

# Che cos'è l'inclusione scolastica? Riflessioni e proposte operative

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e Pedagogia Speciale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

**Abstract.** Within a few years the canon of skills, which reigned unchallenged for the first twenty years of the new century, was quickly replaced by that of inclusion, both nationally and internationally. In this contribution we do not want to dwell on the historical-cultural contingencies that have led to this reversal, we prefer to dwell on the idea of inclusive school and how it can actually be achieved.

**Keywords.** inclusion - teaching - school - disability - diversity - equality.

---

## 1. Introduzione

La domanda dalla quale partiamo non è semplice poiché il concetto di inclusione è complesso e variegato, sfuggibile e dinamico. Procederemo in modo analitico per giungere ad una definizione sintetica finale. In prima istanza cercheremo di definire l'inclusione come un processo continuo di ricerca transdisciplinare, basato sul coinvolgimento e sull'interazione di più discipline; quindi tenteremo di identificare gli scopi dell'inclusione e infine le modalità attraverso le quali realizzarla. Termina il contributo una definizione provvisoria del concetto di inclusione scolastica.

## 2. L'inclusione come processo continuo di ricerca transdisciplinare

In primo luogo abbiamo la questione epistemologica: l'inclusione può essere affrontata da singole discipline dell'educazione: la pedagogia e la didattica speciali, per le differenze di abilità, la pedagogia e la didattica interculturali, per le differenze di cultura, la pedagogia e la didattica di genere, per le differenze di genere e così via. In questo modo la questione delle differenze e delle diversità si disintegra in una miriade di proposte che non riescono ad andare alla radice dei problemi e che spesso, al contrario dei loro propositi, rischiano di produrre esclusione ed emarginazione. Per questo motivo si rende necessaria una stretta collaborazione sul piano della riflessione e delle pratiche da parte delle discipline pedagogiche generalistiche quali la pedagogia generale e la didattica generale e le già citate discipline pedagogico/didattiche specialistiche comprese quelle filosofiche: "In altri termini, il giudizio di <<disabilità>> emesso su un concreto corpo

umano ne determina, al di là di qualsiasi altra caratteristica, uno spostamento nel regno del non-pienamente-umano. Si tratta dunque del caso più adeguato a illustrare i passaggi attraverso i quali viene esercitato il potere di distinguere/discriminare, che non serve soltanto a costruire categorie cognitive utili per sopravvivere nell'ambiente, ma finisce per proporre tali categorie come <<giudizi di fatto>> (e perciò veri) che giustificano l'esclusione con i più vari mezzi di individui ritenuti non conformi<sup>1</sup>.

L'inclusione dunque non è un problema che interessa una ed una sola disciplina pedagogica ma piuttosto rappresenta una questione con la quale devono confrontarsi l'insieme delle scienze dell'educazione: in questo caso la riflessione sull'inclusione si pone anche come tentativo di riconciliazione dell'universo delle scienze dell'educazione, un universo che a partire dalla proposta di Gaston Mialaret,<sup>2</sup> risalente alla fine degli anni Settanta del Novecento, ha continuato ad espandersi vedendo le discipline dell'educazione allontanarsi costantemente l'una dall'altra, soprattutto nel contesto italiano nel quale l'organizzazione amministrativa dei settori scientifico disciplinari sembra essersi trasformata in organizzazione epistemologica dei saperi pedagogici. In altre parole lo studio e l'agire dell'inclusione richiedono un approccio transdisciplinare: "Il modo di pensiero o di conoscenza parcellare, compartimentato, monodisciplinare, quantificatore ci conduce a un'intelligenza cieca, nella misura stessa in cui la normale attitudine umana a collegare le conoscenze vi si trova sacrificata a vantaggio della normale attitudine a separare. Dobbiamo pensare l'insegnamento a partire dalla considerazione degli effetti sempre più gravi dell'iperspecializzazione dei saperi e dell'incapacità di articolare gli uni agli altri. l'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) così come l'essenziale (che dissolve). I problemi essenziali non sono mai parcellari e i problemi globali sono sempre più essenziali. Perdiamo l'attitudine a globalizzare, cioè a introdurre le conoscenze in un insieme più o meno organizzato. Orbene, le condizioni di ogni conoscenza pertinente sono appunto la contestualizzazione, la globalizzazione"<sup>3</sup>.

Per quanto riguarda l'inclusione scolastica delle disabilità e dei disturbi specifici dell'apprendimento si tratta di mettere in comunicazione diversi settori di ricerca, vediamo solo alcuni tra i tanti:

La ricerca neuroscientifica, dalla neuropsicologia alla neurobiologia, che studia le modalità di funzionamento del cervello umano, illustrando tempi e modi dell'apprendimento anche all'interno di traiettorie atipiche dello sviluppo<sup>4</sup>.

La ricerca pedagogico-didattica per la costruzione di ambienti formativi, curricoli, attività inclusivi<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> F. Monceri, *Disabilitazione e potere. Presupposti, implicazioni, strategie*, in D. Goodley e altri, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento 2018, p. 29.

<sup>2</sup> G. Mialaret, a cura di, *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1985.

<sup>3</sup> E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano 2014, pp. 71/72

<sup>4</sup> Cfr., C. Pecini, D. Brizzolara (a cura di), *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento*, Mc Graw Hill, Milano 2020; S. Dehaene, *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Cortina, Milano 2019.

<sup>5</sup> L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2020; D. Capperucci, G. Franceschini (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini, Milano 2020; L. Trisciuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari 1996; T. Zappaterra, *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per*

La ricerca pedagogica sociale, culturale, storica, critica, filosofico-educativa, che mette al centro del proprio focus di ricerca il concetto di cura ma anche, in senso critico, quello di disabilità<sup>6</sup>.

La ricerca sociologica e giuridica sull'analisi del rapporto tra inclusione sociale e inclusione scolastica e di queste con lo sviluppo normativo che le accompagna<sup>7</sup>.

Intendere l'inclusione come un processo di ricerca non implica solo sottolinearne la trama transdisciplinare bensì riconoscerne anche la natura perennemente sfuggente: l'inclusione non è uno stato ma un processo dinamico, una meta che non si raggiunge mai una volta per tutte ma che si sposta sempre un po' più avanti dei risultati raggiunti sul campo proprio perché l'obiettivo principale non è quello di annullare le differenze ma di valorizzarle in modo eguale aumentando la partecipazione di ciascuno alla vita scolastica: "Accrescere la partecipazione di ciascuno implica lo sviluppo di sistemi e condizioni educative tali da rispondere alla diversità così da valorizzare ugualmente ciascuno. In altri termini non basta che i sistemi e le condizioni educative si limitino a rispondere alla diversità degli alunni, poiché questo può sempre comportare il crearsi di una gerarchia di valori sia all'interno della scuola che tra le diverse scuole"<sup>8</sup>.

### 3. Lo scopo dell'inclusione tra uguaglianza e diversità

Una volta definita l'inclusione come processo di ricerca continuo e transdisciplinare, è necessario individuare con sufficiente chiarezza quali sono gli obiettivi di tale processo. Possiamo individuarne due dai quali a cascata derivano tutti gli altri: a) realizzare l'uguaglianza formale e sostanziale nei processi formativi; b) valorizzare le differenze individuali. Il primo obiettivo si riferisce alla volontà di garantire a tutti/e le medesime opportunità formative senza alcuna distinzione, così come previsto dalla nostra Costituzione e dalle Dichiarazioni internazionali in merito ai diritti dell'uomo dall'infanzia all'età adulta. Ma la radice di questa convinzione morale è molto più antica e affonda le proprie radici nell'Antichità, nel concetto di Paideia elaborato all'interno della cultura della Grecia classica quando per la prima volta si afferma l'idea della formazione dell'uomo per l'uomo, non per la divinità, non per un mestiere, ma per essere pienamente umani: "Siamo già nell'orizzonte della *paideia*, di quell'ideale di formazione umana, anzi della 'formazione di un'umanità superiore' nutrita di cultura e di civiltà e che assegna

---

alunni con disabilità, ETS, Pisa 2010.

<sup>6</sup> F. Monceri, *Etica e disabilità*, Morcelliana, Brescia 2017; M. Piccioli, *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*, ETS, Pisa 2020; R. Medeghini e altri, *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013; F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010; P. Crispiani, *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016.

<sup>7</sup> A.S. Kanter, *Disability Legal Studies: dove si incontrano gli studi giuridici e i Disability Studies*, in R. Medeghini (a cura di) *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento 2015; A.D. Marra, *L'inclusione educativa e le sue sfide oggi: i diritti in contesto*, in D. Goodley e altri, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, op. cit.; A. Schiavone, *Eguaglianza. Una nuova visione sul filo della storia*, Einaudi, Torino 2019.

<sup>8</sup> T. Booth, M. Ascow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2016, p. 49.

all'uomo soprattutto una identità culturale e storica"<sup>9</sup>. Solo l'educazione rende l'uomo veramente tale liberandolo dai lacci istintuali della natura avviandolo verso il pensiero razionale, verso la verità e la giustizia. Ma ai Greci classici così come a buona parte dell'Antichità mancava totalmente la sensibilità di estendere questo concetto a tutti gli uomini ovvero a tutte le bambine e a tutti i bambini; la paideia era un privilegio per pochi. Dobbiamo aspettare la Modernità per assistere alla germinazione dell'idea del diritto di tutti all'istruzione e all'educazione a partire da Comenio in avanti, con le Rivoluzioni settecentesche, il Razionalismo e il Positivismo ottocenteschi fino ad arrivare alla cultura dei diritti umani elaborata dopo gli orrori della Grande Guerra Mondiale (1914-1945) che ha devastato l'umanità senza precedenti nella storia di *Sapiens*. Tutti hanno diritto all'istruzione e all'educazione perché solo in questo modo possono realizzare pienamente se stessi, partecipare alla vita sociale, contribuire al progresso della vita, non solo di quella umana, sulla terra. Questo è il primo obiettivo dell'inclusione.

Ma garantire a tutti l'accesso e la fruizione all'educazione non basta; se ci fermiamo a questo livello rischiamo di cadere in un generico egualitarismo o, peggio ancora, nella volontà di conformare tutti verso un unico modello di essere umano, qualunque esso sia. Questa è la dura lezione che abbiamo appreso dai sistemi formativi dei regimi liberali e totalitari del Novecento che accolsero sì un maggior numero di alunni e alunne, pur continuando ad escluderne molti, ma allo scopo di formare sudditi e lavoratori assolutamente conformi alla cultura politica dominante. Le differenze in quei sistemi erano abolite, soppresse, negate, attraverso programmi rigidi e centralizzati e tramite l'esclusione, l'espulsione, l'emarginazione dal sistema formativo. L'inclusione al contrario, vuole valorizzare in modo uguale le diversità di ciascuno, da una parte per garantire lo sviluppo delle potenzialità individuali dall'altro per evitare che le differenze si trasformino in disuguaglianze. Si tratta pertanto di lavorare sul rapporto tra *identità* e *identicità* che caratterizza qualsiasi forma di vita associata e in particolare i sistemi formativi; identità intesa come unicità e irripetibilità di ogni singolo individuo umano; identità intesa come appartenenza di tutti alla medesima specie animale: *Homo Sapiens*. Siamo tutti uguali perché condividiamo lo stesso patrimonio genetico (identità), siamo tutti diversi perché le esperienze e le contingenze che hanno contribuito alla formazione della nostra personalità sono uniche e irripetibili (identità): "Un'enorme riserva di varietà e ridondanza è a disposizione di ogni organizzazione, a patto che la sappia adeguatamente valorizzare. E' costituita dagli stessi individui che la compongono, nella loro ricchezza di linguaggi, di culture e di competenze. Non solo perché in un'organizzazione gli individui sono fra loro diversi e la loro aggregazione crea gruppi differenti, eterogenei e talvolta concorrenti. Ma anche perché ogni individuo è in sé stesso molteplice, è fatto di spazi, di tempi, di linguaggi, di culture, di prospettive, di punti di vista eterogenei spesso divergenti, anche in competizione tra loro. La formazione dovrebbe dunque valorizzare e sostenere non solo la diversità fra gli individui ma anche la diversità negli individui"<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995, p. 59.

<sup>10</sup> M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Cortina, Milano 2018, pp. 154,155.

#### 4. L'inclusione come diffusione e condivisione di valori

Il campo dei valori è un campo scivoloso e pieno di insidie: dichiararli è facile realizzarli può essere difficile. Tuttavia se parliamo di inclusione, non possiamo fare a meno di trattare il tema dei valori poiché l'inclusione è anche un insieme di azioni guidate, ispirate, da precisi valori. Come ci ricordano T. Booth e M. Ainscow all'interno del loro volume dedicato all'*Index for inclusion*, quando nelle scuole si vuole avviare un discorso e delle pratiche sull'inclusione è innanzi tutto necessario condividere la cultura e i valori dell'inclusione: "L'*Index* è un invito a fondare lo sviluppo educativo della propria scuola su azioni che scaturiscono dai propri valori profondi, anziché da una serie di programmi o iniziative progettate da altri e basate su valori che rifiutiamo. Abbiamo provato a comporre in modo accurato un quadro di valori che fossero nel loro complesso in grado di sostenere lo sviluppo dell'educazione ciò ha prodotto un elenco di termini chiave quali *uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità, non-violenza, fiducia, empatia, onestà, coraggio, gioia, amore, speranza/ottimismo, bellezza*. [...] Ogni valore riassume un'area di possibili azioni e aspirazioni per l'educazione e più in generale per la società. [...] Tutti i valori sono necessari per uno sviluppo educativo inclusivo, ma cinque tra essi – uguaglianza, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità – possono contribuire in modo particolare a realizzare strutture, attività e processi inclusivi nelle scuole"<sup>11</sup>.

Questa attenzione ai valori, se non vuole restare pura retorica, deve innanzi tutto essere condivisa tra tutto il personale scolastico, i genitori e gli amministratori degli enti locali. Limitando il nostro discorso a pochi cenni riferiti all'interno della scuola, ricordiamo l'importanza del coordinamento pedagogico tra dirigenza scolastica, docenti e personale non docente nonché quella tra tutti questi attori e le famiglie degli alunni. In altre parole prima di entrare nelle classi i valori sopracitati devono essere condivisi dagli adulti e quindi trasformarsi in azioni concrete. La scuola dovrebbe innanzi tutto essere un'ambiente inclusivo anche per gli adulti che la abitano e la vivono quotidianamente, ecco che emerge il ruolo del dirigente inclusivo, in grado di valorizzare le diversità del gruppo docente nella prospettiva di garantire il successo formativo di ogni alunno. Come sono organizzate e gestite le varie riunioni di lavoro dei docenti? Come vengono distribuiti i compiti e le responsabilità? Esistono un patto formativo tra dirigente e docenti e un protocollo per l'accoglienza dei nuovi docenti? La collegialità è solo una formalità amministrativa o si trasforma in azione collegiale? Come vengono soddisfatte le diverse esigenze di formazione e aggiornamento dei docenti? Qual è il livello di qualità dei tempi e degli spazi riservati ai docenti? Le stesse domande possono essere declinate in relazione al personale non docente, che sarà anche non docente ma è pur sempre educativo perché entra in relazione con alunni e famiglie e dunque merita la stessa attenzione. Poi c'è tutto il discorso del rapporto con il mondo esterno alla scuola che il dirigente deve presidiare, dal funzionamento degli organi collegiali al rapporto con gli enti locali; anche in questi casi ritorna l'importanza dei valori inclusivi: la scuola è una istituzione inclusiva nei confronti dei genitori, di tutti i genitori, ? La scuola si pone come diffusore di valori inclusivi all'interno del territorio nel quale insiste?

---

<sup>11</sup> T. Booth, M. Ascow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, op. cit., p. 50.

Per rispondere a queste sfide il ruolo del dirigente scolastico dovrebbe assumere le due funzioni principali del coordinatore pedagogico: “ 1) una funzione di mediatore di riflessività nell’ambito del gruppo educativo di lavoro, anche in relazione alla costruzione di uno spazio di pensiero sui rapporti che gli operatori creano con le famiglie dei bambini; 2) una funzione di sistema, intesa nei termini di cura e sostegno al lavoro di rete e quindi di regia e raccordo con il territorio, di tessitura di una trama istituzionale e di promozione e sviluppo degli scambi con gli altri servizi educativi e con i servizi sanitari”<sup>12</sup>.

### **5. L’inclusione come riorganizzazione dei contesti scolastici e utilizzo di strategie rivelatesi efficaci.**

Siamo arrivati all’ultimo tassello della risposta alla domanda iniziale, ovvero come realizzare l’inclusione. Premesso che non esiste una ricetta unica e vincente, le più recenti ricerche dimostrano l’importanza di lavorare innanzi tutto sul contesto educativo interno ed esterno alla scuola; emerge la necessità di organizzare una rete tra i vari sistemi formativi in grado di sostenere l’autonomia della persona con disabilità: “Prioritariamente le reti contribuiscono a costruire, mantenere e modificare l’identità personale e sociale, identità che sempre interagiscono tra loro [...] le reti sono in grado di mobilitare risorse, alimentano e rappresentano un potenziale di risorse relazionali a cui poter attingere per fronteggiare le sfide quotidiane poste dalla società complessa [...] inoltre, le reti sociali innescano nuovi legami con altre reti, permettendo di avere accesso a nuove reti di relazioni che avranno diversi gradi di densità, vicinanza e frequenza. La vita delle persone si arricchisce di possibilità e risorse in base alle opportunità che la rete sociale di riferimento riesce a proporre. Infine, ma non meno importante, le reti sociali favoriscono nuovi contatti sociali, generando nuova complessità e generando un *cum textus* di relazioni significative”<sup>13</sup>.

Un sistema formativo integrato quindi che a partire dal nido, nelle relazioni tra servizi educativi all’infanzia e famiglie, evolve lungo tutto il percorso formativo fino ad arrivare alla rete tra scuola, università e mondo del lavoro, nell’ottica di costruire progetti e contesti di vita autonoma e sociale, cioè in grado di sostenere il pieno sviluppo della persona con disabilità, la sua capacità di autodeterminazione. In questo quadro rientrano l’inserimento lavorativo, l’autonomia abitativa, l’accesso alla cultura e alla fruizione di beni artistici, sportivi, ricreativi, partendo sempre dai bisogni specifici della persona e non dalle logiche interne alle istituzioni che intendono sostenerne l’autonomia: “Alla luce dei tre costrutti di indipendenza, partecipazione sociale e benessere è possibile affermare che non conviene procedere secondo logiche ideologiche nella promozione della qualità della vita della persona (logica della salute, logica del sociale, logica della rivendicazione ecc.), ma che è importante prima di tutto capire le esigenze della persona in quel determinato momento della sua traiettoria esistenziale [...] la relazione con la persona

<sup>12</sup> A. Gariboldi, A. Pugnaghi, *Coordinamento pedagogico e promozione dei processi inclusivi nei servizi educativi per l’infanzia*, in M. Piccioli (a cura di), *Qualità e equità nell’educazione 0-6 modelli teorici, strumenti e proposte didattiche per l’inclusione*, Franco Angeli, Milano 2021.

<sup>13</sup> R. Medeghini, G. Vadalà, *Tra gli ostacoli verso una cultura dell’inclusione. Linee guida per scuole e servizi inclusivi*, Editrice La Scuola, Brescia 2022, pp. 35, 36.

con disabilità va quindi bilanciata fra controllo e aiuto, fra assistenza e partecipazione, fra abilitazione e riabilitazione.<sup>14</sup>

Poi c'è il contesto interno alla scuola e allora parliamo di didattica inclusiva le cui caratteristiche possono essere desunte dalle già citate ricerche di Dehaene<sup>15</sup> con particolare riferimento ai quattro pilastri dell'apprendimento da lui individuati:

L'attenzione, che amplifica le informazioni su cui ci concentriamo;  
il coinvolgimento attivo, un algoritmo chiamato anche curiosità, che incoraggia il nostro cervello a valutare costantemente nuove ipotesi;  
il ritorno sull'errore, che confronta le nostre predizioni con la realtà e corregge i nostri modelli del mondo;  
il consolidamento, che automatizza e fluidifica ciò che abbiamo appreso, specialmente durante il sonno<sup>16</sup>.

Proviamo a dare una curvatura pedagogico-didattica a queste dimensioni emergenti dalla ricerca neuroscientifica. Si tratta innanzi tutto di realizzare una didattica attiva, centrata sulla motivazione e sul coinvolgimento attivo della persona che apprende, evitando però di cadere in uno sterile spontaneismo che non porta da nessuna parte, su questo Dehaene è molto chiaro anche se, a mio modesto parere, troppo perentorio nel liquidare l'apprendimento per scoperta e l'insegnamento indiretto che hanno caratterizzato le proposte più progressiste dell'educazione contemporanea da Rousseau a Dewey a Bruner<sup>17</sup>. Senza rinnegare queste importanti tradizioni pedagogico-didattiche pensiamo ad una didattica attiva basata sull'apprendimento attraverso l'esperienza, cioè costruita sul rapporto tra chi apprende e la realtà che lo circonda, gli oggetti, le altre persone, la natura, ecc. Un apprendimento e un insegnamento basati sugli interessi reali degli alunni: "Ora, teniamo presenti queste quattro forme di interessi: l'interesse per la conversazione o comunicazione; per l'indagine o la scoperta delle cose; per la fabbricazione e la costruzione delle cose; e per l'espressione artistica. Possiamo dire che esse sono le risorse naturali, il capitale non ancora investito, dal cui impiego dipende l'attiva crescita del fanciullo"<sup>18</sup>.

Una didattica attiva ed esperienziale dunque ma anche sociale, cooperativa, basata sulle relazioni sociali tra i pari e su quella con l'adulto che se ne prende cura. Anche in questo caso facciamo riferimento alla tradizione didattica dell'attivismo e in particolare, ma non solo, alle proposte di J. Dewey che nelle sue ricerche mette sempre al centro l'importanza delle relazioni sociali e della partecipazione attiva alla vita della scuola. Attiva, costruttiva, sociale e partecipata ecco le coordinate di una didattica efficace ed inclusiva, che alterna momenti didattici individualizzati, personalizzati, di piccolo e di grande gruppo.

---

<sup>14</sup> M.T.Cairo, *Costruire possibilità: la realizzazione dei Progetti di vita*, in L. D'Alonzo (a cura di), *Vite reali. La disabilità tra destino e destinazione*, Pearson, Milano 2021 p. 99.

<sup>15</sup> S. Dehaene, *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, op. cit.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 185.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 222.

<sup>18</sup> J. Dewey, *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, 2020 p.67.

## 6. Verso una definizione conclusiva ma provvisoria di inclusione

Assemblando in una sintesi provvisoria le argomentazioni finora presentate possiamo proporre la seguente definizione di inclusione:

L'inclusione è un processo continuo di ricerca transdisciplinare, finalizzato alla realizzazione dell'eguaglianza formativa, formale e sostanziale e alla valorizzazione delle differenze individuali, attraverso la diffusione e condivisione di precisi valori di riferimento, la modifica dei contesti educativi e l'utilizzo di tecniche didattiche efficaci.

### Bibliografia

- Booth T., Ascow A., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2016.
- Dehaene S., *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Cortina, Milano 2019.
- Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Capperucci D., Franceschini G., (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini, Milano 2020.
- Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Cortina, Milano 2018.
- Cottini L., A. Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Milano 2020.
- Crispiani P., *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016.
- D'Alonzo L., (a cura di), *Vite reali. La disabilità tra destino e destinazione*, Pearson, Milano 2021.
- Dewey J., *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, Roma 2020.
- Goodley D., e altri, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento.
- Medeghini R., e altri, *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013.
- Medeghini R., (a cura di) *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento 2015.
- Medeghini R., Vadalà G., *Tra gli ostacoli verso una cultura dell'inclusione. Linee guida per scuole e servizi inclusivi*, Editrice La Scuola, Brescia 2022.
- Mialaret G., a cura di, *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1985.
- Monceri F., *Etica e disabilità*, Morcelliana, Brescia 2017.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano 2014.
- Pecini C., Brizzolara D., (a cura di), *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento*, Mc Graw Hill, Milano 2020.
- Piccioli M., *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*, ETS, Pisa 2020.
- Piccioli M. (a cura di), *Qualità e equità nell'educazione 0-6 modelli teorici, strumenti e proposte didattiche per l'inclusione*, Franco Angeli, Milano 2021.



- Schiavone A., *Eguaglianza. Una nuova visione sul filo della storia*, Einaudi, Torino 2019.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A., *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari 1996.
- Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa 2010.