

# Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità

## Reforming the school support? The inclusion as opportunities between delegation and co-responsibility

**Marina Santi** / Università degli Studi di Padova [marina.santi@unipd.it](mailto:marina.santi@unipd.it)  
**Giorgia Ruzzante** / Università degli Studi di Padova [giorgia.ruzzante@phd.unipd.it](mailto:giorgia.ruzzante@phd.unipd.it)

The educational delegation and the issue of co-responsibility are the central elements around which revolve the arguments that are presented in the paper. The debate on the specialist teacher for the support with respect to training and future role is still under way, but beyond the developments that will be on the topic, it is useful to reiterate forcefully the principle of “educational shared responsibility” and “does not delegate.” The delegation can be avoided through the inclusive attitudes, attention to contexts, the tools to monitor the inclusion (Index for Inclusion and Commitment towards Inclusion Repertoire<sup>1</sup>), ie by reading the proxy phenomenon as an effect of a deficit in inclusive cultures, policies and practices. The paper proposes, moreover, an epistemological perspective of school inclusion, considering the inclusive education an didactics as a real opportunity to change the ethical and political aims of our society.

**Key-words:** inclusion, commitment, teaching, delegation, teacher education

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

## I. Riflessione teorica 57

- 1 L'articolo è frutto della rielaborazione di due interventi delle autrici ad una tavola rotonda sul tema della formazione degli insegnanti (La qualità dell'integrazione scolastica e sociale, Rimini: 14-15-16 Novembre 2015). L'impianto complessivo dell'articolo, il quadro teorico-epistemologico sul concetto di inclusione in relazione alla recente normativa, i modelli interpretativi e le proposte didattiche per una didattica inclusiva sono da attribuire al primo autore; l'analisi critica del fenomeno della delega e la riflessione sulla corresponsabilità in riferimento alla “Buona Scuola” sono attribuibili al secondo autore, fermo restando la condivisione dell'impianto complessivo dello scritto e della bibliografia di riferimento.

Il nostro Paese è ritenuto all'avanguardia per le sue politiche scolastiche in tema di disabilità e integrazione. Le normative che da oltre trent'anni si sono succedute in Italia a garantire il diritto di ogni bambino e bambina con disabilità ad accedere alla scuola "di tutti", mantenendo tale diritto nell'età adulta, hanno segnato la via verso l'obiettivo dell'inclusione sociale, che oggi appare snodo critico e irrinunciabile per le società del futuro. Il passaggio dalla vocazione italiana all'integrazione all'autentica inclusione non si riduce ad un transito o ad un miglioramento di qualità: l'inclusione chiede il ripensamento dei paradigmi di riferimento e la ridefinizione di nuove aspirazioni e dei lessici per indicarle nella cultura e nella pratica (Santi, 2014). Forse è questa consapevolezza ad aver indotto il Governo italiano a sentirsi chiamato a "riformare" la scuola pubblica, riconsiderandone anche le indicazioni in ambito di sostegno alla disabilità. La recente normativa chiamata "Buona Scuola" ha inteso traghettare il sistema educativo verso diverse destinazioni, più coerenti e rispondenti alle esigenze di un mondo immerso in una crisi epocale che non è solo economica. Pur apprezzabile nell'intento, questa recente "riforma" ci appare in verità poco lungimirante proprio rispetto al nuovo paradigma inclusivo che sta emergendo in molte indicazioni di Organismi Internazionali come la vera *quaestio* della società globalizzata attuale e la più profonda provocazione che i sistemi neoliberali possano accogliere. Ciò che appare molto debole e comunque non sufficientemente esplicita in questa recente norma (Legge n.107 del 2015) è proprio "la forma che questo paese vuole dare alla sua scuola, da cui evidentemente può prendere vita e senso ogni riforma"<sup>2</sup>. Questa forma oggi, per diventare reale valore aggiunto delle azioni di sistema nazionali e internazionali per l'educazione, corrisponde all'*inclusione*, "come valore orientativo cui aspirare nelle politiche educative, come processo da costruire con le pratiche quotidiane, come cultura da perseguire per lo sviluppo umano"<sup>3</sup>.

Considerato che la Convenzione ONU dei Diritti delle Persone con Disabilità è divenuta, con la sua ratifica parlamentare del 2009, legge del Paese e che questo implica un adeguamento progressivo delle nuove indicazioni legislative e di indirizzo politico ai suoi principi e impegni, difendere e sostenere il diritto di tutte le persone all'istruzione, vuol dire di fatto riconoscere in questo *diritto* "il *dovere* di ogni Stato a rimuovere gli ostacoli alla partecipazione alla vita sociale, culturale ed economica delle comunità, ponendo la scuola come autentico 'fattore di conversione' dei progetti di vita di ogni persona"<sup>4</sup>. Il *dovere inclusivo* in una società che voglia qualificarsi come "giusta" prima ancora che "buona", si esprime nello sforzo e nell'impegno esplicito a contrastare l'iniquità che emerge quando le diversità si trasformano in differenze che escludono, anziché in ricchezza comune; quando tali differenze mostrano solo l'aspetto sottrattivo e vengono lette in termini di handicap soggettivi che espongono alla povertà individuale e collettiva. Come è stato con forza sottolineato nell'Audizione parlamentare della SIPES del-

2 Espressione tratta dall'Audizione parlamentare redatta da Fabio Bocci e Marina Santi, come espressione della posizione della SIPES – Società Italiana di Pedagogia Speciale alle Commissioni Riunite di Camera e Senato sulla "Buona Scuola", del 10 Aprile 2015.

3 *Ibidem*.

4 *Ibidem*.



l'aprile 2015 – alla vigilia dell'approvazione della Legge 107 – “questa missione della scuola la rende, più che di per sé “buona”, capace di favorire il *ben-essere* e il *ben-diventare* collettivo e distribuito”<sup>5</sup>, con uno sforzo speciale ogni giorno per poter valorizzare le diversità/differenze di funzionamento umano entro un modello bio-psico-sociale di salute. In tale modello sistemico adottato nell'International Classification of Functioning dall'OMS, il contesto, come ambiente educativo di apprendimento, con gli adeguati *facilitatori* didattici diventa un fondamentale fattore di sviluppo di ogni persona, nessuna esclusa. “La molteplicità di percorsi, metodologie, strategie e strumenti messi a disposizione per potenziare i talenti di ognuno offre opportunità di esplorare alternative di sviluppo per tutti, garantendo il reale successo formativo per la totalità della popolazione”<sup>6</sup>. Invece sembra restare, nello sfondo esplicito di questa normativa, ma anche nelle credenze implicite e ben sedimentate della cultura popolare, l'idea che l'inclusione sia qualcosa che riguarda solo i “bisognosi” (coerente con la nuova necessità di etichettamento connessa alla sigla BES riferita a bambini con bisogni speciali).

Vale la pena chiedersi, dunque: Ma l'inclusione chi riguarda? La nostra risposta è: *ci riguarda*, indistintamente e diversamente (Santi, 2006). A nostro avviso l'approccio inclusivo dovrebbe essere un punto basico su cui si fondano l'attività formativa e la didattica che si realizza a scuola per tutti. Una scuola ridotta a “rispondere ai bisogni” in un'ottica di mero servizio centrata sulla logica del “*customer satisfaction*” finisce per perdere di vista le aspirazioni come motore della ricerca, dello sviluppo e della progettualità personale e sociale nelle comunità.

Come viene di nuovo denunciato nell'audizione cui qui facciamo riferimento anche come espressione di un pensiero personale, “i problemi emersi e da affrontare nella realizzazione di una scuola italiana inclusiva sono certamente notevoli e frutto di inadempienze strutturali, debolezze formative, mancati investimenti e restrizioni di prospettive applicative, che vanno senz'altro corrette per garantire e potenziare l'inclusione scolastica come premessa all'inclusione sociale, ma la delega e la deresponsabilizzazione dei molti verso qualcuno di ‘deputato’ a realizzarla quotidianamente non è né la condizione migliore né la risposta necessaria”.

## 1. La delega educativa

Ma è proprio la “delega” contenuta nella legge n.107 (delega l.107/2015) di riforma della figura del docente “di sostegno” a riportare *in auge* la questione della delega dei docenti di classe nei confronti del docente specializzato: invece di connettere le risorse nell'impresa educativa, il rischio è quello di separare ulteriormente ruoli e funzioni di quest'ultimo rispetto al così detto “docente su posto comune”, anche attraverso la formazione, concepita come una l'iperspecializza-

5 *Ibidem.*

6 *Ibidem.*

zione con connotati fortemente ispirati ad un approccio medicalizzante delle diversità di funzionamento in termini di patologie, con l'ipotesi non troppo remota di immaginare percorsi separati dei docenti "di sostegno", connotandone conseguentemente anche l'identità professionale e le carriere; seguita in parallelo da un inevitabile connotazione "parallela" anche delle vite degli studenti, creando una frattura tra quelli con/senza disabilità. Il fenomeno della delega è uno proprio uno degli elementi di maggiore criticità del nostro sistema scolastico, emerso con l'applicazione di una prospettiva di integrazione spesso solo formale e sostanzialmente diversa da quella inclusiva che oggi ci si propone. Nelle nostre scuole è tutt'ora presente il fenomeno che il pedagogo Andrea Canevaro ha definito "delega paradossa", una delega, cioè, che allontana invece di avvicinare, quando invece "abbiamo bisogno di una delega inclusiva, una delega che allontani per avvicinare" (Canevaro, 2006, p. 50).

La delega conduce ad una spirale de-responsabilizzante, come già accade oggi all'interno delle aule scolastiche, nelle quali l'alunno con disabilità diventa l'alunno *del* docente "di sostegno", con l'insegnante specializzato separato dagli altri docenti, come l'alunno con disabilità viene separato dal resto della classe in aule a loro volta pensate per "i diversi". Il docente "di classe"<sup>7</sup> viene infatti considerato il docente per gli alunni "normali" e il docente "di sostegno" riservato per gli "alunni speciali". Per Canevaro, invece, il sostegno deve essere di tipo "evolutivo", ossia "dovendo operare per l'integrazione, deve avere una funzione più chiaramente evolutiva" (Canevaro, 2014, p.197). Tale normatività dell'agire educativo diventa ancor più radicalmente antagonista alla "delega", se rivolta a superare la stessa integrazione, per muovere verso una prospettiva inclusiva. La delega educativa è una delle conseguenze del permanere di un modello medico ed individuale della disabilità, ispirato ad una visione "conservativa" della salute, così come viene messo in luce dalla corrente di pensiero dei Disability Studies (DS) (Oliver, 1990; Medeghini et al., 2013), che a tale visione si oppongono. Secondo i DS, il modello medico ha comportato:

una conseguente differenziazione delle responsabilità educative e formative degli insegnanti fra i processi di apprendimento ritenuti normali e quelli relativi agli alunni ritenuti con disabilità e con difficoltà, [...] una delega dei processi di apprendimento e dei problemi scolastici definiti "difficili" a figure specializzate (insegnanti di sostegno, psicologi, neuropsichiatri) e una progressiva deresponsabilizzazione e delega degli insegnanti verso la presa in carico di tali problemi (Medeghini et al., 2013, p. 16).

La questione dell'inclusione sembra quindi essere qualcosa di cui si debba occupare in maniera prevalente un personale "dedicato" prima ancora che specializzato; invece, proprio in quanto espressione del contesto e non pretesa dei soggetti, essa è una questione che riguarda "tutti e ciascuno" all'interno e all'esterno delle istituzioni scolastiche; ognuno certo con un suo ruolo specifico,

7 Il contrasto alla delega educativa passa anche attraverso l'uso di un linguaggio appropriato, capace di andare oltre le dizioni di senso comune di "insegnante di classe" vs. "insegnante di sostegno", indicando nuove prospettive di significato e di azione educativa.



ma nella sinergia dei diversi attori. L'inclusione necessita della sostituzione della delega con la corresponsabilizzazione educativa di tutti i membri della comunità scolastica – dalle famiglie, ai docenti, al personale non docente, al dirigente scolastico, agli alunni, ma anche alle diverse presenze territoriali – perché entrando nel meccanismo della delega si rischia che nessuno si occupi di una dimensione che invece riguarda la vita sociale nel suo complesso e nella sua complessità. Come afferma Medeghini:

Rispetto alle figure dell'insegnante di sostegno e di classe [...] permangono ancora difficoltà ad uscire da una sorta di delega che vede l'alunno disabile in carico all'insegnante di sostegno e a collocare l'esperienza di integrazione all'interno dei percorsi della classe. [...] Come si può constatare, nonostante progressi e cambiamenti positivi, permangono nel tempo carenze che probabilmente sono strutturali e che possono essere modificate [...] attraverso un ripensamento della figura dell'insegnante di sostegno e della conseguente presa in carico dell'alunno disabile (Medeghini, in Medeghini, 2006, p. 43).

Pur nella condivisione di fondo di questa denuncia, lo stesso permanere nella citazione di Medeghini di aggettivazioni oscuranti, come quella di alunno *disabile* anziché in situazione di disabilità, o di espressioni materialistiche, come quella di *presa in carico*, è un segno delle resistenze culturali alla spinta trasformativa che i tempi attuali oggi ci chiedono. Anche il rapporto tra scuola e servizi sembra proprio ribadire con forza il principio della delega: si avverte la necessità dello specialismo per insegnare agli alunni con disabilità. La scuola stessa ricorre alla delega forte al mondo sanitario, non valorizzando adeguatamente le competenze pedagogico-didattiche dei docenti e riparandosi dietro limiti di funzionamento certificati. Goussot – figura emblematica per la sua lotta contro ogni cultura omologante e disimpegnata – ben ci allertava nei suoi scritti sui rischi della delega, ricordando che le funzioni di insegnanti e specialisti sanitari vanno invece tenute ben distinte; “questo vuol dire, soprattutto, non confondere osservazione pedagogica o psicopedagogica con osservazione clinico-diagnostica; non trasformare gli insegnanti in operatori della diagnosi clinica e gli alunni in potenziali portatori di disturbi e di ‘comportamenti-problema’. Lo sguardo pedagogico deve rilevare le potenzialità, senza ignorare le difficoltà e i problemi, e non andare a caccia di sintomi e disturbi” (Goussot, in Gaspar, 2014, p. 162).

La richiesta continua di ricorrere ad una sempre maggiore quantità di “risorse aggiuntive” che non è possibile garantire è l'espressione, anch'essa paradossa, di un modello di welfare assistenzialistico in crisi, destinato a lasciare il posto a quello *generativo* (Vecchiato, 2013); lo stesso parossismo emerso con la crescita esponenziale di certificazioni e relazioni di tipo medico successive all'emanazione della L.170 sui DSA e alla Circolare sui BES del 2013. Il ricorso sempre maggiore alle certificazioni cliniche al fine di avere personale aggiuntivo e l'aumento del numero dei docenti specializzati necessari all'applicazione della normativa vigente, testimoniano l'incapacità da parte della scuola di promuovere la creazione di contesti realmente inclusivi, nei quali la possibilità di partecipazione per tutti gli alunni e di accoglienza della diversità sia in grado di ridurre la disabilità, contrastando la creazione di contesti di micro-esclusione all'interno delle scuole co-

muni. La stessa presenza architettonica e funzionale *dell'aula di sostegno* nei plessi scolastici, non fa che legittimare e al contempo alimentare i fenomeni di *push e pull out* come prassi largamente diffuse nelle scuole (Demo, 2014, 2015; Medeghini et al., 2013), che non consente di realizzare l'equità nei sistemi scolastici. La presenza di spazi "speciali" come le aule di sostegno, destinate soltanto ad alunni ed insegnanti "speciali", è la conseguenza oggettivamente riscontrabile di tale distorsione escludente, dato che inclusione, più ancora che "integrazione significa prima di tutto *esserci*: significa che gli alunni con disabilità condividono appieno le attività scolastiche quotidiane dei compagni" (Demo, 2014, p.202) e che tutti condividono tempi e spazi della scuola come ambiente inclusivo, capace di differenziare i facilitatori e i contesti di apprendimento, contrastando la prassi in cui il "bisogno" viene fatto corrispondere alla difficoltà intesa come "disturbo" anziché come sfida alle diverse potenzialità di sviluppo. Come ribadito nell'audizione già citata, la conseguenza di questa prassi è di far coincidere la parte con il tutto, facendo precedere le specificità di funzionamento – distinte da marcatori riconoscibili – alla globalità della persona che viene misconosciuta, mentre il rischio operativo è quello di omologare i processi, le pratiche e le opportunità educative. La premessa fondamentale per una reale trasformazione inclusiva della didattica e dunque degli spazi e tempi dell'insegnare e dell'imparare è l'adozione di un modello evolutivo non meramente *adattivo*, nel duplice senso di tendere a ricondurre le diversità all'omologazione e di basare la progettazione didattica su una flessibilità puramente "responsiva" a limiti che devono essere necessariamente resi evidenti in una azione di "disclosure" delle differenze. In tal senso l'*Universal Design*, contenuto nella stessa Convenzione ONU dei Diritti delle Persone con Disabilità, rappresenta un paradigma rivoluzionario e antidoto concettuale e pragmatico alla delega di responsabilità e funzioni.

## 2. La corresponsabilità educativa

Assicurare la corresponsabilità educativa tra tutti i docenti che operano nell'azione di insegnamento inclusiva, indipendentemente da qualifiche logistiche ("di classe") e di funzione ("di sostegno"), implica la capacità professionale, oltre che umana, non solo di *rispondere* alle *necessità* di tutti gli alunni, ma di cogliere e liberare le aspirazioni che alimentano i diversi progetti di vita; ciò comporta, in primis, un approccio collaborativo, cooperando e di condivisione nel lavoro educativo-didattico al fine di consentire a tutti gli alunni la piena partecipazione alla vita scolastica. La partecipazione è infatti una componente fondamentale dell'inclusione, intesa come condizione di cittadinanza e di *agency* universale (Santi, Di Masi, 2014). Per la costruzione di una scuola realmente inclusiva tutti gli insegnanti devono diventare dei facilitatori per i percorsi di apprendimento di tutti gli alunni, attraverso "il superamento della divisione tra formazione dell'insegnante curricolare e di quello specializzato, restituendo così la responsabilità professionale ai docenti per un insegnamento che si rivolga a tutti gli alunni e studenti" (Medeghini et al., 2013, p.16). Dato che, come sostiene il Repertorio degli Impegni verso l'Inclusione (Santi, Ghedin, 2012) la partita dell'inclusione si gioca sulla creazione di reti e sulla condivisione da parte di tutta la comunità sco-



lastica di una cultura inclusiva, che poi si esplica in scelte politiche e pratiche inclusive, ricondurre semplicisticamente il dibattito dell'inclusione ad una partita che giocano soltanto gli insegnanti "di sostegno" è riduttivo rispetto ad un fenomeno così complesso, che deve andare al di là della fortuna dell'incontro di un buon docente specializzato, ma deve essere *in primis* sostenuto da un'impostazione dell'intero sistema scolastico in senso inclusivo. L'idea di fondo è che la scuola inclusiva sia la buona scuola *per tutti* quelli che la abitano, adottando l'inclusione come paradigma e filosofia che fa da sfondo ed unifica l'esperienza scolastica, trasformando la scuola in una comunità inclusiva. Ciò consente la crescita qualitativa ed umana dell'istituzione scolastica nel suo insieme, senza limitarsi ad un miglioramento di prestazioni specifiche e indipendenti. Da questo punto di vista, al di là delle critiche che il modello di "evoluzione del sostegno" proposto da lanes ha incontrato (lanes, 2014), è evidente che

Anche l'istituzione intesa sotto il profilo organizzativo dovrebbe beneficiare del raggiungimento di obiettivi importanti a seguito di processi di integrazione riusciti: maggiore flessibilità organizzativa, abilità di gestire situazioni critiche e conflittuali, capacità di attivare collaborazioni interistituzionali e con le famiglie, capacità di documentare e sperimentare e di rendere consapevoli e far crescere valori inclusivi (lanes, 2014, p.14).

Fin dalla legge 517/77 si afferma il principio della contitolarità del docente specializzato, e quindi del fatto che i docenti dedicati al sostegno didattico degli alunni con disabilità sono responsabili di tutti gli alunni della classe e non soltanto dei bambini con certificazione. La valorizzazione del docente specializzato passa attraverso la ridefinizione del suo ruolo professionale che va inteso non come rapporto 1:1 dell'alunno con disabilità con il "suo" docente dedicato, ma come rapporto di una classe polimorfica ed eterogenea con il corpo docente, fatto di esperti specializzati in aree diverse e complementari della didattica inclusiva, entro il quale l'insegnante specializzato nelle attività di sostegno didattico è realmente una risorsa del contesto, riferimento per tutti gli alunni, attivatore di sviluppo attraverso metodologie, approcci e linguaggi capaci di "adempiere la promessa di una classe differenziata" (Tomlinson, 2006). La pratica costante ed esperta della variazione, modificabilità e dinamicità delle prassi didattiche quotidiane è il vero antidoto intenzionale che un professionista inclusivo può adottare per contrastare interventi omologanti, conducendole verso una direzione inclusiva, necessariamente aperta alla molteplicità di mezzi e esiti dell'azione educativa.

Ma cosa implica incrementare le competenze di didattica per l'inclusione nella formazione iniziale e in servizio? Innanzitutto vuol dire aumentarne la presenza all'interno dei percorsi formativi della didattica (generale e disciplinare) per tutti i docenti che operano nella realizzazione del curriculum, in modo che tutti siano in grado di proporre in aula metodologie inclusive, capaci cioè di essere sufficientemente ampie e aperte da essere in grado di accogliere tutte le diversità presenti in classe. Non dovrebbe più esserci il passaggio automatico dall'alunno in difficoltà (non *con* difficoltà) all'insegnante "di sostegno"; passaggio che avvala un'attribuzione della difficoltà all'alunno anziché alla situazione, perdendo l'occasione di cogliere sfide evolutive e non consentendo di fatto la creazione di contesti didattici inclusivi per tutti. Piuttosto il lavoro sull'inclusione dovrebbe essere

fatto lavorando in vista dell'eliminazione/riduzione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. La soluzione più praticabile attualmente – considerando l'assegnazione differenziata dei posti in servizio – è quella del *co-teaching*, con ruoli professionali interscambiabili. Il *co-teaching* da un lato ribadisce ciò che la legge 517 già prevedeva; dall'altro ripristina la possibilità di lavorare insieme, mettendo in atto una sinergia virtuosa tra docenti “di classe” e “di sostegno”, offrendo modelli e esempi di didattica praticabile all'interno dei contesti d'aula (Ghedin, 2013a; Ghedin et al., 2013b; lanes, Cramerotti, 2015), come dimostrano anche le numerose sperimentazioni e ricerche in ambito internazionale. Condizione necessaria ma non sufficiente perché si possa parlare di co-insegnamento è la compresenza, ovvero la possibilità di essere contemporaneamente nell'ambiente dell'aula; ma la vera compresenza è una pratica che si articola in tre fasi: la co-progettazione, il co-insegnamento, la co-valutazione (Ghedin et al., 2013; lanes, Cramerotti, 2015; Friend, Cook, 2003), e ciò consente lo sviluppo di pratiche didattiche diversificate nella classe nella quale si realizza, ad esempio l'utilizzo di metodologie maggiormente attive, di tipo laboratoriale, che vadano oltre alla lezione frontale. La possibilità di lavorare in compresenza consentirebbe ad esempio di utilizzare metodologie didattiche maggiormente inclusive quali l'apprendimento cooperativo (Johnson, Johnson, Olubec, 2015), il tutoring (Topping, 2014), la didattica laboratoriale, la diversificazione dei materiali, l'utilizzo in senso inclusivo delle tecnologie: con la presenza di due docenti è infatti più semplice l'organizzazione di attività in piccoli gruppi. Con l'attuazione della compresenza si possono notare benefici per tutti gli alunni, sfruttando in modo positivo le situazioni in cui gli alunni esperiscono delle difficoltà, garantendo la possibilità di fruire di ambienti di apprendimento sfidanti per ognuno; migliora inoltre il clima di classe grazie a metodologie didattiche centrate sugli studenti. Non più ruoli fissi, dunque, e suddivisi rigidamente, ma la possibilità di un interscambio fecondo tra competenze più approfondite in ambito disciplinare e competenze maturate in esperienze di didattica inclusiva, permettendo al contempo sia la “contaminazione” tra repertori professionali, che la piena valorizzazione della professionalità del docente specializzato per le attività di sostegno, spesso considerato docente *minor* all'interno dei consigli di classe pur avendo – almeno sulla carta – più elevata qualificazione. Il paradosso corrente, che riduce chi ha un percorso di formazione più qualificato ad un ruolo professionale limitante ancorché limitato, deve essere riconsiderato. Il vizio diffuso che declassa il ruolo di sostegno didattico affidandolo a professionisti non qualificati e spesso demotivati a farlo deve invece assolutamente finire. Allo stato attuale, in assenza di una effettiva formazione di didattica inclusiva per tutti i docenti in servizio e di una specializzazione vincolante per accedere ai posti temporanei “sul sostegno” ciò che accade nelle nostre scuole è una delega impossibile, oltre che paradossa e una assunzione di irresponsabilità spalmata a più livelli istituzionali, prima ancora che di una responsabilità competente e legittima da condividere.

Anche il principio della continuità didattica da garantire a tutti gli alunni, in particolare a quelli con disabilità – aspetto esplicitamente oggetto della norma recente – rischia di non poter essere realizzato se si continua ad assistere ad un massiccio “passaggio” – termine che ne sottolinea la discontinuità e disomogeneità – dal ruolo “di sostegno” a quello di docente “di classe”. A fronte di tale “esodo” non ci si è mai preoccupato però di indagare con sistematicità quali sono



le reali motivazioni che portano a scegliere di *transitare* in altra funzione che viene vissuta di fatto come *altro ruolo* professionale. Gelati afferma a questo proposito che le motivazioni di questo passaggio vanno ricercate nell’“insoddisfazione, disagio, frustrazione che riscontriamo tuttora anche tra gli insegnanti che hanno conseguito la specializzazione” (Gelati, in D’Alonzo, Caldin, 2012, pp.137-138). Il *burn-out* e la demotivazione professionale dei docenti specializzati, già fortemente presente nel contesto attuale, non può che acuirsi se *relegati* ad una carriera separata e non integrata con gli altri docenti, sia in termini di formazione che di profilo professionale. Si tratta di una conseguenza possibile entro una “riforma del sostegno” che va tenuta in debita considerazione, dato che un docente demotivato non può essere un buon docente. Ritenerne la specializzazione dei docenti non una risorsa per tutti da valorizzare e gratificare, ma un vincolo e un ostacolo alla libera scelta di sviluppo professionale delle proprie aspirazioni e opportunità – quasi una sorta di contrappeso all’accesso riservato al servizio in ruolo – non sembra soluzione in grado di togliere la causa del problema, ma solo di evitare il sintomo. Chiudere le opzioni non alza mai la qualità dell’impegno. Quindi tale rischio, di conseguenza, ricade sugli alunni stessi e sulla qualità dei processi inclusivi che si realizzano nelle scuole. Resta inoltre sommerso e pericoloso il fraintendimento concettuale e operativo cui si espone il principio stesso di continuità didattica con simili espedienti normativi: si confonde la continuità pedagogica, metodologica, valoriale ed economica verso l’inclusione, che si esprime negli orientamenti, scelte e impegni indicati e condivisi dalla comunità scolastica nel richiesto Piano Triennale dell’Offerta Formativa e nel Piano Annuale per l’Inclusione e non nell’attribuzione *continua* di un docente ad un alunno, con rischi evidenti di relazioni disfunzionali e non sostenibili nel progetto di vita.

### 3. L’inclusione come valore sistemico

Se dovessimo proporre una autentica riforma del ruolo del docente “di sostegno” essa coinciderebbe con lo spostamento dell’asse dal piano delle risposte al diritto individuale e privato di persone “speciali” a quello del dovere collettivo delle comunità a sostenere uno sviluppo umano fiorente e generativo proprio perché inclusivo. Occorre qualificare i docenti per il sostegno all’inclusione prima e oltre che alla disabilità, dando loro strumenti concettuali e operativi per realizzare contesti inclusivi in modo diffuso e dinamico. Sostenere l’inclusione è necessariamente un compito distribuito, ma non per questo non identificabile entro l’*agency* professionale; sicuramente non è riconducibile alla padronanza di conoscenze frammentate sulle patologie e nemmeno alla destrezza nell’uso di tecniche dispensative e compensative. Atteggiamenti e valori assunti a sostegno della propria pratica professionale contano e fanno la differenza nella trasformazione delle prassi didattiche (Camedda e Santi, 2016) verso l’inclusione, connotandola come costruito complesso sostenibile solo entro un sistema complesso di credenze e pratiche, nella quale il tutto non emerge come somma delle parti. Nella teoria degli insiemi, ad esempio, l’inclusione è una relazione tra gli elementi di due insiemi, tale che gli elementi della relazione appartengono ad entrambi gli insiemi. In altre parole, nell’inclusione tutti gli elementi che sono parte di un

insieme coincidono con tutti o alcuni elementi che sono parte di un altro insieme. Tale definizione di inclusione ha il vantaggio di definirla sulla base non delle proprietà degli elementi degli insiemi includenti e inclusi, ma delle relazioni che stabilisce tra gli insiemi e i loro elementi, relazione che consente di distinguere l'inclusione, ad esempio, dall'*immersione* o dall'*appartenenza* di un insieme ad un altro. L'inclusione non è dunque lo *stato* di un sistema o di un oggetto *nel* sistema, ma una *relazione tra* sistemi. La sua stessa valutazione, oltre che implementazione, non può essere che complessa e dinamica. Solo a partire da questa consapevolezza sarà possibile ripensare alla complessità e dinamicità stessa della formazione e dell'azione inclusiva dei docenti. Anche il solo ricondurla non esclusivamente ad indicatori di efficacia dell'*intervento* didattico, ma alla tripartizione dei processi inclusivi proposta dall'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2008, 2014), in *culture, politiche e pratiche* inclusive, è interessante per il cambiamento di prospettiva. Necessario diventa porre l'accento sull'assunzione di valori inclusivi come ideali regolativi e come substrato degli atteggiamenti che possono evitare il fenomeno della delega e favorire invece la corresponsabilità educativa e didattica. La stessa scuola, con le sue scelte progettuali e pedagogiche, deve riuscire a garantire giustizia ed equità, contribuendo alla realizzazione ed espansione delle *capabilities* degli studenti (Biggeri e Santi, 2010) ridestinando i sistemi educativi al ben-essere e ben-diventare delle persone e delle comunità.

È dunque una questione di cultura: secondo Booth e Ainscow (2008, pp.116-117), "le culture rappresentano il cuore del processo di qualificazione della scuola, e il rafforzamento di valori inclusivi condivisi e di relazioni collaborative può condurre a cambiamenti nelle altre due dimensioni. È attraverso culture scolastiche inclusive che i mutamenti nelle politiche e nelle pratiche possono essere portati avanti dal gruppo insegnante e dagli alunni".

La scuola si connota come "contesto condiviso di apprendimento e sviluppo" (Santi, 2006, p. 66); affinché sia una comunità fiorente, in grado di garantire a tutti i suoi membri la possibilità di *agency*, è necessario che sia anche un contesto inclusivo, nel quale ciascuno possa coltivare i mezzi per realizzare le proprie aspirazioni partecipando alla crescita sociale.

Se l'inclusione è una questione di valori, essa ha che fare con le scelte; in questo senso, molto ha a che vedere con l'oggetto e il senso stesso dell'autonomia scolastica (da "auto-nòmos", che significa darsi la norma da sé): l'inclusione è un atto di scelta e di responsabilità forte, che la scuola dell'autonomia, come scuola libera e non come mera esecutrice di norme per l'integrazione, fa per dare valore al curriculum di tutti gli allievi, operando con una didattica differenziata, perché equa e giusta. Qui il richiamo a Canevaro, con la sua idea di "scuola giusta" (Canevaro, 2013) è inevitabile: la questione più importante diventa trovare la lente attraverso cui si riescano a individuare e contrastare gli elementi di non equità che la scuola quotidianamente propone, i quali sono più facili da individuare rispetto a quelli di equità. E l'inclusione sembra essere una buona lente. Lorella Terzi, nell'applicare il *Capability Approach* nell'ambito della disabilità, sottolinea come l'educazione inclusiva si trovi sempre tra due visioni contrapposte, che definisce "il dilemma della differenza" (Terzi, 2005): da una parte, il riconoscimento delle diversità individuali, che produce però al contempo il rischio di etichettamento e segregazione formativa, e dall'altra il considerare tutti uguali in maniera indistinta, non riuscendo così a rispondere adeguatamente alle diverse indivi-



dualità. Il *Capability Approach* consente, secondo Terzi, il superamento di questo “dilemma” attraverso i concetti di giustizia ed equità ed il riconoscimento della diversità umana, ponendo al centro, al posto dei concetti di menomazione e disabilità, quelli – positivi – di *capability* e *functionings*. Su questi concetti positivi potrebbe essere orientato lo stesso ripensamento formativo della funzione docente a sostegno dell’inclusione.

### 3.1 L’inclusione come processo, prodotto e procedura

La “triplice alleanza” tra culture, politiche e pratiche è una buona strategia per alimentare un progetto scolastico e sociale inclusivo per le società del futuro, che sicuramente investe l’oggi di una responsabilità formativa nuova. Da un punto di vista “strategico” e per una operazionalizzazione formativa e valutativa, è utile considerare l’inclusione attraverso un’altra triade interpretativa, considerandola come un *processo* da attivare e alimentare, un *prodotto* da far emergere, una *procedura* trasformativa dei contesti. Sono tre dimensioni complementari diverse dell’inclusione che ci aiutano a chiarirne premesse e azioni possibili. Applicando, ad esempio, questa interpretazione triadica dell’inclusione al documento di legge della “Buona Scuola”<sup>8</sup> ne emerge un uso limitato che lascia implicito ogni riferimento teorico del costrutto. Risulta difficile intendere se e quando l’inclusione è intesa nella normativa come un processo da attivare, come un prodotto da valutare, o come una procedura da applicare. Tale distinzione invece è illuminante e sostanziale, sia sul piano didattico che organizzativo e istituzionale. Se la scuola deve essere “buona”, tale aggettivazione non può essere lasciata esposta al *de gustibus*; l’inclusione, declinata secondo la triade suggerita, può consentire di esplicitare i criteri regolativi per giudicare l’agency inclusiva delle persone e delle comunità.

### 3.2 L’inclusione come processo

Cosa comporta concepire l’inclusione come *processo*? Sugeriamo di seguito una interpretazione biologico-evolutiva ed una relazionale-comunicativa.

Dal punto di vista biologico ed evolutivo potremmo dire che l’inclusione è uno sviluppo trasformativo che si muove tra *ad-attamento* e di *ex-attamento*. Assumere questa polarizzazione dinamica richiede non poco sforzo, perché la scuola – ma non solo essa – è assuefatta ad una esasperazione centenaria del rinforzo ai processi adattivi, mentre ha sostanzialmente ignorato la funzione evolutiva creativa dell’*exattamento*. Purtroppo non è solo la scuola ad aver dimenticato il valore generativo di questa dialettica del cambiamento, sottovalutando quello che i due paleontologi, Gould e Vrba, hanno definito “*a missing term of evolution*” (Gould & Vrba, 1982). La scienza, la cultura e anche l’economia del-

8 L. 107/2015. Per un’analisi critica della legge: Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., Salatin, A. (2015), *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, Milano, Franco Angeli.

l'ultimo secolo si sono concentrate su una sola componente funzionale delle specie viventi, assumendo come prospettiva evolutiva quella selettiva darwiniana e portandoci a credere che la sopravvivenza e lo sviluppo siano il prodotto della forza e delle funzioni adattive, considerate come condizioni necessarie e sufficienti del successo evolutivo. Ne deriva che un bambino deve essere in grado di sviluppare positivamente le funzioni adattive per poter essere vincente entro il contesto evolutivo del suo tempo, pena la difficoltà di integrazione ambientale e sociale. Che cos'è invece l'*ex-attamento*, e perché è così importante? È una direzione estrinseca dell'agire umano e della sua propensione all'azione (*attamento*); potremmo definirlo una sorta di "adattamento creativo", che non si comprende esclusivamente in termini di risposta immediata a necessità di sopravvivenza ambientali. È, cioè, un "uscire dai binari"; è fare qualcosa di nuovo con un mezzo o con una funzione originariamente comparsi ed fino a quel momento utilizzati esclusivamente e/o prioritariamente per altri scopi. In altre parole, l'*exattamento* è una sorta di qualità emergente da un uso esplorativo inatteso. L'esempio che i due paleontologi fanno è quello delle piume degli uccelli. Le piume compaiono negli anfibi per proteggerli dallo sbalzo di temperatura nel momento in cui escono dall'acqua; evolutivamente hanno una funzione termica. Ma senza piume non è possibile volare: le piume non sono comparse *per* volare, anche se senza piume non si vola, prerogativa ora considerata "normale" per gli uccelli. Così come le corde vocali non sono lì *per* cantare, ma per bloccare il reflusso esofageo; eppure senza corde vocali non si canterebbe, opportunità ben esperita nel comportamento umano "tipico".

Questi esempi possono aiutarci a comprendere cosa implichi nella scuola promuovere e sostenere l'inclusione attraverso il recupero della dialettica generativa di adattamento-exattamento, traducendolo operativamente nella differenziazione didattica (dall'individualizzazione alla personalizzazione). Questo significa non solo promuovere opportunità di sperimentazione creative, ma esplorare intenzionalmente forme autenticamente *alternative* della cognizione, della comunicazione e della comprensione (Wiggins & McTighe, 1998; Gardner, 1987, 1999). Ciò risulta tanto più favorito – di principio e nella prassi – quanto più si è in grado di far spazio e di accogliere l'imprevisto come benvenuto (Santi, 2016). Infatti, non potendo sapere in anticipo quali sono le possibili deviazioni dalla norma, l'*exattamento* contempla un rapporto positivo con la sorpresa, il rischio, l'incertezza. Prevede anche una forte tolleranza dell'errore e una certa disponibilità a prendere in considerazione elementi inutili, o che non sembrano essere immediatamente utilizzabili per un fine noto (e degno di nota) che stiamo perseguendo o che siamo abituati a richiedere. Sicuramente non possiamo promuovere processi inclusivi se ciò che ci sfugge ci spaventa, invece che incuriosirci e provocare la nostra ricerca!

Sul piano operativo, ciò conduce ad una diversa operazionalizzazione del "so-stegno", non con interventi diretti sulle capacità "residue", ma agendo sui contesti per favorire, moltiplicare e amplificare le opportunità offerte a tutti da un diverso funzionamento (Santi, 2015). Sul versante pratico ciò invita, invece che a compensare o dispensare ciò che un deficit "impedisce", a cercare forme emergenti di azione intenzionale e poi di attività condivisibile, cercando di superare il riduzionismo funzionale che i limiti di un abilismo selettivo pone e che la cultura dominante impone. Detto in modo forse più suggestivo, anziché continuare a porre



la questione in termini di “perdita”, vale la pena di esplorare ciò che la *normalità* di funzionamento finisce per assopire, se non inibire. Come suggerisce il titolo evocativo di un libro di Oliver Sacks (1989), lo sforzo che un normo-udente dovrebbe fare per cogliere *diversamente* il paesaggio sonoro è quello di provare a “vedere voci”, o comunque quello di impegnarsi – eticamente e concettualmente – a non negare altri paesaggi possibili.

Considerare l’inclusione come processo evolutivo – adattivo ed exattivo – vuol dire dunque pensarla necessariamente come processo esplorativo, con componenti relazionali e comunicative specifiche. *Evolvere esplorando* significa predisporre alla ricerca di possibilità. Il cuore del processo inclusivo è dunque sostanzialmente euristico. Esso inoltre è dialogico, perché scaturisce dal domandarsi “altro” dall’abitudine e dal chiedere qualcosa d’altro, diverso da sé. Includere, come processo di ricerca *che ammette altre possibilità* è un atto comunicativo aperto, che non può ridursi a chiudere uno scambio dando la risposta *adatta* ad una richiesta legittimata dall’esterno. Inclusione è anche accettare che una domanda generi altre domande; con la consapevolezza che quello che conta è capire il senso e il valore intrinseco di questo stesso domandare, più ancora che trovare la risposta migliore per soddisfare un bisogno. Chiedere, come processo relazionale e comunicativo, può ridursi ad una *ri-chiesta/pretesa* auto-referenziale volta alla soddisfazione immediata; domandare apre ad una prospettiva a lungo termine, predisponendosi ad accogliere anziché ad escludere possibilità. L’inclusione, come processo di evoluzione creativa guidato da una comunicazione esplorativa, non ha tempi stretti e non cerca la soddisfazione, ma la provocazione. L’inclusione così posta non pianifica i tempi del sostegno sulla base di standard prefissati per soddisfare l’emergenza, ma matura i tempi appropriati per lasciar/far emergere la positività dalle situazioni.

Una riforma del sistema scolastico che prenda la forma di processi inclusivi così intesi, implica anche il formare professionisti disponibili a mettersi in gioco continuamente nel contesto e consapevoli di essere essi stessi fattori contestuali in grado di favorire o compromettere i funzionamenti umani e la stessa evoluzione del mondo. È questa sensibilità al contesto – oltre che alla responsabilità nella storia – che ci predispose come educatori a cercare con insistenza, perseveranza e persino coraggio l’emergere dell’*agency* in ogni persona, per riconoscere o inventare gamme di facilitatori (le *capabilities interne ed esterne*, come le definiscono Biggeri e Bellanca, 2010) delle diverse progettualità di vita. I docenti specializzati sono dunque educatori allenati nell’osservazione delle diverse *performance*; nella rimozione delle diverse barriere allo sviluppo; nella valutazione delle potenzialità plurime; piuttosto che esperti di tecniche connesse in modo automatico alla natura dei deficit. Spostare il focus sul processo inclusivo sposta quindi anche il focus del sostegno: dall’intervento e/o trattamento del “caso”, all’azione di accompagnamento nella realizzazione delle aspirazioni delle persone immerse in attività partecipate. Riprendendo la terminologia di Amartya Sen, la scuola con tutte le sue componenti umane e strutturali deve divenire “fattore di conversione” dei progetti di vita, anzi, delle *vite progettanti* dei propri abitanti.

Considerare l’inclusione la forma dinamica del sistema scolastico pone in questione anche la possibilità di valutarne la qualità attraverso indicatori statici. L’unità di analisi dell’azione inclusiva – sia in termini organizzativi che didattici –

cambia e non può essere ridotta alla qualità assoluta del sostegno individuale dedicato all'alunno e lo "stato" di inclusione raggiunto; il focus diventa il cambiamento reciproco; la co-evoluzione sistemica; e ciò richiede una valutazione dinamica e una unità di analisi distribuita. Con questa logica il Repertorio di Impegni verso l'Inclusione<sup>9</sup> propone di sostituire l'adozione di criteri con l'assunzione di impegni. Il CTI Repertoire (Commitment Towards Inclusion Repertoire) è infatti uno strumento di valorizzazione (nel senso etimologico del termine di "dare valore") degli impegni per l'inclusione (Santi, Ghedin, 2012), perché la forma del sistema diventi la sua sostanza.

*L'inclusione come prodotto.* Se concepire l'inclusione come processo ne dinamizza l'operazionalizzazione, cosa comporta leggerla come *prodotto*? Cominciamo escludendo che ciò corrisponda alla possibilità di riconoscere e determinare se, quando e quanto un alunno o una alunna sono "inclusi". La scuola, infatti, non è inclusiva perché è *includente*; ma perché è sistemicamente predisposta a *non escludere*. Sono evidentemente due cose diverse che aspirano a mete differenti. Essere includente significa essere capace di chiudere dentro un altro elemento. Questa accezione fagocitante e oclusiva rendono il costrutto di inclusione così dibattuto nei contesti internazionali, e addirittura rifiutato laddove se ne intravede una spinta alla colonizzazione della diversità e delle minoranze. Se la scuola non è includente allora il bilancio attivo dell'inclusione non riguarda la quantificazione degli *inclusi*. Se però la scuola può essere un sistema inclusivo, ovvero disponibile strutturalmente all'alterità e capace di creare opportunità di sostenere le perturbazioni in modo autopoietico, allora i "prodotti" sono le qualità emergenti di questo sistema, come si esprimono nei progetti di vita diversi, a loro volta in grado di aprirsi ad altre vite possibili. L'inclusione come prodotto equivale dunque alla qualità e alla molteplicità dei progetti di vita che ne scaturiscono, in forma individuale e collettiva. Per "progetto di vita" non si intende una programmazione definita ed esplicita nelle sue mete; questo rischia di diventare una condanna o una pretesa che spesso finiscono per offuscare il senso stesso dei processi di orientamento. La qualità e la forza di un progetto di vita non dipendono dalla certezza dell'esito, ma dalla ricchezza immaginativa che alimenta e modifica le attese e che contribuisce a far emergere la meta. Così un progetto di vita si concretizza sostanzialmente non nei risultati ottenuti, ma nella dimensione progettante che colloca i risultati nel continuum della nostra vita. È appunto la vita come progettualità che dà il senso all'umana esistenza. Questa prospettiva rende l'orientamento una questione di collocazione in un paesaggio e di riferimenti entro un orizzonte, più che una faccenda di direzioni univoche da imboccare di volta in volta di fronte ad un bivio.

La *produttività* dell'inclusione corrisponde alla capacità di generare e sostenere *vite progettuali* aperte. Troppo spesso invece la persona con disabilità diventa oggetto di proiezioni riduttive di altri, chiusa in esiti prefissati che finiscono per diventare fissazioni. Se la progettualità di vita è esito condiviso, allora una vita progettuale è necessariamente inclusiva e ha bisogno di reti di sostegno per

9 Santi M., Ghedin E., Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (V) pp. 99-111. Lecce: Pensa MultiMedia, 2012.



dispiegarsi. Ecco che “misuro” l’esito, cioè il “prodotto” dei processi inclusivi, nella qualità delle vite progettuali e nel modo in cui il contesto è in grado di sostenere le progettualità entro una “comunità fiorente” che li mette in relazione e li contamina, non che accumula progetti di vita individuali e separati.

*L’inclusione come procedura.* Un approccio epistemologico alla questione inclusiva è a questo punto utile sia in senso “normativo” – per indicare cosa va fatto per realizzarla – che metodologico – per controllarne lo sviluppo. Considerare l’inclusione in prospettiva procedurale consente di estrapolarne gli elementi di metodo che ci consentono di trasformare un sistema in senso inclusivo e di mantenerlo tale nelle sue trasformazioni. Questa dimensione ha molto a che vedere sul piano ontologico e fenomenologico con l’azione didattica e i suoi principi. In senso più operativo l’aspetto procedurale ci è utile per comprendere cosa vuol dire fare a scuola didattica inclusiva.

Di fatto disporre di una procedura rientra tra gli aspetti metodologici di una azione. Essa propone dei dispositivi che servono di fatto a “regolamentare” e “regolarizzare” un procedimento e controllarlo nelle sue fasi e negli esiti. Tale “normalizzazione” di fatto poggia su assunti di regolarità dei processi che consentono di applicare in circostanze diverse “modi” simili per fare le cose. Ogni procedura prevede elementi di ripetizione ma non si riduce ad un “meccanismo”. In verità proprio la ripetizione è ciò che garantisce la *variazione*, introducendo elementi di aleatorietà sia nell’applicazione che negli esiti. Avere a disposizione una procedura inclusiva non significa dunque ricondurre la varietà e l’incertezza, che caratterizzano la quotidianità, ad una omogeneità: includere non vuol dire normalizzare. Alla base della procedura inclusiva c’è la messa a tema della ripetizione come opportunità di variazione, che genera un atteggiamento, un’abitudine inclusiva, ovvero una apertura sistematica alla diversità. Da questo punto di vista l’inclusione come procedura è assimilabile all’*improvvisazione*. L’improvvisazione infatti non è altro che un metodo che paradossalmente consente di uscire da ogni metodo, attraverso la variazione sistematica dei suoi elementi (contenuti, spazi, tempi, mezzi, scopi, ecc.) all’interno di procedure ripetute. L’assimilazione di questa dimensione procedurale si trasforma in una vera e propria *forma mentis* distribuita tra tutti coloro che operano nel sistema, rendendolo autopoietico nelle sue trasformazioni e in tal senso inclusivo, nel senso di capace di co-evoluzione e reciprocità. La memoria – anch’essa sistematica – delle variazioni si trasforma in repertorio di possibilità. Avere un repertorio di procedure inclusive vuol dire avere a disposizione delle tecniche da usare spontaneamente, utilizzando l’improvvisazione (Santi, 2010, 2016a, 2016b; Santi & Zorzi, 2016a, 2016b). L’improvvisazione inclusiva è esattamente lo spazio in cui il massimo *expertise* mostra che la tecnica *deve* essere fortemente posseduta per *non sapere mai* quando e come la si userà; questa padronanza e questo rischio è esattamente il tipo di equipaggiamento e atteggiamento che poi diventa la procedura che si ha a disposizione per operare *nelle e delle* trasformazioni *nei e dei* sistemi. In altre parole, ci si allena e ci si prepara ad essere impreparati di fronte a quello che accadrà, per vivere autenticamente il valore e l’opportunità che pone ogni diversità. È evidente che tale aspetto procedurale della didattica inclusiva pur fondamentale per valorizzare le diversità di funzionamento di ogni alunno non è una componente metodologica “speciale”, ma una padronanza che deve appartenere a tutti i docenti in una scuola inclusiva. Ecco perché – tornando alla que-

stione iniziale della formazione dei docenti prevista nella “Buona Scuola” – il rischio di una formazione separata e comunque diversamente orientata tra docenti “di classe” e “di sostegno” non consente l’auspicabile arricchimento di competenze inclusive da parte di tutti coloro che operano nel sistema scolastico (dirigenti inclusi...). Se l’inclusione è – e vuole continuare ad essere – un elemento strutturale e caratterizzante del nostro sistema scolastico, ogni docente dovrebbe essere in grado di utilizzare in aula didattiche inclusive. Le didattiche iperspecializzate sulle singole disabilità sulle quali sembra puntare la proposta di riforma del sostegno accentuano i fenomeni di *pull-out* dai contesti di classe ordinari delle “diversità” che invece consentono ai sistemi di essere strutturalmente inclusivi. I metodi e le tecniche “speciali” invece che dispositivi “occasional”, nel senso di adatti nelle diverse occasioni di utilizzo per tutti, sembrano essere oggi considerati la cosa più importante *in se stessi* e unicamente rivolti all’alunno con disabilità. Uscire da questo specialismo è la condizione per rendere la nostra scuola inclusiva, ovvero aperta proceduralmente *ad ogni altro ancora*, specialmente se diverso. Le implicazioni strutturali e organizzative di una prospettiva di questo tipo comportano nel medio termine un potenziamento della corresponsabilità educativa nelle forme ad esempio del co-insegnamento; nel lungo termine dovrebbero prevedere il superamento della specializzazione nel sostegno didattico intesa in senso “contrattuale”. Il “ruolo” di sostegno dovrebbe definirsi in modo dinamico entro la progettazione didattica che l’autonomia scolastica già prevede come flessibile e non necessariamente centrata sui singoli alunni e su classi stabili. Una dinamicità di ruoli nella stessa figura professionale, portando l’intero corpo docente alla padronanza delle forme fondamentali della differenziazione e variazione didattica a sostegno delle diversità funzionali è a nostro avviso la direzione più auspicabile e coerente con la strada anche normativa già intrapresa dal nostro paese già con la legge 517. Un forte profilo di didattica curricolare con approccio inclusivo deve essere la base di partenza per ogni docente. Una specializzazione nelle tecniche e repertori di variazione metodologica e di linguaggi di comunicazione e concettualizzazione in relazione ai diversi funzionamenti umani dovrebbe diventare prerogativa di tutti gli insegnanti, parallelamente ad un aggiornamento in servizio su aspetti specifici della concettualizzazione entro i diversi codici e statuti disciplinari, indipendentemente dalla presenza di deficit. L’impiego del personale docente nei diversi progetti didattici del Piano dell’Offerta Formativa, con ruoli intercambiabili e ottimizzati per la massimizzazione del successo formativo entro le aree previste dall’autonomia organizzativa, metodologica e di ricerca della scuola.

Un’utopia? No. Solo una riforma non cosmetica della scuola, in grado forse di restituirle il valore originale ed etimologico di “spazio libero e liberato”, anche da esiti funzionali piuttosto al liberismo della competitività dei mercati.

Ciò che caratterizza la prospettiva pedagogica all’educazione è quello di avere al centro della sua riflessione l’infanzia come luogo e tempo della crescita. Crescere in contesti inclusivi è insieme condizione e meta di uno sviluppo umano inteso come crescita dell’umanità intera. La didattica può contribuire in modo sostanziale e concreto a realizzare questo tipo di contesti, specie laddove, come nella scuola, vi sia un mandato sociale, politico e culturale in tal senso. Considerare l’inclusione come un processo, una pratica e una procedura consente di affrontare questo compito complesso con qualche dispositivo epistemologico ed



etico in più, valorizzando la diversità come occasione di trasformazione materiale ed etica delle comunità. Ciò diventa prioritario in momenti di crisi e laddove ci siano necessità di rivedere le politiche scolastiche; sempre che si continui a ritenere la scuola un contesto non solo di conservazione culturale, ma di cambiamento sociale ed economico. Un'economia non solo di mercato cui la scuola risponde addestrando le competenze in agoni competitivi, ma – come ha sottolineato Amartya Sen – di supporto alla crescita delle comunità e delle persone. Allora si sceglierebbe di essere insegnanti grazie ad una *vocazione* verso la crescita individuale e collettiva dei giovani invece che ridursi ad essere dei monitor del loro sviluppo atteso; si sarebbe insegnanti prima ancora perché “maestri ignoranti, inventori e improvvisatori” (Kohan, Santi, Wosniak, 2016) – sulla scia di esempi come Socrate o Ranciere, ma anche Lodi e Manzi. Si farebbe così una scelta pedagogica importante e allora sì, le difficoltà non diventerebbero, prima o poi, “disturbi” individuali e collettivi, ma sarebbero finalmente il motivo per cui l'insegnante sta lì, a scuola, a fare didattica. Tutti gli insegnanti per tutti gli alunni.

## Riferimenti bibliografici

- Biggeri M., Bellanca N. (eds.) (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Biggeri M., Santi M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), pp. 373-395.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione, Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Camedda D., Santi M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 2, pp. 141-149.
- Canevaro A. (2014). Editoriale: Tre temi su cui lavorare. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13, 3, pp. 196-199.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia per tutti (disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Demo H. (ed.), (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13, 3, pp. 202-217.
- Friend M., Cook L. (2003). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. New York: Allyn&Bacon.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Gelati M. (2012). Alla ricerca delle tracce disattese. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- Ghedin E. (2013). Challenges and opportunities for inclusive education: The co-teaching practice, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 1, pp. 115-132.
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI (11), pp. 157-175.
- Gould S.J., Vrba E.S. (1982). Exaptation — a missing term in the science of form. *Paleobiology*, 8, pp. 4-15.

- Goussot A. (2014). Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra “bisogni educativi speciali” e processi inclusivi. In P. Gaspari (ed.), *Pedagogia speciale e “BES”*. Roma: Anicia.
- Ianes D., Cramerotti S. (eds.), (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2014, 2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Johnson D., Johnson R.T., Holubec E. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kohan W. O., Santi M., Wozniak J. (2016). Philosophy for Teachers: Between Ignorance, Invention and Improvisation. In M.R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London: Routledge.
- Medeghini R. (ed.), (2006). *Disabilità e corso di vita*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Oliver M. (1990). *The politics of disablement*. Lexington.
- Sacks O. (1989). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Adelphi.
- Santi M. (2016). Education as Jazz: A Framework to Escape the Monologue of Teaching and Learning. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. New Castle: Cambridge Scholar Publishing.
- Santi M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis*, 2, pp. 103-113.
- Santi M. (2014a). *Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso “speciale” per una sfida possibile*. In L. d'Alonzo (ed.), *Ontologia Special Education*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Santi M. (2014b). Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, pp. 191-210.
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santi M., Ghedin E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (V) pp. 99-111.
- Santi M., Di Masi D. (2014). Pedagogies to Develop Children's Agency in School. In C. Sarojini Hart, M. Biggeri, B. Babic, *Agency and Participation in Childhood and Youth. International Application of the Capability Approach in Schools and Beyond* (pp.123-144). London: Bloomsbury.
- Santi M., Zorzi E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera*, 10, pp. 351-361.
- Santi M., Zorzi E. (2016) (Eds.). *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. New Castle: Cambridge Scholar Publishing.
- Terzi L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (3), pp. 443-459.
- Tomlinson C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Topping. K. (2014). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.
- Vecchiato T. (2013). Verso nuovi scenari di welfare: da assistenziale a generativo. *Studi Zancan*, 5, pp. 3-4.
- Zorzi E., Santi M. (2016). Teacher as improviser: A jazz perspective for reciprocal learning. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as jazz. Interdisciplinary sketches on a new metaphor* (pp. 177-203). New Castle: Cambridge Scholars Publishing.