergamo), Servitium.
- Deacon J. (1978), *Lingua legata*, Firenze, La Nuova Italia.
- DfES (Department for Education and Skilss) (2001a), *Special Educational Needs and Disability Act*, London, DfES.
- DfES (Department for Education and Skilss) (2001b), *The Special Educational Needs Code of Practice*, London, DfES.
- Di Marino M.R. et al. (2002), «In viaggio con Lara»: un'alunna adulta in una prima superiore. In A. Canevaro e D. Ianes, *Buone Prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.
- Disability Rights Commission (2002), *Disability Discrimination Act 1995, Part 4: Code of Practice for Schools*, London, DRC.
- Domenici G. e Frabboni D. (a cura di) (2007), *Indicazioni per il curricolo: Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze*, Trento, Erickson.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola*, Trento, Erickson.
- Dunlap G. e Fox L. (1999), *Supporting families of young children with autism*, «Infants and Young Children», vol. 12, pp. 48-54.
- Farci G. (2005), *Per un'educazione speciale dell'alunno con disturbi pervasivi dello sviluppo*, «Autismo e disturbi dello sviluppo», vol. 3, n. 1, pp. 9-22.
- Fava Vizziello G., Bet M. e Sandonà G. (1990), *Il bambino che regalò un arcobaleno: Fiabe per un compagno con autismo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Ferri R. e Gherardini P. (1994), *L'integrazione scolastica degli alunni Down*, «Sindrome Down Notizie», n. 2.
- Fiorin I. (2007), *Il progetto «I CARE»: una leva strategica per l'integrazione*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 5, pp. 409-414.
- Florian L. et al. (2006), *Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities*, «The Journal of Special Education», vol. 40, n. 1, pp. 36-45.
- Frabboni F. (2007), *La scuola che verrà*, Trento, Erickson.
- Frabboni F. e Wallnoefer G. (2007), *Le parole della pedagogia*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Franco S. et al. (2002), «Il laboratorio di erbe aromatiche»: esperienze di integrazione nella scuola superiore. In A. Canevaro e D. Ianes, *Buone Prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books, trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erickson.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap*, Trento, Erickson.
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione*, Roma, Carocci.
- Genovesi G. (2005) *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*, Roma, Carocci.
- Gherardini P., Nocera S. e AIPD (2000), *L'integrazione scolastica delle persone Down: Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia*, Trento, Erickson.

- Gori C. (a cura di) (2004), *La riforma dei servizi sociali in Italia*, Roma, Carocci.
- Guasti L. (2007), *Introduzione alla collana «Didattica per operazioni mentali»*. In L. Tuffanelli, *Comprendere*, Trento, Erickson.
- Hammil D.D. e Bartlett N.R. (1995), *Teaching students with learning and behavior problems*, Austin, Texas, Pro-ed.
- Ianes D. (1999), *Relazioni inclusive: I benefici e le strategie per migliorarle*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2001), *Il bisogno di una «speciale normalità per l'integrazione»*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 7, n. 2, pp. 157-164.
- Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005a), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005b), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse. Software gestionale, CD-ROM*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005c), *Didattica speciale per l'integrazione*, 2ª ed., Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2007), *Disabilità, diversità, svantaggio (Bisogni Educativi Speciali) e inclusione scolastica*. In G. Domenici e F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curricolo: Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (in coll. con H. Demo) (2007), *Educare all'affettività*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (a cura di) (2008), *Osservatorio sulla disabilità del Ministero della Pubblica Istruzione: si poteva (e si può) fare di più...*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 7, n. 2, pp. 188-194.
- Ianes D. e Biasioli U. (2005), *L'ICF come strumento di classificazione, descrizione e comprensione delle competenze*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 4, n. 5, pp. 391-422.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2002), *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2007), *Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di vita* (8ª edizione), Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Tait M. (2007), *Dislessia*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Canevaro A. (2008) *Facciamo il punto su... l'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Iosa R. e Ianes D. (2008), *Accoglienza e presa in carico dell'alunno con disabilità*, Trento, Erickson.
- Janney R.E. e Snell M.E. (1999), *Le interazioni con i compagni: Strategie per facilitare l'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Lani Florian et al. (2006), *Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities*, «The Journal of Special Education», vol. 40, n. 1, pp. 36-45.
- Lévi-Strauss C. (1983), *L'identità*, Paris, PUF.
- Lovaas O.J. (1977), *The autistic child: Language development through behavior modification*, New York, Irvington.
- Madden N.A. e Slavin R.E. (1983), *Mainstreaming student with mild handicaps: Academic and social outcomes*, «Review of Educational Research», 52, 4.
- Magris C. (1999), *Utopia e disincanto*, Milano, Garzanti.

- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson.
- Manset G. e Semmel M.I. (1997), *Are inclusive programs for students with mild disabilities effective?*, «Journal of Special Education», vol. 31, n. 2.
- Marescotti E. (2006), *Le parole chiave della pedagogia speciale*, Roma, Carocci.
- Mastropieri M.A. e Scruggs T.E. (1994), *Effective instruction for special education*, 2ª ed. Austin, ProEd.
- Mattioli L. (2005), «*Cuochi senza fuochi*»: un progetto di integrazione scolastica per un alunno con difficoltà relazionali, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 10, n. 3, pp. 431-438.
- Meijer C.J.W. (a cura di) (2003), *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*, Middelfart, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Micheli E. (2004), *Integrazione e educazione: due diritti in contrasto?*, «Autismo e disturbi dello sviluppo», vol. 2, n. 2, pp. 167-182.
- Mittler P. (2000), *Working towards inclusive education*, London, David Fulton Publishers.
- Moretti G. et al. (2002), «*Gli amici amici*»: un'esperienza di integrazione nella scuola materna. In A. Canevaro e D. Ianes, *Buone Prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.
- Morin E. (2005), *Etica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Moschini M. (2008), *Educare lo sguardo. I bambini incontrano le diversità*, Trento, Erickson.
- Munaro C. et al. (2004), «*Un ponte tra due mondi diversi*»: progetto di integrazione reciproca, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 10, n. 2, pp. 263-288.
- Nassutti T. et al. (2002), «*Tivulibriamo*»: un percorso di confronto tra televisione e libro come sfondo per l'integrazione, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 7, n. 4, pp. 547-560.
- Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento, Erickson.
- Norwich B. (2003), *LEA inclusion trends in England 1997-2001*, Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education.
- Nussbaum M. (2003), *Diventare persone: donne e universalità dei diritti*, Bologna, Il Mulino.
- Nussbaum M. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, Il Mulino.
- OCSE (1994), *L'integration scolaire des élèves a besoins particulieres*, Paris, OCSE.
- OCSE (1995), *L'integration scolaire des enfants et adolescents handicapés: Ambition, théories et pratiques*, Paris, OCSE.
- OMS (2002), *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- OMS (2007), *ICF-CY/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- Onger (2002), *La qualità dell'integrazione in provincia di Brescia*, manoscritto non pubblicato.
- Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, Brescia, La Scuola.

- Pavone M. (2006), *Il portfolio per l'alunno disabile*, Trento, Erickson.
- Peck C.A., Donaldson J. e Pezzoli M. (1999), *Dalla parte dei compagni: I benefici dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Peetsma T. et al. (2001), *Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education*, «Educational Review», 53, 2.
- Piazza V. (1999), *Riflessioni sulla complessità dell'integrazione e sui molti vantaggi (per tutti) che porta con sé*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Piazza V. (2003), *Per chi suona la campanella?*, Trento, Erickson.
- Pope A., McHale S. e Craighead E. (1992), *Migliorare l'autostima*, Trento, Erickson.
- Plummer D. (2002), *La mia autostima*, Trento, Erickson.
- Plummer D. (2003), *La mia autostima*, CD-ROM, Trento, Erickson.
- Ravazzolo C. et al. (2005), *Stili attributivi motivazionali*, Trento, Erickson.
- Rollero P. (1999), *L'integrazione scolastica come essenziale e insostituibile fattore di sviluppo dei soggetti in situazione di handicap*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Ruggerini C., Dalla Vecchia A. e Vezzosi F. (2008), *Prendersi cura della disabilità intellettiva*, Trento, Erickson.
- Salend S.J. e Garrick Duhaney L.M. (1999), *The impact of inclusion on students with or without disabilities and their educators*, «Remedial and Special Education», vol. 20, n. 2.
- Salisbury C.L. et al. (1999), *Lo sviluppo di relazioni in contesti educativi integrati*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Saraceno C. (2005), *I livelli essenziali di assistenza nell'assetto federale italiano*, Milano, «Reforma», ottobre.
- Schopler E. (1998), *Autismo in famiglia*, Trento, Erickson.
- Schopler E. e Mesibov G.B. (1998), *Apprendimento e cognizione nell'autismo*, Milano, McGraw-Hill.
- Schopler E., Lansing M. e Waters L. (1995), *Attività didattiche per autistici: valutazione e trattamento a livello individuale per autistici*, Milano, Masson.
- Schopler E., Reichler R.J. e Lansing M. (1991), *Strategie educative nell'autismo*, Milano, Masson.
- Sen A. (1994), *La diseguaglianza: un riesame critico*, Bologna, Il Mulino.
- Silini L. et al. (2002), «*Con tanti zaini sulle spalle*»: come ridurre l'handicap attraverso l'integrazione. In A. Canevaro e D. Ianes, *Buone Prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.
- Simeonsson R.J. et al. (2003), *Applying the International Classification of Functioning, Disability and health (ICF) to measure childhood disability*, «Disability and rehabilitation» n. 25, pp. 602-610.
- SINPIA (2005), *Linee guida sull'autismo*, Trento, Erickson.
- Stainback W.C. e Stainback S.B. (a cura di) (1993), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica: Nuove reti organizzative per il sostegno*, Trento, Erickson.
- Staub D. e Peck C.A. (1994), *What are the outcomes for non-disabled students?*, «Educational Leadership», vol. 52, n. 4.

- Sternberg R.J. (1987), *Teorie dell'intelligenza*, Milano, Bompiani.
- Sternberg R.J. (1998), *Stili di pensiero*, Trento, Erickson.
- Sternberg R.J. e Spear-Swerling L. (1997), *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson.
- Tasca S. (2002), «Microcosmi»: un'esperienza di coevoluzione attraverso un progetto di educazione ambientale e naturalistica, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 8, n. 2, pp. 253-265.
- Terzi L. (2005), *Beyond the dilemma of Difference: the Capability approach to disability and Special Educational Needs*, «The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain», vol 39, n. 3, pp. 444-459.
- Tuffanelli L. (2004), *Il Portfolio delle competenze per la scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Tuffanelli L. (2005), *Il Portfolio delle competenze per la scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Topping K. e Maloney S. (a cura di) (2005), *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*, Abingdon e New York, RoutledgeFalmer.
- Tortello M. (1999), *Schede per la valutazione della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Tuffanelli L. e Ianes D. (2003), *Formare una testa ben fatta*, Trento, Erickson.
- UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education (ISCED)*, approvata dalla Conferenza Generale dell'UNESCO, 29ª sessione, Parigi.
- Vargas F. (2007), *Nei boschi eterni*, Milano, Einaudi.
- Vianello R. (1999a), *Fare scuola nelle classi integrate*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Vianello R. (1999b), *Integrazione in Italia: esperienze, documentazione, ricerca*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Vianello R. (2007), *Ritardo mentale. Prestazioni scolastiche e abilità sociali: deficit e surplus rispetto alle capacità intellettive*, Presentazione al 6° Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica», Rimini.
- Vicari P. (2003), «Accogliersi»: un progetto di stimolazione multisensoriale per l'integrazione di una studentessa con disabilità gravi, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 9, n. 2, pp. 269-294.
- Watson L.R. et al. (1997), *La comunicazione spontanea nell'autismo secondo il metodo TEACCH*, Trento, Erickson.

L'INDEX PER L'INCLUSIONE

PARTE 1 Un approccio inclusivo allo sviluppo della scuola

PARTE 2 Il processo di sviluppo con l'Index

PARTE 3 Indicatori per l'inclusione e domande

PARTE 4 Scheda riepilogativa e questionari

PARTE 1

Un approccio inclusivo allo sviluppo della scuola

Benvenuti nell'Index per l'inclusione

L'Index è una risorsa di sostegno allo sviluppo inclusivo delle scuole. È un documento completo, che può aiutare a individuare i vari passi necessari per progredire nel cammino verso l'inclusione scolastica. I materiali si basano sulla ricchezza di conoscenze ed esperienze che le persone hanno rispetto alle proprie attività, fornendo una lettura critica e insieme un sostegno allo sviluppo di ogni scuola, indipendentemente dal grado di «inclusività» che si ritiene sia stato raggiunto.

Il termine «inclusione» è spesso riduttivamente associato ad alunni che presentano problemi fisici o mentali, o che abbiano Bisogni Educativi Speciali. Nell'Index invece 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.

L'Index è un modo per migliorare l'ambiente scolastico sulla base dei valori inclusivi. Non è solo una possibile alternativa per migliorare le acquisizioni sul piano scolastico, ma anche un metodo perché ciò avvenga attraverso la costruzione di relazioni cooperative e il miglioramento dell'ambiente di insegnamento e apprendimento. L'Index può sostenere lo sviluppo inclusivo

delle scuole in quanto porta l'attenzione ai valori e alle condizioni dell'insegnamento e dell'apprendimento. Incoraggia una visione dell'apprendimento in cui i bambini e i ragazzi siano attivamente coinvolti, integrando ciò che viene insegnato con la loro propria esperienza. È un documento pratico, che identifica ciò che l'inclusione viene a significare in tutti gli aspetti e gli spazi della scuola (classi, uffici, spazi ricreativi).

L'Index è il prodotto di tre anni di lavoro, con la collaborazione di un team di insegnanti, genitori, dirigenti e amministratori scolastici, ricercatori e rappresentanti delle organizzazioni delle persone con disabilità, tutti con un'ampia esperienza rispetto ai temi dell'educazione inclusiva. La versione iniziale è stata testata in sei scuole primarie e secondarie, quindi una versione rivista è stata valutata attraverso un programma dettagliato di ricerca-azione svolto in diciassette scuole appartenenti a quattro differenti LEA.¹ Le scuole hanno trovato nel materiale dell'Index un aiuto per identificare alcuni orientamenti per il loro sviluppo che altrimenti sarebbero stati probabilmente trascurati, e i modi per metterli in pratica. Le scuole stesse hanno inoltre suggerito delle modalità per migliorare l'Index. La prima versione pubblicata risale al marzo 2000 ed è stata distribuita gratuitamente in tutte le scuole primarie, secondarie, speciali e presso i LEA dell'Inghilterra, con il sostegno del Dipartimento per l'Educazione e il Lavoro. Questa nuova edizione, benché sostanzialmente simile alla precedente, semplifica il linguaggio dell'Index e integra le modifiche suggerite dai commenti e dalle osservazioni di chi l'ha utilizzato.

Utilizzare l'Index in una varietà di modi

Non c'è un modo «giusto» per utilizzare l'Index. La Parte 2 descrive solo un possibile modo di utilizzo, partendo dal presupposto che il progetto venga attivato e condotto dall'interno dalle singole scuole. Molte scuole comunque all'inizio del lavoro con l'Index trovano utile avere un aiuto da parte di persone che hanno già un'esperienza rispetto al suo utilizzo. In alcuni contesti il progetto è stato realizzato attraverso la collaborazione tra più istituti, e con il sostegno di personale del LEA. Tale modalità ha permesso di accrescere la capacità d'uso dello strumento e le sue potenzialità.

La Parte 2 è stata scritta anche in modo da evidenziare come sin dall'inizio l'Index vada integrato nel percorso esistente di progettazione dello sviluppo

¹ In Gran Bretagna i LEA (*Local Education Authority*) sono enti locali che costituiscono il punto di riferimento per le politiche educative e godono di un'ampia autonomia rispetto all'investimento delle risorse e all'assunzione del personale delle scuole.

della scuola.² Alcune scuole cominciano ad applicarlo su scala ridotta, ad esempio, utilizzando i materiali dell'Index per accrescere la consapevolezza del gruppo insegnante, della dirigenza e del Consiglio di istituto rispetto ai temi dell'inclusione. Ciò può portare a sviluppare una successiva progettazione più consapevole e motivata. Altri hanno iniziato a utilizzare le sezioni dell'Index che trattano del miglioramento della qualità delle relazioni all'interno del gruppo insegnante, passando poi a sviluppare quelle più generali relative all'insegnamento e all'apprendimento. L'Index è stato anche utilizzato — sia singolarmente che in gruppo — come strumento di ricerca all'interno della scuola. Ogni utilizzo è legittimo, se promuove la riflessione sull'inclusione e conduce a una maggiore partecipazione degli alunni alle culture, ai curricoli e alle comunità presenti nella scuola.

I contenuti dell'Index

L'Index si compone di quattro elementi:

1. *Concetti chiave*
 - Per favorire la riflessione sullo sviluppo inclusivo della scuola.
2. *Cornice di analisi/quadro di riferimento: dimensioni e sezioni*
 - Per organizzare l'approccio alla valutazione e allo sviluppo della scuola.
3. *Materiali di analisi: indicatori e domande*
 - Per permettere un'analisi dettagliata di tutti gli aspetti della scuola, e aiutare a identificare e realizzare le priorità per il cambiamento.
4. *Un processo inclusivo*
 - Per assicurare che i processi di analisi, progettazione e realizzazione dei progetti siano a loro volta inclusivi.

Concetti chiave: sviluppare un linguaggio per l'inclusione

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». I concetti chiave strutturano un linguaggio comune per discutere del potenziamento delle strategie educative inclusive.

² La progettazione dello sviluppo della scuola è un'attività analoga all'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa (POF) delle scuole italiane.

Inclusione

Ognuno ha una prospettiva personale rispetto a un'idea così complessa come quella di inclusione. Le dimensioni, sezioni, indicatori e domande forniscono una definizione progressivamente più dettagliata dell'inclusione. Molte persone trovano comunque che la nozione di inclusione divenga progressivamente più chiara quanto più si procede nell'uso dei materiali. Alcune delle linee guida che definiscono il concetto di inclusione nell'Index sono riassunte nella figura 1.1. 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. Tuttavia l'inclusione comincia a realizzarsi non appena ha inizio il processo per la crescita della partecipazione. Una scuola inclusiva è una scuola in movimento.

L'inclusione nell'educazione implica:

- 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 curricula e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative³ 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 beneficio 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.

Fig. 1.1 L'inclusione nell'educazione.

³ Il termine originale, *policies*, viene per lo più tradotto nel testo come *politiche*, e va inteso come attività di decisione che produce azioni e cambiamenti.

Partecipazione significa apprendere insieme agli altri e collaborare attraverso esperienze di apprendimento condivise. Richiede un coinvolgimento attivo nell'apprendimento e una consapevolezza propria rispetto a come l'educazione è vissuta. In un senso più ampio e profondo, riguarda l'essere riconosciuti, accettati e apprezzati per se stessi. Sviluppare l'inclusione significa ridurre le spinte all'esclusione.

Anche l'esclusione, come l'inclusione, va considerata in senso ampio, comprendendo tutte quelle pressioni — permanenti o temporanee — che ostacolano la piena partecipazione. Le pressioni possono derivare da difficoltà relazionali o dai contenuti dell'insegnamento, così come dalla percezione di non essere apprezzati. Inclusione significa ridurre al minimo tutti gli ostacoli nell'educazione di *tutti* gli alunni.

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 comportare mutamenti profondi nella gestione della classe, delle relazioni tra i docenti, degli spazi ricreativi e delle relazioni con le famiglie.

Perché ogni bambino o ragazzo possa essere incluso è indispensabile occuparsi dell'interesse della sua persona, e questo non è possibile se l'attenzione e la progettazione specifica vengono limitate a singoli aspetti, come un deficit fisico o l'apprendimento dell'italiano come lingua 2. Le spinte a escludere un bambino con disabilità possono concentrarsi in primo luogo sulle sue condizioni psicofisiche, oppure essere frutto di un curriculum che non stimola i suoi interessi. I bambini che imparano l'italiano come lingua 2 possono sentire di star allontanandosi dalla loro cultura, o possono aver subito traumi recenti legati alla migrazione.

Il lavoro svolto per identificare e ridurre le difficoltà di un alunno può tornare a beneficio anche di altri compagni che inizialmente non sembrano aver bisogno di particolare sostegno per l'apprendimento. È in questo modo che le differenze tra gli alunni — riguardo a interessi, conoscenze, abilità, formazione, lingua madre, attitudini particolari o disabilità — possono diventare risorse per sostenere l'apprendimento.

In Inghilterra alcuni alunni continuano ancora a essere esclusi dai normali percorsi educativi perché hanno una disabilità o sono etichettati come «soggetti con Bisogni Educativi Speciali». Tale esclusione dovrebbe essere ora più difficile grazie a strumenti legislativi come lo *Special Educational Needs and Disability Act* (DfES, 2001a), il *Disability Rights Code of Practice for Schools* (Disability Rights Commission, 2002) e lo *Statutory Guidance on Inclusive Schooling* (Statutory Guidance, 2001), che riconoscono come l'educazione integrata

sia stata spesso impedita sulla base di ragioni «banali e inappropriate».⁴ Se i genitori lo vogliono, le scuole e i LEA sono obbligati a trovare le modalità che consentano al loro figlio di frequentare le scuole normali, benché questo sia solo il primo passo nel riconoscimento dei diritti dell'alunno. Dal canto suo anche il *Race Relations (Amendment) Act* (The Home Office, 2000), attraverso le linee guida della Commission for Race Equality, incoraggia questo tipo di azione in funzione di una maggiore «uguaglianza culturale».⁵

Inclusione significa rendere le scuole luoghi in grado di sostenere e stimolare il gruppo docente e gli alunni, significa creare comunità che hanno a cuore i loro risultati educativi e ne sono orgogliose. Ma inclusione significa anche costruire comunità in senso più ampio: le scuole possono collaborare con altri soggetti presenti sul territorio e con le differenti comunità, al fine di accrescere le opportunità educative e la qualità delle relazioni sociali nel contesto locale.

Ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione

Nell'Index, il concetto di «ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione» viene proposto in alternativa a quello di Bisogni Educativi Speciali. L'idea che le difficoltà educative possano essere affrontate individuando alunni con Bisogni Educativi Speciali appare infatti assai problematica, in quanto impone un'etichetta che può condurre a una diminuzione delle aspettative nei confronti di tali alunni. Al tempo stesso tale visione distoglie l'attenzione dalle difficoltà che incontrano anche gli alunni «normali», e dai problemi che possono insorgere a partire dalle relazioni, dalle culture, dai curricoli, dagli approcci all'insegnamento e all'apprendimento, dall'organizzazione della scuola e dalle politiche educative. Ne deriva una frammentazione degli sforzi compiuti dalla scuola per rispondere alla diversità degli alunni, che vengono così etichettati secondo varie categorie: «Bisogni Educativi Speciali», «italiano seconda lingua», «minoranza etnica», «superdotato».

La nozione di «ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione» può essere utilizzata per focalizzare l'attenzione su ciò che occorre fare per migliorare l'educazione di ogni allievo. Gli alunni incontrano difficoltà quando si trovano

⁴ Si tratta di una serie di strumenti legislativi che sono stati introdotti in Gran Bretagna a partire dal 2001 al fine di promuovere una politica di maggiore inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

⁵ Il *Race Relations (Amendment) Act* è stato emanato nel 2000 allo scopo di eliminare le discriminazioni razziali e promuovere uguali opportunità per i cittadini di diversa provenienza etnica (Commission for Race Equality, 2002a, 2002b, 2002c).

a dover affrontare *ostacoli all'apprendimento ed alla partecipazione*, ostacoli che possono essere presenti in ogni aspetto della vita della scuola, così come nella comunità locale e nelle politiche locali e nazionali. Gli ostacoli inoltre emergono nell'interazione tra gli alunni, così come dai contenuti e dalle modalità di insegnamento. Gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione possono impedire l'accesso alla scuola, o limitare la partecipazione alle attività.

Benché parlare di Bisogni Educativi Speciali possa rendere più difficile lo sviluppo di pratiche radicalmente inclusive nelle scuole, rivolte alla generalità degli alunni, questa terminologia rimane comunque parte del quadro di riferimento politico e culturale delle scuole, e influenza positivamente una varietà di attività in quanto viene utilizzata nella definizione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, nella loro identificazione tramite lo *Special Educational Needs Code of Practice* (DfES, 2001b), nella stesura dei piani educativi individuali e nei documenti necessari per la richiesta di personale di sostegno.⁶ Molte scuole, benché non sia previsto per legge, nominano un referente quale «coordinatore per i Bisogni Educativi Speciali», così come suggerisce lo stesso *Special Educational Needs Code of Practice*. In realtà sarebbe preferibile parlare di «coordinatore per il sostegno all'apprendimento», «coordinatore per il miglioramento dell'apprendimento» o più semplicemente di «coordinatore all'inclusione». Tali espressioni favoriscono un'idea più ampia di sostegno, in grado di mettere in rapporto l'attività di sostegno agli alunni che hanno difficoltà con i cambiamenti necessari per tutti gli alunni.

Questo cambiamento nel modo di pensare le difficoltà educative è certamente complesso, in quanto ci troviamo a perseguire nuove finalità dovendo però utilizzare la terminologia esistente.

Risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione

Per ridurre al minimo gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione è necessario mobilitare le risorse della scuola e della comunità. Per sostenere l'apprendimento sono sempre disponibili più risorse rispetto a quelle che vengono effettivamente utilizzate. Le risorse non sono solamente in denaro e, come gli ostacoli, possono essere presenti in ogni ambito della vita scolastica: negli alunni, nelle famiglie, nelle comunità e negli insegnanti, nei cambiamenti della cultura della scuola, nelle politiche gestionali e nelle pratiche. In parti-

⁶ Lo *Special Educational Needs Code of Practice* è stato elaborato nel 1993 come parte dell'*Education Act* (e successivamente aggiornato nel 2002). È una guida rivolta alle scuole, contenente linee guida e indicazioni per assicurare l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

colare le risorse degli alunni — la loro capacità di orientare il proprio apprendimento e di sostenere quello dei compagni — possono essere scarsamente utilizzate, così come le capacità potenziali del gruppo insegnante. All'interno della scuola c'è una ricchezza di conoscenze su ciò che impedisce realmente l'apprendimento e la partecipazione, che raramente viene utilizzata nelle sue reali potenzialità. L'Index aiuta le scuole ad attingere a tali saperi per dar forma al proprio sviluppo.

La figura 1.2 fornisce una serie di domande che possono essere utilizzate per riflettere sulle conoscenze esistenti rispetto alle culture, le politiche educative e gestionali e le pratiche della scuola.

- Quali sono gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione?
- Chi incontra ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione?
- Come possono essere ridotti al minimo tali ostacoli?
- Quali risorse sono disponibili per sostenere l'apprendimento e la partecipazione?
- Come possono essere mobilitate risorse ulteriori a sostegno dell'apprendimento e della partecipazione?

Fig. 1.2 Individuare ostacoli e risorse nella scuola.

Sostegno alla diversità

Quando le difficoltà vengono interpretate come la diretta e unica conseguenza di disabilità o disturbi di un bambino o un ragazzo, può sembrare naturale pensare al sostegno in termini di necessità di reperire personale aggiuntivo perché lavori con queste particolari persone. L'Index assume invece una nozione più ampia di «sostegno», interpretandolo come *ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alla diversità degli alunni*. Fornire un sostegno individuale rappresenta solo una parte dello sforzo per accrescere la partecipazione degli alunni. Viene fornito sostegno anche quando gli insegnanti progettano il lavoro di classe avendo in mente tutti gli alunni, riconoscendone i differenti punti di partenza, le esperienze e gli stili cognitivi, o quando gli alunni si aiutano reciprocamente. Quando l'attività didattica comune viene progettata in modo da promuovere la partecipazione di tutti gli alunni, il bisogno di sostegno individuale si riduce. Allo stesso modo, l'esperienza di fornire sostegno a una persona può condurre alla crescita di un apprendimento attivo e indipendente, e contribuire al miglioramento dell'apprendimento in un

gruppo più ampio di alunni. Il sostegno è parte di ogni insegnamento e tutto il gruppo insegnante vi è coinvolto. Si possono delegare maggiori responsabilità per il coordinamento al sostegno a un numero limitato di docenti, ma un coinvolgimento di tutto il gruppo docente è essenziale per mantenere una forte connessione tra sostegno individuale e di gruppo e lo sviluppo delle attività curricolari.

Un modello sociale delle difficoltà educative e delle disabilità

Utilizziamo il concetto di «ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione» invece di Bisogni Educativi Speciali per parlare delle difficoltà che gli alunni si trovano ad affrontare facendo riferimento al modello sociale delle difficoltà di apprendimento e della disabilità. Il modello sociale si contrappone a quello medico, che interpreta le difficoltà educative come problema derivante dal deficit del singolo alunno. Secondo il modello sociale, gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione possono dipendere invece dal contesto educativo o sorgere dall'interazione degli alunni con l'ambiente, ossia con le persone, le regole, le istituzioni, le culture e le caratteristiche socioeconomiche che influenzano le loro vite.

Le situazioni di handicap sono ostacoli alla partecipazione degli alunni con disabilità/deficit o malattie croniche. Possono aver origine dall'ambiente o dall'interazione tra il deficit, la sofferenza o la malattia cronica con atteggiamenti, azioni, culture, politiche e pratiche istituzionali discriminatorie. La disabilità può essere definita come una «limitazione di funzioni fisiche, intellettuali o sensoriali» di lungo termine, benché la nozione di disabilità intellettuale rimanga problematica e possa suggerire l'esistenza, talvolta non dimostrabile, di un fondamento fisico delle difficoltà. Se è vero che le scuole possono poco o nulla per superare la disabilità individuale, possono però ridurre in modo considerevole le situazioni di handicap prodotte da atteggiamenti, azioni e ostacoli istituzionali.

Discriminazione istituzionale

Il rapporto McPherson (1999), seguito all'inchiesta su come l'assassinio di Stephen Lawrence venne gestito dalla polizia, ha contribuito a porre l'attenzione sul razzismo istituzionale presente nelle forze di polizia e in altre istituzioni come le scuole.⁷ La discriminazione istituzionale è profondamente

⁷ Stephen Lawrence era un giovane nero ucciso alla fermata di un autobus una notte del 1993 a Londra. Quando la polizia arrivò sul luogo del delitto trovò il cadavere di Stephen e il suo amico, pure nero,

radicata nelle culture e influenza il modo in cui le persone vengono percepite e le reazioni nei loro confronti. La discriminazione istituzionale è un fenomeno più ampio del razzismo, e comprende tutti i modi in cui le istituzioni possono porre in condizioni di svantaggio le persone in funzione del genere, della classe, del deficit, dell'etnia e dell'orientamento sessuale. È una barriera alla partecipazione che può ostacolare l'apprendimento in ambito educativo. Mentre molte persone sono coscienti del problema del sessismo e del razzismo, non esiste la stessa consapevolezza rispetto al ruolo che le persone e le istituzioni possono avere nel creare la disabilità e la situazione di handicap. Razzismo, sessismo, classismo, omofobia e abilismo⁸ hanno come denominatore comune l'intolleranza alla differenza e gli abusi di potere finalizzati a perpetuare l'ineguaglianza. Rendere le scuole più inclusive può coinvolgere in tal senso le persone in un percorso difficile, che conduce a sfidare le proprie attitudini e pratiche discriminatorie.

Cornice di analisi/quadro di riferimento: dimensioni e sezioni

I concetti di inclusione ed esclusione vengono esplorati lungo tre dimensioni interconnesse che riguardano il miglioramento della scuola: *creare culture inclusive, produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive* (figura 1.3). Queste dimensioni sono state scelte per orientare il modo di pensare al cambiamento nella scuola. L'esperienza nella pratica dell'uso dell'Index evidenzia un consenso molto ampio sul loro valore come strumenti per organizzare lo sviluppo della scuola.

Le tre dimensioni sono tutte necessarie per il potenziamento dell'inclusione a scuola, e in ogni progetto di sviluppo della scuola bisogna dare attenzione a ciascuna di esse. Abbiamo comunque collocato appositamente la dimensione «creare culture inclusive» alla base del triangolo. Spesso viene data troppo poca attenzione alle potenzialità che le culture all'interno della scuola hanno nel sostenere o viceversa indebolire lo sviluppo dell'insegnamento e dell'apprendimento. Le culture rappresentano il cuore del processo di qualificazione della

ferito. La conclusione alla quale la polizia arrivò rapidamente fu che si trattasse di un «regolamento di conti tra due neri». Le famiglie dei ragazzi non si arresero, furono trovati i veri autori dell'assassinio che, come aveva sempre riferito l'amico della vittima, risultarono essere alcuni giovani bianchi. Per indagare sull'episodio fu creata la commissione parlamentare McPherson, che alla fine dei propri lavori concluse che la polizia di Londra era fortemente influenzata da pregiudizi razzisti, e indicò una serie di raccomandazioni al fine di contrastare tale fenomeno (<http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm>).

⁸ Per abilismo si intende il comportamento discriminatorio, oppressivo o di abuso che origina dal convincimento che le persone disabili sono inferiori agli altri.



Fig. 1.3 Le tre dimensioni dell'Index.

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.

Ciascuna dimensione è suddivisa in due sezioni per focalizzare ulteriormente l'attenzione su ciò che occorre fare per accrescere l'apprendimento e la partecipazione (figura 1.4). Le dimensioni e le sezioni forniscono un *quadro*

DIMENSIONE A: CREARE CULTURE INCLUSIVE

Sezione A.1 Costruire comunità

Sezione A.2 Affermare valori inclusivi

Questa dimensione crea una comunità sicura, accogliente, cooperativa e stimolante, in cui la valorizzazione di ciascuno diviene il punto di partenza per ottimizzare i risultati di tutti, diffondendo valori inclusivi condivisi e trasmessi a tutto il gruppo insegnante, agli alunni, ai membri del Consiglio di istituto, ai dirigenti e alle famiglie. I principi e i valori, nelle culture inclusive della scuola, orientano le decisioni sulle politiche educative e gestionali e sulle pratiche quotidiane nella classe, in modo che lo sviluppo della scuola divenga un processo continuo.

DIMENSIONE B: PRODURRE POLITICHE INCLUSIVE

Sezione B.1 Sviluppare la scuola per tutti

Sezione B.2 Organizzare il sostegno alla diversità

Questa dimensione assicura che i valori inclusivi permeino tutta la progettazione scolastica. Le politiche inclusive incoraggiano la partecipazione degli alunni e

(continua)

(continua)

del gruppo insegnante fin dal primo ingresso nella scuola, forniscono aiuto a tutti gli alunni della comunità locale e riducono le spinte all'esclusione. Ogni decisione implica chiare strategie per il cambiamento. Viene considerato sostegno ogni attività in grado di accrescere la capacità della scuola nel rispondere alla diversità degli alunni, e tutte le forme di sostegno vengono sviluppate secondo principi inclusivi e in modo coordinato all'interno di un quadro unitario.

DIMENSIONE C: SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE

Sezione C.1 Coordinare l'apprendimento

Sezione C.2 Mobilitare risorse

Questa dimensione promuove pratiche scolastiche che riflettono le culture e le politiche inclusive della scuola. Le attività formative vengono progettate in modo da rispondere alla diversità degli alunni, e gli alunni sono incoraggiati a essere attivamente coinvolti in ogni aspetto della loro educazione, valorizzando anche le loro conoscenze ed esperienze fuori della scuola. Il personale individua nella collaborazione con i colleghi, gli alunni, le famiglie e la comunità locale le risorse materiali e umane per il sostegno all'apprendimento e alla partecipazione.

Fig. 1.4 Le dimensioni e le sezioni dell'Index.

di riferimento per organizzare la progettazione dello sviluppo della scuola e possono diventare elementi per orientarsi durante il percorso di progettazione, permettendo alle scuole di verificare i progressi in ognuna delle tre aree.

I materiali: indicatori e domande

Ogni sezione contiene da cinque a undici indicatori, che definiscono un obiettivo a cui mirare e che vanno confrontati con le pratiche abitualmente in uso nella scuola, in modo da individuare le priorità per il cambiamento. Ciascun indicatore rappresenta un aspetto importante della scuola, anche se a volte per la sua particolare rilevanza una tematica (come, ad esempio, l'etnia, il genere, la disabilità) tende a essere più volte presente nell'insieme degli indicatori.

Il significato di ogni indicatore è chiarito da una serie di domande. Le domande che seguono ogni indicatore aiutano a definirne il significato, in modo da sollecitare la scuola a esplorarlo in maniera dettagliata, spronando la riflessione su un particolare indicatore e cercando di far emergere le conoscenze esistenti sulla scuola. Le domande 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. Spesso è quando si

comincia a rapportarsi alle domande che si riesce a cogliere appieno il significato dell'Index. Alla fine di ogni gruppo di domande è inserito un invito ad aggiungerne altre, mirate alla realtà particolare della scuola. È previsto infatti che il personale di ogni scuola crei la propria versione dell'Index, adattando e cambiando le domande proposte in questo volume, e aggiungendone altre che corrispondano alla realtà dell'istituto.

In alcune scuole il gruppo insegnante e i membri del Consiglio di istituto possono decidere di dedicarsi solo ad alcuni indicatori o ritenere alcuni non conformi alle attese rispetto allo sviluppo della scuola. È normale del resto che le scuole rispondano in modi differenti e che adattino i materiali alle loro necessità particolari, fermo restando che l'adattamento non può essere semplicemente un modo per aggirare un indicatore o una domanda «scomoda».

In altre scuole, gli indicatori e le domande possono essere inadeguati al profilo della scuola: scuole per soli maschi o per sole femmine o istituti religiosi possono ritenere che l'ammissione di tutti gli alunni della comunità locale non sia una loro finalità. Nondimeno il gruppo insegnante può favorire lo sviluppo dell'inclusione, e adattare gli indicatori e le domande alle proprie necessità. Come ogni altra scuola, tali istituti sono tenuti in ogni caso dalle leggi vigenti a favorire e promuovere l'inclusione.

Allo stesso modo l'Index non è stato pensato, in fase di realizzazione, per un suo utilizzo nelle scuole speciali. Tuttavia molte scuole speciali l'hanno sperimentato per accrescere la partecipazione degli alunni e del gruppo insegnante.

Il processo di sviluppo con l'Index

Lo stesso processo di sviluppo con l'Index può contribuire alla promozione dell'inclusione, poiché implica un'autovalutazione dettagliata e cooperativa che si appoggia sulle esperienze di tutte le persone coinvolte nell'attività scolastica. Non si tratta di valutare le competenze individuali, ma piuttosto di trovare le modalità per sostenere la scuola e il miglioramento professionale. Una versione di tale processo è descritta nel dettaglio nella Parte 2, e può essere rappresentata come un ciclo di progettazione scolastica, con una fase addizionale per il primo anno («Cominciare a utilizzare l'Index») in cui un gruppo di coordinamento familiarizza con i materiali e con le modalità per utilizzarli (figura 1.5).

Lo sviluppo della scuola non deve essere visto in ogni caso come un processo meccanico, ma come frutto della connessione tra valori, emozioni e azioni, e insieme di un'attenta riflessione, dell'analisi e della progettazione. È un processo che ha a che fare tanto con il cuore quanto con la mente.

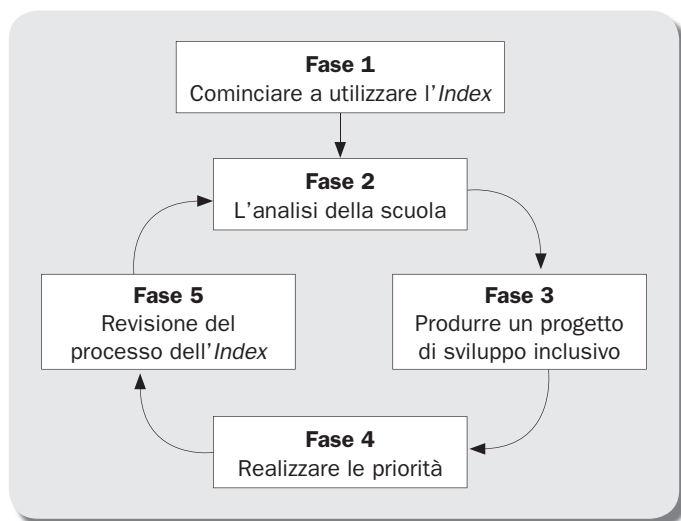


Fig. 1.5 Il processo di sviluppo con l'Index e il ciclo di pianificazione dello sviluppo della scuola.

L'utilizzo dell'Index

L'Index è stato utilizzato in moltissime scuole del Regno Unito e in molte altre nazioni. Le scuole lo utilizzano al meglio quando se ne appropriano a fondo, adattandolo alle loro situazioni particolari e alle realtà nazionali.

Il *Government Guidance on Inclusive Schooling* fa riferimento alla proposta dell'Index quando sottolinea che l'inclusione è «un processo attraverso cui le scuole, le autorità educative locali e altri soggetti sviluppano le proprie culture, pratiche e politiche», e descrive l'Index come un mezzo attraverso cui le scuole possono «identificare e rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione».⁹ L'Index è riconosciuto come riferimento anche nelle linee guida elaborate dal *Working with Teaching Assistants*.¹⁰ Alcuni dei suoi concetti base sono condivisi dalle norme sull'inclusione del curriculum nazionale (DfEE, 1999), così come dalle direttive sull'inclusione per gli ispettori Ofsted (Office for Standards in Education, 2000), e viene indicato come sfondo di riferimento per l'«Inclusive school design» (DfEE, 2001).¹¹ Una versione

⁹ Vedi nota 5.

¹⁰ Il *Working with Teaching Assistants* è una guida per il personale di sostegno pubblicata nel 2000 dal *Department for Children, Schools and Families* del governo inglese (DfEE, 2000a).

¹¹ L'Ofsted (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*) è l'organismo che si occupa della valutazione ufficiale delle attività educative delle scuole inglesi.

dell'Index è stata elaborata per promuovere il miglioramento anche di altre attività, come biblioteche e servizi antincendio. Un LEA ha riorganizzato la sua programmazione per l'inclusione secondo le dimensioni e le sezioni dell'Index, così da renderla compatibile con le finalità che si prefiggeva, e ha riconosciuto nelle sue direttive che «l'Index è il documento fondamentale per questo Ente». Un altro organismo educativo ha progressivamente accresciuto il numero di scuole in cui utilizzare l'Index, dal 25% al 40% al 100%. Molti LEA hanno sostenuto attivamente le scuole nell'utilizzo dell'Index, e ciò si è rivelato particolarmente importante per avviare e sostenere lo sviluppo di tali scuole. Sono state prodotte versioni dell'Index in arabo, cinese (per l'utilizzo ad Hong Kong), finlandese, francese, tedesco, hindi, ungherese, maltese, norvegese, portoghese, rumeno, spagnolo e svedese. La versione inglese viene utilizzata in Australia, Canada, Sud Africa e Stati Uniti. Un team internazionale supportato dall'UNESCO ha lavorato all'elaborazione di versioni dell'Index adeguate ai Paesi del terzo mondo.¹²

Tale lavoro ha evidenziato come i concetti, il quadro di riferimento, i materiali e il processo evolutivo attraverso l'Index si prestino a un'ampia gamma di situazioni. Sono stati avanzati anche suggerimenti su come migliorarlo, in particolare si è sentita la necessità di ampliare la gamma degli esempi utilizzati per illustrare le situazioni descritte. Alcuni esempi sono stati inseriti nella Parte 2, ed è in preparazione un ampio dossier relativo alle risposte di quanti hanno utilizzato l'Index, così come alcuni dettagliati studi di casi relativi al suo utilizzo. Tali materiali saranno pubblicati separatamente.

Risultati che la scuola può sperare di ottenere

L'inclusione viene definita la «pietra angolare» delle politiche educative governative. Molti insegnanti sostengono tuttavia che è molto difficile ridurre le spinte all'esclusione contenute in politiche educative che, incoraggiando la concorrenza tra le scuole, possono condurre a una visione piuttosto ristretta di ciò che sono le acquisizioni degli alunni. Molti ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione sono legati a situazioni contestuali, rispetto alle quali la scuola può fare poco. Gli ostacoli più impegnativi all'apprendimento rimangono quelli legati alla povertà e alle sue conseguenze. Nondimeno la scuola

¹² L'UNESCO ha prodotto numerosi documenti sull'argomento, tra cui segnaliamo le recenti *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all* (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>). Si veda anche Booth e Black-Hawkins (2001).

può e deve riuscire a realizzare il cambiamento. Le scuole possono influenzare in modo radicale le esperienze educative degli alunni e del gruppo docente promuovendo culture in cui ognuno viene rispettato e in cui le politiche e le pratiche sostengono tutti gli alunni nel loro apprendimento, nella condivisione e nell'ottimizzazione dei risultati educativi. Molte scuole, anche molto diverse tra loro, trovano che l'Index permetta di ottenere un buon grado di controllo sul proprio sviluppo in senso inclusivo, analizzando ciò che fanno, determinando le priorità per il cambiamento e mettendole in pratica.

PARTE 2

Il processo di sviluppo con l'Index

Una prima ricognizione

Il processo di sviluppo attraverso l'Index comincia con il primo approccio ai materiali, che si fonda sulle conoscenze di tutti i membri della comunità scolastica e che deve essere adattato alle caratteristiche particolari della scuola, incoraggiando in tal modo l'intero istituto a far proprio il processo. Perché i mutamenti nella scuola siano sostenuti, occorre infatti che il gruppo docente, il Consiglio di istituto, gli alunni e le famiglie arrivino a sentirli come propri, integrandosi nelle culture della scuola.

Le fasi del processo di sviluppo con l'Index sono delineate nella figura 2.1 e discusse in dettaglio nelle pagine seguenti. Se l'Index deve venire integrato nel progetto di sviluppo della scuola, le fasi 1, 2 e 3 devono essere completate in tempo per permettere l'inserimento dei cambiamenti individuati come necessari nella programmazione organizzativa dell'anno successivo.

Una scuola ha descritto il primo anno di lavoro con l'Index come «unirsi a un salto alla corda in movimento», nel momento in cui ha tentato di fondere il processo dell'Index con quello previsto nel piano della sua offerta formativa. Le scuole differiscono rispetto alla pianificazione: alcune utilizzano progetti di sviluppo triennali, altre quinquennali. Alcune strutturano piani annuali dettagliati, altre si concentrano su periodi più ampi.

Per quanto attentamente pianificato, il lavoro con l'Index non è riducibile a un processo lineare per realizzare le priorità per il cambiamento, in quanto lo sviluppo della scuola è sempre qualcosa di più complesso e impegnativo. La

FASE 1. Cominciare a utilizzare l'Index

- Individuare un gruppo di coordinamento
- Analizzare l'approccio allo sviluppo della scuola
- Accrescere la consapevolezza rispetto all'Index
- Esplorare le competenze esistenti utilizzando i concetti e il quadro di analisi
- Approfondire la ricerca utilizzando gli indicatori e le domande
- Preparare il lavoro con altri gruppi

FASE 2. Analizzare la scuola

- Esplorare le conoscenze del gruppo insegnante e del Consiglio di istituto
- Esplorare le conoscenze degli alunni
- Esplorare le conoscenze delle famiglie e dei membri della comunità locale
- Decidere le priorità per lo sviluppo

FASE 3. Produrre un progetto di sviluppo inclusivo per la scuola

- Inserire il quadro di riferimento dell'Index nel progetto di sviluppo della scuola
- Inserire le priorità nel progetto di sviluppo della scuola

FASE 4. Realizzare le priorità

- Mettere in pratica le priorità
- Sostenere lo sviluppo
- Documentare i progressi

FASE 5. Revisione del processo evolutivo con l'Index

- Valutare gli sviluppi
- Analizzare il lavoro con l'Index
- Continuare il processo dell'Index

Fig. 2.1 Il processo di sviluppo con l'Index.

sollecitazione dell'Index verso il mutamento dei valori può spingere il gruppo insegnante e gli alunni a produrre adattamenti delle culture, delle politiche e delle pratiche che sono molto meno prevedibili del lavoro sulle singole priorità individuate. A loro volta queste ultime possono promuovere un mutamento nel modo in cui il gruppo insegnante collabora o cambiamenti minori nel modo in cui alcuni insegnanti si rapportano agli alunni.

Procedendo nell'esplorazione delle culture, delle politiche e delle pratiche possono evidenziarsi opportunità per la crescita dell'inclusione che prima erano passate inosservate. Il gruppo insegnante può scoprire che, per alcuni aspetti, la

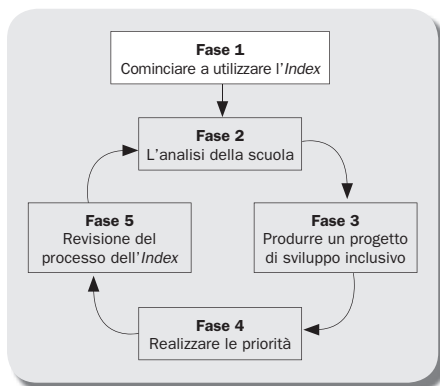
scuola è meno inclusiva di quanto pensasse, e ciò può essere controbilanciato dalla scoperta di risorse di sostegno all'apprendimento e alla partecipazione nel gruppo insegnante, negli alunni, nelle famiglie e nelle comunità locali.

Anche se l'Index può essere utilizzato autonomamente dalle scuole, un aiuto esterno può essere importante, soprattutto nelle fasi iniziali. Un seminario con le persone più attivamente coinvolte nelle attività scolastiche, condotto da personale esperto nell'uso dell'Index, può aiutare ad avviare positivamente il percorso.

FASE 1

Cominciare a utilizzare l'Index

- Individuare un gruppo di coordinamento
- Analizzare l'approccio allo sviluppo della scuola
- Accrescere la consapevolezza rispetto all'Index
- Esplorare le competenze esistenti utilizzando i concetti e il quadro di analisi
- Approfondire la ricerca utilizzando gli indicatori e le domande
- Preparare il lavoro con altri gruppi



Questa prima fase di uso dell'Index comincia con l'istituzione di un gruppo di coordinamento che possa riflettere e rappresentare la scuola. Il gruppo analizza l'approccio che la scuola ha rispetto al proprio sviluppo, e mette in relazione il lavoro dell'Index con la situazione esistente. I membri del gruppo coordinatore fanno sì che cresca la consapevolezza sulle potenzialità dell'indice all'interno della scuola, studiano i materiali e si preparano a utilizzarli per delineare un'analisi della realtà scolastica insieme al gruppo insegnante, al Consiglio di istituto, gli alunni e alle famiglie. Questa fase dovrebbe poter essere completata entro un paio di mesi.

Proponiamo in questa fase un insieme di dodici attività per aiutare a organizzare e sostenere il lavoro del gruppo di coordinamento. Le attività presuppongono che il gruppo abbia letto la Parte 1 dell'Index. Ogni attività deve avere un tempo di realizzazione ben definito ed essere condotta in sottogruppi di non più di quattro persone. Tali attività possono essere proposte in forma di seminario con gruppi di insegnanti e altro personale, come prima introduzione ai materiali dell'Index e al loro possibile utilizzo successivo.

Individuare un gruppo di coordinamento

Perché l'Index possa aiutare la scuola nel suo sviluppo è necessario che la dirigenza della scuola e alcuni rappresentanti degli insegnanti vengano coin-

volti nel suo utilizzo. Il lavoro può essere avviato dal team di insegnanti che si è occupato del precedente lavoro di progettazione formativa nella scuola. Del team dovrebbe fare parte il coordinatore del sostegno all'apprendimento e, se presente, un mediatore linguistico o culturale. È importante che il gruppo di coordinamento rispecchi la composizione per genere ed etnia della scuola, possibilmente coinvolgendo rappresentanti delle famiglie, degli alunni e del personale non docente. Nel procedere del lavoro possono unirsi al team nuovi membri e, poiché le scuole si differenziano per grandezza e composizione, è previsto che anche l'organico del gruppo di coordinamento possa variare. In una grande scuola secondaria si possono creare più sottogruppi di coordinamento collegati a loro volta a un gruppo centrale.

I materiali devono essere accessibili a tutti i membri del gruppo. Le scuole vanno incoraggiate a fotocopiare tutti i materiali necessari per l'utilizzo dell'Index, e ogni membro del gruppo di coordinamento deve disporre di propri materiali di lavoro, che possono essere indicatori aggiuntivi, domande ulteriori, analisi sui momenti di confronto avuti con altre persone a scuola, lucidi per le presentazioni.

Includere un «amico critico»

Spesso i gruppi di coordinamento hanno trovato utile ospitare un «amico critico». Può trattarsi di una persona esterna alla scuola, che ne conosca la realtà e si presti a sostenerla, ma abbia al tempo stesso la capacità di mettere sotto severa analisi le situazioni e di seguire il processo lungo tutto il suo percorso. Deve essere una persona con una buona confidenza con il gruppo di coordinamento e con la scuola, capace di sostenere una discussione critica nel rispetto dell'interlocutore. Può essere una persona che conosce già l'Index, che può aiutare a svolgere ricerche più dettagliate sulla scuola, e a raccogliere e analizzare i punti di vista del gruppo insegnante, della direzione, degli alunni e delle famiglie.

Il ruolo di amico critico è stato svolto, ad esempio, da insegnanti di altri istituti, educatori, psicologi e docenti universitari. Una scuola primaria e una secondaria hanno approfittato dell'occasione offerta dall'Index per creare un maggiore collegamento tra le loro realtà, scegliendo come amico critico il coordinatore al sostegno dell'altro istituto.

L'amico critico serve ad evitare che la scuola si autoassolva ed eviti di confrontarsi con le questioni poste dall'Index. Tutti i membri del gruppo di coordinamento sono comunque chiamati a stimolare la discussione e a fornire, attraverso un confronto leale, elementi di convalida delle loro opinioni e valutazioni rispetto alla scuola.

Aver cura di lavorare inclusivamente

Il gruppo di coordinamento deve diventare un modello della pratica inclusiva nella scuola, operando in modo collaborativo, assicurandosi che ciascuno venga ascoltato con attenzione, indipendentemente dal genere, dalla formazione o dalla condizione, e che nessuno prevarichi nella discussione. I membri del gruppo di coordinamento devono sapere di potersi confidare in modo aperto e franco con i colleghi. Ogni membro del gruppo deve proporre le proprie osservazioni in modo da stimolare il dialogo. La differenza dei punti di vista deve essere apprezzata, in quanto stimolo allo sviluppo del pensiero.

L'Index: cosa voglio per mio figlio

«Quella persona umana, affascinante e divertente che è mio figlio sta assolutamente bene come è. Ama il calcio, dipingere, giocare alle macchinine, scherzare con gli amici esattamente come ogni altro bambino di sei anni. Solo, ha la sindrome di Down. Ma per Sonny non è un problema. Niente in lui ha bisogno di essere curato o cambiato, ha solo bisogno di partecipare ed essere incluso. Questa è la ragione per cui il percorso dell'Index si è rivelato un dono tanto prezioso per lui, per i suoi genitori e i suoi amici, perché aiuta la nostra scuola a capire meglio ciò che è necessario modificare e adattare rispetto alla scuola, al curriculum e al nostro modo di pensare come è possibile tenere Sonny al centro della sua comunità.

Abbiamo formato un gruppo di coordinamento con insegnanti, dirigenti, il coordinatore al sostegno all'apprendimento e me come rappresentante dei genitori. Abbiamo scelto come amico critico uno psicologo dell'educazione esterno alla scuola».

Analizzare l'approccio allo sviluppo della scuola

Il lavoro con l'Index offre un'opportunità per analizzare il modo in cui si realizza il cambiamento nella scuola. Le scuole adottano modalità molto diverse per pianificare il proprio sviluppo. Alcune si fondano sul lavoro di un team numeroso che lavora in modo abbastanza sistematico, con un processo simile a quello proposto dall'Index, in altre si produce un documento in funzione soprattutto delle normative, e il lavoro è delegato a un ristretto numero di persone. L'utilizzo dell'Index può essere utile a ogni istituto, indipendentemente dalle differenti consuetudini in uso per la progettazione del cambiamento.

Può accadere che oltre alla progettazione formale siano in corso altre attività di potenziamento delle attività scolastiche, che possono venire promosse dalla scuola in risposta a iniziative locali o nazionali. Il percorso dell'Index può essere utilizzato per verificare la sovrapposizione delle attività, migliorandone il coordinamento, e per rendere disponibili agli altri attori della vita scolastica le competenze maturate da un gruppo.

Attività 1. Analizzare il progetto di sviluppo della scuola

(tempo suggerito: 1 ora)

Per organizzare la discussione sull'analisi del progetto di sviluppo della scuola i membri del gruppo possono avvalersi delle seguenti domande:

- Come è stato prodotto il progetto di sviluppo della scuola?
 - Quali sono i contenuti del progetto?
 - Come vengono realizzati?
 - Quali altre attività di sviluppo della scuola vengono promosse?
 - Come sono coordinate?
 - Come è possibile migliorare il processo di progettazione e i contenuti del progetto?
-

Accrescere la consapevolezza rispetto all'Index: farlo conoscere nella scuola

Prima che venga presa qualsiasi decisione sulla progettazione, è importante che i tutti i membri della comunità scolastica vengano informati sull'Index. Si può prevedere un incontro di informazione e confronto con il coinvolgimento di elementi esterni che abbiano già pratica dell'uso dell'Index, o con l'intervento di un membro del gruppo di coordinamento che abbia familiarità con i materiali dell'Index. L'incontro potrebbe stimolare altre persone ad aggiungersi al gruppo di coordinamento.

Esplorare le competenze esistenti utilizzando i concetti e il quadro di analisi

I membri del gruppo di coordinamento devono maturare un'opinione condivisa sull'Index, prima di proporlo agli altri. Possono cominciare mettendo in comune le competenze esistenti utilizzando i concetti chiave

dell'Index e il quadro di analisi, prima di prendere in considerazione le ulteriori questioni che sorgono dall'utilizzo degli indicatori e delle domande. Le attività 2, 3 e 4 possono aiutare a organizzare l'esplorazione delle conoscenze esistenti, in uno o più incontri. Il gruppo deve ricordare che a questo stadio ogni idea per il miglioramento della scuola deve essere considerata provvisoria, fintanto che non sono state considerate tutte le prospettive presenti nella scuola.

Attività 2. Cosa è l'inclusione?

(tempo suggerito: 30 min.)

Il gruppo dell'Index deve condividere le proprie idee sull'inclusione.

- Fino a che punto l'inclusione viene associata agli alunni con Bisogni Educativi Speciali?
- Fino a che punto l'inclusione viene associata agli alunni i cui comportamenti sono considerati problematici?

Successivamente occorre osservare la figura 1.1 (*L'inclusione nell'educazione*). Le idee della figura 1.1 sintetizzano l'approccio all'inclusione utilizzato dall'Index e a turno occorre discutere brevemente ciascun aspetto. L'esperienza rispetto all'uso dell'Index suggerisce che, in questa fase del processo, è bene non spendere troppo tempo in questa attività. La discussione sull'inclusione porta spesso alla luce opinioni radicate, ed è difficile che tutti si trovino concordi su ogni aspetto dei temi proposti. È importante che ci sia consenso rispetto al fatto che l'inclusione riguarda tutti gli alunni che per qualche motivo incontrano ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, e che essa comporta un mutamento nelle culture, nelle politiche educative e nelle pratiche. Al di là di questo ampio consenso, la soluzione di questioni ulteriori richiederebbe molto tempo, e coloro che hanno utilizzato l'Index confermano che le loro opinioni si sono modificate e chiarite soprattutto nel corso dello sviluppo del lavoro.

Attività 3. Ostacoli e risorse

(tempo suggerito: 20 min.)

I membri del gruppo di coordinamento devono tenere presente la descrizione delle dimensioni e delle sezioni della figura 1.4. Possono utilizzarle come spunti per organizzare le loro riflessioni rispetto agli ostacoli e alle risorse, rispondendo alle seguenti domande:

- Quali ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione derivano dalle culture, dalle politiche e dalle pratiche della scuola?
- Nella scuola chi si trova a far fronte a ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione?
- Quali risorse possono essere mobilitate per sostenere l'apprendimento e la partecipazione e per promuovere positivamente le culture, le politiche e le pratiche all'interno della scuola?

Attività 4. Cosa è il sostegno?*(tempo suggerito: 20 min.)*

Abbiamo proposto in precedenza una definizione di sostegno come «ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alla diversità degli alunni». Il gruppo di coordinamento dovrebbe porsi le seguenti domande:

- Quali attività vengono considerate forme di sostegno nella scuola?
 - Quali sono le implicazioni della definizione di sostegno che abbiamo proposto per il lavoro del gruppo insegnante?
 - Quali sono le implicazioni di tale definizione per il coordinamento delle attività?
-

Approfondire la ricerca utilizzando gli indicatori e le domande

Il gruppo di coordinamento deve acquisire familiarità con gli indicatori e le domande, e su come possano essere utilizzati per esplorare le culture, le politiche e le attività. L'utilizzo degli indicatori e delle domande si basa su ciò che è già conosciuto e, al contempo, sollecita un'analisi dettagliata della scuola, che diriga l'attenzione a questioni che altrimenti potrebbero non essere prese in considerazione.

Attività 5. Utilizzare gli indicatori per una prima ricognizione delle situazioni problematiche*(tempo suggerito: 25 min.)*

La finalità di questa attività è di individuare in prima approssimazione i temi problematici che verranno successivamente elaborati in profondità. Si può procedere analizzando gli indicatori sia in forma di questionario (vedi Questionario 1) che utilizzando delle schede per ciascun indicatore. I questionari vanno compilati individualmente e successivamente confrontati in una discussione in modo che il gruppo possa discutere le differenze di prospettiva che sono emerse. Se si lavora con le schede vanno formate quattro pile, in cui ogni indicatore va collocato a seconda dell'efficacia che si ritiene abbia nel descrivere la scuola: «sono completamente d'accordo», «sono abbastanza d'accordo», «non sono d'accordo» e «ho bisogno di più informazioni». La pila «ho bisogno di più informazioni» va scelta quando si ritiene che le informazioni non siano sufficienti per decidere. Se il senso di un indicatore non è immediatamente evidente, si può fare riferimento alle domande che lo chiariscono.

Alla fine è previsto uno spazio per indicare cinque priorità per il cambiamento. Il questionario o il lavoro sulle schede focalizzano l'attenzione su tutti gli aspetti della vita scolastica, in modo da permettere l'individuazione delle priorità. A questo stadio non è opportuno prevedere un lavoro troppo analitico sui risultati del questionario, con grafici, percentuali, analisi approfondite, in quanto potrebbe risultare dispendioso in

termini di tempo e risorse. Conviene piuttosto limitarsi a individuare in prima analisi le priorità emergenti in una discussione che metta a confronto i differenti punti di vista.

Questa attività è utile anche in quanto porta a considerare in termini critici i questionari. Esprimere nel questionario un alto grado di accordo significa attribuire alla scuola una valutazione molto positiva, e ciò potrebbe spingere alcuni a rappresentare la scuola come molto più inclusiva di quanto non sia in realtà. Questa possibilità va tenuta sempre presente e deve stimolare ciascuno a fornire dei riscontri evidenti per le proprie affermazioni.

Attività 6. Discutere le giustificazioni a sostegno

(tempo suggerito: 20 min.)

Il gruppo deve individuare due indicatori, uno su cui la scuola è adeguatamente inclusiva e uno su cui si ritiene che la scuola abbia ampi margini di miglioramento. Per entrambi i casi i partecipanti devono fornire giustificazioni a sostegno della loro scelta con riferimento alle seguenti domande:

- Quale è il grado di accordo riguardo a questi indicatori?
- Quali sono gli elementi che supportano la loro scelta?
- Vi sono dei riscontri in altri indicatori, nella stessa o in altre dimensioni, che sembrano confermare questa scelta?
- Quali informazioni aggiuntive potrebbero essere utili?

Attività 7. Collegare gli indicatori e le domande: culture, politiche e pratiche

(tempo suggerito: 35 min.)

Nell'utilizzare i materiali di analisi dell'Index gli indicatori devono sempre essere correlati alle domande che ne chiariscono il significato. A coppie, i partecipanti al gruppo devono scegliere un indicatore (per ogni dimensione) in cui secondo loro la scuola ha margini di miglioramento e uno in cui si sia già attivata positivamente (possono essere gli stessi usati nell'attività 6). I partecipanti devono poi esplorare le domande relative all'indicatore. Anche se per ragioni di praticità le domande sono state scritte in modo che si possa rispondere semplicemente «sì» o «no», è importante che l'esplorazione si basi piuttosto sulla formulazione «in che misura...». Possono essere utilizzate le gradazioni già introdotte per il questionario: «sono completamente d'accordo», «sono abbastanza d'accordo», «non sono d'accordo» e «ho bisogno di più informazioni».

Gli indicatori e le relative domande devono essere analizzati tenendo presenti le seguenti questioni:

- Quanto sono appropriate le domande?
- Quali domande è necessario aggiungere?
- Quali sono le nuove aree di miglioramento che le domande individuano?

I partecipanti devono essere invitati a confrontarsi attivamente rispetto alle domande, cambiandole e aggiungendone altre per meglio cogliere aspetti specifici della loro scuola.

Attività 8. Rivedere tutti gli indicatori e le domande*(tempo suggerito: 1 ora)*

Questa attività può essere portata avanti tra un incontro e l'altro. I membri del gruppo di coordinamento devono lavorare individualmente, leggendo tutti gli indicatori e le domande. La finalità non è condurre un'analisi esaustiva della scuola, ma acquisire familiarità con i materiali: occorre rispondere a ogni domanda, prendendo nota delle questioni sollevate e, dove è opportuno, suggerendo domande ulteriori. Successivamente essi dovranno condividere queste ulteriori conoscenze acquisite. Talvolta le domande mettono in luce aspetti della scuola che possono essere facilmente cambiati, in altri casi evidenziano la necessità di processi di adeguamento di più ampia portata, che vanno a incidere profondamente sulla struttura della scuola.

Attività 9. Scegliere le priorità e pianificare gli interventi*(tempo suggerito: 30 min.)*

Quando viene individuata una priorità su una dimensione dell'Index, risulta evidente che il cambiamento viene spesso a coinvolgere anche altre dimensioni. Ad esempio, se lavorando sulla dimensione B viene individuata come priorità per il cambiamento la necessità di sviluppare una strategia contro il bullismo, tale priorità deve essere correlata agli indicatori sulle relazioni presenti nella dimensione A.

Il gruppo deve individuare un indicatore relativo a un ambito che occorre sviluppare, e poi chiedersi:

- Quali cambiamenti devono verificarsi nelle altre dimensioni per far sì che il miglioramento che riguarda l'indicatore individuato possa aver luogo?
- Come possono essere utilizzate le domande per approfondire ulteriormente il tema individuato?
- Come può essere sostenuto il miglioramento nella direzione individuata dall'indicatore?

Attività 10. Utilizzare il sommario*(tempo suggerito: 20 min.)*

Nella Parte 4 è inserita una scheda riepilogativa in cui il gruppo può annotare le priorità per lo sviluppo. Se sono disponibili risorse adeguate potrebbe essere necessario promuovere miglioramenti inclusivi su ogni dimensione e sezione dell'Index. La priorità può essere definita a partire da un indicatore o da un gruppo di indicatori, da una domanda o un gruppo di domande, oppure ancora da un tema che può essere riconosciuto come rilevante dalla scuola, anche se non è contemplato dagli indicatori e dalle domande dell'Index.

Attività 11. Sintetizzare il lavoro del gruppo*(tempo suggerito: 20 min.)*

I membri del gruppo devono chiedersi in che misura il loro lavoro con gli indicatori e le domande è servito ad aumentare le loro conoscenze sulle culture, le politiche e le attività della scuola (analizzate attraverso le attività 2, 3 e 4). Possono farlo basandosi sulle seguenti domande:

- Cosa è stato fatto nella scuola per superare gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione?
- Cosa deve essere migliorato ulteriormente?
- Cosa richiede un ulteriore approfondimento?
- Quali nuove iniziative sono necessarie?

Attività 12. Identificare e superare gli ostacoli utilizzando l'Index
(tempo suggerito: 20 min.)

A seguito dell'analisi esaustiva dei materiali, il gruppo può avere sedimentato alcune idee sul miglior modo di introdurre l'Index nella scuola, e su quali problemi potrebbero insorgere. Vanno allora considerate le seguenti domande:

- Quali ostacoli all'introduzione dell'Index si possono incontrare nella scuola?
- Come è possibile superare tali ostacoli?
- Qual è il modo migliore di presentare l'Index?

Preparare il lavoro con altri gruppi

È necessario che il gruppo di coordinamento legga e discuta le linee guida per l'utilizzo delle fasi 2, 3, 4 e 5 prima del lavoro con altri gruppi.

Tetmore High School

Al liceo Tetmore, l'Index è diventato il principale documento di riferimento. Viene utilizzato in diversi modi per analizzare e valutare ciò che viene fatto, per pianificare le cose da fare e per adottare un punto di vista inclusivo rispetto a ogni nuova iniziativa. Ad esempio, un gruppo di docenti ha utilizzato, su una scala relativamente ridotta, le domande relative all'indicatore A.2.1 («Le attese sono alte per tutti gli alunni») per organizzare la discussione rispetto al miglioramento dei risultati scolastici, e per analizzare i programmi di sostegno personale agli alunni. Il gruppo comprendeva un vicepresidente, un rappresentante del gruppo insegnante, un'insegnante di sostegno e un assistente educatore, in modo che l'attività fosse svolta da membri di tutto il corpo docente e non solo dagli insegnanti di sostegno all'apprendimento.

L'attività ha consentito di sviluppare la discussione su come migliorare le relazioni tra assistenti educatori e gruppo insegnante. Agli assistenti educatori è stata data l'opportunità di parlare in dettaglio del loro lavoro e ciò ha portato a una maggiore collaborazione nella progettazione didattica e nelle attività in classe. La scuola ospita molti alunni con disabilità e l'Index ha aiutato il gruppo insegnante ad adottare una prospettiva più ampia sull'inclusione, grazie a cui tutto il perso-

(continua)

(continua)

nale assume la responsabilità di ogni alunno. Per sostenere questo processo, la scuola ha sviluppato una «cartella viola», distribuita ad ogni membro dello staff, che fornisce informazioni sull'apprendimento di tutti gli alunni della scuola.

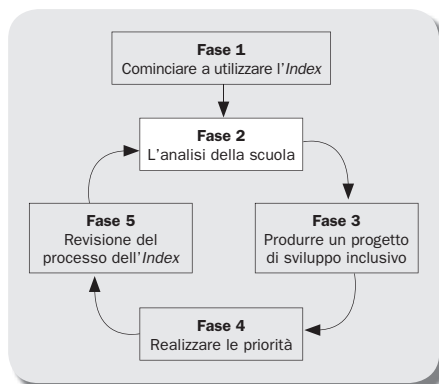
Per diversi anni il gruppo di lavoro sul sostegno all'apprendimento e gli alunni sono stati coinvolti nella progettazione curricolare. Il gruppo di lavoro sul curriculum in genere invia al gruppo per il sostegno all'apprendimento degli spunti da sviluppare rispetto a determinate aree curricolari. In risposta a uno di tali spunti, il gruppo per il sostegno ha utilizzato alcune proposte dell'Index per sviluppare un programma di sostegno agli alunni stranieri. Inoltre sono stati promossi miglioramenti rispetto all'inclusione degli alunni con deficit fisici nelle normali manifestazioni sportive della scuola, anziché come in precedenza prevedere gare separate per gli alunni con disabilità a fine giornata. Come ricaduta dell'utilizzo dell'Index, i docenti che organizzano gite scolastiche hanno iniziato ad assumersi maggiori responsabilità riguardo all'inclusione delle persone con disabilità, anziché delegare la questione al gruppo di lavoro sul sostegno. Ad esempio, una gita prevedeva un tragitto sulla riva di un fiume, non praticabile con la sedia a rotelle. Si è deciso allora di cambiare meta, scegliendo una fattoria che soddisfaceva in modo altrettanto adeguato gli obiettivi educativi programmati, e in più era accessibile alle sedie a rotelle. In occasione di una gita di più giorni il gruppo di lavoro sul sostegno è stato coinvolto nell'organizzazione preliminare, così che tutta l'organizzazione del viaggio, ad esempio, riguardo ai mezzi di trasporto o la presenza dei genitori, è stata progettata in modo da permettere la partecipazione di tre alunni con disabilità. L'Index ha aiutato inoltre a migliorare il coordinamento e la comunicazione con i consulenti esterni che a scuola seguono in particolare gli alunni con autismo (o con disturbi nello «spettro autistico»). È stato istituito un gruppo di lavoro integrato, che includeva psicologi, psicomotricisti, terapisti del linguaggio e insegnanti di sostegno, e che ha avuto un impatto significativo sulla scuola. È stato inoltre progettato un programma di educazione sessuale adeguato a tutti gli alunni della scuola, e un vademecum (con l'aiuto dei genitori) sul tema delle possibili modalità di collaborazione tra scuola e famiglia.

Un insegnante si è espresso così sul ruolo che l'Index ha svolto nella scuola: «L'Index può essere utilizzato in ogni tipo di incontro e in molti modi differenti... [ma] forse non abbiamo più bisogno di un Index perché ciascuno l'ha incluso naturalmente in ciò che sta facendo».

FASE 2

L'analisi della scuola

- Esplorare le conoscenze del gruppo insegnante e del Consiglio di istituto
- Esplorare le conoscenze degli alunni
- Esplorare le conoscenze delle famiglie e dei membri della comunità locale
- Decidere le priorità per lo sviluppo



Nella seconda fase il gruppo di coordinamento utilizza la conoscenza del processo evolutivo attraverso l'Index per lavorare in riunioni con gli altri attori della vita scolastica (membri del Consiglio di istituto, insegnanti, famiglie e altri membri della comunità). Il gruppo poi discuterà i risultati di tali riunioni e svolgerà ulteriori ricerche per portare a termine l'analisi della scuola. Alla fine insieme a tutto il gruppo insegnante verranno individuate le priorità per lo sviluppo inclusivo.

Questa fase, come tutto il resto del lavoro dell'Index, è diversa da scuola a scuola. In ogni caso il gruppo di coordinamento è il principale responsabile delle scelte rispetto a come sviluppare nel modo più efficace il processo.

Esplorare le conoscenze del gruppo insegnante, della direzione e del Consiglio di istituto

Il gruppo segue lo stesso percorso della fase 1: vengono fatte emergere le conoscenze presenti utilizzando i concetti chiave e il quadro di analisi, si approfondisce quanto emerso usando gli indicatori e le domande per giungere a individuare le priorità per il cambiamento.

L'approccio alla raccolta delle informazioni può variare in funzione delle dimensioni e del grado della scuola. In una grande scuola il lavoro non può essere svolto con tutto il gruppo insegnante contemporaneamente, tranne

che per un primo incontro utile a sensibilizzare tutto il personale riguardo all'Index. L'attività può svolgersi in modo più efficace lavorando per gruppi di docenti che rimangono in contatto mediante un rappresentante del gruppo di coordinamento. Gruppi differenti possono occasionalmente riunirsi per dibattere di questioni specifiche.

Tutte le prospettive che emergono durante le riunioni vanno viste come occasioni per dibattere e approfondire ulteriormente le questioni sollevate. Occorre pensare a diverse modalità che possano contribuire alla raccolta di informazioni, in modo che sia possibile ascoltare il parere anche di chi non ha avuto tutte le possibilità di seguire gli incontri, o ha difficoltà a esprimersi in pubblico.

Una giornata per la formazione del gruppo insegnante

Per cominciare a raccogliere le informazioni si può dedicare una giornata alla formazione degli insegnanti, in cui tutto il personale docente possa lavorare insieme. Se organizzata con cura, la giornata permetterà al gruppo insegnante di percepire i benefici di un'esperienza inclusiva e aumenterà il suo coinvolgimento nella promozione dell'inclusione nella scuola. Un possibile schema dell'organizzazione di tale evento è presentato nella figura 2.2, che si richiama alle attività della fase 1. La giornata di formazione può prevedere la partecipazione di tecnici esterni alla scuola, e coinvolgere più scuole in un lavoro collaborativo, ad esempio, con l'intervento di scuole che hanno già attivato il percorso dell'Index.

| | |
|---------------|---|
| 9.30 – 10.00 | Introdurre l'Index |
| 10.00 – 11.00 | Lavorare con i concetti chiave e il quadro di analisi per condividere le conoscenze esistenti (attività 3, piccoli gruppi) |
| 11.00 – 11.30 | Pausa caffè |
| 11.30 – 12.30 | Lavorare con gli indicatori (attività 5 e 6, piccoli gruppi) |
| 12.30 – 13.30 | Pranzo |
| 13.30 – 14.30 | Lavorare con gli indicatori e le domande (attività 7 e inizio 8, da continuarsi nei giorni successivi in piccoli gruppi) |
| 14.30 – 15.30 | Condividere le idee sulle aree che hanno bisogno di sviluppo e maggiore esplorazione (attività 9 e 10, in gruppi, poi l'intero gruppo insegnante) |
| 15.30 – 15.45 | Ulteriori sviluppi del processo (condotto dal gruppo di coordinamento) |
| 15.45 | Pausa tè |

Fig. 2.2 Una giornata per la formazione del gruppo insegnante: esplorare l'apprendimento e la partecipazione nella scuola.

In previsione della giornata di formazione le attività devono essere selezionate e adattate: vanno prese decisioni su come esplorare gli indicatori, quante e quali copie preparare degli indicatori e dei questionari. Le prospettive che emergono dai singoli gruppi devono essere raccolte e riassunte in schede sintetiche.

In base alla propria esperienza di lavoro con i materiali dell'Index, il gruppo di coordinamento provvederà a stabilire il tempo necessario ai partecipanti per assimilarne i temi, accompagnerà i partecipanti lungo le diverse attività e indirizzerà l'attenzione verso le questioni più importanti.

Accade a volte che alcune persone si sentano sopraffatte dal primo impatto con i materiali, in quanto pensano che si chieda loro di cambiare tutta la scuola in una sola volta. Può essere quindi importante ricordare che la finalità è individuare le priorità per il cambiamento, non cambiare tutto subito.

Aree provvisorie di sviluppo o analisi ulteriore

Generalmente, una volta che viene avviato il lavoro con gli indicatori e le domande, i partecipanti si sentono in grado di individuare aree specifiche in cui pensano che possa essere realizzato un miglioramento. Possono essere identificate alcune problematiche che richiedono una ricognizione più approfondita prima di poter prendere una decisione. Possono emergere elementi su cui si raccoglie un'adesione generale, e per i quali gli insegnanti individuano soluzioni rapide. In altri casi le questioni possono emergere solo dopo che le informazioni provenienti dal lavoro dei gruppi vengono messe insieme, e si è svolto confronto ampio ed esteso.

Progettare i passi successivi

Alla fine della giornata di formazione il rappresentante del gruppo di coordinamento deve indicare come verranno utilizzate le informazioni e i punti di vista che sono stati raccolti. Il gruppo di coordinamento deve completare e sistematizzare la raccolta delle informazioni da parte dei docenti e dei membri del Consiglio di istituto. Altre aree di intervento possono essere individuate sollecitando le opinioni degli alunni, delle famiglie e degli altri membri della comunità. Il gruppo si preoccuperà di raccogliere il parere anche di coloro che non avranno potuto essere presenti alla giornata di formazione.

Esplorare le conoscenze degli alunni

Le scuole che utilizzano l'Index trovano che gli incontri con gli alunni siano particolarmente utili per individuare ostacoli e risorse per l'apprendimento e

la partecipazione. L'attività di raccolta di informazioni mediante l'Index può essere integrata nel curriculum, ad esempio, nelle materie che fanno riferimento alle lingue, alla raccolta di dati scientifici o all'educazione alla cittadinanza, alla salute e alla vita sociale.

Tutti gli alunni della scuola devono avere l'opportunità di contribuire in qualche misura, anche se solo con alcuni ci sarà abbastanza tempo per organizzare discussioni approfondite. Per quanto possano essere importanti per raccogliere informazioni dagli alunni, i questionari sono utili soprattutto come strumento per avviare con essi una discussione sull'inclusione. A tale scopo nella Parte 4 (Questionario 2) abbiamo fornito una versione degli indicatori ridotta e semplificata, a cui possono essere aggiunte domande ulteriori riguardanti aspetti specifici della scuola. Queste ultime dovrebbero comprendere anche i punti di vista che gli insegnanti attribuiscono agli alunni, in modo da verificarne la fondatezza: ad esempio, rispetto ai problemi degli alunni non madrelingua, o a eventuali situazioni di rischio presenti negli spazi ricreativi. La Parte 4 contiene anche due questionari che sono stati utilizzati in scuole primarie e secondarie (Questionari 3 e 4).

Adattamento del Questionario 2

In una scuola secondaria suburbana quasi tutti gli alunni provengono dalla comunità del Bangladesh, con una piccola minoranza di alunni bianchi. Gli alunni maschi sono ampiamente più numerosi, dato che le famiglie musulmane preferiscono mandare le ragazze in istituti femminili, e vi è forte preoccupazione per l'appartenenza di molti alunni a bande e per gli effetti che ciò ha sulle relazioni a scuola. I membri della comunità locale attribuiscono questi problemi, almeno in parte, alla ristrettezza di spazi che caratterizza le abitazioni del quartiere, e alla mancanza di divertimenti per i giovani nell'area della scuola. Esistono opinioni differenti sui motivi per cui pochissimi alunni frequentano i corsi di lingua bengali al GCSE.¹ Il docente di lingue sostiene che gli alunni non sono interessati, altri insegnanti affermano che la lingua d'origine degli alunni non viene valorizzata a sufficienza. I genitori si sono lamentati anche per la mancanza di rispetto del pudore negli spogliatoi e nelle docce.

In questo caso agli alunni è stato sottoposto il Questionario 2, con l'aggiunta delle seguenti voci specifiche:

- Vorrei che vi fosse un ugual numero di ragazzi e di ragazze nella scuola.

(continua)

¹ Il GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) è un titolo di studi secondario che in genere si ottiene dopo un percorso di studi triennale.

(continua)

- Vorrei che ci fosse una maggior varietà di alunni di origini diverse.
- Vorrei studiare bengali al GCSE.
- La mia famiglia ha ben chiaro ciò che succede a scuola.
- Gli insegnanti conoscono bene le comunità presenti sul territorio.
- Agli alunni deve essere consentito di chiacchierare in sylheti durante le lezioni.
- Gli alunni che studiano inglese ricevono il sostegno di cui hanno bisogno.
- Durante le lezioni ogni alunno può ricevere aiuto quando ne ha bisogno.
- Gli spazi per le docce in palestra sono adeguati.
- I bagni della scuola sono adeguati.
- In alcune lezioni mi sento a disagio a causa delle mie credenze religiose.
- Ho paura di finire nei guai a causa delle bande.
- Riesco a interagire con gli alunni della scuola che non vengono dal mio quartiere.
- La mia famiglia disapproverebbe che io frequentassi alcuni miei compagni.
- I ragazzi e le ragazze si trattano con rispetto a scuola.
- Riesce più facile frequentare persone di sesso opposto nella scuola piuttosto che fuori.
- Nessuno subisce un trattamento ingiusto in questa scuola per via del colore della sua pelle.
- A casa mia c'è un posto in cui posso fare i compiti.
- Quando lo desidero posso fare i compiti a scuola.

Gli alunni possono avere bisogno di aiuto per rispondere ad alcune domande. Con i più giovani è meglio leggere insieme ogni domanda e aiutare chi appare in difficoltà rispetto al linguaggio o alle priorità da indicare alla fine del questionario. Può essere necessario sollecitare gli alunni a fornire risposte oneste e sincere, piuttosto che quelle che pensano che gli insegnanti o gli altri alunni si aspettano da loro.

Esplorare le conoscenze delle famiglie e dei rappresentanti della comunità locale

Consultarsi con le famiglie e con i rappresentanti della comunità locale è importante per migliorare i contatti tra la scuola e le famiglie. Così come per gli alunni, per le famiglie possono essere creati questionari con un elenco ridotto di indicatori e con l'aggiunta di apposite domande. Un esempio di questionario per i genitori è presentato nella Parte 4 (Questionario 5). Il questionario può essere costruito con l'aiuto dei rappresentanti dei genitori,

che possono anche aiutare a organizzare gli incontri con i gruppi di familiari. In una scuola un mediatore culturale e un membro del gruppo di coordinamento hanno tradotto le domande e facilitato la partecipazione agli incontri dei genitori migranti. Altre scuole hanno promosso la traduzione dei questionari. Il gruppo di coordinamento dovrebbe considerare l'eventualità di organizzare incontri con i genitori anche all'esterno della scuola, se si pensa che ciò possa facilitare la partecipazione. In generale per favorire la partecipazione dei genitori all'attività dell'Index occorre strutturare a una gamma di proposte varia e diversificata.

I gruppi possono cominciare il lavoro esplorando le seguenti domande:

- Cosa potrebbe migliorare l'apprendimento di suo figlio?
- Cosa si potrebbe fare per far sì che suo figlio viva meglio la scuola?
- Cosa crede che debba essere cambiato nella scuola?

Si potrebbe poi realizzare un altro questionario come approfondimento della discussione e conoscere il punto di vista dei genitori che non hanno potuto partecipare all'incontro.

Oltre al lavoro con le famiglie, può essere utile raccogliere l'opinione delle comunità presenti sul territorio riguardo alla scuola. Gli alunni che frequentano l'istituto possono non riflettere la composizione del territorio circostante, in termini di etnia, disabilità o classe sociale. Raccogliere i punti di vista dei membri della comunità locale può aiutare la scuola a essere più rappresentativa nei confronti del territorio.

Coinvolgimento della famiglia nella scuola

In una scuola primaria il 96% dei bambini proviene da famiglie asiatiche, originarie prevalentemente da due città del Pakistan. La scuola ha quattordici insegnanti e otto assistenti, alcuni bilingue e della medesima provenienza dei ragazzi. Tra le iniziative recentemente attivate c'è stata la promozione dei rapporti tra scuola e famiglie. Ad esempio, sono stati attivati laboratori per incentivare la lettura a casa dei ragazzi. La dirigente afferma che queste iniziative sono state importanti per promuovere l'inclusione nella scuola.

Due genitori fanno parte del gruppo di coordinamento, che include anche la dirigente, la vicaria, due insegnanti, un'educatrice bilingue e uno psicologo dell'educazione come «amico critico».

Una delle prime attività di ricerca sulla scuola è stata un incontro con le famiglie riguardo all'Index, con la presenza di interpreti per facilitare la partecipazione di tutti i genitori. Per stimolare la discussione è stato preparato un que-

(continua)

(continua)

stonario basato su alcuni indicatori e domande. L'incontro ha raccolto un'ampia partecipazione e le famiglie hanno partecipato attivamente sollevando numerose questioni. Il responsabile del gruppo di coordinamento ritiene che l'incontro sia stato un successo nell'allargare la discussione sull'inclusione e per l'aiuto che i suggerimenti emersi hanno portato nell'individuazione delle priorità per il cambiamento.

Decidere le priorità per lo sviluppo

Cosa è possibile cambiare nelle culture, nelle politiche e nelle pratiche della scuola per migliorare l'apprendimento e la partecipazione?

Analizzare i dati a sostegno

Per poter delineare nel loro complesso le priorità per lo sviluppo inclusivo della scuola, il gruppo di coordinamento deve esaminare e analizzare le priorità indicate da tutte le persone che hanno partecipato agli incontri.

Questa attività deve essere svolta cooperativamente e può richiedere un impegno di lavoro considerevole, soprattutto nelle scuole più grandi. In questo senso l'amico critico può venir individuato in base alla sua competenza nel facilitare questo compito. Le scuole, inoltre, possono avvalersi della collaborazione di professionalità diverse, come docenti universitari o psicologi dell'educazione. Poiché le riunioni sono scaglionate nel tempo, è possibile aggiungere progressivamente le opinioni dei diversi attori mano a mano che esse prendono corpo. Inizialmente è opportuno tenere separati i risultati degli incontri con il gruppo insegnante, il Consiglio di istituto, le famiglie e gli alunni. In questo modo le diverse prospettive possono emergere ed essere analizzate. Può essere importante porre particolare attenzione alle risposte di sottogruppi come gli insegnanti di sostegno, e analizzare separatamente le informazioni raccolte in settori diversi della scuola.

Raccogliere informazioni ulteriori

Prima della definizione compiuta delle priorità, il gruppo di coordinamento può sentire la necessità di raccogliere ulteriori informazioni. Durante le riunioni possono essere stati identificati degli spunti importanti che occorre chiarire meglio raccogliendo delle altre informazioni. Ad esempio, può

essere interessante verificare quali sono gli andamenti in fatto di assenze o confrontare i risultati delle verifiche sulla base dell'appartenenza etnica o di genere. La necessità di raccogliere ulteriori informazioni può essersi manifestata nel corso delle riunioni, se un gruppo ha identificato delle questioni che può essere interessante proporre anche agli altri gruppi. Ad esempio, si può chiedere ai nuovi componenti del gruppo insegnante in che misura si siano sentiti facilitati nel loro percorso di inserimento professionale nello staff della scuola.

La raccolta di informazioni ulteriori può svolgersi insieme al lavoro di miglioramento. Ad esempio, stabilire le priorità rispetto alla dimensione C può coinvolgere i docenti e gli assistenti educatori in un'osservazione e riflessione sulle pratiche reciproche, così da individuare proposte per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, e in generale la collaborazione tra le diverse figure.

Delineare un elenco di priorità

Giungere alla definizione delle priorità per l'intervento non significa solo evidenziare le indicazioni che hanno raccolto i maggiori consensi durante gli incontri. Il gruppo di coordinamento deve far sì che venga dato spazio anche alle opinioni dei gruppi più deboli, e in particolare che nell'elenco finale siano presenti le indicazioni pervenute dalle famiglie e dagli alunni. Le priorità emerse varieranno notevolmente riguardo all'ampiezza, al tempo e alle risorse necessarie per la loro realizzazione. Nell'elenco finale devono apparire sia priorità realizzabili a breve termine sia situazioni che richiedono soluzioni di lungo termine.

Il quadro di analisi che presenta le dimensioni e le sezioni (figura 2.3) può aiutare a completare questa fase del lavoro. I membri del gruppo devono valutare anche in che modo le priorità emerse in una dimensione hanno conseguenze rispetto alle altre due dimensioni. Il gruppo deve considerare in modo accurato se sono state identificate le priorità essenziali di ciascuna area. La maggior parte delle priorità richiederà il reperimento di risorse. Le priorità individuate in alcune sezioni dell'Index possono essere già state identificate in precedenti progetti di sviluppo della scuola. Una volta che i membri del gruppo di coordinamento hanno elaborato le loro proposte diviene necessario negoziarle con il Consiglio di istituto e il gruppo docente.

La figura 2.4 fornisce alcuni esempi di priorità identificate dalle scuole che hanno utilizzato l'Index.

DIMENSIONE A Creare culture inclusive

Costruire comunità

Affermare valori inclusivi

DIMENSIONE B Produrre politiche inclusive

Sviluppare la scuola per tutti

Organizzare il sostegno alla diversità

DIMENSIONE C Sviluppare pratiche inclusive

Coordinare l'apprendimento

Mobilitare risorse

Fig. 2.3 Sommario delle priorità per lo sviluppo.

- Prevedere eventi specifici dedicati all'accoglienza dei nuovi alunni e degli insegnanti, e al congedo di quanti lasciano la scuola.
- Attivare programmi di formazione per gli insegnanti in modo da rendere le lezioni più attente alla diversità degli alunni.
- Migliorare la definizione dell'organizzazione del lavoro del personale di sostegno.
- Migliorare l'accessibilità dell'edificio per le persone disabili.
- Promuovere rappresentazioni positive della diversità etnica nell'insegnamento e nelle comunicazioni della scuola.
- Integrare tutte le forme di sostegno all'interno della scuola.
- Coinvolgere gli insegnanti e il personale di sostegno in programmi di formazione comuni.
- Sviluppare l'apprendimento cooperativo tra gli alunni.
- Rivedere le azioni per contrastare il bullismo.
- Migliorare il processo di inserimento dei nuovi alunni.
- Migliorare la comunicazione tra la scuola e le famiglie.
- Migliorare la fama della scuola nella comunità locale.

Fig. 2.4 Alcune priorità individuate durante il processo di sviluppo con l'Index.

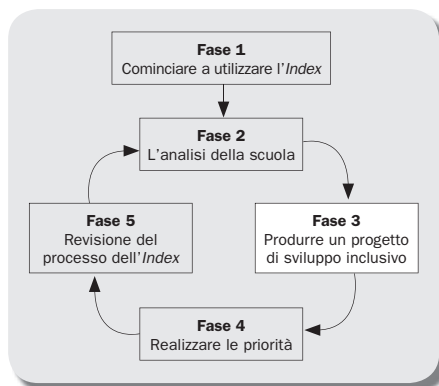
Costruire sui propri punti di forza

«L'Index si è rivelato una straordinaria risorsa di sostegno nel mostrarci ciò che avevamo fatto di buono, e nell'assicurarci di avere identificato le giuste priorità per lo sviluppo. Abbiamo istituito un coordinatore all'inclusione, con competenze sia sui Bisogni Educativi Speciali che sull'apprendimento dell'italiano come lingua 2. Abbiamo trasformato l'unità di lavoro sulla lingua in "risorse per il linguaggio e la comunicazione" per sottolineare che la sua finalità è il sostegno a tutti gli alunni e non esclusivamente a quelli segnalati con Bisogni Educativi Speciali. Abbiamo attivato corsi di formazione per gli assistenti educatori e per il personale amministrativo. Ma l'Index ha sollevato anche questioni che non avevamo ancora identificato: scarsa comunicazione e collaborazione con il Consiglio di istituto, problemi con i compiti a casa, la necessità di coinvolgere nelle attività le comunità locali e di fruire delle loro risorse, e le difficoltà di accesso al nostro vetusto edificio scolastico. Abbiamo potuto inserire queste priorità nel progetto di sviluppo per l'anno prossimo».

FASE 3

Produrre un progetto di sviluppo inclusivo per la scuola

- Inserire il quadro di riferimento dell'Index nel piano di sviluppo della scuola
- Inserire le priorità nel piano di sviluppo della scuola



Questa terza fase dell'Index, che può richiedere una serie di incontri focalizzati su specifiche tematiche, coinvolge i membri del team di progettazione dello sviluppo della scuola nella revisione del progetto esistente.

Il team decide in che misura il progetto vada rivisto alla luce del lavoro con l'Index. Si tratta di decidere come mettere in atto le priorità emerse nella fase 2 nel progetto di sviluppo.

Inserire il quadro di riferimento dell'Index nel progetto di sviluppo della scuola

Affinché le priorità individuate dal gruppo di coordinamento possano inserirsi nel progetto di sviluppo della scuola ed essere realizzate, il gruppo di coordinamento a questo punto deve trasformarsi in un team di progettazione dello sviluppo della scuola. Il team deve decidere se il lavoro con l'Index debba considerarsi una tra le attività per lo sviluppo della scuola o se il progetto di sviluppo stesso debba articolarsi a partire dal processo dell'Index.

Inserire le priorità nel progetto di sviluppo della scuola

Il team per la progettazione dello sviluppo della scuola deve trasporre l'elenco di priorità individuate nella fase 2 all'interno del progetto di sviluppo, secondo

criteri di fattibilità e importanza. Ciò richiede che ogni priorità venga esaminata in dettaglio, valutando quali investimenti richieda in termini di tempo, risorse e personale. La responsabilità ultima della valutazione dello sviluppo di ciascuna priorità deve essere assunta da una persona del gruppo, ma è fondamentale comunque che tali responsabilità vengano ampiamente condivise da tutti, se si vuole che il lavoro vada a buon fine. Per l'attuazione pratica delle priorità si tratta di stabilire in primo luogo dei criteri — rifacendosi alle domande dell'Index — che possono essere delineati attraverso gli indicatori riguardanti un'area di particolare rilevanza, e successivamente approfonditi attraverso le domande relative agli indicatori della stessa o di altre dimensioni importanti per lo sviluppo dell'area scelta.

Il team esaminerà le priorità individuate dal progetto esistente, valuterà quanto corrispondano alle esigenze di sviluppo inclusivo della scuola e introdurrà ogni cambiamento necessario in tal senso. Ad esempio, le scuole possono trovarsi ad affrontare la questione di come realizzare le priorità emerse da una valutazione dell'Ofsted.² A volte può essere difficile cambiare una priorità in modo che porti a una maggiore inclusione. Nelle scuole che hanno investito risorse aggiuntive per sostenere gli alunni che hanno risultati particolarmente brillanti in determinate materie, i docenti devono attivarsi per offrire uguali opportunità agli alunni che non hanno avuto questo sostegno aggiuntivo.

Usare l'Index per riflettere reciprocamente sulla prassi

Il gruppo di coordinamento di una scuola primaria ha realizzato un sondaggio sulle opinioni degli alunni, del gruppo insegnante e delle famiglie. Dopo l'analisi di queste informazioni si è giunti alla decisione concorde di concentrare la progettazione dello sviluppo su alcuni aspetti del lavoro in classe, focalizzando l'attenzione sui seguenti indicatori:

- C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni.
- C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.
- C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento.
- C.2.1 Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento.

Gli insegnanti sono stati sollecitati a utilizzare questi indicatori e le corrispondenti domande come criteri ispiratori per la progettazione annuale delle lezioni. Per stimolare ulteriormente lo sviluppo delle pratiche, è stato deciso di utilizzare

(continua)

² Si veda la nota 11, Parte 1.

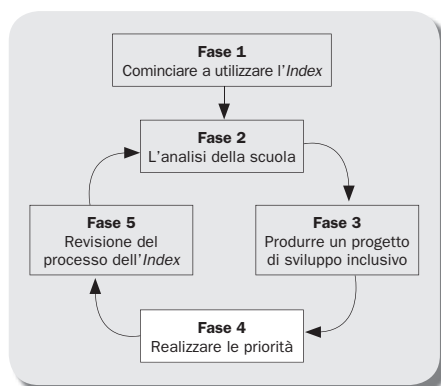
(continua)

delle risorse aggiuntive per permettere ad alcuni insegnanti di lavorare alcune ore in compresenza, usando i quattro indicatori per stilare una scheda di osservazione reciproca del proprio lavoro. Nella scheda sono state registrate quelle che secondo gli insegnanti rappresentavano delle «pratiche esemplari», ossia esempi di interazioni in classe che mostravano come gli indicatori potessero essere effettivamente realizzati. Dal momento che tutto il gruppo insegnante è stato coinvolto, si sono avviati scambi di opinioni riguardo alle rispettive esperienze lavorative. Successivamente è stato prodotto un documento che sintetizzava ciò che si è appreso durante il percorso, con particolare riguardo a temi come «l'uso delle domande durante la lezione» o «come rispondere ai comportamenti negativi». La dirigente ha comunque sottolineato che non è stato facile sintetizzare il percorso avvenuto in un testo scritto: «Avreste dovuto essere qui per apprezzare l'arricchimento in termini di crescita professionale a cui ho assistito». Attraverso la condivisione delle esperienze in classe, il gruppo insegnante ha potuto riflettere reciprocamente sugli stili di insegnamento e trasformare le proprie pratiche didattiche.

FASE 4

Realizzare le priorità

- Mettere in pratica le priorità
- Sostenere lo sviluppo
- Documentare i progressi



La quarta fase dell'Index riguarda le strategie necessarie per realizzare le priorità. Questa fase, oltre a poter richiedere ulteriori ricerche nella scuola, può trasformarsi in un percorso di ricerca-azione, il cui sviluppo è sostenuto attraverso la collaborazione, una buona comunicazione e una condivisione convinta dei valori dell'inclusione. I miglioramenti della sperimentazione vengono valutati, con cadenza quadrimestrale, in base ai criteri stabiliti per il progetto di sviluppo della scuola.

Mettere in pratica le priorità

Un paio di esempi evidenziano come le scuole possano sostenere il proprio sviluppo inclusivo. In una scuola secondaria gli insegnanti hanno deciso che la riorganizzazione delle attività di sostegno era una priorità fondamentale. La discussione dell'indicatore della dimensione B, sezione 2 («Organizzare il sostegno alla diversità») ha fatto emergere i punti deboli del sostegno: in particolare c'era scarso coordinamento tra il lavoro degli insegnanti curricolari, quelli di sostegno, gli assistenti educatori e i mediatori. Gli insegnanti hanno deciso di analizzare la situazione in dettaglio lavorando insieme attraverso l'osservazione delle reciproche attività didattiche per sei settimane. Alla fine si sono incontrati per discutere le loro osservazioni e le possibilità di una migliore collaborazione. Hanno

deciso inoltre di parlare di ciò che avevano osservato con gli alunni, per comprendere e valorizzare il loro punto di vista sul sostegno. Le riflessioni scaturite hanno condotto a una trasformazione complessiva delle pratiche di sostegno nella scuola.

Nel secondo esempio, in una scuola primaria gli alunni e le famiglie hanno espresso particolare preoccupazione per gli episodi di bullismo che si erano verificati nella scuola. Il team per la progettazione dello sviluppo ha deciso di utilizzare le domande dell'indicatore B.2.9 («Il bullismo viene contrastato») per avviare un'analisi approfondita dei comportamenti e degli atteggiamenti verso il bullismo. Sono state messe a fuoco in particolare le seguenti domande:

- Lo staff, il Consiglio di istituto, gli alunni e le famiglie hanno un punto di vista comune riguardo a cosa sia il bullismo?
- Si è consapevoli che una causa del bullismo è il timore di essere respinti dagli amici?
- Esiste un codice di comportamento rispetto al bullismo, che chiarisca nel dettaglio quali comportamenti sono accettabili o inaccettabili a scuola?
- Il linguaggio di tale codice risulta chiaro al personale, ai membri del Consiglio di istituto, agli alunni e alle famiglie?
- Sono disponibili delle persone cui rivolgersi per avere aiuto nei casi di bullismo?
- Gli alunni sanno a chi rivolgersi se sono vittime di bullismo?
- Gli alunni sono coinvolti nelle strategie per prevenire e contrastare il bullismo?
- Viene tenuta una documentazione degli episodi legati al bullismo?
- Il bullismo è stato ridotto?

Dopo aver analizzato l'estensione e la natura del problema, il team per la progettazione dello sviluppo ha elaborato una serie di strategie per farvi fronte. Nell'area linguistica sono state proposte letture, attività scritte e discussioni in classe sul tema dell'amicizia. È stato creato un forum in cui gli alunni hanno potuto contribuire a proporre soluzioni per prevenire o contrastare il bullismo. È stato elaborato e ampiamente diffuso un nuovo regolamento contro il bullismo, scritto in un linguaggio più comprensibile agli alunni. Attraverso una mappatura degli episodi di bullismo è stato possibile individuare problematiche comportamentali in alcuni ragazzi. I progressi nella riduzione del bullismo sono stati valutati mediante un monitoraggio continuo e attraverso discussioni in cui le domande dell'Index sono state messe a confronto con i dati emergenti dal monitoraggio.

Sostenere lo sviluppo

Durante la fase di realizzazione è importante assicurarsi che rimanga alto il coinvolgimento di tutti i soggetti che partecipano al percorso inclusivo. Ciò può richiedere uno sforzo notevole per contrastare i pregiudizi e gli assunti impliciti della comunità scolastica, che vengono messi in questione e generano resistenze. Non bisogna dimenticare che la realizzazione di priorità specifiche richiede sempre al contempo un lavoro più ampio sulle culture della scuola. Per migliorare la cultura inclusiva di una scuola possono essere necessari anni di attività, ma i mutamenti così introdotti rafforzeranno a loro volta il coinvolgimento del gruppo insegnante, del Consiglio di istituto, degli alunni e delle famiglie nel realizzare specifici cambiamenti nella vita dell'istituto, in quanto in una scuola che lavora in modo cooperativo i soggetti sono in grado di darsi reciprocamente consigli e supporto.

Alcune persone tra gli insegnanti, gli alunni o le famiglie possono non essere d'accordo su particolari priorità di sviluppo. Il team per la progettazione deve vagliare le obiezioni sollevate e, se necessario, approfondire il progetto in modo che sia condiviso dal maggior numero possibile di persone.

Il team di sviluppo deve assicurarsi che tutti siano tenuti al corrente dei progressi del lavoro, promuovendo assemblee, incontri con gli insegnanti, giornate per la formazione dei docenti, seminari, notiziari, attività di *circle time*, consigli degli alunni, consigli di circolo e conversazioni informali. Oltre a fornire informazioni, il gruppo deve porsi in ascolto degli altri, soprattutto di chi ha meno occasioni per fare sentire la propria voce.

Documentare i progressi

Nell'assumersi la responsabilità rispetto alla scelta delle priorità, i membri del team progettuale devono assicurarsi che ogni miglioramento venga monitorato e documentato, e se necessario che vengano apportate modifiche al progetto di sviluppo, sempre previa consultazione delle persone coinvolte. Ciò implica un confronto continuativo con il gruppo docente, il Consiglio di istituto, gli alunni e le famiglie, oltre che l'analisi delle normative e un'accurata osservazione delle attività. A metà anno scolastico va realizzata una verifica dello stato di realizzazione delle priorità (con riferimento ai criteri elaborati nella fase 3) che può essere resa nota attraverso il bollettino scolastico.

Costruire una filosofia inclusiva

Una scuola, sorta dieci anni fa e situata in un edificio bello e ben curato, ospita 480 alunni dai 9 ai 13 anni. Il quartiere in cui sorge è economicamente svantaggiato e circa la metà degli alunni ha diritto alla mensa gratuita. La dirigente scolastica è fortemente impegnata sui temi inclusivi, in quanto da piccola è stata vittima della polio e i suoi genitori hanno dovuto combattere per garantirle il diritto ad avere un'istruzione normale. Sostiene che «i bambini hanno il diritto di frequentare la scuola normale... le scuole devono cambiare affinché ciò sia possibile».

La scuola è frequentata da sei bambini con deficit visivo. Benché non sia un centro ufficialmente specializzato in tale settore, si è semplicemente costruita la fama di scuola accogliente per i bambini disabili. Nei suoi dieci anni di attività la scuola ha escluso un solo bambino.

Il gruppo di coordinamento per l'Index è molto ampio, e comprende membri del Consiglio di istituto e delle famiglie e due «amici critici». Il gruppo ha deciso di realizzare l'Index all'interno del progetto di sviluppo scolastico, che coinvolge già tutto il gruppo insegnante. Ne è seguita una serie di incontri in cui i coordinatori di ogni area hanno fornito un quadro dei risultati raggiunti fino a quel momento, e sono state poi trattati gli obiettivi e gli stanziamenti per l'anno seguente. La dirigente vede l'Index come un mezzo per ampliare la partecipazione a questo processo, oltre che come strumento per aiutare a evidenziare e superare gli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento. Sono stati elaborati questionari per gli alunni e gli insegnanti, i cui risultati sono stati analizzati dal coordinatore al sostegno.

La scuola ha individuato una serie di priorità per lo sviluppo dell'inclusione. Si desiderava mettere a punto una strategia generale per fornire a tutti gli alunni opportunità di avere buoni risultati curricolari, e ciò è divenuto uno degli obiettivi principali per il progetto di sviluppo dell'anno seguente, mediante la programmazione di attività di aggiornamento su questo tema per il gruppo insegnante.

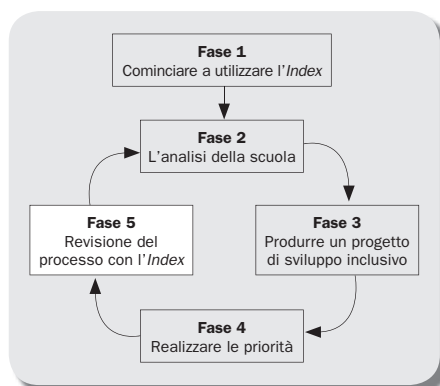
Poiché gli alunni avevano messo in evidenza la sensazione di essere scarsamente ascoltati dagli insegnanti e dai compagni, è stato promosso un progetto per migliorare le modalità di comunicazione esistenti, anche attraverso la creazione di un forum per gli alunni. Gli insegnanti hanno incoraggiato gli alunni a condurre discussioni su tematiche specifiche in cui tutti potessero realmente prendere parola.

Sono state pensate strategie per coinvolgere l'intera scuola in incontri che esplorassero l'inclusione. I temi includevano: deficit e disabilità, bullismo e scherzi, lavoro cooperativo e di gruppo, valorizzazione dell'individualità, empatia e comprensione, significato della comunità, nazionalità e internazionalità, dare aiuto agli altri in caso di bisogno. La dirigente è intervenuta in una riunione dell'assemblea per parlare di deficit e disabilità, e per la prima volta ha parlato apertamente agli alunni della sua disabilità e ne ha discusso con loro.

FASE 5

Revisione del processo evolutivo con l'Index

- Valutare gli sviluppi
- Analizzare il lavoro con l'Index
- Continuare il percorso dell'Index



Il team verifica lo sviluppo del processo nel suo complesso, esaminando ogni cambiamento avvenuto nelle culture, nelle politiche e nelle pratiche e discutendo le modifiche che è opportuno inserire nel piano di sviluppo. Poiché gli indicatori e le domande vengono adattati alle necessità della scuola occorre utilizzarli anche nella valutazione dei cambiamenti avvenuti, e per formulare nuove priorità per l'anno successivo.

Valutare gli sviluppi

Per poter valutare complessivamente il processo, il team deve riunirsi ed esaminare l'andamento dei cambiamenti introdotti in ogni area di sviluppo del progetto. Il team deve valutare i cambiamenti alla luce dei criteri individuati nella stesura del piano come fattori di successo, e in base alle modifiche che si sono rese necessarie a fronte dell'emergere di nuove questioni. Deve inoltre determinare come il percorso verso l'inclusione può proseguire l'anno seguente.

Inoltre, all'inizio della nuova progettazione annuale lo sviluppo verrà valutato attraverso un'analisi della scuola che riutilizzerà le dimensioni, gli indicatori e le domande formulate in precedenza, così da mettere in evidenza i cambiamenti culturali che si sono sviluppati anche al di là delle specifiche priorità che erano state individuate.

Analizzare il lavoro con l'Index

Il lavoro con l'Index prevede anche il momento della valutazione. Il team di progettazione deve analizzare il modo in cui ha utilizzato l'Index e decidere come i materiali possano essere utilizzati al meglio per sostenere lo sviluppo inclusivo della scuola negli anni seguenti. Il team deve valutare in che misura l'Index abbia aiutato la scuola a sviluppare un maggiore impegno rispetto alle modalità inclusive di lavoro.

Il team deve riflettere sulla composizione del gruppo di coordinamento stesso, e sui suoi rapporti con le altre strutture di progettazione della scuola. Deve valutare il suo livello di preparazione rispetto al compito che si era prefisso, il modo in cui si è consultato con altri gruppi, quanto è riuscito a condividere con altri gruppi la responsabilità di approfondire la raccolta di informazioni, e di realizzare e consolidare le priorità. In questa fase l'amico critico può essere di grande aiuto. È chiaro comunque che il successo dell'autovalutazione si basa sulla volontà di tutto il gruppo di analizzare criticamente il lavoro svolto. La figura 2.5 raccoglie le domande che possono aiutare il team nella revisione del proprio lavoro.

- Quanto è stato efficace il lavoro del gruppo di coordinamento, rispetto alla sua composizione, alla condivisione dei compiti nel gruppo, alla comunicazione con gli altri e alla condivisione delle responsabilità riguardo al lavoro di miglioramento?
- In che misura vi è stato un cambiamento nel coinvolgimento della scuola verso modalità di lavoro più inclusive?
- In che misura i concetti chiave dell'Index — inclusione, ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione, sostegno alla diversità — sono entrati nel modo di pensare le politiche e le pratiche all'interno della scuola?
- In che misura il processo di consultazione è stato inclusivo e chi altro potrebbe renderlo ancora più inclusivo nei prossimi anni?
- In che misura le dimensioni e le sezioni dell'Index si sono rivelate utili per elaborare il progetto di sviluppo della scuola?
- In che misura gli indicatori e le domande hanno aiutato a identificare le priorità o alcuni aspetti sono stati trascurati?
- In che misura sono stati raccolti dati validi per valutare le priorità e realizzare lo sviluppo, e come si potrebbe migliorare questo procedimento?
- In che misura l'utilizzo dell'Index ha contribuito ad affermare modalità di lavoro più inclusive?
- Come sono stati sostenuti i cambiamenti e come si potrebbe migliorare tale processo?

Fig. 2.5 Analizzare il lavoro con l'Index.

Continuare il percorso dell'Index

In questa fase finale del percorso, che può coincidere con la fine di un anno di lavoro con l'Index, il team per la progettazione dello sviluppo deve rivedere il modo in cui il lavoro sull'Index è stato coordinato. In molte scuole l'utilizzo dell'Index a questo punto sarà ormai divenuto familiare alla maggior parte dei docenti, anche se sarà comunque necessario illustrarlo ai nuovi insegnanti che entreranno a far parte dello staff della scuola. La revisione degli indicatori e delle domande come parte del processo di analisi del lavoro svolto può condurre a un ulteriore approfondimento della conoscenza della scuola. La fase 5 si conclude con un ritorno alla fase 2, proseguendo in modo ricorsivo il ciclo di progettazione dello sviluppo della scuola.

Dare un nuovo orientamento allo sviluppo della scuola

Prima di utilizzare l'Index, la scuola primaria di Hindbreak aveva dovuto assumere «misure speciali» a causa di problemi sia con il gruppo insegnante che con la disciplina.

Le relazioni all'interno della scuola, e tra il Consiglio di istituto e le famiglie, erano minime. Il dirigente riconosceva che i docenti davano per scontato di conoscere «ciò che le famiglie volevano». Al gruppo insegnante veniva richiesto di fare cose «in cui non credevano particolarmente». Gli alunni non raggiungevano gli obiettivi educativi previsti e i loro risultati positivi venivano ignorati. Le relazioni tra i docenti e di questi ultimi con i genitori e gli alunni erano difficili.

È stato istituito un gruppo di coordinamento con rappresentanti del Consiglio di istituto, del gruppo insegnante e delle famiglie, sotto la direzione di un amico critico stimato dentro e fuori la scuola per la sua competenza. È stata condotta un'ampia attività di consultazione, i cui risultati hanno evidenziato la necessità per la scuola di affrontare delle vere e proprie sfide. Ad esempio i genitori criticavano l'atteggiamento degli insegnanti riguardo ai loro figli: «Non gliene importa niente», «Fanno continui favoritismi».

Come prima cosa si è iniziato a lavorare sul miglioramento della comunicazione: il dirigente si è attivato per diffondere le informazioni ai suoi collaboratori e alle famiglie, persuaso che gli insegnanti fossero a conoscenza di ciò che stava accadendo. Incontri regolari tra i docenti hanno assicurato che tutti fossero coinvolti insieme nel processo, e nessuno si sentisse trascurato o lasciato ai margini. La comunicazione con le famiglie è stata migliorata semplificando il linguaggio della brochure della scuola, e invitando i genitori a incontri in cui venivano spiegati i contenuti dei programmi e i compiti a casa, ed era possibile per loro partecipare a delle attività insieme con i loro figli.

(continua)

(continua)

Sono stati istituiti degli eventi significativi («riti di passaggio») per accogliere e congedare i nuovi componenti della scuola. Ad esempio, durante il primo giorno di scuola dei bambini della classe prima, i genitori, gli insegnanti e i rappresentanti del comitato scuola-famiglia hanno partecipato a un incontro assembleare che si è concluso con un pranzo in comune. Le famiglie sono state invitate a un incontro successivo in cui ai bambini è stato consegnato un raccoglitore, con il logo della scuola, contenente dei materiali per la lettura. Alla fine dell'anno è stata organizzata una grigliata con musica dal vivo per i bambini che lasciavano la scuola, insieme alle famiglie e a tutto lo staff.

A seguito di un ampio confronto il gruppo insegnante ha introdotto ulteriori cambiamenti:

- è stato installato un sistema di monitoraggio cctv all'ingresso della scuola per rispondere alle preoccupazioni per la sicurezza manifestate dai genitori;
- sono state collocate fotografie di tutto il personale nell'atrio d'ingresso della scuola;
- durante tutto il loro percorso scolastico i migliori lavori dei bambini sono stati raccolti in un portfolio;
- è stato prodotto un bollettino scolastico settimanale con il contributo del laboratorio d'informatica e comunicazione frequentato dagli alunni più grandi;
- il dirigente si è reso più disponibile e presente soprattutto all'inizio e alla fine delle lezioni;
- è stato introdotto il «circle time» e una valutazione che incoraggia i comportamenti e le attività svolte positivamente;
- quando necessario, due insegnanti aiutano gli alunni che hanno problemi a svolgere i compiti a casa.

Il gruppo insegnante ritiene che l'Index abbia aiutato in modo sostanziale la scuola a porre i bambini al centro dell'attenzione: «Abbiamo questa immagine del bambino al centro, in cui tutti — il personale della mensa, gli insegnanti, gli assistenti educatori, la dirigenza — stanno intorno a lui, ciascuno con qualcosa da comunicargli. È una cosa che ha a che fare non solo con l'apprendimento e la crescita delle attese nei suoi confronti, ma anche con quello che il bambino ha da dire, non solo con ciò che può ricevere, ma anche con il modo in cui può partecipare».

Attraverso un consiglio scolastico è stato promosso uno «club del sorriso» attraverso cui alcuni alunni vengono formati, dopo un corso sull'autoefficacia e la risoluzione di conflitti, a dare sostegno agli alunni isolati o a rischio.

Il dirigente sostiene che utilizzare l'Index «ha spinto tutti noi verso un obiettivo comune»: «Può apportare benefici in ogni scuola, e in particolare in una situazione di abbandono e inefficienza come quella che qui abbiamo attraversato; penso possa fornire una valida via di uscita».

PARTE 3

Indicatori per l'inclusione e domande

Elenco degli indicatori per l'inclusione

Indicatori con domande

- Dimensione A – CREARE CULTURE INCLUSIVE
 - *Sezione A.1* Costruire comunità
 - *Sezione A.2* Affermare valori inclusivi
- 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

indicatori per l'inclusione

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.1 COSTRUIRE COMUNITÀ

- INDICATORI
- A.1.1 Ciascuno deve sentirsi benvenuto.
 - A.1.2 Gli alunni si aiutano l'un l'altro.
 - A.1.3 Gli insegnanti collaborano tra loro.
 - A.1.4 Gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto.
 - A.1.5 C'è collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie.
 - A.1.6 Gli insegnanti e il Consiglio di istituto collaborano positivamente.
 - A.1.7 Tutte le comunità locali sono coinvolte nell'attività della scuola.

A.2 AFFERMARE VALORI INCLUSIVI

- INDICATORI
- A.2.1 Le attese sono elevate per tutti gli alunni.
 - A.2.2 Gruppo insegnante, Consiglio di istituto, alunni e famiglie condividono una filosofia inclusiva.
 - A.2.3 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.
 - A.2.4 Insegnanti e alunni si trattano l'un l'altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un «ruolo».
 - A.2.5 Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica.
 - A.2.6 La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione.

indicatori per l'inclusione

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.1 SVILUPPARE LA SCUOLA PER TUTTI

- INDICATORI
- B.1.1 La selezione del personale e le carriere sono trasparenti.
 - B.1.2 I nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.
 - B.1.3 La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale.
 - B.1.4 La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone.
 - B.1.5 Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.
 - B.1.6 La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati.

B.2 ORGANIZZARE IL SOSTEGNO ALLA DIVERSITÀ

- INDICATORI
- B.2.1 Tutte le forme di sostegno sono coordinate.
 - B.2.2 Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni.
 - B.2.3 Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali sono inclusive.
 - B.2.4 Viene utilizzata una modalità definita statale e strutturata per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni.
 - B.2.5 Il sostegno agli alunni stranieri che imparano l'italiano è coordinato con il sostegno all'apprendimento degli altri alunni.
 - B.2.6 Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate a quelle di sostegno allo sviluppo curricolare e all'apprendimento.
 - B.2.7 Le pratiche che portano all'esclusione dalle attività disciplinari vengono ridotte.
 - B.2.8 Gli ostacoli alla frequenza sono ridotti.
 - B.2.9 Il bullismo viene contrastato.

indicatori per l'inclusione

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

- INDICATORI C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni.
- C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.
- C.1.3 Le lezioni sviluppano la comprensione della differenza.
- C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento.
- C.1.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo.
- C.1.6 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.
- C.1.7 La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto.
- C.1.8 Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione.
- C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.
- C.1.10 Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti.
- C.1.11 Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula.

C.2 MOBILITARE RISORSE

- INDICATORI C.2.1 Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento.
- C.2.2 Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio.
- C.2.3 Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione.
- C.2.4 Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate.
- C.2.5 Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione.

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.1 COSTRUIRE COMUNITÀ

INDICATORE A.1.1 Ciascuno deve sentirsi benvenuto.

1. Il primo contatto delle persone con la scuola è amichevole e accogliente?
2. La scuola accoglie positivamente tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, migranti, rifugiati e in attesa di asilo?
3. La scuola è accogliente per tutte le famiglie e gli altri membri della comunità locale?
4. Le informazioni sulla scuola sono pubblicizzate e rese fruibili a tutti, indipendentemente dalla lingua madre o dalla disabilità (ad esempio, sono tradotte in più lingue, rese disponibili in Braille, audioregistrate o stampate a caratteri grandi, quando necessario)?
5. Sono disponibili traduttori nel linguaggio dei segni o mediatori linguistici quando necessari?
6. È evidente dalle brochure della scuola e dalle informazioni fornite al personale che rispondere alla più ampia diversità degli alunni è un obiettivo della pratica scolastica?
7. L'atrio di ingresso della scuola riflette e rappresenta tutte le comunità che vi sono presenti?
8. La scuola valorizza le culture locali e le comunità nelle sue comunicazioni esterne?
9. Sono previsti eventi per promuovere l'accoglienza dei nuovi alunni e i nuovi insegnanti, e per la loro partenza?
10. Gli alunni sviluppano un sentimento di appartenenza alla loro classe?
11. Gli alunni, le famiglie, lo staff, i membri del Consiglio di istituto e quelli della comunità manifestano un senso di appartenenza alla scuola?

DOMANDE ULTERIORI

-
-

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.1 COSTRUIRE COMUNITÀ

INDICATORE A.1.2 Gli alunni si aiutano l'un l'altro.

1. Gli alunni cercano e offrono aiuto ai compagni, quando necessario?
2. I lavori esposti in classe valorizzano il lavoro cooperativo, oltre che i risultati individuali?
3. Gli alunni segnalano allo staff docente quando loro o un compagno hanno bisogno di aiuto?
4. L'amicizia e il sostegno reciproco sono attivamente incoraggiati?
5. L'amicizia tra gli alunni è frutto di condivisione più che di competizione?
6. Gli alunni evitano epiteti razzisti, sessisti, omofobici, abilisti o di altro genere?
7. Gli alunni comprendono che gradi diversi di conformità alle regole della scuola possono essere previsti per alunni differenti?
8. Gli alunni valorizzano i successi di compagni il cui punto di partenza può essere differente dal loro?
9. Gli alunni sanno che i loro eventuali conflitti devono essere risolti in modo educato e non violento?
10. Gli alunni possono agire a difesa di altri compagni se ritengono che abbiano subito un torto?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.1 COSTRUIRE COMUNITÀ

INDICATORE A.1.3 Gli insegnanti collaborano tra loro.

1. Gli insegnanti interagiscono tra loro in modo rispettoso indipendentemente dal loro ruolo nella scuola?
2. Gli insegnanti interagiscono tra loro in modo rispettoso indipendentemente dal genere?
3. Gli insegnanti interagiscono tra loro in modo rispettoso indipendentemente dallo stato sociale o dall'etnia?
4. Tutto il personale è coinvolto nelle riunioni?
5. Tutto il personale partecipa alle riunioni?
6. Vi è un'ampia partecipazione alle riunioni?
7. Tutti gli insegnanti e il personale di sostegno sono coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione?
8. La collaborazione tra il personale docente è un modello per la collaborazione tra alunni?
9. Lo staff sa come affrontare un problema?
10. Lo staff è in grado di affrontare con tranquillità i problemi lavorativi?
11. Gli assistenti educatori sono incoraggiati a partecipare attivamente alla vita della scuola?
12. Il personale è coinvolto nell'indicare le priorità per lo sviluppo della scuola?
13. Tutto il personale scolastico si riconosce nel piano di sviluppo della scuola?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.1 COSTRUIRE COMUNITÀ

INDICATORE A.1.4 **Gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto.**

1. Il personale si rivolge a tutti gli alunni con rispetto, con il nome con cui vogliono essere chiamati, e con la pronuncia esatta?
2. Gli alunni trattano tutto il personale con rispetto, indipendentemente dal ruolo?
3. Vengono sollecitate le opinioni degli alunni su come migliorare la scuola?
4. Le opinioni degli alunni vengono tenute in considerazione nella gestione della scuola?
5. Gli alunni hanno opportunità per discutere le questioni scolastiche?
6. Gli alunni aiutano il personale, se richiesto?
7. Gli alunni offrono il loro aiuto quando vedono che è necessario?
8. Il personale e gli alunni si prendono cura dell'ambiente fisico della scuola?
9. Gli alunni sanno a chi rivolgersi quando hanno un problema?
10. Gli alunni hanno fiducia di poter trovare un sostegno efficace alle loro necessità?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.1 COSTRUIRE COMUNITÀ

INDICATORE A.1.5 C'è collaborazione tra gruppo insegnante e le famiglie.

1. Famiglie e personale scolastico si trattano con rispetto?
2. Le famiglie pensano che ci sia una buona comunicazione con il personale scolastico?
3. Tutte le famiglie sono adeguatamente informate sulle attività e le pratiche scolastiche?
4. Tutte le famiglie conoscono le priorità del progetto di sviluppo della scuola?
5. A tutti i genitori viene data l'opportunità di essere coinvolti nelle decisioni che riguardano la scuola?
6. Vengono riconosciute le difficoltà di alcune famiglie nel comunicare con la scuola e vengono messe in atto misure per porvi rimedio?
7. Esiste una varietà di modi attraverso cui le famiglie vengono coinvolte nelle attività della scuola?
8. Esiste una varietà di occasioni in cui le famiglie possono discutere dei successi o degli insuccessi dei loro figli?
9. Vengono ugualmente apprezzati tutti i diversi contributi delle famiglie all'attività scolastica?
10. Il personale scolastico tiene in considerazione le conoscenze che le famiglie hanno dei propri figli?
11. Il personale scolastico incoraggia il coinvolgimento delle famiglie nell'apprendimento dei figli?
12. Le famiglie hanno chiaro ciò che possono fare per sostenere i propri figli nelle attività di studio a casa?
13. Le famiglie ritengono che il loro figlio venga valorizzato dalla scuola?
14. Le famiglie pensano che le loro preoccupazioni siano prese in seria considerazione dalla scuola?

DOMANDE ULTERIORI

-
-

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.1 COSTRUIRE COMUNITÀ

INDICATORE **A.1.6** **Gli insegnanti e il Consiglio di istituto collaborano positivamente.**

1. Il personale comprende appieno il ruolo e le responsabilità del Consiglio di istituto?
2. I membri del Consiglio di istituto comprendono appieno la struttura organizzativa della scuola e le responsabilità del personale?
3. I membri del Consiglio di istituto accolgono sempre positivamente i contributi all'organizzazione dell'attività scolastica?
4. Le competenze e le conoscenze del Consiglio di istituto sono conosciute e apprezzate?
5. La composizione degli organi collegiali di governo riflette le comunità locali della scuola?
6. Il Consiglio di istituto è pienamente informato sulle attività della scuola?
7. Consiglio di istituto e personale concordano su come il Consiglio di istituto possa contribuire all'attività della scuola?
8. I membri del Consiglio di istituto ritengono che il loro contributo sia apprezzato, indipendentemente dal loro status?
9. Il Consiglio di istituto condivide con gli insegnanti le opportunità di aggiornamento?
10. Il personale e il Consiglio di istituto hanno un approccio comune rispetto agli alunni con Bisogni Educativi Speciali?
11. Lo staff e il Consiglio di istituto condividono il medesimo approccio rispetto all'identificazione degli alunni che sperimentano difficoltà e alle modalità per dare loro sostegno?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.1 COSTRUIRE COMUNITÀ

INDICATORE **A.1.7 Tutte le comunità locali sono coinvolte nell'attività della scuola.**

1. La scuola coinvolge le comunità locali, come gli anziani e i vari gruppi etnici, nelle attività scolastiche?
2. La scuola è coinvolta nelle attività della comunità locale?
3. I membri della comunità locale condividono con il personale scolastico e gli alunni spazi e servizi come biblioteche, auditorium, impianti sportivi?
4. Tutti i componenti della comunità locale partecipano egualmente alle attività promosse dalla scuola, indipendentemente dallo stato sociale, dall'origine etnica e dalla religione?
5. La comunità locale, nelle sue diverse componenti, è vista come una risorsa per la scuola?
6. Il personale e il Consiglio di istituto cercano di capire quali siano le opinioni della comunità locale sulla scuola?
7. Le opinioni delle comunità locali incidono sull'impostazione del lavoro scolastico?
8. L'opinione delle comunità locali sulla scuola è positiva?
9. La scuola sollecita le persone della comunità locale a fare domanda per lavorare presso l'istituto?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.2 AFFERMARE VALORI INCLUSIVI

INDICATORE A.2.1 Le attese sono elevate per tutti gli alunni.

1. Ogni alunno ritiene di frequentare una scuola in cui può ottenere i migliori risultati?
2. Tutti gli alunni sono incoraggiati ad avere alte aspettative circa i propri obiettivi di apprendimento?
3. Tutti gli alunni sono trattati come se non ci fossero limiti al loro apprendimento?
4. Gli insegnanti evitano di considerare alcuni alunni come se le loro abilità non potessero progredire oltre le loro capacità attuali?
5. Tutti gli alunni vengono incoraggiati a essere orgogliosi dei risultati che hanno raggiunto?
6. Tutti gli alunni vengono incoraggiati ad apprezzare i risultati dei compagni?
7. Il personale scolastico si sforza di contrastare l'ostilità verso gli alunni motivati e che ottengono risultati particolarmente brillanti?
8. Il personale scolastico si sforza di contrastare l'ostilità verso gli alunni che hanno difficoltà nel seguire le lezioni?
9. Il personale scolastico si sforza di contrastare il ricorso a etichette spregiative riguardo agli insuccessi scolastici?
10. Il personale scolastico si sforza di contrastare le paure di inadeguatezza di alcuni alunni?
11. Il personale scolastico evita di collegare il potenziale di apprendimento di un alunno a quello di suo fratello/sorella o di altri alunni della stessa comunità o area?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.2 AFFERMARE VALORI INCLUSIVI

INDICATORE **A.2.2 Gruppo insegnante, Consiglio di istituto, alunni e famiglie condividono una filosofia inclusiva.**

1. Costruire una comunità scolastica orientata al sostegno reciproco viene considerato importante quanto migliorare i risultati nelle materie?
2. Favorire la collaborazione viene ritenuto importante quanto incoraggiare l'indipendenza?
3. Viene sottolineato l'apprezzamento per le differenze, piuttosto che la conformità a un'unica «normalità»?
4. La diversità viene considerata un'importante risorsa per l'apprendimento, piuttosto che un problema?
5. La volontà di ridurre o risolvere le ineguaglianze di opportunità è condivisa da tutti?
6. È presente un sentimento condiviso di accettazione di tutti gli alunni della comunità, indifferentemente dalla storia personale, dalle capacità e dalle disabilità?
7. Gli atteggiamenti sui limiti dell'inclusione vengono messi in questione, ad esempio, per quanto riguarda gli alunni con gravi menomazioni fisiche?
8. È presente un sentimento condiviso che l'inclusione riguarda la partecipazione di tutti alla vita scolastica, oltre che l'accesso fisico alla scuola?
9. L'esclusione viene percepita come un processo che ha luogo nelle aule e negli spazi condivisi, e che può portare a una esclusione dalla scuola?
10. Tutti i membri della comunità scolastica si assumono la responsabilità di rendere la scuola più inclusiva?

DOMANDE ULTERIORI •

-
-
-

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.2 AFFERMARE VALORI INCLUSIVI

INDICATORE A.2.3 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.

1. La varietà delle culture e delle lingue madri è vista come un contributo positivo alla vita della scuola?
2. Gli accenti regionali e i dialetti vengono visti come una cosa che arricchisce la scuola e la società?
3. Le differenze nelle strutture familiari vengono riconosciute e apprezzate?
4. I genitori vengono pienamente stimati dalla scuola, indipendentemente dal loro lavoro o dal fatto che siano occupati o meno?
5. Gli alunni e gli insegnanti con disabilità fisiche vengono accolti dalla scuola come quelli che ne sono privi?
6. Sono egualmente valorizzati gli alunni con capacità di apprendimento più elevate o ridotte?
7. Il lavoro di tutti gli alunni è esposto nella scuola e nelle aule?
8. La pubblicizzazione dei successi della classe include tutti gli alunni?
9. Tutti gli alunni lasciano la scuola secondaria con un diploma legalmente riconosciuto?
10. Viene fornito eguale sostegno e significato ai risultati di alunni maschi e femmine?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.2 AFFERMARE VALORI INCLUSIVI

INDICATORE **A.2.4** **Insegnanti e alunni si trattano l'un l'altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un «ruolo».**

1. Ogni alunno è conosciuto bene almeno da alcuni insegnanti?
2. Tutti i membri della scuola vengono considerati come soggetti sia di insegnamento che di apprendimento?
3. Il personale scolastico si sente valorizzato e sostenuto?
4. Viene dato adeguatamente peso a eventi significativi come nascite, malattie e morti?
5. Viene riconosciuto che ognuno, non solo i membri di «minoranze etniche», ha una cultura o culture?
6. Gli alunni (e gli insegnanti) vengono aiutati a comprendere che in particolari giorni possono stare male, essere depressi o arrabbiati?
7. Viene accettato che gli insegnanti in privato possano esprimere emozioni personali negative verso gli alunni come mezzo per superarle?
8. Il personale evita di etichettare negativamente alcuni alunni particolari?
9. Le strutture di servizio come bagni, spogliatoi e docce sono tenuti in buon ordine?
10. Viene rispettato il senso del pudore di alcuni alunni verso attività come il nuoto o nelle docce?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.2 AFFERMARE VALORI INCLUSIVI

INDICATORE **A.2.5** **Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica.**

1. Il personale scolastico ha chiaro che può fare la differenza nel rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione incontrati dagli alunni?
2. Gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione sono visti come elemento generato dalla relazione tra gli alunni e il loro ambiente di insegnamento/apprendimento?
3. L'ambiente di insegnamento/apprendimento è pensato con attenzione alle relazioni tra alunni e insegnanti, agli edifici, alle culture, alle pratiche gestionali e didattiche e agli approcci educativi?
4. Il personale scolastico evita di vedere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione come prodotto soltanto di deficit o carenze degli alunni?
5. Il personale scolastico e gli alunni comprendono che l'organizzazione e le pratiche devono riflettere le diversità degli alunni presenti nella scuola?
6. Vengono individuati e rimossi gli ostacoli frutto delle differenze culturali tra la scuola e le famiglie?
7. Viene compreso che chiunque può incontrare ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione?
8. Gli insegnanti evitano di etichettare gli alunni secondo nozioni abiliste?
9. È chiaro che classificare gli alunni con Bisogni Educativi Speciali può portare alla loro svalutazione ed esclusione?
10. Il personale scolastico evita di contrapporre gli alunni «normali» e quelli con Bisogni Educativi Speciali?

DOMANDE ULTERIORI

-
-

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

A.2 AFFERMARE VALORI INCLUSIVI

INDICATORE A.2.6 La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione.

1. Viene riconosciuta l'esistenza di discriminazioni istituzionali e la necessità di ridurle e contrastarle?
2. Il personale scolastico e gli alunni hanno chiaro che l'origine della discriminazione è nell'intolleranza della differenza?
3. Si presta attenzione alle pressioni discriminatorie verso alunni appartenenti a minoranze etniche e al modo in cui l'intolleranza alla differenza si manifesta come razzismo?
4. Viene riconosciuto che tutte le culture e le religioni implicano una varietà di visioni del mondo e di gradi diversi di osservanza?
5. Il personale scolastico evita di far svolgere agli alunni ruoli stereotipati nelle rappresentazioni scolastiche (ad esempio, in ragione del colore dei capelli o della pelle)?
6. Il rispetto per insegnanti e alunni è indipendente dall'età?
7. Le culture della scuola sostengono allo stesso modo maschi e femmine?
8. Il personale scolastico e gli alunni evitano gli stereotipi sul genere nelle aspettative sui risultati e sul futuro degli alunni, o rispetto all'attribuzione di compiti nelle attività?
9. Il personale scolastico evita di attribuire un valore maggiore agli alunni in funzione della loro provenienza economico-sociale?
10. Persone gay e lesbiche vengono valorizzate dalla scuola come parte della diversità umana?
11. Il personale scolastico considera la situazione di handicap come frutto dell'impatto degli atteggiamenti negativi e degli ostacoli istituzionali sulla persona disabile?
12. Vengono messi in discussione gli stereotipi sulla perfezione del corpo?
13. Viene riconosciuto che le conoscenze mediche sulla disabilità hanno un'utilità limitata nello sviluppare il progetto di apprendimento di un alunno?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

14. Gli insegnanti combattono gli stereotipi sulle persone con disabilità (ad esempio, la visione del disabile come oggetto di compassione o eroe valoroso che combatte l'avversità)?
15. L'esclusione degli alunni con disabilità gravi viene vista come risultato di inadeguatezza dell'organizzazione e del sistema, piuttosto che conseguenza di difficoltà pratiche?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.1 SVILUPPARE LA SCUOLA PER TUTTI

INDICATORE **B.1.1** La selezione del personale e le carriere sono trasparenti.

1. Le opportunità di promozione vengono percepite come aperte a chiunque abbia i requisiti all'interno o all'esterno della scuola?
2. Le promozioni del personale scolastico sono bilanciate rispetto al genere e all'origine etnica?
3. La composizione etnica del personale scolastico docente e non docente riflette le comunità presenti sul territorio?
4. C'è una chiara strategia per rimuovere gli ostacoli all'avanzamento di carriera del personale con disabilità?
5. I posti di più alto grado favoriscono in modo sproporzionato settori particolari della comunità?
6. La scuola ha stabilito principi di eguaglianza nella selezione del personale?
7. La valorizzazione della differenza degli alunni viene considerata un criterio essenziale per l'assunzione del personale scolastico?
8. Vengono assunti sostituti per il personale docente e di sostegno temporaneamente assente?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.1 SVILUPPARE LA SCUOLA PER TUTTI

INDICATORE **B.1.2** I nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.

1. La scuola riconosce le difficoltà che i neoassunti possono incontrare nell'ambientarsi in una nuova realtà lavorativa?
2. Il personale con più anzianità evita di marginalizzare i nuovi arrivati facendoli sentire estranei (ad esempio, usando forme come «noi che siamo qui da tempo» per escluderli)?
3. Ogni nuovo membro del personale scolastico ha un mentore realmente interessato ad aiutarlo ad ambientarsi nella scuola?
4. La scuola fa sentire ai nuovi componenti del personale scolastico che le loro esperienze e competenze saranno valorizzate?
5. Vi sono opportunità per tutto il personale scolastico, compresi i nuovi insegnanti, di condividere le loro competenze e abilità?
6. Ai nuovi insegnanti vengono date le indicazioni di base necessarie sul funzionamento della scuola?
7. Ai nuovi insegnanti viene chiesto di quali indicazioni ulteriori abbiano bisogno?
8. Le osservazioni dei nuovi insegnanti sul funzionamento della scuola vengono prese in seria considerazione, per l'apporto di novità che possono dare?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.1 SVILUPPARE LA SCUOLA PER TUTTI

INDICATORE **B.1.3** **La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale.**

1. Tutti gli alunni della comunità locale, indipendentemente dalle capacità o disabilità, vengono incoraggiati a frequentare la scuola?
2. L'inclusione di tutti gli alunni della comunità locale viene pubblicizzata come direttiva fondamentale della scuola?
3. La scuola si sforza di superare gli ostacoli alla partecipazione di tutti i gruppi etnici presenti sul territorio?
4. I bambini nomadi, migranti o presenti temporaneamente nella zona sono accolti e coinvolti nelle attività della scuola?
5. Ci sono riserve all'appartenenza alla scuola di tutti gli alunni?
6. L'inclusione degli alunni della comunità locale che frequentano la scuola è in crescita?
7. La diversità degli alunni della comunità inclusi nella scuola è in crescita?

DOMANDE ULTERIORI •

•

•

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.1 SVILUPPARE LA SCUOLA PER TUTTI

INDICATORE **B.1.4** **La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone.**

1. Nell'adeguamento dell'accessibilità degli edifici vengono tenuti in considerazione i bisogni degli alunni non udenti, non vedenti, ipovedenti o con problemi fisici?
2. La scuola si impegna attivamente nel rendere accessibili tutti gli spazi, edifici e locali, inclusi i giardini, le classi, i corridoi, i bagni, gli spazi ricreativi, le palestre e le bacheche?
3. Vengono consultate le associazioni di persone con disabilità per una consulenza sull'accessibilità?
4. Sono in progetto piani per l'adeguamento all'accessibilità?
5. La scuola tiene conto delle indicazioni della normativa nazionale e locale per migliorare ogni anno l'accessibilità della scuola?
6. Oltre che per gli alunni, l'accessibilità viene migliorata anche in funzione dei membri disabili del personale, del Consiglio di istituto, delle famiglie e della comunità?
7. I progetti relativi al miglioramento dell'accessibilità sono parte del curriculum scolastico?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.1 SVILUPPARE LA SCUOLA PER TUTTI

INDICATORE **B.1.5 Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.**

1. Esiste un programma di accoglienza per i nuovi alunni?
2. Il programma funziona bene per gli alunni e le famiglie sia che l'accoglienza avvenga all'inizio delle lezioni sia durante l'anno?
3. Vengono fornite alle famiglie informazioni sulla scuola e sul sistema educativo?
4. Il programma di accoglienza tiene conto delle differenze culturali e linguistiche degli alunni?
5. Il programma di accoglienza prevede che il nuovo alunno venga affiancato da un compagno con più esperienza?
6. Sono stati pensati sistemi per verificare, dopo alcune settimane, in che misura i nuovi alunni si sono ambientati?
7. Esiste un aiuto per gli alunni che hanno difficoltà a memorizzare i percorsi nell'edificio, in particolare per quelli appena accolti nella scuola?
8. Gli alunni hanno chiaro a chi devono rivolgersi se si trovano in difficoltà?
9. Quando un alunno deve trasferirsi vengono attivati contatti con la scuola di destinazione per facilitare il passaggio?
10. Sono previste attività di continuità per facilitare il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria?

DOMANDE ULTERIORI •

•

•

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.1 SVILUPPARE LA SCUOLA PER TUTTI

INDICATORE **B.1.6** La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati.

1. I gruppi-classe hanno pari opportunità rispetto all'accesso alle attrezzature, la collocazione delle aule, l'assegnazione del personale docente?
2. Il personale tiene in considerazione le opportunità di apprendimento/insegnamento che l'attività cooperativa permette agli alunni?
3. Nell'organizzare le classi, viene fatta attenzione alle amicizie e alla presenza di alunni che parlano la stessa lingua madre?
4. Si cerca di valutare la formazione delle classi in base ai livelli di successo o difficoltà?
5. Una volta formate le classi esistono programmi per ridurre gli effetti negativi, come la disaffezione degli alunni più deboli?
6. Una volta formate le classi, gli alunni hanno uguali possibilità di interagire con compagni di classi differenti?
7. La disposizione degli alunni in aula viene se necessario modificata in modo da promuovere la coesione sociale tra maschi e femmine e tra differenti gruppi etnici?
8. La disposizione degli alunni in aula viene adeguata per ottimizzare le potenzialità di apprendimento?
9. La scuola tiene sempre presente l'indicazione legislativa a educare insieme alunni che hanno e non hanno difficoltà di apprendimento?
10. La scuola evita di identificare e raggruppare alunni con bassi risultati e che hanno bisogno di un programma di studi alternativo?
11. La scuola evita di ridurre il curriculum (ad esempio, omettendo lo studio di una lingua straniera) agli alunni che fruiscono di un programma di sostegno per la lettura e la scrittura?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

12. Quando è possibile scegliere corsi opzionali, gli alunni hanno realmente la possibilità di decidere?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.2 ORGANIZZARE IL SOSTEGNO ALLA DIVERSITÀ

INDICATORE B.2.1 Tutte le forme di sostegno sono coordinate.

1. Tutti i progetti sul sostegno sono coordinati in una strategia che accresca la capacità della scuola di rispondere ai bisogni delle diversità?
2. Il coordinamento del sostegno gode di alta considerazione e viene gestito da membri anziani del personale scolastico?
3. Le politiche per il sostegno sono dirette a prevenire gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione degli alunni?
4. Esiste una politica generale sul sostegno chiara a tutti i membri della scuola?
5. La politica sul sostegno è ben chiara a coloro che dall'esterno collaborano allo sviluppo degli apprendimenti?
6. Esiste un progetto chiaro rispetto al modo in cui i servizi esterni di sostegno possono contribuire allo sviluppo inclusivo delle culture, dell'organizzazione, delle pratiche?
7. I membri del personale scolastico sono a conoscenza di tutti i servizi disponibili per lo sviluppo della partecipazione e dell'apprendimento nella scuola?
8. Tutte le iniziative (ad esempio, quelle orientate agli alunni con maggiore talento o all'educazione alla salute) sono coordinate in modo da inserirsi nel programma per l'inclusione?
9. Agli assistenti educatori viene chiesto di coordinare il loro intervento in relazione alle altre iniziative finalizzate all'inclusione?
10. Le politiche al sostegno sono orientate nell'interesse degli alunni, piuttosto che dalla volontà di conservare nicchie e privilegi professionali?

DOMANDE ULTERIORI •

-
-
-

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.2 ORGANIZZARE IL SOSTEGNO ALLA DIVERSITÀ

INDICATORE **B.2.2** **Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni.**

1. Le attività di sviluppo curricolare sono rivolte a tutti gli alunni sulla base della loro diversa origine, esperienza, riuscita o difficoltà?
2. Le attività di sviluppo curricolare sono rivolte all'eliminazione degli ostacoli alla partecipazione e all'inclusione?
3. Le attività di aggiornamento dei docenti aiutano effettivamente a migliorare la loro capacità di lavorare in modo cooperativo in classe?
4. Viene utilizzato l'insegnamento cooperativo (seguito da una verifica comune) per sostenere i docenti nel rispondere alla diversità degli alunni?
5. I docenti hanno l'opportunità di osservare reciprocamente le lezioni dei colleghi, al fine di riflettere sul punto di vista degli alunni?
6. Il personale scolastico viene formato a organizzare e gestire una didattica cooperativa?
7. Ci sono attività condivise in cui insegnanti e assistenti al sostegno possano sviluppare una collaborazione più efficace?
8. Ci sono opportunità per i docenti e gli alunni di sviluppare forme di apprendimento cooperativo e *peer tutoring*?
9. Il personale scolastico viene formato all'utilizzo di tecnologie di sostegno all'apprendimento (macchine fotografiche, computer/internet, videocamere, registratori, proiettori)?
10. Il personale scolastico esplora le modalità per ridurre la disaffezione e motivare un maggiore interesse degli alunni per il programma curricolare?
11. Tutto il personale scolastico è formato ai temi dell'educazione inclusiva?
12. Tutto il personale scolastico viene formato per contrastare le diverse forme di bullismo, incluse razzismo, sessismo e omofobia?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

13. I docenti e il Consiglio di istituto si assumono la responsabilità di indicare le proprie necessità formative?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.2 ORGANIZZARE IL SOSTEGNO ALLA DIVERSITÀ

INDICATORE **B.2.3** **Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali sono inclusive.**

1. La scuola tenta di ridurre la classificazione degli alunni come soggetti con Bisogni Educativi Speciali?
2. La scuola evita una sproporzionata classificazione degli alunni come soggetti con Bisogni Educativi Speciali?
3. La scuola evita una sproporzionata classificazione di particolari gruppi etnici come gruppi con Bisogni Educativi Speciali?
4. La scuola definisce il coordinatore al sostegno come «coordinatore al sostegno educativo», «coordinatore all'inclusione» o «coordinatore allo sviluppo cognitivo», invece che come «coordinatore per i Bisogni Educativi Speciali»?
5. Gli alunni identificati come soggetti con Bisogni Educativi Speciali vengono visti come individui con differenti interessi, conoscenze e abilità, piuttosto che come un gruppo omogeneo?
6. I tentativi di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di un alunno vengono visti come un'occasione per la crescita di tutta la classe?
7. Il sostegno viene visto come un diritto per gli alunni che ne hanno bisogno piuttosto che come una speciale aggiunta alla loro educazione?
8. I diritti al sostegno vengono resi noti agli alunni e alle loro famiglie, e indicati nella brochure della scuola?
9. Quando possibile il sostegno è fornito senza fare ricorso a procedure di valutazione formale?
10. Le politiche riguardo ai Bisogni Educativi Speciali sono mirate alla crescita della conoscenza e della partecipazione e a ridurre l'esclusione?
11. Viene perseguito l'intento di ridurre l'intervento di sostegno come attività separata dal resto della classe?

DOMANDE ULTERIORI •

•

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.2 ORGANIZZARE IL SOSTEGNO ALLA DIVERSITÀ

INDICATORE **B.2.4** **Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni.**

1. Esistono servizi esterni di sostegno che contribuiscono a progettare l'insegnamento e l'apprendimento, e a ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione?
2. I Piani Educativi Individualizzati si basano sull'accesso e la partecipazione a un curriculum comune?
3. I Piani Educativi Individualizzati elaborati per alcuni alunni migliorano l'insegnamento e l'apprendimento di tutti gli alunni?
4. Le relazioni riguardanti i Bisogni Educativi Speciali sono fondate sulle abilità degli alunni e sulle loro capacità di crescita piuttosto che concentrarsi sull'identificazione delle carenze?
5. Le relazioni riguardanti i Bisogni Educativi Speciali descrivono i cambiamenti necessari nella pratica dell'insegnamento e dell'apprendimento al fine di migliorarne l'efficacia?
6. Le relazioni riguardanti i Bisogni Educativi Speciali specificano il sostegno necessario per massimizzare la partecipazione all'attività curricolare e alla comunità scolastica?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.2 ORGANIZZARE IL SOSTEGNO ALLA DIVERSITÀ

INDICATORE **B.2.5** Il sostegno agli alunni stranieri che imparano l'italiano è coordinato con il sostegno all'apprendimento.

1. Il sostegno per questi alunni viene visto come una responsabilità di tutto il personale della scuola?
2. Il sostegno per questi alunni aiuta a ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni?
3. Il sostegno si concentra sul superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione piuttosto che sul distinguere tra «avere difficoltà con una seconda lingua» e «avere difficoltà di apprendimento»?
4. Le attese verso gli alunni che imparano o hanno imparato l'italiano come L2 rimangono elevate?
5. Sono disponibili per chiunque ne abbia bisogno interpreti del linguaggio dei segni e mediatori linguistici?
6. Gli effetti del cambiamento di nazione e cultura sono riconosciuti come possibili ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione?
7. Sono disponibili mediatori culturali del Paese di origine dell'alunno?
8. Il sostegno per questi alunni tiene conto degli ostacoli all'apprendimento in tutti gli aspetti dell'apprendimento come l'insegnamento, il curriculum e l'organizzazione della scuola?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.2 ORGANIZZARE IL SOSTEGNO ALLA DIVERSITÀ

INDICATORE **B.2.6** **Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate a quelle di sostegno allo sviluppo curricolare e all'apprendimento.**

1. Il fine di aumentare l'apprendimento e la partecipazione degli alunni è visto come il compito primario di tutto il personale scolastico nel sostegno personale e al comportamento?
2. A fronte di difficoltà comportamentali sono previste strategie di miglioramento delle esperienze in classe e nelle attività ricreative?
3. Il sostegno al comportamento dà luogo a riflessioni sui modi per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento per tutti gli alunni?
4. Il sostegno al comportamento affronta gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione nelle politiche e nelle culture, oltre che nelle pratiche della scuola?
5. Agli insegnanti e agli educatori di sostegno vengono offerte occasioni di imparare come ridurre le manifestazioni di disaffezione e disturbo degli alunni?
6. La scuola si sforza di aumentare l'autostima degli alunni che hanno scarsa fiducia in sé?
7. Vengono attivati contatti con le famiglie al fine di ridurre le manifestazioni di disaffezione e disturbo?
8. Gli alunni vengono coinvolti nello sforzo di ridurre le manifestazioni di disaffezione e disturbo proprie e dei compagni?
9. Viene fornito sostegno ai bambini ospedalizzati o in terapia, al fine di incoraggiare il raggiungimento di risultati educativi?
10. Viene dato sostegno ai bambini ospedalizzati o in terapia al fine di permettere la continuità educativa?
11. Viene dato sostegno ai bambini ospedalizzati o in terapia attraverso un contatto continuo tra la scuola e le famiglie?
12. Le politiche di sostegno personale e del comportamento tengono conto anche del benessere degli alunni che tendono a non manifestare esternamente i loro problemi?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

13. La scuola tiene conto delle origini della disaffezione dei ragazzi e del modo in cui la mascolinità viene considerata all'interno e all'esterno della scuola?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.2 ORGANIZZARE IL SOSTEGNO ALLA DIVERSITÀ

INDICATORE **B.2.7** **Le pratiche disciplinari che portano all'esclusione dalle attività vengono ridotte.**

1. La sospensione disciplinare viene vista come un processo che può essere interrotto ricorrendo al sostegno e a un intervento nell'organizzazione dell'insegnamento e apprendimento?
2. Ci sono incontri con personale scolastico, alunni, famiglie e altri, in cui si affrontano in modo flessibile i problemi prima che diventino rilevanti?
3. Vengono riconosciute le connessioni tra scarso apprezzamento degli alunni e disaffezione scolastica, comportamenti problematici in classe e sospensioni?
4. La scuola evita di creare sentimenti di disaffezione nel personale attraverso una scarsa valorizzazione?
5. La scuola è attenta a far fronte ai sentimenti di svalorizzazione che nascono dall'appartenenza a etnie minoritarie o a una classe sociale?
6. La scuola si sforza di ridurre il conflitto tra gruppi di etnie e classi sociali differenti?
7. Le risposte ai comportamenti problematici degli alunni vengono date in termini educativi e riabilitativi, piuttosto che in forma di sanzione?
8. L'alunno o altre persone che hanno recato offesa alla comunità scolastica vengono trattati con clemenza?
9. Esistono progetti chiari e positivi per riammettere alunni sospesi per motivi disciplinari?
10. Esiste una politica orientata a ridurre tutte le forme di sospensione disciplinare sia temporanea che permanente, formale o informale?
11. Viene condivisa da tutto il personale scolastico la finalità di ridurre ogni esclusione, permanente, temporanea, formale e informale?
12. Viene chiaramente documentato ogni provvedimento disciplinare, sia informale che formale?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

13. Vengono forniti regolarmente dati al Consiglio di istituto sui provvedimenti disciplinari?
14. Vengono ridotti i provvedimenti disciplinari formali o informali?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.2 ORGANIZZARE IL SOSTEGNO ALLA DIVERSITÀ

INDICATORE B.2.8 Gli ostacoli alla frequenza sono ridotti.

1. Tutti gli ostacoli alla frequenza scolastica vengono indagati in relazione alle culture, alle politiche e alle pratiche della scuola, oltre che in relazione alle opinioni degli alunni e delle loro famiglie?
2. La scuola evita di utilizzare le assenze ingiustificate come motivo di esclusione disciplinare?
3. L'assenza non autorizzata degli alunni viene trattata in modo equo, indipendentemente dal sesso e dall'origine etnica?
4. Viene riconosciuto il legame tra assenze ingiustificate, bullismo e mancanza di solide amicizie?
5. La scuola risponde alle gravidanze fornendo sostegno e non discriminando le ragazze?
6. La scuola sostiene attivamente il ritorno a scuola e la partecipazione di alunni che hanno subito un lutto, una malattia cronica o un'assenza prolungata?
7. Esistono indicazioni precise e negoziate con le comunità della scuola rispetto alle assenze prolungate a causa di periodi di rientro al Paese di origine?
8. Esistono linee guida per integrare nelle lezioni le esperienze di quanti sono stati assenti per lunghi periodi?
9. Esiste un piano per migliorare la cooperazione tra il personale scolastico e le famiglie riguardo alle assenze ingiustificate?
10. Esiste una strategia coordinata tra la scuola e altri soggetti?
11. Esiste un sistema efficiente per individuare le assenze e scoprirne le ragioni?
12. Le assenze da particolari lezioni vengono viste come una ragione per capire meglio le relazioni con gli insegnanti e con ciò che è insegnato?
13. I dati raccolti dalla scuola corrispondono realmente alle assenze ingiustificate?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

14. Le assenze ingiustificate degli alunni stanno diminuendo?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

B.2 ORGANIZZARE IL SOSTEGNO ALLA DIVERSITÀ

INDICATORE B.2.9 Il bullismo viene contrastato.

1. Il personale scolastico, le famiglie, i membri del Consiglio di istituto e alunni hanno un punto di vista comune di cosa è il bullismo?
2. Il bullismo è visto come componente potenziale di ogni relazione di potere?
3. Vi è la consapevolezza che il bullismo può riguardare le offese a livello verbale ed emotivo, oltre che l'aggressione fisica?
4. Vi è la consapevolezza che una causa del bullismo è il timore di essere respinti dagli amici?
5. Il bullismo viene visto come eventualità possibile nelle relazioni tra il personale scolastico e gli alunni e il personale scolastico e le famiglie, oltre che tra gli alunni?
6. I commenti e i comportamenti razzisti, sessisti, abilisti e omofobi vengono considerati forme di bullismo?
7. Esiste un codice di comportamento rispetto al bullismo, che chiarisca nel dettaglio quali comportamenti sono accettabili o inaccettabili a scuola?
8. Il linguaggio di tale codice risulta chiaro al personale, ai membri del Consiglio di istituto, agli alunni e alle famiglie?
9. Esistono persone cui rivolgersi per avere sostegno nei casi di bullismo?
10. Gli alunni sanno a chi rivolgersi se sono vittime di bullismo?
11. Esistono persone all'interno o all'esterno della scuola a cui il personale scolastico può rivolgersi nel caso subisca atti di bullismo?
12. Gli alunni vengono coinvolti nelle strategie per prevenire e ridurre il bullismo?
13. Viene tenuta una documentazione degli episodi legati al bullismo?
14. Il bullismo è stato ridotto?

DOMANDE ULTERIORI

-
-

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

INDICATORE **C.1.1** **L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni.**

1. L'insegnamento viene progettato per sostenere l'apprendimento, piuttosto che per stare al passo con il curriculum?
2. I materiali curriculari riflettono le origini etniche, l'esperienza e gli interessi di tutti gli alunni?
3. Le lezioni prendono le mosse da un'esperienza condivisa, che può essere sviluppata in una varietà di modi?
4. Le lezioni riflettono gli interessi sia dei ragazzi che delle ragazze?
5. Le lezioni accrescono l'apprendimento di tutti gli alunni?
6. Le lezioni incoraggiano una visione dell'apprendimento come processo continuo, piuttosto che fissato da compiti particolari?
7. Materie diverse, ad esempio, corsi di alfabetizzazione intensiva e corsi di lingua straniera, possono essere apprese in modi differenti?
8. Esistono interpreti del linguaggio dei segni o altri mediatori linguistici, quando necessario?
9. La progettazione scolastica tiene in considerazione e cerca di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di particolari alunni?
10. Gli insegnanti studiano come ridurre il bisogno di sostegno individuale agli alunni?
11. Le lezioni offrono occasione di collaborazione tra pari e in gruppo, oltre che attività individuali e di classe?
12. Esiste una molteplicità di attività che utilizzino, ad esempio, presentazione orale e discussione, ascolto, lettura, scrittura, disegno, soluzione di problemi, uso della biblioteca, materiali audio/video, compiti pratici e computer?
13. Gli alunni possono partecipare alle lezioni, ad esempio, di scienze o di educazione fisica, con un abbigliamento appropriato al loro credo religioso?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

14. Il curriculum viene adeguato alle necessità degli alunni in relazione al loro credo religioso, ad esempio, per ciò che riguarda l'arte o la musica?
15. Le lezioni vengono adattate, se necessario, affinché alunni con problematiche fisiche o sensoriali possano sviluppare competenze e conoscenze attraverso l'educazione fisica, la scienza pratica o la fisica della luce e del suono?
16. Gli insegnanti sono consapevoli del tempo aggiuntivo necessario ad alcuni alunni con disabilità per poter utilizzare gli strumenti usati nelle attività pratiche?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

INDICATORE C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.

1. Gli insegnanti si assumono la responsabilità dell'apprendimento di tutti gli alunni durante le loro lezioni?
2. I docenti provano a vedere l'insegnamento e il sostegno dal punto di vista degli alunni?
3. Le lezioni tengono conto delle differenze nelle competenze ed esperienze degli alunni?
4. Le lezioni sono attente agli aspetti emozionali, oltre che a quelli cognitivi, dell'apprendimento?
5. Le lezioni comunicano un sufficiente senso di entusiasmo per l'apprendimento?
6. Il linguaggio utilizzato nelle lezioni, scritto e orale, è accessibile a tutti gli alunni?
7. Il vocabolario tecnico essenziale è spiegato e praticato durante le lezioni?
8. Gli alunni possono elaborare il proprio lavoro, oltre che come scritto, in una varietà di modi, con disegni, fotografie, audio/video?
9. Le lezioni valorizzano il linguaggio e le esperienze di alfabetizzazione che gli alunni vivono fuori dalla scuola?
10. Le lezioni incoraggiano il dialogo tra il personale scolastico e gli alunni, e tra gli alunni?
11. Le lezioni incoraggiano lo sviluppo di un linguaggio che aiuti a riflettere e discutere sull'apprendimento?
12. Per gli alunni che apprendono l'italiano come lingua 2 vi sono opportunità di leggere e scrivere nella lingua madre?
13. Viene incoraggiato negli alunni che studiano l'italiano come lingua 2 lo sviluppo di capacità di traduzione dei termini dalla madrelingua all'italiano?
14. La compresenza di insegnanti viene utilizzata per riflettere su come i curricoli e gli approcci educativi possano essere utilizza-

(continua)

indicatori con domande

(continua)

ti per migliorare l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni?

15. Il personale scolastico riconosce lo sforzo fisico che ad alcuni alunni con disabilità costa la partecipazione alle attività e la conseguente stanchezza che ne può risultare?
16. Il personale scolastico riconosce lo sforzo mentale che costa la lettura delle labbra e l'utilizzo di alcuni supporti alla visione?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

INDICATORE C.1.3 Le lezioni sviluppano una comprensione della differenza.

1. Gli alunni vengono incoraggiati a esplorare punti di vista diversi dai propri?
2. Gli alunni vengono aiutati a dialogare con compagni di diverse origini etniche e punti di vista?
3. Gli alunni hanno l'opportunità di lavorare con compagni diversi per origine, appartenenza etnica, disabilità e genere?
4. Il personale scolastico mostra di apprezzare e rispettare punti di vista diversi dai propri durante le discussioni in classe?
5. Tutte le lingue «moderne» vengono trattate come di uguale valore?
6. Le attività di apprendimento sviluppano una comprensione delle differenze di origine, cultura, appartenenza etnica, genere, disabilità, orientamento sessuale e religione?
7. Agli alunni viene spiegata la varietà delle influenze culturali sul linguaggio e il curriculum?
8. Gli alunni hanno opportunità di comunicare con bambini e ragazzi di Paesi delle aree economicamente più ricche o più povere del mondo?
9. Il curriculum fornisce una comprensione storica dell'oppressione di determinati gruppi?
10. Agli alunni viene insegnato a mettere in discussione gli stereotipi presenti nei materiali curriculari e durante le discussioni in classe?

DOMANDE ULTERIORI •

•

•

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

INDICATORE **C.1.4** **Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento.**

1. Gli alunni vengono incoraggiati ad assumersi responsabilità riguardo al loro apprendimento?
2. Gli insegnanti spiegano le finalità di una lezione o di un gruppo di lezioni?
3. L'ambiente della classe e le sue risorse aiutano l'apprendimento indipendente?
4. Il sostegno che viene dato agli alunni li aiuta a migliorare negli apprendimenti attraverso il riferimento a conoscenze e capacità già possedute?
5. La programmazione curricolare viene spiegata agli alunni in modo che possano scegliere se studiare a un ritmo più veloce o approfondire alcuni argomenti?
6. Agli alunni viene insegnato come analizzare e scrivere riguardo a un argomento?
7. Gli alunni sono in grado di utilizzare autonomamente la biblioteca e le tecnologie informatiche?
8. Agli alunni viene insegnato come prendere appunti e organizzare il loro lavoro?
9. Vengono evitate attività di copia meccanica?
10. Agli alunni viene insegnato come presentare il loro lavoro verbalmente, in forma scritta, singolarmente o in gruppo?
11. Gli alunni vengono invitati a sintetizzare in forma verbale o scritta ciò che hanno letto?
12. Agli alunni viene insegnato come ripassare in funzione di verifiche ed esami?
13. Agli alunni viene chiesto se hanno bisogno di sostegno?
14. Gli alunni vengono interpellati riguardo alla qualità delle lezioni?
15. Gli alunni vengono coinvolti nello sforzo di superare le difficoltà di apprendimento proprie o dei compagni?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

16. Gli alunni hanno possibilità di scelta rispetto alle attività?
17. Gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni vengono valorizzati e utilizzati durante la lezione?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

INDICATORE C.1.5 **Gli alunni apprendono in modo collaborativo.**

1. Gli alunni percepiscono che dare e ricevere aiuto è un'attività normale nel lavoro di classe?
2. Vengono stabilite regole per gli alunni e per il personale scolastico riguardo al prendere e concedere la parola, ascoltare e chiedere chiarificazioni reciproche?
3. Gli alunni condividono spontaneamente le proprie capacità e conoscenze?
4. Gli alunni rifiutano l'aiuto in modo garbato, quando non ne hanno bisogno?
5. I lavori di gruppo permettono agli alunni di suddividersi i compiti e di mettere in comune ciò che hanno appreso?
6. Gli alunni imparano a compilare un elaborato di sintesi dei diversi contributi del gruppo?
7. Quando qualcuno disturba in classe, gli alunni si attivano per calmarlo anziché aumentare la tensione?
8. Gli alunni riconoscono che ciascuno ha diritto a una parte di attenzione?
9. Gli alunni condividono la responsabilità di aiutare a superare le difficoltà incontrate da alcuni alunni durante la lezione?
10. Gli alunni vengono coinvolti nella valutazione del reciproco apprendimento?
11. Gli alunni vengono coinvolti nell'aiutarsi reciprocamente a fissare gli obiettivi educativi?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

INDICATORE **C.1.6** **La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.**

1. Tutto il personale scolastico è coinvolto nella valutazione dell'apprendimento?
2. Gli insegnanti si assumono la responsabilità del miglioramento di tutti gli alunni nelle loro lezioni?
3. Gli alunni sono coinvolti nella valutazione e invitati a commentare il proprio apprendimento?
4. Le famiglie sono coinvolte nel processo di valutazione?
5. I giudizi sul profitto scolastico riflettono tutte le abilità, conoscenze ed esperienze degli alunni, come la conoscenza di un'altra lingua, di altri sistemi di comunicazione, hobby, interessi ed esperienze lavorative?
6. I giudizi sugli alunni sono rispettosi?
7. Le valutazioni procedono da un'analisi accurata?
8. La valutazione è rivolta a ciò che è importante apprendere?
9. Le valutazioni vengono sempre utilizzate per sviluppare l'apprendimento degli alunni?
10. Le valutazioni incidono sulla progettazione scolastica e sulla pratica didattica?
11. Esiste una varietà di modi per dimostrare e valutare l'apprendimento, che si riferiscono alle differenze di carattere e interessi degli alunni, e al ventaglio delle loro abilità?
12. Esistono opportunità per la valutazione dei lavori di gruppo e in cooperazione?
13. Gli alunni comprendono le ragioni per cui vengono valutati?
14. Gli alunni vengono correttamente informati sulle conseguenze della valutazione, ad esempio, quando partecipano a differenti livelli d'esame?
15. Il riscontro dato agli alunni chiarisce loro ciò che hanno appreso e come possono sviluppare ulteriormente l'apprendimento?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

16. I risultati di differenti gruppi di alunni (ragazzi/ragazze/minoranze etniche/alunni con disabilità) vengono monitorati attentamente così che le difficoltà possano essere individuate e contrastate?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

INDICATORE **C.1.7** La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto.

1. L'approccio alla disciplina incoraggia l'autodisciplina?
2. Il personale scolastico si sostiene reciprocamente nell'essere assertivo e nell'evitare sfoghi di rabbia?
3. Il personale scolastico condivide le proprie preoccupazioni e mette in comune competenze e abilità per superare la disaffezione e i comportamenti negativi?
4. Le routine in classe sono coerenti ed esplicite?
5. Tutti gli alunni sono coinvolti nella soluzione delle difficoltà della classe?
6. Gli alunni vengono coinvolti nel formulare le regole per la gestione della classe?
7. Agli alunni viene chiesto come si può migliorare l'atmosfera della classe?
8. Agli alunni viene chiesto come si può migliorare l'attenzione all'apprendimento?
9. Gli alunni pensano di essere trattati equamente, indipendentemente dal genere o dall'etnia?
10. Se in classe è presente più di un adulto, la responsabilità per il mantenimento di un'atmosfera positiva è condivisa?
11. Esistono procedure chiare, comprese dagli alunni e dai docenti, per rispondere alle manifestazioni estreme di sfida?

DOMANDE ULTERIORI •

-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

INDICATORE **C.1.8** **Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione.**

1. Gli insegnanti progettano cooperativamente le lezioni e i compiti a casa?
2. Le attività di insegnamento vengono progettate in modo da utilizzare pienamente il personale adulto presente in classe?
3. Gli insegnanti insegnano in compresenza?
4. La compresenza viene utilizzata dagli insegnanti come risorsa per una riflessione condivisa sull'apprendimento degli alunni?
5. Gli insegnanti accolgono con favore i commenti dei colleghi su, ad esempio, l'accessibilità del linguaggio utilizzato durante le lezioni e la partecipazione degli alunni alle attività?
6. Gli insegnanti modificano le loro modalità d'insegnamento tenendo conto delle osservazioni dei colleghi?
7. Gli insegnanti curricolari e di sostegno condividono il lavoro con i singoli, i gruppi e l'intera classe?
8. Gli insegnanti e gli altri componenti del personale lavorano cooperativamente in modo da fornire un modello di collaborazione per gli alunni?
9. Gli insegnanti si riuniscono per affrontare insieme i problemi relativi all'apprendimento dei singoli o dei gruppi di alunni?
10. Il personale scolastico che lavora insieme condivide la responsabilità di assicurare la partecipazione di tutti gli alunni?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

INDICATORE **C.1.9** **Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.**

1. Gli insegnanti di sostegno vengono coinvolti nella stesura del curriculum e nella sua verifica?
2. Gli insegnanti di sostegno sono legati a un'area curricolare, piuttosto che a singoli alunni?
3. Gli insegnanti di sostegno sono coinvolti nella crescita della partecipazione di tutti gli alunni?
4. Gli insegnanti di sostegno mirano a rendere gli alunni autonomi dal loro sostegno diretto?
5. Gli insegnanti di sostegno incoraggiano il supporto fra pari verso alunni che incontrano difficoltà di apprendimento?
6. Gli insegnanti di sostegno sono attenti a non fraporsi nelle relazioni tra alunni?
7. Agli insegnanti di sostegno il lavoro viene descritto in un modo che rifletta tutte le mansioni che competeranno loro?
8. Gli insegnanti hanno familiarità con la varietà di attività indicate nella descrizione del lavoro dell'insegnante di sostegno?
9. L'ambiente di classe è organizzato in modo che gli insegnanti di sostegno possano lavorare con gruppi così come con i singoli?
10. Gli insegnanti di sostegno vengono retribuiti per tutti i compiti di loro pertinenza, come la partecipazione alle riunioni, la preparazione dei materiali didattici e le attività di formazione?
11. Gli insegnanti di sostegno vengono interpellati per conoscere le loro opinioni rispetto alle proprie mansioni?
12. Viene riconosciuto che alcuni alunni con disabilità necessitano di un assistente educatore, oltre che di un insegnante di sostegno?
13. Gli alunni con disabilità vengono consultati circa il sostegno di cui possono aver bisogno e le caratteristiche della persona che lo può fornire?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

14. Viene riconosciuto che gli assistenti educatori o gli insegnanti di sostegno possono prendere le parti di qualche alunno?
15. Insegnanti di sostegno e assistenti educatori vengono assunti senza preclusioni di genere?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

INDICATORE **C.1.10** Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti.

1. I compiti a casa hanno sempre un chiaro fine di apprendimento?
2. I compiti a casa tengono conto delle abilità e delle conoscenze di tutti gli alunni?
3. I compiti a casa possono essere svolti in una varietà di modi?
4. I compiti a casa estendono le abilità e le conoscenze di tutti gli alunni?
5. Gli insegnanti si aiutano l'un l'altro nell'organizzare compiti a casa utili e sostenibili?
6. Gli alunni hanno sufficienti opportunità di chiarire senso e modalità di esecuzione dei compiti a casa prima della fine della lezione?
7. Le finalità dei compiti a casa vengono mutate se la discussione in classe rivela che non sono significativi o appropriati per alcuni alunni?
8. Esiste la possibilità di svolgere i compiti a casa a scuola, durante la pausa pranzo, prima delle lezioni o oltre l'orario scolastico?
9. I compiti a casa vengono integrati nel curriculum annuale?
10. I compiti a casa incoraggiano gli alunni ad assumersi responsabilità verso il proprio apprendimento?
11. Gli insegnanti sono certi che i compiti a casa possano essere svolti senza l'aiuto dei familiari?
12. Ci sono possibilità perché gli alunni possano collaborare nello svolgere i compiti a casa?
13. Gli alunni hanno possibilità di scelta riguardo ai compiti a casa, in modo da poterli collegare allo sviluppo delle loro conoscenze e interessi?
14. Gli alunni possono utilizzare i compiti a casa per approfondire un'area di loro particolare interesse per un certo periodo di tempo?

DOMANDE ULTERIORI

-
-

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.1 COORDINARE L'APPRENDIMENTO

INDICATORE **C.1.11 Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula.**

1. Tutti gli alunni vengono coinvolti in attività che li stimolano?
2. Esistono mezzi di trasporto che permettano la frequenza (anche a alunni che abitano lontano dalla scuola o con disabilità) delle attività extrascolastiche?
3. Tutti gli alunni vengono incoraggiati a partecipare alle attività musicali, teatrali o sportive?
4. I ragazzi e le ragazze possono riunirsi in gruppi omogenei per sesso nelle attività in cui un genere può risultare prevalente?
5. Esiste la possibilità di riunire gli alunni in gruppi di un solo genere per attività in cui la promiscuità può venire ritenuta inappropriata per ragioni culturali, religiose o di altra natura?
6. I ragazzi vengono scoraggiati dal monopolizzare un'attività negli spazi ricreativi, ad esempio, giocando a calcio?
7. Agli alunni viene insegnata una varietà di giochi da fare negli spazi ricreativi, che permettano di includere alunni con abilità diverse?
8. Gli alunni che vengono scelti per rappresentare le classi, riflettono la diversità degli alunni?
9. Gli alunni che vengono scelti per rappresentare la scuola, riflettono la diversità degli alunni?
10. Le gite scolastiche, anche quelle più lunghe, permettono la partecipazione di tutti gli alunni, indipendentemente dalle condizioni economiche e da eventuali disabilità?
11. A tutti gli alunni è data la possibilità di partecipare alle attività al di fuori della scuola?
12. A tutti gli alunni è data l'opportunità di partecipare ad attività che sostengono e promuovono le comunità locali?
13. I giochi e l'educazione fisica incoraggiano lo sport e la salute fisica per tutti?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

14. Le manifestazioni sportive includono giochi a cui tutti possono partecipare, indipendentemente dal livello di abilità o dalle disabilità?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.2 MOBILITARE RISORSE

INDICATORE **C.2.1** **Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento.**

1. Gli alunni vengono spronati a condividere le loro conoscenze ed esperienze, ad esempio, rispetto a diversi Paesi, regioni o quartieri, oppure alle storie familiari?
2. La capacità degli alunni di fornire sostegno emotivo viene riconosciuta e valorizzata in modo sensibile?
3. Gli alunni che hanno maggiori conoscenze o competenze su un argomento fanno a volte da tutor per i compagni che sono meno esperti?
4. Gli alunni di età differenti hanno opportunità di sostenersi a vicenda?
5. I tutor vengono scelti all'interno di un'ampia varietà di alunni?
6. Ciascuno viene visto, indipendentemente dalle capacità o disabilità, come portatore di un contributo importante all'insegnamento e all'apprendimento?
7. La varietà delle lingue parlate dagli alunni viene utilizzata come parte integrante del curriculum e come risorsa per lo studio del linguaggio?
8. Gli alunni che hanno dovuto superare un grave problema trasmettono agli altri i benefici della loro esperienza?
9. Gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di alcuni alunni, ad esempio, nell'accedere a parte dell'edificio o a un aspetto del curriculum, vengono utilizzati come problemi da risolvere o su cui occorre progettare?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.2 MOBILITARE RISORSE

INDICATORE **C.2.2 Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio.**

1. Tutte le capacità e le competenze del personale scolastico, e non solo quelle strettamente attinenti alle mansioni lavorative, sono conosciute?
2. Il personale scolastico è incoraggiato ad attingere e condividere le proprie capacità e competenze al fine di sostenere l'insegnamento?
3. Il personale scolastico viene incoraggiato a sviluppare le proprie capacità e competenze?
4. La varietà delle lingue parlate dal personale scolastico viene utilizzata come risorsa per tutti gli alunni?
5. I membri del personale scolastico che possiedono particolari capacità e competenze le mettono a disposizione dei colleghi?
6. Le differenze culturali e di origini del personale scolastico vengono utilizzate nello sviluppo curricolare e nell'insegnamento?
7. Esistono opportunità formali o informali per il personale scolastico di risolvere problematiche con gli alunni attingendo all'esperienza reciproca?
8. Il personale scolastico è in grado di offrire prospettive differenti rispetto alle problematiche con gli alunni?
9. Il personale scolastico apprende dalle buone pratiche e dall'esperienza di altre scuole?
10. Il personale scolastico delle strutture speciali della zona viene invitato a condividere le proprie competenze con quello della scuola?

DOMANDE ULTERIORI •

-
-
-

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.2 MOBILITARE RISORSE

INDICATORE C.2.3 **Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione.**

1. Gli insegnanti sviluppano e condividono materiali e risorse didattiche che possono essere riutilizzate?
2. Tutto il personale scolastico conosce le risorse disponibili per sostenere le proprie lezioni?
3. La biblioteca sostiene l'apprendimento indipendente?
4. La biblioteca è organizzata in modo da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni?
5. La biblioteca dispone di un'ampia varietà di testi di letteratura e saggistica per tutti gli alunni e nella varietà di linguaggi parlati dagli alunni?
6. Vengono reperiti materiali curriculari specifici per alunni con disabilità, ad esempio, testi stampati a caratteri grandi, in Braille o audioregistrati?
7. Esiste una videoteca ben organizzata?
8. L'uso dei computer è integrato negli insegnamenti in tutto il curriculum?
9. Esiste un sistema per permettere un uso efficace di programmi televisivi educativi nel curriculum?
10. E-mail e internet vengono utilizzate in modo efficace dal personale scolastico per sostenere l'attività didattica?
11. A tutti gli alunni viene data la possibilità di comunicare a distanza con altri alunni tramite lettera, telefono o e-mail?
12. Internet viene utilizzata in modo efficace come sostegno agli alunni nel lavoro a scuola e a casa?
13. Vengono utilizzate registrazioni audio per facilitare l'apprendimento orale nelle attività curriculari?
14. Vengono sfruttate le nuove tecnologie, quando divengono disponibili, ad esempio, i programmi di riconoscimento vocale per alunni che hanno una particolare difficoltà a scrivere?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

15. Le schede didattiche vengono utilizzate solo quando sono chiaramente comprese dagli alunni e per migliorare il loro apprendimento?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.2 MOBILITARE RISORSE

INDICATORE C.2.4 Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate.

1. Viene tenuto un elenco aggiornato delle risorse della comunità locale che possono sostenere l'insegnamento e l'apprendimento?
Queste possono includere:
 - Musei
 - Gallerie d'arte
 - Centri religiosi locali
 - Rappresentanti di comunità e associazioni
 - Enti locali
 - Attività produttive locali
 - Ospedali
 - Residenze per anziani
 - Polizia municipale
 - Vigili del fuoco
 - Volontariato
 - Centri e impianti sportivi
 - Parchi
 - Autorità delle acque, dei fiumi, dei canali
 - Politici
 - Rappresentanti delle comunità etniche
 - Sindacati
 - Sportelli per i cittadini
 - Biblioteche
 - Fattorie e agriturismo
 - Comunità montane
 - Autorità dei trasporti
 - Centri studi
 - Altre scuole, istituti, università
2. I membri della comunità locale contribuiscono alle attività curricolari?
3. Le famiglie e altri membri della comunità vengono utilizzati come risorsa di sostegno per l'attività in classe?

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

indicatori con domande

(continua)

4. Persone adulte con disabilità vengono coinvolte nel dare sostegno agli alunni?
5. Le persone che lavorano nella zona fanno da mentori nei confronti degli alunni che incontrano difficoltà?
6. Vengono portate a scuola e condivise con i compagni le risorse di studio individuali, come, ad esempio, dei testi di riferimento o consultazione?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

indicatori con domande

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

C.2 MOBILITARE RISORSE

INDICATORE **C.2.5** **Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione.**

1. La distribuzione delle risorse nella scuola è equa e trasparente?
2. È chiaro come le risorse vengono assegnate per il sostegno degli alunni di età e capacità diverse?
3. Le risorse sono dirette a migliorare l'apprendimento autonomo?
4. Il personale scolastico è a conoscenza delle risorse attribuite alla scuola per il sostegno agli alunni con Bisogni Educativi Speciali?
5. Le risorse attribuite al sostegno degli alunni con Bisogni Educativi Speciali sono utilizzate per aumentare la capacità della scuola di rispondere alla diversità?
6. Le risorse per il sostegno sono dirette a prevenire gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e a ridurre l'etichettamento degli alunni?
7. Il personale scolastico opera una regolare revisione dell'uso di tali risorse affinché possano essere utilizzate in modo flessibile per rispondere ai cambiamenti nelle necessità degli alunni?

DOMANDE ULTERIORI

-
-
-

PARTE 4

Scheda riepilogativa e questionari

- Scheda riepilogativa: **Priorità per il cambiamento**
- Questionario 1 **Indicatori**
- Questionario 2 **Indicatori adattati (alunni e genitori/tutori)**
- Questionario 3 **La mia scuola primaria**
- Questionario 4 **La mia scuola secondaria**
- Questionario 5 **Secondaria (genitori/tutori)**

Scheda riepilogativa

Selezionare la casella relativa al proprio ruolo nella scuola.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Insegnante | <input type="checkbox"/> Alunno |
| <input type="checkbox"/> Insegnante di sostegno | <input type="checkbox"/> Genitore |
| <input type="checkbox"/> Altro membro del personale scolastico | <input type="checkbox"/> Membro del Consiglio di istituto |
| | <input type="checkbox"/> Altro (specificare) _____ |

Scrivete una o due priorità per lo sviluppo della scuola nello spazio che segue i titoli delle sezioni. Possono essere segnalati un indicatore (o un gruppo di indicatori), una domanda (o un gruppo di domande), o un tema che non è contenuto nelle proposte degli indicatori e delle domande dell'*Index*. Occorre tenere presente che una proposta riguardante una dimensione implica dei cambiamenti anche nelle altre due dimensioni.

DIMENSIONE A. Creare culture inclusive

Costruire comunità *Indicatori/Domande/Altre proposte:*

Affermare valori inclusivi *Indicatori/Domande/Altre proposte:*

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive

Sviluppare la scuola per tutti *Indicatori/Domande/Altre proposte:*

Organizzare il sostegno alla diversità *Indicatori/Domande/Altre proposte:*

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive

Coordinare l'apprendimento *Indicatori/Domande/Altre proposte*

Mobilizzare risorse *Indicatori/Domande/Altre proposte*

QUESTIONARIO 1. Indicatori

Selezionare la casella relativa al proprio ruolo nella scuola.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Insegnante | <input type="checkbox"/> Alunno |
| <input type="checkbox"/> Insegnante di sostegno | <input type="checkbox"/> Genitore/tutore |
| <input type="checkbox"/> Altro membro del personale scolastico | <input type="checkbox"/> Membro del Consiglio di istituto |
| | <input type="checkbox"/> Altro (specificare) _____ |

Selezionare la casella corrispondente alla propria opinione.

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D'ACCORDO | NECESSITO DI PIÙ INFORMAZIONI |
|--|----------|---------------------|--------------------|-------------------------------|
| DIMENSIONE A. Creare culture inclusive | | | | |
| A.1 Costruire comunità | | | | |
| A.1.1 Ciascuno deve sentirsi benvenuto. | | | | |
| A.1.2 Gli alunni si aiutano l'un l'altro. | | | | |
| A.1.3 Gli insegnanti collaborano tra loro. | | | | |
| A.1.4 Gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto. | | | | |
| A.1.5 C'è collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie. | | | | |
| A.1.6 Gli insegnanti e il Consiglio di istituto collaborano positivamente. | | | | |
| A.1.7 Tutte le comunità locali sono coinvolte nell'attività della scuola. | | | | |
| A.2 Affermare valori inclusivi | | | | |
| A.2.1 Le attese sono elevate per tutti gli alunni. | | | | |
| A.2.2 Gruppo insegnante, Consiglio di istituto, alunni e famiglie condividono una filosofia inclusiva. | | | | |

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

QUESTIONARIO 1

(continua)

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D'ACCORDO | NECESSITO DI PIÙ INFORMAZIONI |
|---|----------|---------------------|--------------------|-------------------------------|
| A.2.3 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale. | | | | |
| A.2.4 Insegnanti e alunni si trattano l'un l'altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un «ruolo». | | | | |
| A.2.5 Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica. | | | | |
| A.2.6 La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione. | | | | |
| DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive | | | | |
| B.1 Sviluppare la scuola per tutti | | | | |
| B.1.1 La selezione del personale e le carriere sono trasparenti. | | | | |
| B.1.2 I nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola. | | | | |
| B.1.3 La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale. | | | | |
| B.1.4 La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone. | | | | |
| B.1.5 Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola. | | | | |
| B.1.6 La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati. | | | | |

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

QUESTIONARIO 1

(continua)

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D'ACCORDO | NECESSITO DI PIÙ IN- FORMAZIONI |
|--|----------|------------------------|-----------------------|---------------------------------------|
| B.2 Organizzare il sostegno alla diversità | | | | |
| B.2.1 Tutte le forme di sostegno sono coordinate. | | | | |
| B.2.2 Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni. | | | | |
| B.2.3 Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali sono inclusive. | | | | |
| B.2.4 Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni. | | | | |
| B.2.5 Il sostegno agli alunni stranieri che imparano l'italiano è coordinato con il sostegno all'apprendimento degli altri alunni. | | | | |
| B.2.6 Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate a quelle di sostegno allo sviluppo curricolare e all'apprendimento. | | | | |
| B.2.7 Le pratiche disciplinari che portano all'esclusione dalle attività vengono ridotte. | | | | |
| B.2.8 Gli ostacoli alla frequenza sono ridotti. | | | | |
| B.2.9 Il bullismo viene contrastato. | | | | |
| DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive | | | | |
| C.1 Coordinare l'apprendimento | | | | |
| C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni. | | | | |

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

QUESTIONARIO 1

(continua)

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D'ACCORDO | NECESSITO DI PIÙ INFORMAZIONI |
|--|----------|---------------------|--------------------|-------------------------------|
| C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni. | | | | |
| C.1.3 Le lezioni sviluppano una comprensione della differenza. | | | | |
| C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento. | | | | |
| C.1.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo. | | | | |
| C.1.6 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni. | | | | |
| C.1.7 La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto. | | | | |
| C.1.8 Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione. | | | | |
| C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni. | | | | |
| C.1.10 Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti. | | | | |
| C.1.11 Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula. | | | | |
| C.2 Mobilitare risorse | | | | |
| C.2.1 Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento. | | | | |
| C.2.2 Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio. | | | | |

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

QUESTIONARIO 1

(continua)

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D'ACCORDO | NECESSITO DI PIÙ IN- FORMAZIONI |
|--|----------|------------------------|-----------------------|---------------------------------------|
| C.2.3 Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione. | | | | |
| C.2.4 Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate. | | | | |
| C.2.5 Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione. | | | | |
| Priorità per lo sviluppo inclusivo | | | | |
| 1. _____ | | | | |
| 2. _____ | | | | |
| 3. _____ | | | | |
| 4. _____ | | | | |
| 5. _____ | | | | |

QUESTIONARIO 2. Indicatori adattati (alunni e genitori/tutori)

Selezionare la casella corrispondente al ruolo:

Alunno Genitore/tutore

Selezionare la casella corrispondente alla propria opinione.

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D'ACCORDO |
|---|----------|------------------------|-----------------------|
| CULTURE | | | |
| 1. Ciascuno si sente benvenuto a scuola. | | | |
| 2. Gli alunni si aiutano l'un l'altro. | | | |
| 3. Gli insegnanti collaborano tra loro. | | | |
| 4. Gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto. | | | |
| 5. I genitori vengono coinvolti nella vita della scuola. | | | |
| 6. Gli insegnanti e il Consiglio di istituto collaborano positivamente. | | | |
| 7. Gli insegnanti non favoriscono un gruppo di alunni rispetto agli altri. | | | |
| 8. Gli insegnanti aiutano gli alunni a dare il meglio di sé. | | | |
| 9. Gli insegnanti pensano che tutti gli alunni siano ugualmente importanti. | | | |
| POLITICHE | | | |
| 10. La scuola facilita l'iscrizione degli alunni con disabilità. | | | |
| 11. Nel primo periodo di inserimento a scuola vieni aiutato ad ambientarti. | | | |

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

QUESTIONARIO 2

(continua)

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D'ACCORDO |
|---|----------|---------------------|--------------------|
| 12. Agli insegnanti piace lavorare in tutte le loro classi. | | | |
| 13. Gli insegnanti affrontano le problematiche comportamentali degli alunni al fine di evitare demotivazione e abbandono. | | | |
| 14. Gli insegnanti si impegnano affinché la scuola divenga un posto in cui si viene volentieri. | | | |
| 15. Viene fatto tutto il possibile per prevenire e contrastare il bullismo. | | | |
| PRATICHE | | | |
| 16. Gli insegnanti facilitano la comprensione delle lezioni per tutti gli alunni. | | | |
| 17. Agli alunni viene insegnato ad apprezzare le persone con una provenienza diversa dalla loro. | | | |
| 18. Gli alunni solitamente sanno cosa verrà insegnato nella lezione successiva. | | | |
| 19. Gli insegnanti si aspettano che gli alunni si aiutino tra loro. | | | |
| 20. Nella maggior parte delle lezioni alunni e insegnanti si comportano reciprocamente con rispetto. | | | |
| 21. Gli insegnanti aiutano chiunque manifesti difficoltà nel seguire la lezione. | | | |
| 22. Il personale di sostegno si prodiga per aiutare tutti gli alunni in difficoltà. | | | |
| 23. I compiti a casa aiutano l'apprendimento e sono spiegati chiaramente. | | | |
| 24. Al di fuori delle lezioni vengono proposte attività che interessano tutti gli alunni. | | | |

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

QUESTIONARIO 2

(continua)

| |
|--|
| <p>Che cambiamenti vorresti avvenissero nella scuola?</p> <p>1. _____ _____ _____ _____</p> <p>2. _____ _____ _____ _____</p> <p>3. _____ _____ _____ _____</p> |
|--|

QUESTIONARIO 3. La mia scuola primaria

Sono una bambina Sono un bambino

Sono nella classe _____

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D'ACCORDO |
|--|----------|---------------------|--------------------|
| 1. A volte in classe lavoro insieme a un amico/amica. | | | |
| 2. A volte in classe facciamo lavori di gruppo. | | | |
| 3. Quando non riescono, aiuto i miei amici/amiche. | | | |
| 4. I miei amici/amiche mi aiutano quando non riesco. | | | |
| 5. Il mio lavoro e quelli dei compagni sono esposti sulle pareti della classe per essere visti da tutti. | | | |
| 6. Al mio insegnante piace ascoltarmi quando ho delle idee. | | | |
| 7. Al mio insegnante piace aiutarmi. | | | |
| 8. Mi piace aiutare l'insegnante quando c'è bisogno. | | | |
| 9. Credo che le regole in classe siano giuste. | | | |
| 10. Alcuni bambini della mia classe chiamano altri con brutte parole. | | | |
| 11. A volte negli spazi ricreativi i compagni mi aggrediscono. | | | |
| 12. Quando sono infelice a scuola c'è sempre un adulto che si prende cura di me. | | | |
| 13. Quando i miei compagni litigano, l'insegnante è capace di riportare la pace. | | | |
| 14. Penso che avere chiari obiettivi nel lavoro mi aiuti a migliorare l'apprendimento. | | | |
| 15. A volte gli insegnanti mi lasciano scegliere a cosa dedicarmi. | | | |

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

QUESTIONARIO 3

(continua)

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D'ACCORDO |
|--|----------|------------------------|-----------------------|
| 16. Sono soddisfatto quando riesco bene nel mio lavoro. | | | |
| 17. Quando ho dei compiti a casa in genere mi è chiaro come svolgerli. | | | |
| 18. Ai miei insegnanti piace che racconti quello che faccio a casa. | | | |
| 19. La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola. | | | |
| 20. Quando manco da scuola l'insegnante mi chiede dove sono stato/a. | | | |
| Le tre cose che mi piacciono di più della mia scuola sono: | | | |
| 1. _____ | | | |
| 2. _____ | | | |
| 3. _____ | | | |
| Le tre cose che proprio non mi piacciono della mia scuola sono: | | | |
| 1. _____ | | | |
| 2. _____ | | | |
| 3. _____ | | | |
| Grazie per il tuo aiuto! | | | |

QUESTIONARIO 4. La mia scuola secondaria

Sono femmina Sono maschio

Frequento l'anno _____

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D'ACCORDO |
|---|----------|------------------------|-----------------------|
| 1. Durante le lezioni lavoro spesso in coppia o in piccoli gruppi. | | | |
| 2. Seguo con piacere la maggior parte delle lezioni. | | | |
| 3. Quando incontro difficoltà chiedo aiuto all'insegnante. | | | |
| 4. Sto apprendendo molto in questa scuola. | | | |
| 5. Quando sono in difficoltà posso contare sull'aiuto dei compagni. | | | |
| 6. Avere un insegnante di sostegno in alcune lezioni mi aiuta a svolgere il mio lavoro. | | | |
| 7. A lezione gli insegnanti ascoltano con interesse le mie idee. | | | |
| 8. Gli insegnanti non fanno caso ai miei errori, se vedono che mi sto impegnando al meglio. | | | |
| 9. Il mio lavoro e quelli dei miei compagni sono esposti sulle pareti dell'aula. | | | |
| 10. Il personale della scuola è amichevole. | | | |
| 11. Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando puniscono un alunno. | | | |
| 12. Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando premiano un alunno. | | | |
| 13. Penso che alcuni insegnanti prediligano alcuni alunni rispetto agli altri. | | | |

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

QUESTIONARIO 4

(continua)

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D' ACCORDO |
|---|----------|------------------------|------------------------|
| 14. Quando ho dei compiti a casa in genere mi è chiaro come svolgerli. | | | |
| 15. Solitamente svolgo i compiti a casa assegnati. | | | |
| 16. Per lo più sto volentieri a scuola. | | | |
| 17. Questa è la scuola che desideravo frequentare dopo la primaria. | | | |
| 18. Penso che questa sia la migliore scuola del circondario. | | | |
| 19. La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola. | | | |
| 20. Credo sia bene che ci siano alunni con differenti culture. | | | |
| 21. Le persone con disabilità vengono trattate con rispetto in questa scuola. | | | |
| 22. Ogni alunno della comunità locale è benvenuto in questa scuola. | | | |
| 23. Se in questa scuola ti comporti veramente male vieni mandato a casa. | | | |
| 24. La scuola fa bene a mandare a casa gli alunni che si comportano molto male. | | | |
| 25. A scuola ho molti buoni amici. | | | |
| 26. Mi preoccupa che a scuola possano chiamarmi con nomi spregiativi. | | | |
| 27. Temo di poter subire atti di bullismo. | | | |
| 28. Se qualcuno mi aggredisse lo direi all'insegnante. | | | |
| 29. All'ora di pranzo a volte partecipo a gruppi o pratico sport. | | | |

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

QUESTIONARIO 4

(continua)

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D' ACCORDO |
|---|----------|------------------------|------------------------|
| 30. Dopo la scuola a volte partecipo a gruppi o pratico sport. | | | |
| 31. Durante la pausa pranzo ci sono spazi in cui posso sentirmi a mio agio. | | | |
| 32. Mi piace il mio tutor. | | | |
| 33. Piaccio al mio tutor. | | | |
| 34. Se mi assento da scuola il mio tutor vuole sapere dove sono stato. | | | |
| <p>Queste sono le cose che maggiormente vorrei cambiassero nella scuola.</p> | | | |
| <p>1. _____</p> | | | |
| <p>2. _____</p> | | | |
| <p>3. _____</p> | | | |
| <p>Grazie per il tuo aiuto!</p> | | | |

QUESTIONARIO 5. Secondaria (genitori/tutori)

Specificare l'anno di frequenza del vostro ragazzo

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D'ACCORDO |
|---|----------|------------------------|-----------------------|
| 1. Questa scuola è stata la mia prima scelta per mio figlio. | | | |
| 2. Mio figlio voleva frequentare questa scuola. | | | |
| 3. Le informazioni ricevute al tempo dell'iscrizione erano eccellenti. | | | |
| 4. Il bollettino della scuola mi tiene al corrente sui cambiamenti. | | | |
| 5. Credo che la scuola mi tenga ben informato sui progressi di mio figlio. | | | |
| 6. Credo che il personale sia amichevole nei miei confronti e con gli altri genitori. | | | |
| 7. Quando sono preoccupato per i progressi di mio figlio so chi contattare. | | | |
| 8. Se comunico le mie preoccupazioni al personale, so di poter essere ascoltato. | | | |
| 9. La scuola fornisce chiare indicazioni su come aiutare mio figlio nei compiti a casa. | | | |
| 10. Mio figlio frequenta volentieri questa scuola. | | | |
| 11. Credo che gli insegnanti aiutino più alcuni alunni che altri. | | | |
| 12. Tutti i ragazzi della comunità locale sono i benvenuti nella scuola. | | | |
| 13. Tutte le famiglie vengono tenute in pari considerazione, indipendentemente dalla loro cultura o collocazione sociale. | | | |

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

QUESTIONARIO 5

(continua)

| «Questa affermazione descrive la mia scuola...» | CONCORDO | CONCORDO ABBASTANZA | NON SONO D' ACCORDO |
|---|----------|------------------------|------------------------|
| 14. Il bullismo è un problema presente nella scuola. | | | |
| 15. Se un alunno si comporta male è giusto mandarlo a casa. | | | |
| 16. Se un alunno si comporta male continuamente è giusto che venga allontanato dalla scuola. | | | |
| 17. Mio figlio frequenta gruppi o pratica attività sportive durante la pausa pranzo o dopo la scuola. | | | |
| 18. La scuola interpella i genitori prima che vengano attivati dei cambiamenti. | | | |
| 19. I genitori che offrono il loro aiuto per migliorare la scuola sono tenuti in maggiore considerazione dagli insegnanti rispetto agli altri. | | | |
| 20. Il personale di questa scuola incoraggia tutti gli alunni a dare il meglio di sé, non solo i più abili. | | | |
| <p>Grazie per aver completato il questionario. Nello spazio sottostante può aggiungere le sue indicazioni riguardo a ciò che secondo Lei può contribuire a rendere migliore la scuola di Suo figlio.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | | | |

Bibliografia

- Ainscow M. (1991), *Effective schools for all*, London, Fulton.
- Ainscow M., Hopkins D., Southworth G. e West M. (1996), *Creating the conditions for school improvement*, London, Fulton.
- Ainscow M. (1999), *Understanding the development of inclusive schools*, London, Falmer.
- Alliance for Inclusive Education (2001), *The Inclusion Assistant – Helping young people with high level support needs in mainstream education*, London, AIE.
- Armstrong F., Armstrong D. e Barton L. (1999) (a cura di), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*, London, Fulton.
- Balshaw M. (1999), *Help in the classroom*, 2ª ed., London, Fulton.
- Barrow G. (1998), *Disaffection and inclusion: Merton's mainstream approach to difficult behaviour*, Bristol, CSIE.
- Bearne E. (1996), *Differentiation and diversity in the primary curriculum*, London, Routledge.
- Blair M. e Bourne J. con Coffin C., Creese A. e Kenner C. (1999), *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*, London, HMSO.
- Booth T., Swann W. e Masterton M. (a cura di) (1992a), *Curricula for diversity in education*, London, Routledge.
- Booth I., Swann W. e Masterton M. (a cura di) (1992b), *Policies for diversity in education*, London, Routledge.
- Booth I. e Ainscow M. (1998), *From them to us: an international study of inclusion in education*, London, Routledge.
- Booth T. e Hawkins K. (2001), *Developing and Index for Inclusion with Countries of the South*, Paris, UNESCO.

- Clark C., Dyson A. e Millward A. (a cura di) (1995), *Towards inclusive schools?* London, Fulton.
- Commission for Racial Equality (2002a), *Preparing a Race Equality Policy for Schools*, London, CRE.
- Commission for Racial Equality (2002b), *Code of Practice on the Duty to Promote Race Equality, A Guide for Schools*, London, CRE.
- Commission for Racial Equality (2002c), *The Duty to Promote Race Equality, A Guide for Schools*, London, CRE.
- Commission for Racial Equality (2000d), *Auditing for equality*, London, CRE.
- Denman S., Moon A., Parsons C e Stears D. (2002), *The health promoting school*, London, Falmer.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1999), *Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils*, in *The national curriculum handbook for primary teachers in England*, London, DfEE.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2000a), *Working with teaching assistants: a good practice guide*, London, DfEE.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2000b), *Guidance on the education of children and young people in care*, London, DfEE.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2001), *Inclusive school design: accommodating pupils with special educational needs and disabilities in mainstream schools*, London, DfEE.
- Department for Education and Skills (DfES) (2001a), *Special Educational Needs and Disability Act*, London, DfES.
- Department for Education and Skills (DfES) (2001b), *The Special Educational Needs Code of Practice*, London, DfES.
- Department for Education and Skills (DfES) (2001c), *Statutory guidance. Inclusive schooling, children with special educational needs*, London, DfES.
- Disability Rights Commission (2002), *Disability Discrimination Act 1995, Part 4: Code of Practice for Schools*, London, DRC.
- Dixon A., Drummond M.J., Hart S. e McIntyre D. (2002), *Learning without limits*, Milton Keynes, Open University Press.
- Drummond M.J. (1993), *Assessing children's learning*, London, David Fulton.
- Eichinger J., Meyer L.H. e D'Aquanni M. (1996), *Evolving best practices for learners with severe disabilities*, «Special education leadership review», pp. 1-13.
- The Employers Organisation for Local Government (2001), *The equality standard*, London, EOLG.
- Epstein D. (a cura di) (1998), *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Buckingham, Open University Press.
- Farrell P., Balshaw M. e Polat F. (1999), *The management role and training of learning support assistants*, London, DfEE.
- Gillborn D. e Gipps C. (1996), *Recent research on the achievement of ethnic minority pupils*, London, HMSO.

- Hart S. (1996), *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*, London, Paul Chapman.
- Hart S. (a cura di) (1996), *Differentiation and the secondary curriculum*, London, Routledge.
- Hart S. (2000), *Thinking through teaching*, London, David Fulton.
- Hudak G.M. e Kahn P. (a cura di), *Labelling: pedagogy and politics*, London, Routledge.
- Jordan L. e Goodey C. (2002), *Human rights and school change: the Newham story*, Bristol, CSIE.
- Language and Curriculum Access Service (LCAS) (1999), *Enabling progress in multilingual classrooms*, London, London Borough of Enfield.
- Leicester M. (1991), *Equal opportunities in school: sexuality, race, gender and special needs*, Harlow, Longman.
- Lipsky D. e Gartner A. (1997), *Inclusion and school reform: transforming America's classrooms*, Baltimore, P. Brookes Publishing.
- Louis K.S. e Miles M. (1990), *Improving the urban high school: what works and why*, London, Teachers College.
- MacBeith J., Boyd B., Rand J. e Bell S. (1996), *Schools speak for themselves*, London, National Union of Teachers.
- Macpherson W. (1999), *The Stephen Lawrence Inquiry (Macpherson Report)*, Command Paper 4261, vol. 1, London, Stationery Office.
- Marlowe B.A. e Page M.L. (1998), *Creating and sustaining the constructivist classroom*, London, Corwin Press/Sage.
- Murphy P.F. e Gipps C. (1999), *Equity in the classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, London, Falmer and UNESCO.
- Office for Standards in Education (1999), *Raising the attainment of ethnic minority pupils: school and local education authority responses*, London, Ofsted.
- Office for Standards in Education (2000), *Evaluating Educational inclusion*, London, DfEE.
- Potts P., Armstrong F. e Masterton M. (1995), *Equality and diversity in education: learning, teaching and managing schools*, London, Routledge.
- Potts P. (a cura di) (2002), *Inclusion in the city*, London, Routledge.
- Riddell S. (1992), *Gender and the politics of the curriculum*, London, Routledge.
- Rieser R. e Mason M. (a cura di) (1990), *Disability equality in the classroom: a human rights issue*, London, ILEA.
- Rogers R. (1996), *Developing an inclusive policy for your school*, Bristol, CSIE.
- Rustemier S. (2002), *Social and educational justice: the human rights framework for inclusion*, Bristol, CSIE.
- Sapon-Shevin M. (1999), *Because we can change the world; a practical guide to building co-operative, inclusive classroom communities*, Boston, Allyn and Bacon.
- Sebba J. e Ainscow M. (1996), *International developments in inclusive education: mapping the issues*, «Cambridge Journal of Education», vol. 26, n. 1, pp. 5-18.

- Sebba J. con Sachdev D. (1997), *What works in inclusive education?*, liford, Barnardo's.
- Shaw L. (1998), *Inclusion in action*, audio tape pack and guidebook, Bristol, CSIE.
- Shaw, L. (2001), *Learning supporters and inclusion - roles, rewards, concerns and challenges*, Bristol, CSIE.
- Statutory Guidance (2001), *Inclusive Schooling, Children with Special Educational Needs*, London, (DfES).
- Stobbs P. e Rieser R. (2002), *Making it work. Removing disability discrimination: are you ready?*, London, National Children's Bureau.
- The Home Office (2000), *Race Relations (Amendment) Act*, London, The Home Office.
- Thomas G., Walker D. e Webb J. (1998), *The making of the inclusive school*, London, Routledge.
- United Nations (1989), *UN Convention on the rights of the child*, London, UNICEF.
- UNESCO (1994), *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Paris, UNESCO.
- Vaughan M. (1995), *Inclusive education in Australia: policy development and research*. In P. Potts, F. Armstrong e M. Masterson (a cura di), *Equality and diversity in education: national and international contexts*, London, Routledge.
- Warwick I. e Douglas N. (2001), *Safe for all: a best practice guide to prevent homophobic bullying in secondary schools*, London, Citizenship 21.
- Weekes D. e Wright C. (1998), *Improving practice: a whole school approach to raising the achievement of African Caribbean Youth*, Nottingham, The Runnymede Trust.
- Wertheimer A. (1997), *Inclusive education: a framework for change*, Bristol, CSIE.
- Wilson C. e Jade R. (1999), *Talking and listening to disabled young people at school*, London, Alliance for Inclusive Education.
- Winter R. (1989), *Learning from experience: principles and practice in actionresearch*, London, Falmer.