
CONTRIBUTO TEORICO

Verso una cultura organizzativa inclusiva della scuola. Il Centro Territoriale Inclusione, uno scenario formativo.

Toward an inclusive school organizational culture. The Territorial Center Inclusion, an educational scenario.

Valentina Meneghel, Università Cattolica del Sacro Cuore.

ABSTRACT ITALIANO

Il saggio esplora la questione dei bisogni educativi speciali in senso lato alla luce di un'organizzazione scolastica che aspira ad addivenire di tutte e tutti. Lungi da una diffomità liquida che polarizza le competenze specifiche di ciascun attore territoriale coinvolto nel processo inclusivo scolastico dei discenti, emerge l'istanza di una trama relazionale fra gli attori territoriali affinché forme specifiche di intervento non si cristallizzino in approccio medicalizzante ai bisogni. Innanzi agli alfabeti differenti di Scuola, Sistema Sanitario, Ente Locale, Famiglia, urge porre attenzione al ruolo strategico e inter-connettivo dei Centri Territoriali per l'Inclusione il cui potenziale educativo si iscrive nella sollecitazione a tras-formare le culture organizzative delle istituzioni scolastiche dando voce ad una lingua comune che poggi sulla considerazione della persona come valore primo e irriducibile che travalica qualsivoglia limitazione, in questa chiave è possibile racchiudere il modus operandi ispiratore dei processi inclusivi.

ENGLISH ABSTRACT

The essay explores the issue of special educational in the broadest sense needs within the light of a school organization that aspires to become of all and everyone. Far from a liquid dissimilarity that polarizes the specific competencies of each territorial actor involved in the school-based inclusive process of learners, there emerges the need for a relational plot among territorial actors so that specific forms of intervention do not crystallize into medicalized approaches to needs.

In front of the different alphabets of School, Health System, Local Administration, Family, it is urgent to pay attention to the strategic and inter-connective role of the Territorial Centers for Inclusion whose educational potential is inscribed in the solicitation to trans-form the organizational cultures of educational institutions by giving voice to a common language that rests on the enhancement of the person as a primary and irreducible value that transcends any limitation, in this light it is possible to embrace the modus operandi inspiring inclusive processes.

Premessa

Se in un dato contesto territoriale si ponesse attenzione al numero di studenti e studentesse con disabilità iscritti alle scuole secondarie di secondo grado, facilmente si verrebbe sollecitati a riflettere sulle ragioni per le quali alcune scuole risultino essere prescelte con maggiore frequenza rispetto ad altre.

La tendenza alla disponibilità all'inclusione pare infatti decrescere nel passaggio ai differenti gradi di istruzione, "si passa da una massima disponibilità al primo livello di istruzione a un progressivo decremento fino a raggiungere i livelli più bassi nell'istruzione secondaria di secondo grado" (Medeghini, 2006, p. 56).

Posta la libertà di scelta educativa e formativa, quale diritto delle figure genitoriali, la questione non può esaurirsi nell'esclusivo appello di siffatta libertà, quest'ultima ha da poggiare su una scelta che debba poter qualificarsi come varia, molteplice, sempre garante dell'inclusività.

Coltivare uno sguardo educativo sulla cura

Per ottemperare alla "garanzia" di un'educazione inclusiva preme riconoscere che la frontiera pedagogica dell'aver cura (Fadda, 1997; 2006) se letta in relazione ai cosiddetti bisogni educativi speciali, qui intesi entro un'ampia cornice concettuale che include Disabilità, Disturbi Specifici dell'Apprendimento, Altri Bisogni Educativi Speciali (Ministero dell'Istruzione, 2012), si misura con le derive delle pratiche che medicalizzano i problemi rischiando di limitarsi ad uno sguardo diagnostico soffermo sulle "mancanze". Ne deriva che la comunità educante possa avvalersi di una comune padronanza di significati in ordine alla duplice accezione della cura in senso medico-terapeutico e in senso pedagogico-educativo, forse meglio intuibile ricorrendo alla lingua inglese mediante i rispettivi verbi *to cure* e *to care*, affinché nel prevalere della prima sulla seconda non si "trascuri l'originaria e fondamentale dinamica della prossimità" (Mari, 2018). È soltanto avvalorando l'aver cura come "atto mai concluso" che dà forma all'essere (Mortari, 2014, p. 23) che si annoda la convergenza con il processo educativo-formativo sempre teso a far fiorire l'essere umano che può pienamente essere (*Ibi*, p. 35) Nella seconda accezione sopra menzionata, la cura è "pratica" legata alla temporalità, essa si esplica tra l'effettività dell'umano di essere-nel-mondo, mancante di forma definita e stabile nel tempo, e la possibilità del suo divenire, propriamente il poter-essere. Tuttavia, tale potenzialità esistenziale vive il rischio dell'assunzione della "normalità (qualunque cosa essa sia) come modello di riferimento", ciò minerebbe il senso educativo più profondo dell'aver cura come fenomeno emancipativo con inferenze gravose sulla nascita del processo inclusivo stesso, in altre parole significherebbe negare le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità (Medeghini, 2006). Nella medicalizzazione tendente al protocollo si annida il presupposto stesso dell'esclusione laddove a ciascuna persona si attribuisca il compito di "diventare il più possibile simile a una persona normale". È in questa prospettiva che, se si considera a titolo esemplificativo,

la qualità di vita scolastica del soggetto disabile [essa] viene valutata in base alla sua capacità di colmare il varco che lo separa dagli alunni normali" (Dovigo, 2002, p. 12). Ed è in questo perimetro che una singola persona, parimenti un gruppo, può correre il rischio di subire "un danno reale e irreversibile, una devastante distorsione, se chi gli sta attorno, come uno specchio deformante, gli rimanda un'immagine di sé umiliante, svalutante o, comunque, negativa (Molinari & Cavalieri, 2015, p. 26).

La questione del parametro della normalità può essere letta in termini più ampi in quella "cultura del continuo paragone" che, secondo Han,

non ammette alcuna negatività dell'*atopos* poiché rende tutto comparabile [*vergleichbar*], cioè Ugualo [*gleich*]. In questo modo diventa impossibile l'esperienza della diversità atopica [...]

L'isolamento narcisistico dell'uomo, la strumentalizzazione dell'altro, la concorrenza universale distruggono il clima di gratificazione. Scompare lo sguardo che offre conferma e riconoscimento (Han, 2017, p. 33-35).

In questo quadro il vincolo di responsabilità dell'insegnante verso il discente permane sempre la tutela dell'essere umano da ogni forma di assoggettamento. Il corpo docente non può che avvertire tale tutela come senso primario della "cura educativa", a fortiori laddove la fragilità della persona con bisogno educativo speciale è esposta al rischio di una distorsione dei limiti che la costringono in uno stato di bisogno. Così l'eventualità di un'attenzione preminente sulle dimensioni del bisogno rischierebbe di concorrere all'espropriazione dell'autodeterminazione del discente. Del resto urge chiedersi

Com'è possibile, ad esempio, pensare che i disabili possano essere a tutti gli effetti protagonisti delle nostre società, quando per millenni sono stati banditi e emarginati o addirittura uccisi in nome della purezza della razza? Con una memoria di questo tipo alle spalle, fare inclusione significa tentare di aprirsi alla cura e all'accoglienza, alla tolleranza, all'accettazione, più che aprirsi realmente. Quest'ultima però rischia di non essere vissuta ed espressa in modo chiaro e integrale, senza riserve. Difficile che l'accoglienza non si tinga di sfumature pietistiche e compassionevoli, che non si ecceda nella relazione con una carezza inopportuna, un tono di voce lievemente infantilizzato, un sorriso appena troppo accentuato (Fabbri, 2023, p. 64).

Pertanto, pur innanzi ai progressi inscrivibili nel quadro di un'evoluzione normativa che avvalorava l'inclusione nella logica del diritto inalienabile al rispetto dei valori umani della persona per un proprio progetto di vita considerante desideri e aspettative, come asserito dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2006, divenuta legge italiana nel 2009, persiste nelle forme implicite un divario culturale che nella realtà si palesa attraverso l'attribuzione stereotipata del limite alle persone con disabilità. Ciò si ripercuote nelle modalità organizzative di concepire la struttura stessa delle scuole di ciascun grado ancora inclini alla persona considerata come "normodotata":

il panorama che caratterizza complessivamente la scuola italiana è quello di una 'integrazione a metà', ossia di una situazione in cui, accanto a molte esperienze positive che possono essere identificate come 'buone prassi' solidamente affermate all'interno delle strutture scolastiche, si registra tuttavia il permanere di numerose difficoltà [...] sia per quanto concerne dimensioni strutturali come la formazione degli insegnanti e la disponibilità di docenti opportunamente formati da inserire sul sostegno, sia in riferimento alla qualità stessa dell'attività di sostegno, che evidenzia una perdurante difficoltà da parte delle scuole nel produrre gli investimenti indispensabili dal punto di vista della flessibilità organizzativa (Dovigo, 2002, p. 9).

Eppure la vita scolastica viene considerata come una fase fondamentale per la tutela della dignità umana della persona con disabilità, ciò è rinvenibile dalla Legge n. 104 del 1992, da tempo recepita come punto di riferimento normativo per l'inclusione scolastica, che peraltro impegna gli attori istituzionali alla rimozione degli ostacoli o degli impedimenti al "diritto soggettivo al pieno sviluppo del potenziale umano della persona

con disabilità". Urge allora chiedersi quando una scuola possa qualificarsi inclusiva, ponendo realmente l'inclusione come principio alla base delle norme di convivenza.

Il ruolo dei Centri Territoriali per l'Inclusione

Sebbene la nascita e l'evoluzione dei Centri Territoriali per l'Inclusione richiederebbe un excursus storico approfondito, preme, senza alcuna pretesa di esaustività, comprenderne la loro valenza, a partire dalla Circolare Ministeriale n. 8 del 2013 che ne definisce i caratteri salienti a seguito della D.M. del 27 dicembre 2012, indicante gli "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". La Circolare identifica nei *Centri Territoriali per l'Inclusione* (CTI) il ruolo di collegamento o assorbimento dei preesistenti "Centri di Documentazione" (CDH) e "Centri Territoriali di Risorse" (CTRH) entrambi volti all'"integrazione scolastica degli alunni con disabilità". In ordine ai CTRH preme menzionare le Linee Guida elaborate nel 2011 dal Gruppo di Lavoro dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia in quanto possono tuttora offrire un orientamento funzionale a comprendere la cornice entro cui è ascrivibile il ruolo dei *Centri Territoriali per l'Inclusione*.

In particolare, le linee asserivano la necessità di un quadro organizzativo chiaro al fine di migliorare il servizio di supporto alle scuole dell'autonomia innanzi alla nascita di "forme articolate di Centri, diversamente denominati, CTRH, Scuole snodo", nonché a seguito dell'istituzione dei Centri Territoriali di Servizio per le Nuove Tecnologie per la Disabilità (CTS). In particolare, il documento ravvisava nel raccordo interistituzionale legato al territorio la *qualità dell'azione scolastica* riconoscendo nel concetto di "rete" di scuole "lo strumento operativo più funzionale per la realizzazione di interventi mirati, aderenti al contesto, compatibili con le opportunità e le risorse effettivamente disponibili".

I centri erano dunque chiamati a valorizzare e a promuovere le reti sul territorio, le cui finalità, espresse con chiarezza nelle Linee Guida, prevedevano, da un lato, la collaborazione e le sinergie tra le scuole mediante lo scambio di esperienze e di strumenti; dall'altro, il concretarsi di possibili risposte alle esigenze poste in luce dalla presenza dei discenti con disabilità grave nelle classi comuni. Si auspicava dunque che i centri potessero divenire un punto di riferimento tanto per la comunità scolastica, quanto per gli operatori territoriali delle diverse istituzioni e delle associazioni coinvolte nel processo di inclusione scolastica e sociale.

Il funzionamento dei Centri dipendeva così dal lavoro interistituzionale curato e intessuto da un "Referente" individuato dal Dirigente Scolastico della scuola - sede del Centro - a seguito di una interlocuzione con le istituzioni scolastiche della rete.

A tale figura venivano richieste conoscenze nel campo della disabilità, altresì venivano attribuite competenze di natura "relazionale" e "organizzative" in ordine alle istanze di consulenza e formazione ai fini dell'inclusione scolastica per le prime, nonché di coordinamento tanto di uno sportello informativo, quanto dei raccordi con le istituzioni e le associazioni per le seconde. Mostrando continuità con le Linee Guida elaborate a livello regionale nel 2011, la C.M. del 2013, identifica le professionalità coinvolte nei CTI come

un gruppo di docenti operatori che dovrà essere in possesso di specifiche competenze, al fine di poter supportare concretamente le scuole e i colleghi con interventi di consulenza e di formazione mirata. È quindi richiesta una ‘specializzazione’ - nel senso di una approfondita competenza - nelle tematiche relative ai BES. Per quanto riguarda l’area della disabilità, si tratterà in primis di docenti specializzati nelle attività di sostegno, ma anche di docenti curricolari esperti nelle nuove tecnologie per l’inclusione (p. 7).

Secondo il documento tali professionalità sono le stesse afferenti anche ai Centri Territoriali di Supporto (CTS) nati come reti territoriali grazie alle quali i docenti promuovono l’inclusione attraverso l’utilizzo delle nuove tecnologie rafforzando la diffusione degli ausili e dei sussidi didattici, con l’obiettivo di migliorare il coinvolgimento dei discenti con abilità diverse (Indire, 2019). Si consideri che la loro istituzione si deve al Progetto “Nuove Tecnologie e Disabilità” (2005) per opera degli Uffici Scolastici Regionali in accordo con il MIUR. Un progetto che ha inteso rispondere alle criticità annesse alle competenze dei docenti sia in ordine all’individuazione delle Tecnologie Assistive implementabili a scuola, nonché al rispettivo acquisto e fornitura, sia in ordine alla loro fruizione per favorire il coinvolgimento dei discenti disabili alle attività didattiche.

A partire dalla Legge 517/77, si evince dunque come l’inclusione dei discenti con disabilità abbia comportato, da un lato, la costituzione di organismi dalla “molteplicità di compiti e di funzioni articolate a vari livelli: regionale, provinciale, locale e di singola istituzione scolastica”; dall’altro la maturazione di “specifiche professionalità che costituiscono un patrimonio di significativa importanza” (*Ibi*, p. 25). I Centri Territoriali attestano, dunque, l’emersione di figure professionali meglio definibili con le parole di Iavarone (2022) “di cerniera”, a ben sottolineare l’istanza di un riallineamento costante delle organizzazioni interistituzionali del territorio, a cui sono chiamate a rispondere senza effettuare una discontinuità con quanto già esistente e potenziando il *raccordo e la comunicazione* tra i vari livelli (C.M. 8/2013).

Oggi la costituzione dei CTI da parte degli Uffici Scolastici Regionali risponde al criterio di distribuzione su ambiti territoriali (L. 107/2015). Il reticolo territoriale di ciascuna regione prevede, dunque, diversi ambiti in ognuno dei quali risiede un Centro Territoriale per l’Inclusione. La sede dei centri è spesso coincidente con le Scuole Polo per l’Inclusione. Tuttavia, come cita la Nota Ministeriale n. 847 del 12 aprile 2018, laddove tali scuole non coincidessero con i CTS e i CTI “non vanno a sostituirsi ad essi ma con essi collaborano e condividono professionalità, esperienze e risorse”.

Oggi il contesto lombardo conta 35 ambiti territoriali in ciascuno dei quali è generalmente presente un CTI, il cui Referente, entro un rapporto di stretta collaborazione con il Dirigente Scolastico della Scuola Polo per l’Inclusione, è impegnato sui plurimi fronti dell’inclusione. In particolare, è possibile delineare sinteticamente tre aree in cui è possibile evincere il suo operato.

Area formativo-culturale

- superamento di qualsivoglia ostacolo possa contrapporsi alla realizzazione di percorsi di inclusione di qualità;

- disseminazione di buone pratiche a livello interno ed esterno alle Scuole Polo Inclusione;
- consulenza specifica di natura educativo-didattica rivolta ai docenti di ogni ordine e grado, essi vengono guidati alla scelta di metodologie didattiche e di strategie educative maggiormente aderenti al contesto classe;
- coordinamento di programmi di formazione specifica di ambito territoriale e inter-ambito ricorrendo al contributo di esperti nel campo dell'educazione inclusiva.

Area relazionale

- supporto alle famiglie attraverso la traduzione delle normative e delle relative prassi funzionali all'accertamento della condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica;
- rilettura del Piano Educativo Individualizzato (PEI) per comprenderne la valenza formativa anche in ordine ad una eventuale trasferibilità delle strategie didattiche nei contesti di educazione non formale e informale;
- mediazione "ponte" tra le figure genitoriali, specialistiche e scolastiche.

Area Valutativa

- recepimento delle criticità di ciascuna scuola afferente all'ambito territoriale in cui ha sede il CTI e analisi dei bisogni formativi per la progettazione di percorsi di formazione specifica;
- studio di modelli di autovalutazione e di automiglioramento volti a recepire i livelli di inclusione scolastica delle scuole dell'ambito territoriale.

Sommariamente, è possibile tradurre l'expertise dei Referenti dei CTI nella capacità di veicolare la cultura inclusiva non limitandosi a contrastare il "circolo dello svantaggio sociale", qui altrimenti intendibile come il "circolo dello stigma", bensì dando vita al "circolo del vantaggio sociale" (Milani, 2020, pp. 140-141) mediante un rovesciamento dei termini in positivo (Canevaro & Malaguti, 2014), nella consapevolezza che quando è in gioco un bisogno educativo speciale, stabilizzato, recidivo o regressivo, è in gioco la vita sociale dei discenti.

L'Index for Inclusion e i Centri Territoriali per l'Inclusione, potenzialità educativo-formative

Secondo l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (2013) i Centri Territoriali per l'Inclusione rappresentano "il patrimonio di risorse territoriali di supporto al processo di transizione organizzativa per l'implementazione della *cultura inclusiva* nelle istituzioni scolastiche" (p. 26). In questa luce l'*Index for Inclusion* in quanto strumento di autovalutazione, progettazione e revisione può costituire un orientamento emblematico per le organizzazioni scolastiche che intendono intraprendere una transizione culturale nella direzione dell'inclusività. L'elaborazione dell'*Index* si deve agli studiosi Tony Booth e Mel Ainscow (2014), i quali hanno contribuito a generare un cambiamento nell'approccio stesso della concezione dell'inclusione. Quest'ultima, infatti, assume attraverso l'*Index* uno sguardo onnicomprensivo, non rivolgendosi esclusivamente alle alunne e agli alunni con bisogni educativi speciali, bensì a tutte e a tutti i discenti di una determinata scuola.

In questa dimensione il concetto normativo viene superato per recuperare l'insieme delle espressioni e delle potenzialità di tutti [...] *L'Index* è rivolto a una scuola che si muove verso il superamento di logiche speciali [...] ma anche alla riduzione dell'attenzione verso le situazioni di bisogno risultante da un approccio diagnostico (Medeghini, 2006, p. 86).

Emerge così un tentativo autentico di travalicare una lettura di stampo "riduzionistico" dell'approccio all'inclusione scolastica, che dà luogo ad una valutazione multidimensionale dei bisogni, trovando convergenze feconde nel modello bio-psico-sociale su cui si fonda l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) approvato nel 2001 dall'Assemblea Mondiale della Sanità dell'OMS. La sollecitazione al superamento di un "modello bio-medico" apre ad un cambiamento di prospettiva che costituisce un impulso per l'organizzazione scolastica a capovolgere il concetto di "deficit" dalla persona al contesto socio-culturale. In proposito risultano emblematiche le considerazioni di Striano in riferimento alla concezione deweyana di crescita al fine di rileggere la disabilità in chiave pedagogica:

In una prospettiva biopsicosociale che è quella in cui meglio si iscrive una lettura della disabilità come condizione contestuale, emergente dalla dinamica "transattiva" in cui sono coinvolti l'individuo e il suo ambiente, il concetto di crescita delineato da Dewey è particolarmente utile per comprendere come bisogna guardare a ciascuno studente mettendo a fuoco la capacità di assumere [...] 'una moltitudine di nuove e sorprendenti forme situazionali' che rappresentano l'ampia variabilità di come e quando gli individui crescono (Striano, 2022, p. 59).

Pertanto, il contesto viene riconsiderato alla luce di un necessario intervento di natura ecosistemica affinché strutture, ambienti e setting, procedure, strumenti educativi ed ausili possano adattarsi ai bisogni specifici delle persone secondo ciò che la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, all'articolo 2 definisce come "accomodamento ragionevole", indicando così le

modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati [...] per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali (Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, 2009, p. 9).

Si evincono dunque, nei termini ICF, elementi contestuali qualificabili come "barriere", qualora ostacolano l'attività e la partecipazione della persona, o come "facilitatori", nel caso in cui, invece, favoriscano l'attività e la partecipazione. Tale prospettiva trova piena corrispondenza nella cornice concettuale promossa dall'*Index* per l'Inclusione che può tradursi come una sollecitazione ad una trasformazione delle culture organizzative delle istituzioni scolastiche per affrontare le sfide legate all'inclusione muovendo da un'autovalutazione critica da parte delle scuole stesse in ordine a tre dimensioni, quali *Creare culture inclusive*, *Produrre politiche inclusive*, *Sviluppare pratiche inclusive*. Si è inteso porre attenzione a tali dimensioni alla luce del ruolo dei Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI) per rispondere alle attese del modello bio-psico-sociale sopra richiamato che esige

una *com-partecipazione* multidimensionale, in seno alla corresponsabilità degli attori del territorio per l'inclusione scolastica.

Se dunque per l'*Index for Inclusion* culture, politiche e pratiche inclusive costituiscono un trittico dimensionale entro cui le scuole possono collocare fecondi processi trasformativi, i Centri Territoriali per l'*Inclusione* (CTI) possono assumere un ruolo strategico per validarne la loro spendibilità nel contesto nazionale, ancor più a fronte dell'eterogeneità territoriale a cui le normative sopracitate hanno inteso rispondere indentificando nel ruolo di raccordo/ coordinamento degli stessi CTI la strategia "prima" affinché le risposte alle istanze dell'inclusione scolastica potessero dirsi quanto più possibilmente specifiche e aderenti ai contesti territoriali.

Da qui è possibile desumere "criticamente" che lo strumento muove da uno standard di valutazione sviluppato sulla base delle caratteristiche tipiche del sistema scolastico anglosassone, sorretto da un concetto di inclusione che

di conseguenza risulta connotato da un significato differente. Si tratta di un Paese in cui scuole speciali e scuole inclusive convivono su uno stesso territorio e il modello sociale di inclusione si erge proprio a criticare le prime e i relativi processi di *disablement*, incentivando lo sviluppo delle seconde (Demo, 2023, p. 45).

Ciò detto i CTI possono trarre dall'*Index for Inclusion input* forieri della costruzione di una cultura "autovalutativa" in seno ai processi inclusivi posti in gioco a livello scolastico-territoriale, altresì in linea con le istanze di valutazione complessiva previste a livello ministeriale mediante l'introduzione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) e la definizione del Piano di Miglioramento (L. 107/2015) per ciascuna scuola dell'ambito. In altre parole,

l'*Index* permette di mettere in moto pratiche di autovalutazione che evidenziano il valore di una scuola inclusiva, mettendo in luce i risultati che questa può produrre, come il grado di accoglienza che genitori e alunni percepiscono o il livello di condivisione di una cultura inclusiva (*Ibi*, p. 48).

È infatti in queste intersezioni tra docenti-figure genitoriali-professionalità medico-specialistiche attori del territorio che si misura la "mediazione inclusiva" messa in gioco dai CTI, la cui natura *inter-connettiva* serba potenzialità feconde atte a sollecitare le scuole a maturare la consapevolezza di una loro precipua "non autosufficienza" (Triani, 2015) per prevenire qualsivoglia tendenza al "monocentrismo".

Pertanto, innanzi ai bisogni educativi speciali le scuole non possono cadere nel tentativo di pensarsi depositarie di tutte le risposte educative della comunità, esse mancherebbero così di incarnare l'*inclusione come principio* che esige invece la necessità di corresponsabilità (Pati, 2019; 2020) nella tessitura di una "rete" tra gli attori implicati, quali Famiglia, Enti locali, Sistema Sanitario. Se, infatti, sul versante della scuola la percezione di autosufficienza potrebbe acuire una certa autoreferenzialità; sul versante degli attori potrebbe invece innescare forme delegittimanti la responsabilità in seno ai processi inclusivi, nonché forme inibitorie di un autentico coinvolgimento, con l'effetto di una mera

“erogazione” degli interventi inclusivi e non, invece, una mobilitazione di risorse. L’inclusione profonda, e non di facciata, sollecita il sistema scolastico territoriale a sviluppare processi autoriflessivi e, al contempo, a superare qualsivoglia inclinazione al formalismo. Il rinnovamento della proposta istruttivo-educativa della scuola passa infatti dalla comprensione dei lessici culturali delle famiglie e dei tessuti socio-culturali ed abitativi dei territori (Malavasi, 2023) per prefigurare la riuscita scolastica come un’azione di giustizia sociale.

Da qui la necessità di un’azione territoriale strategica che verta sul riconoscimento e sul ripensamento dei sistemi valoriali propri del corpo docenti, nonché sul dialogo tanto con le famiglie, quanto con gli enti del territorio, non certo per rinunciare alle peculiarità proprie dell’impronta scolastica, ben riassumibile nell’espressione “educare istruendo”, bensì per innervare “di reciprocità di cura e di riconoscimento di comune umanità” (Mariani, 2023, p. 355) l’esperienza della prossemica a cui i CTI sono chiamati. Se è vero che le organizzazioni risultino “spazi cognitivi”, il ruolo dei Centri Territoriali per l’Inclusione prende forma innanzi all’abitudine di pensare in termini di “monoculture della mente” nelle quali si iscrive il rischio di una cancellazione della percezione della diversità e così della diversità stessa creando la “sindrome della mancanza di alternative” (Chiappetta Cajola, 2007).

Riconoscere e promuovere il carattere dialogico della condizione umana (Buber, 1993), spesso oggi sottaciuto, rimane pur sempre un baluardo per un Centro Territoriale Inclusione che persiste nella coltivazione di una partnership educativa (Ianes & Cramerotti, 2007) atta a mettere in guardia da interventi contrassegnati da logiche “speciali” divisive, erroneamente tratteggiate come “educazione inclusiva”, per accrescere una cultura inclusiva che abbia realmente a cuore lo sviluppo integrale di ciascuna persona.

Bibliografia

- Booth, T., & Ainscow, M. (2022). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE. www.csie.org.uk
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. San Paolo.
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Anno II, n. 2. Pensa MultiMedia.
- Chiappetta Cajola, L. (2007). L’impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: DF, PDF e PEI. In A. Canevaro (Cur.), *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent’anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 221-248). Erickson.
- Demo, H. (2013). L’Index per l’Inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano. *Erickson. L’integrazione scolastica sociale*, 12(1), 41-52.
- Dovigo, F. (2002). *L’Index per l’inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. Traduzione italiana Edizioni Erickson.
- Fabbri, M. (2023). Inclusione, sfida e paradigma. In C. D. Luca, G. Domenici & G. Sapdafora (Cur.), *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo* (pp. 61-70). Anicia.

- Fadda, R. (1997). *La cura, la forma e il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*. Unicopli.
- Fadda, R. (2006). Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica. In V. Boffo (Cur.), *La cura in pedagogia* (pp. 1-42). CLUEB.
- Han, B. C. (2017). *L'espulsione dell'Altro*. Nottetempo.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2007). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Erickson.
- Iavarone, M. (2022). La pedagogia civile per uno sviluppo territoriale sostenibile. In V. Boffo, G. Del Gobbo & F. Torlone (Cur.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 125-134). Firenze University Press.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.
- Mari, G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Studium.
- Mariani, A. (2023). Postfazione. Formare alla cittadinanza nella società complessa: un compito delle agenzie socio-educative. In M., Milana, P., Perillo, M., Muscarà, & F., Agrusti. (Cur.), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali* (pp. 353-357). FrancoAngeli.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli integratori di qualità per l'inclusione*. Vannini Scientifica.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2013). *Circolare Ministeriale n. 8* <http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/LEGGE%20107%20DEL%202015.pdf>
- Ministro del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali. (2009). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>
- Molinari, E., & Cavalieri, P. A. (2015). *Il dono nel tempo della crisi. Per una psicologia del riconoscimento*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2022). *Aver cura della vita della mente*. Carrocci.
- Papa, A. (2014). *L'identità esposta. La cura come questione filosofica*. Vita e Pensiero.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Scholè.
- Pati, L. (2020). *La corresponsabilità educativa: una nuova prospettiva pedagogica per rinnovare la partecipazione tra scuola e famiglia*. Armando.
- Striano, M. (2021). La dimensione del sostegno in educazione. In A., Mariani (Cur.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 51-60). Carrocci.
- Triani, P. (2015). Un progetto sperimentale per il successo scolastico. Il senso, le finalità, la struttura. In P., Triani, E., Ripamonti, & A., Pozzi (Cur.), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica* (pp. 3-17). Vita e Pensiero.