

Lucia Chiappetta Cajola

Università degli Studi «Roma Tre»

l.chiappetta@uniroma3.it

Tony Booth & Mel Ainscow (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Gardolo, TN: Erickson, 240 pp.

Edizione italiana dell'originale *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, volume del 2002 con cui due studiosi inglesi, Tony Booth e Mel Ainscow, sono diventati un punto di riferimento in ambito internazionale per ciò che riguarda lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole.

Pubblicato dal Centre for Studies on Inclusive Education in Gran Bretagna, è stato curato nella versione italiana da F. Dovigo e D. Ianes per i tipi della Erickson; il libro fornisce un impianto teorico e operativo di sostegno allo sviluppo inclusivo delle scuole con l'obiettivo di renderle scuole per tutti, superando la netta separazione tra *mainstream schools* e *special schools* che ha caratterizzato il sistema scolastico del Regno Unito fino agli anni Ottanta, analogamente a quello degli anni Settanta del nostro Paese.

Decisiva in questo senso è stata la pubblicazione del Rapporto Warnock nel 1978 che, introducendo per la prima volta l'innovativo concetto di *Special Educational Needs*, ha rappresentato un punto di svolta fondamentale verso un approccio inclusivo alle diversità basato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità.

L'aprirsi alle diversità da parte della scuola, così come di molti settori della società civile, si inserisce in un processo di deistituzionalizzazione che ha per molti versi accomunato il contesto britannico a quello italiano, pur nella specificità delle rispettive dimensioni. Tale specificità fa sì che la metodologia proposta dall'*Index*, per essere utilizzata nelle scuole del nostro Paese, debba essere adattata anche in relazione alle reali possibilità di cambiamento che le scuole intendono attivare.

Fin dai due saggi introduttivi dei curatori, il libro invita a riflettere sulla differenza tra i termini «integrazione» e «inclusione» che, sebbene ritenuti sostanzialmente intercambiabili, rimandano invece a scenari educativi molto differenti.

In tal senso, l'idea di integrazione scolastica, al di là del suo livello di qualità, rimanda a «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». Il paradigma a cui fa implicitamente riferimento è quello assimilazionista, fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica in cui la progettazione che ne dovrebbe promuovere il processo di sviluppo svolge ancora un ruolo marginale.

All'interno di tale paradigma, il successo dell'appartenenza viene misurato dal grado di normalizzazione raggiunto dall'alunno e dalla sua capacità di colmare la distanza che lo separa dagli altri in relazione a un preteso standard di adeguatezza.

L'idea d'inclusione, invece, si fonda sul riconoscimento dell'importanza del coinvolgimento e della piena partecipazione della totalità dei soggetti alla vita scolastica al fine di realizzare una scuola in grado di accogliere tutti, anche mediante una trasformazione del suo *curriculum* e delle sue strategie organizzative e didattiche che consideri l'intera gradazione delle diversità in essa presenti.

«Se – scrive Dovigo – 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 possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola».

Appare dunque riduttivo, nell'ottica dell'inclusione, fare riferimento esclusivamente ad alunni che presentano problemi fisici o mentali, o che abbiano «Bisogni Educativi Speciali», BES. Il cambiamento di prospettiva proposto nel libro assume infatti un rilievo particolare perché evidenzia che il processo inclusivo si riferisce all'educazione e allo sviluppo di tutti gli alunni, e non soltanto di alcuni di essi, e implica un forte riorientamento sia della sensibilità diffusa che dell'approccio scientifico al tema delle differenze.

Questo modo di porre il tema dell'inclusione riduce, di fatto, l'attenzione verso le situazioni di «bisogno» risultante da un approccio prettamente medico-diagnostico, a favore di un approccio orientato verso un modello sociale ed educativo di disabilità e di difficoltà, così come si è evoluto anche attraverso le concettualizzazioni del Modello antropologico 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.

Nel Modello ICF le disabilità e le difficoltà non vengono considerate soltanto appartenenti al soggetto e alla sua disfunzionalità, ma vengono ricondotte alla più ampia e complessa interazione con i suoi ecosistemi di vita. Una scuola inclusiva, secondo gli autori, favorisce dunque l'apprendimento e

la partecipazione di tutti gli alunni, anche di quelli senza BES, e *investe* ogni forma di esclusione che può avere origine da differenze culturali, etniche, socio-economiche, di genere e sessuali.

Ed è proprio questo ampliamento di prospettiva, consentito dalla ricollocazione dei bisogni del singolo nel quadro più ampio della pluralità delle differenze nel contesto scolastico, che costituisce, a mio avviso, l'aspetto più interessante dell'*Index*, e nello stesso tempo più problematicamente aperto al dibattito scientifico, non solo nel mondo anglosassone.

Tuttavia, anche se non è del tutto condivisibile l'idea di abbandono del concetto di BES, come sostiene Ianes, appare essere piuttosto convincente quella di un suo superamento graduale. Il percorso che, in tal senso, l'*Index* invita a fare è quello, per un verso, di pensare e parlare delle differenze evitando di uniformarle o di chiuderle precocemente in codici linguistici e sigle che rischiano spesso di diventare autoreferenziali; per l'altro, di sviluppare una professionalità docente in grado di osservare, conoscere e comprendere pienamente la complessità degli alunni e dei loro bisogni e a considerarli portatori veri e propri di risorse.

Pensare per differenze permette dunque di superare l'approccio prevalentemente medico alla disabilità, evidenziando i limiti che comporta una lettura della persona disabile esclusivamente in termini di diagnosi e deficit, di fatto funzionale alla sua emarginazione sociale e culturale, al rischio di esclusione che occorre, invece, prevenire attivamente.

In ambito scolastico, la prevenzione passa significativamente attraverso l'individuazione e il potenziamento delle strategie organizzative e didattiche entro le quali i concetti chiave dell'*Index* – «inclusione», «ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione», «risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione» e «sostegno alla diversità» – vengono posti, da tutta la comunità scolastica, non solo dialetticamente a confronto con quello di BES, ma anche problematicamente in alternativa ad esso, al fine di evitare una «pericolosa etichettatura svalutante» degli alunni che influenzerebbe negativamente le aspettative nei loro confronti.

La prima sezione del volume, suddiviso in quattro parti, è dedicata proprio alla ricerca di un nuovo approccio allo sviluppo inclusivo della scuola. Fondamentale per il lettore l'iniziale interpretazione della dimensione collaborativa e cooperativa fra le diverse componenti coinvolte nel processo di inclusione, sulla quale si è sviluppata la metodologia della ricerca che ha condotto alla costruzione dell'*Index*.

Esso è infatti il risultato di tre anni di attività svolte da un gruppo di lavoro composto da insegnanti, genitori, dirigenti e amministratori scolastici, ricercatori e rappresentanti delle organizzazioni delle persone con disabilità, tutti con un ampio *background* esperienziale rispetto ai temi dell'educazione

inclusiva. Mentre la prima versione è stata testata in sei scuole primarie e secondarie, la successiva versione, dopo un'accurata revisione, è stata valutata attraverso un programma di ricerca-azione realizzato in diciassette scuole appartenenti a quattro differenti *Local Education Authority* (LEA), gli Enti locali che in Gran Bretagna costituiscono il punto di riferimento per le politiche educative e che godono di un'ampia autonomia rispetto all'investimento delle risorse e all'assunzione del personale scolastico.

Nel libro viene descritto un metodo di lavoro articolato secondo una struttura ad albero che, partendo da concetti generali, consente di arrivare ad analizzare aspetti molto specifici. In tal senso offre una guida pratica al processo di autoanalisi che un'istituzione scolastica intende svolgere attraverso le rappresentazioni di tutti i suoi componenti, dal Collegio docenti, agli alunni e alle famiglie, nonché alle comunità presenti sul territorio. Questo percorso implica un esame dettagliato di come possano essere superati gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di ogni alunno, incoraggiando una visione dell'apprendimento in cui ciascuno sia attivamente coinvolto in un processo che mette in relazione le proprie conoscenze formali con quelle non formali e informali.

È da sottolineare che nell'*Index* la partecipazione è nello stesso tempo il fine e il mezzo stesso dell'attività, in quanto l'inclusione comincia a realizzarsi non appena ha inizio il processo per la crescita della partecipazione; in tale ottica anche il sostegno individuale rappresenta solo una parte dello sforzo per accrescere la partecipazione degli alunni.

Al paradigma della fattibilità del processo di sviluppo della scuola mediante l'impiego dell'*Index* e al suo monitoraggio nel corso del tempo, è dedicata interamente la seconda parte del volume.

La sollecitazione operativa verso il mutamento dei valori apre a un percorso che la scuola può compiere autonomamente o, auspicabilmente soprattutto nella fase iniziale, con un qualificato aiuto esterno al fine di acquisire la necessaria familiarità con i materiali predisposti – gli indicatori e le domande dei questionari – e su come possano essere utilizzati per esplorare le culture, le politiche e le pratiche in grado di fare emergere le opportunità per la crescita dei valori inclusivi.

A tale riguardo, in questa parte del libro in cui ne viene descritta una modalità di utilizzo, tra altre, si parte dal presupposto che il progetto di sviluppo inclusivo venga attivato con modalità *bottom up* e condiviso dalle singole scuole. L'utilizzazione può essere resa efficace dall'istituzione di un gruppo di coordinamento in grado di riflettere e rappresentare ciascuna scuola nella sua realtà inclusiva, analizzandone l'approccio rispetto al proprio sviluppo e mettendo a confronto quanto proposto dall'*Index* con la situazione esistente.

Sotto tale profilo, l'Index sollecita lo sviluppo inclusivo dall'interno perché muove dalle conoscenze, dalle esperienze e dalle rappresentazioni dei suoi attori, e analizza la scuola non solo rispetto alle politiche e alle pratiche, ma piuttosto rispetto alla cultura, costituita dai valori e dalle convinzioni che la ispirano. Infatti, nel momento in cui permette una descrizione della situazione scolastica secondo parametri rigorosi di tipo sia quantitativo che qualitativo, rende possibile non solo definire il progetto vero e proprio di sviluppo inclusivo, ma anche avviare un processo reale di modifica e di intervento sul sistema scuola, sulla base dei dati valutativi che consente di rilevare.

In tal senso, ancora Davigo, riferendosi anche alla situazione italiana, sottolinea come l'Index, non limitandosi ad essere solo uno strumento descrittivo, ma anche di elaborazione progettuale e di cambiamento, debba inevitabilmente confrontarsi con il Piano dell'Offerta Formativa di Istituto (corrispondente alla progettazione dello sviluppo della scuola, in Gran Bretagna) e attivare un fondamentale processo decisionale finalizzato all'individuazione delle priorità per lo sviluppo inclusivo delle scuole.

Il momento valutativo assume dunque grande rilevanza nel lavoro dell'Index e prevede in particolare che il *team* di progettazione analizzi, per un verso, il modo in cui sono stati utilizzati i materiali, decidendone anche il miglioramento dell'uso per sostenerne lo sviluppo anche negli anni successivi; per l'altro, valuti in «che misura l'Index abbia aiutato la scuola a sviluppare un maggiore impegno rispetto alle modalità inclusive di lavoro», attraverso la documentazione dei progressi e l'esame dettagliato delle azioni compiute, sia per superare gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, sia per favorire la realizzazione personale e sociale di ogni allievo, sia, infine, per creare comunità solidali.

È nella terza parte del volume che gli autori, sulla base di un puntuale quadro teorico e di una serie di strumenti legislativi¹ descritti nella prima e seconda parte e in grado di sostenere il senso dell'autoanalisi, presentano

¹ Nell'ambito del quadro teorico e degli strumenti legislativi, si citano, tra gli altri, in ordine cronologico: 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.; J. Welton (1983), *Implementing the 1981 Education Act, Higher Education*, Springer Netherlands, 12(5); S. Maclure (1989), *Education reformed: A guide to the Education Reform Act*, London: Hodder & Stoughton; DfEE (Department for Education and Employment) (1994), *Code of practice on the identification and assessment of special educational needs*, London: Central Office of Information; UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education (ISCED)*, approvata dalla Conferenza Generale dell'UNESCO, 29^a sessione, Paris; M. Ainscow (1999), *Understanding the development of inclusive schools*, London: Routledge; T. Booth & K. Black-Hawkins (2001), *Developing learning and participation in countries of the South: The role of an Index for inclusion*, Paris: UNESCO; DfEE (Department for Education and Employment) (2001), *Inclusive school design: accommodating pupils with special needs*

l'organizzazione dell'*Index* secondo le *dimensioni* (A. Creare culture inclusive; B. Produrre politiche inclusive; C. Sviluppare pratiche inclusive), suddivise in *sezioni* (A.1 Costruire comunità, A.2 Affermare valori inclusivi; B.1 Sviluppare la scuola per tutti, B.2 Organizzare il sostegno alle diversità; C.1 Coordinare l'apprendimento, C.2 Mobilitare risorse) che permettono di organizzare e strutturare l'approccio alla valutazione e allo sviluppo della scuola.

Ogni sezione è articolata in diversi *indicatori* i quali costituiscono il vero livello operativo, a differenza sia delle *dimensioni*, sia delle *sezioni* stesse che fanno riferimento a un piano più teorico.

L'impianto del lavoro sugli *indicatori*, su cui si basa la metodologia dell'*Index* descritta in questa terza parte del volume, rimanda a una tradizione di studio sostanzialmente positivista che evidenzia l'importanza di adottare metodi rigorosi applicati alla ricerca empirica. Gli indicatori offrono, infatti, parametri direttamente osservabili e misurabili che consentono un'analisi dettagliata dei vari aspetti che definiscono l'inclusione e sostengono lo sviluppo delle scuole sulla base dei valori inclusivi, nonché di monitorare la propria adeguatezza rispetto al modello inclusivo stesso.

Ogni indicatore è ulteriormente chiarito da una serie di domande che aiutano a definirne il significato, in modo da sollecitare la scuola a esplorarlo in maniera dettagliata, permettendo di riflettere e approfondire l'analisi sul proprio stato attuale, fornendo idee aggiuntive per la costruzione di attività e prestandosi ad essere utilizzate come parametri per valutare i progressi realizzati. Per tale motivo molte scuole hanno potuto riscontrare che l'*Index* permette di ottenere un buon grado di controllo sul proprio sviluppo in senso inclusivo perché, analizzando ciò che fanno, determinano con maggiore fondatezza le priorità per il cambiamento e le mettono in pratica con piena consapevolezza.

Nell'ultima parte, la quarta, il libro presenta una scheda riepilogativa per la rilevazione delle «priorità per il cambiamento» e una serie di questionari rivolti ai vari gradi scolastici e alle diverse componenti, con specifici adattamenti per gli alunni e per i genitori/tutori.

Questa ricerca di Booth e Ainscow non soltanto mette a disposizione degli interessati una metodologia e una serie di strumenti organizzati in un panorama comprensivo e particolareggiato del tema dell'integrazione e dell'inclusione, ma, offrendo indicazioni rivolte al futuro, suggerisce analoghi e ulteriori studi che sollecitino nei lettori una cultura inclusiva, di cui ancora oggi si rileva, purtroppo, una carenza a tutti i livelli. Anche per questo merita perciò larga diffusione.

and disabilities in mainstream schools, London: DfEE; DfES (Department for Education and Skills) (2001), *Special education needs and disability Rights Act*, London: DfES.