

La strada verso l'inclusione. Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola

Silvia Zanazzi

Questo contributo intende gettare uno sguardo critico sullo stato dell'arte dell'inclusione scolastica nel nostro Paese, in una delicata fase di transizione dal modello tradizionale dell'integrazione, adottato dagli anni 70 in poi, a quello dell'inclusive education che oggi è riconosciuto quale principio guida per l'evoluzione dei sistemi scolastici. La riflessione si sviluppa lungo due binari paralleli e convergenti: la rassegna critica della letteratura più recente e la presentazione dei dati raccolti con oltre 60 interviste qualitative realizzate presso tre istituti scolastici di Roma.

This article looks critically at the state of the art of inclusive education in Italy, in a delicate phase of transition from the traditional model of integration, adopted from the 70s onwards, to that of inclusive education, currently recognized as a guiding principle for the reform of school systems. The reflection develops along two parallel and convergent tracks: the review of recent literature and the presentation of the data collected through more than 60 qualitative interviews administered in three high schools of Rome.

Parole chiave: inclusione scolastica, integrazione scolastica, agentività, formazione docenti, pratica riflessiva

Key-words: inclusive education, integration, agency, teacher training, reflective practice

1. L'inclusione scolastica, tra mezzi e fini

L'inclusione sociale è tra le priorità dichiarate nella strategia Europa 2020 per una crescita sostenibile. A sua volta l'inclusione scolastica, tessera essenziale nel mosaico dell'inclusione sociale, è considerata dalle organizzazioni internazionali e dalle normative dei paesi membri la colonna portante del diritto all'educazione, sancito nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Sebbene oggi tutti si dichiarino a favore dell'inclusione scolastica, non sembra che vi sia un accordo unanime sul significato di questo termine. Esistono, infatti, diverse culture e significati di "inclusione scolastica", che influiscono fortemente sulle politiche e sulle modalità di realizzazione concreta delle stesse nei contesti. Anche limitando lo sguardo alla sola Europa, è possibile scorgere

molteplici interpretazioni del concetto di educazione inclusiva, basate su logiche che si concretizzano in scelte e pratiche educative molto diverse¹. È fondamentale, quindi, chiarire i presupposti teorici e valoriali che sono alla base delle scelte riguardanti l'organizzazione del sistema scolastico, la definizione dei piani di studio e la gestione della pratica educativa quotidiana. Prima di impostare qualsiasi programma o progetto finalizzato a migliorare l'inclusione è utile una riflessione condivisa sui fini dell'educazione e sul ruolo delle istituzioni educative, prima ancora di approntare i mezzi necessari per realizzare una educazione inclusiva. Anche i metodi didattici considerati più efficaci per l'inclusione, infatti, possono fallire, se non si inseriscono all'interno di modelli teorici di riferimento compresi, condivisi e capaci di sostenere un concreto sviluppo in senso inclusivo della scuola o se non sono sostenuti da convinzioni in armonia con i valori dichiarati a parole e scritti nelle politiche. Anche se oggi il modello italiano, basato sul *mainstreaming* nelle scuole ordinarie, sembra pienamente condiviso a livello di valori dichiarati, molti autori hanno sostenuto che dietro una adesione "a parole" si nascondano ancora convinzioni, comportamenti e atteggiamenti, più o meno consapevoli, che possono essere di ostacolo ad una reale inclusione. Questo contributo intende gettare uno sguardo critico sullo stato dell'arte dell'inclusione scolastica nel nostro Paese, in una delicata fase di (tentata) transizione dal modello tradizionale dell'integrazione, adottato dagli anni 70 in poi, a quello dell'*inclusive education* che oggi è riconosciuto, nel dibattito teorico internazionale, quale principio guida per l'evoluzione dei sistemi scolastici.

2. Dall'integrazione verso l'inclusione

In Italia il processo di riforma della scuola, iniziato negli anni '70, ha avuto come principale obiettivo l'inserimento degli alunni con disabilità nella scuola di tutti, agevolato grazie all'introduzione della figura dell'insegnante di sostegno. Un insieme di profondi cambiamenti

¹ S. D'Alessio, V. Donnelly, A. Watkins, *Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion*, in "Revista de Psicología y Educación", 1, 5, 2010, pp. 109-126; S. D'Alessio, A. Watkins, *International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: are we talking about the same thing?*, in "Research in Comparative and International Education", 4, 3, 2009, pp. 233-249; D.A. Dyson, *Inclusion and Inclusions: theories and discourses in inclusive education*, in H. Daniels & P. Gardner (Eds.), *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education*, Londra, Routledge, 1999, pp. 36-53.

sociali e normativi hanno condotto alla graduale apertura dell'istituzione scolastica ad alunni che in precedenza ne erano stati esclusi per molteplici ragioni, tutte riconducibili alla loro reale o presunta differenza da una norma imposta dal sistema. Il paradigma di riferimento, quindi, è stato naturalmente quello dell'integrazione (da alcuni denominato anche "paradigma riduzionista"), basato sul modello medico della disabilità, in cui l'obiettivo è, da un lato, compensare il deficit individuale, dall'altro ottenere risorse aggiuntive e personale specializzato per gli studenti con bisogni educativi speciali. Il termine "inclusione" fa riferimento ad un paradigma diverso, detto "sistemico" perché rivolge la sua attenzione non solo all'ambiente scolastico, ma anche a quello sociale e politico. L'interrogativo di fondo dal quale prende avvio il cambiamento verso l'inclusione è come debba essere organizzata la scuola (società) così da rappresentare un ambiente di apprendimento e socializzazione per tutti i tipi di studenti (persone) e bisogni. Questa prospettiva, basata sul modello sociale della disabilità, riconosce la diversità come condizione umana e, di conseguenza, afferma la necessità di modificare le pratiche di insegnamento/apprendimento quando non prendono in considerazione tale diversità. L'obiettivo è ottenere le risorse necessarie affinché la scuola funzioni bene per tutti gli studenti, intervenendo per migliorare l'ambiente scolastico e per rimuovere tutti i tipi di barriere (fisiche, culturali, didattiche) che potrebbero impedire la piena partecipazione e l'apprendimento. L'oggetto dell'adattamento, quindi, non è l'individuo con i suoi bisogni "speciali", ma l'ambiente sociale e scolastico. L'inclusione si realizza attraverso costanti azioni di mediazione tra un contesto in evoluzione e i soggetti che lo vivono².

Secondo Bochicchio, sul piano dell'insegnamento, per operare in una prospettiva inclusiva è fondamentale la capacità del docente di interpretare e orientare la didattica "speciale" come opportunità educativa per tutti gli alunni, così come essenziale è la capacità del fruitore di cogliere nella didattica offerta l'opportunità di conoscere e interagire con il mondo in maniera autonoma e responsabile. Saper cogliere e valorizzare la "complessità arricchente" richiede che l'azione didattica sia progettata tenendo conto della sfera meta-cognitiva, trama che fa da

² S. D'Alessio, V. Donnelly, A. Watkins, *Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion*, cit.; S. Zanazzi, *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*, in "Italian Journal of Educational Research", 21, 2019, pp. 261-274; S. Zanazzi, *Inclusive education. A critical view on Italian policies*, Roma, Nuova Cultura, 2018.

collante e che coinvolge l'intero processo di insegnamento-apprendimento. Essere un insegnante meta cognitivo non significa limitarsi a utilizzare tecniche e approcci inclusivi, ma comporta mettersi in gioco per adeguare l'agire didattico alle esigenze di apprendimento degli studenti, aiutarli a scoprire il loro stile e le tecniche che possono aiutarli. Un insegnante inclusivo sa, inoltre, “farsi cornice” proponendosi come modello positivo di aiuto e incoraggiando lo sviluppo di una rete di sostegno che valorizza in primo luogo il ruolo del compagno come risorsa per la socializzazione e l'apprendimento³. L'“agentività” del docente inclusivo, sostengono Sibilio e Aiello, non guarda soltanto nella direzione del qui e ora, ma si rivolge al potenziale dell'azione professionale individuale e collettiva come fattore di un più ampio sistema di relazioni che può incidere sui contesti, favorendone la graduale trasformazione. Se, come osservato da numerosi autori, *agency* e struttura sono legate da un rapporto di influenza reciproca, allora l'agentività non è da considerarsi soltanto un attributo degli attori, ma anche una competenza che si può sviluppare nel lavoro di interazione con i contesti, ai quali è attribuito un ruolo fondamentale nel rendere i soggetti competenti⁴. Un altro modo di intendere l'agentività del docente inclusivo è considerarla, in linea con la nota definizione proposta da Calvert, come la capacità di agire in maniera costruttiva per orientare la propria crescita professionale e contribuire a quella dei colleghi⁵.

Molto è stato scritto e dibattuto sulla attuale condizione della scuola italiana con riferimento ai due paradigmi descritti. Le linee guida delle organizzazioni internazionali sull'inclusione educativa, nonché il più ampio dibattito sulla realizzazione concreta dei diritti umani, tra cui quello primario all'istruzione/educazione, richiedono ai sistemi scolastici di muoversi verso l'inclusione, considerandola come principio cardine della propria evoluzione culturale e normativa. A che punto è, quindi, la scuola italiana nel percorso di transizione dall'integrazione all'inclusione? I risultati della ricerca empirica condivisi nella letteratura scientifica, e le riflessioni che ne derivano, mostrano che, come sostenuto da Bochicchio, l'“agire inclusivo” a scuola è ancora osta-

³ F. Bochicchio, *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*, Tricase, Libellula, 2017.

⁴ M. Sibilio, P. Aiello, *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Napoli, EdiSES, 2018.

⁵ L. Calvert, *Moving from Compliance to Agency: what teachers need to make professional learning work*, Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF, 2016.

colato da visioni deterministiche che tendono a scalfire superficialmente i problemi, senza rimuoverne le cause. Al crocevia tra didattica e politica scolastica, dove dovrebbero confluire sinergicamente azioni educative, politiche, sociali, organizzative, si arrestano i cambiamenti, non avviene il passaggio dal piano del dichiarato a quello dell'agito. Proprio nel Paese considerato all'avanguardia nelle normative sull'inclusione scolastica, c'è il rischio di archivarla come obiettivo già raggiunto, adagiandosi sugli allori di un passato tanto recente, quanto remoto se si considerano le trasformazioni sociali degli ultimi decenni. L'inclusione, per realizzarsi pienamente, deve essere interpretata come progetto culturale non solo della scuola, ma anche dell'intera società, intesa come comunità educante. Per quanto risulti fondamentale la competenza dell'insegnante di produrre apprendimento trasformativo, l'agire inclusivo risulta debole se sostenuto solo dalla sensibilità dei singoli. L'inclusione richiede un impianto solido, armonizzato, coerente, che dialoga e si confronta con il sistema sociale, fatto di diversi piani tra loro interdipendenti: politico-legislativo (contesto macro), comunitario (contesto meso) e professionale (contesti micro). Invece, laddove la scuola ha un progetto educativo, la ASL uno riabilitativo, la famiglia uno esistenziale, le associazioni di volontariato uno di supporto, spesso i diversi interventi attivati per la persona con disabilità risultano scollati l'uno dall'altro, al massimo vengono temporaneamente "accostati" per assolvere ad adempimenti formali, per poi tornare al normale isolamento. In questo sistema fatto di lontananze, raramente si riesce a considerare l'alunno protagonista del suo percorso di crescita, di apprendimento, di conquista delle autonomie. Più spesso, la complessità non è considerata nel suo potenziale di arricchimento, ma al contrario viene subita da tutti gli attori coinvolti, che entrano in un vortice difensivo, si rifugiano nell'atto formale, si accontentano di un'inclusione di facciata, pur di non dover cambiare nel profondo⁶.

Secondo Lascioli⁷ nella scuola italiana sta nascendo un modello ibrido, lontano dall'obiettivo dell'inclusione. La discussione su DSA e BES ha avuto il merito di stimolare la riflessione sulla necessità di modificare i contesti scolastici, ma gli orientamenti che ne sono derivati hanno aumentato il rischio di una medicalizzazione delle difficoltà in ambito scolastico. La proliferazione dei BES, la classificazione rigida

⁶ F. Bochicchio, *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*, cit.

⁷ A. Lascioli, *Verso l'inclusive education*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2014.

della popolazione scolastica e la presenza sempre più forte del paradigma clinico-terapeutico in campo educativo tendono a far dimenticare che la norma non è più una categoria educativa e che i soggetti “speciali” non hanno solo bisogni speciali, ma soprattutto bisogni normali. Un eccesso di interventismo personalizzato corre il rischio di stigmatizzare e quindi escludere, di essere percepito come invasivo se non addirittura violento. Così facendo, la diffusione del concetto di inclusione “fa nascere il sospetto di essere solo uno schermo di fumo retorico”⁸ dietro al quale si nascondono ancora atteggiamenti controproducenti e pratiche non virtuose.

Ancora più negativa la visione di Fabbri⁹, che analizza le pratiche educative individuando alcuni aspetti ideologici ad esse sottesi, che sono di ostacolo alla realizzazione dell’inclusione. L’autore evidenzia, tra le altre, la questione delle relazioni di potere in campo sociale che si concretizzano in “ambienti, comportamenti e discorsi disabilitanti”¹⁰, all’origine di processi di marginalizzazione sociale ed educativa. Lo strapotere della tecnica, della burocrazia, e, a braccetto con quest’ultimo, le pressanti richieste economicistiche ed efficientiste, sono alcune delle modalità con cui si manifesta la patologia delle istituzioni pubbliche, ormai incapaci di riflettere sulla loro funzionalità e sui presupposti che influenzano le condotte di coloro che operano al loro interno. Si genera in questo modo un fare “eteronomo, impersonale, macchinico, dunque deresponsabilizzato rispetto ai fini educativi, affettivi, emozionali e per altro in molti casi del tutto fine a se stesso anche riguardo alla sua presunta efficienza”¹¹. Nel braccio di ferro tra le esigenze della burocrazia e l’etica professionale, che obbligherebbe a tener conto dell’unicità delle situazioni educative, la seconda sembra oggi destinata a perdere, laddove una forma di ossessione culturale istiga alla riduzione della complessità, all’applicazione di regole standardizzate, alla parcellizzazione, al raggiungimento dell’efficienza sotto forma di risultati quantificabili. Sostiene l’autore, il frazionamento delle competenze fa sì che “si smetta di interessarsi di cose che non sono richieste dal “mansionario”¹², perdendo la visione d’insieme e la consapevolezza

⁸ *Ibidem*, p. 8.

⁹ P. Fabbri, *La sfida dell’inclusione nella scuola. Un’analisi critica delle prassi nell’educazione*, Roma, Armando, 2019.

¹⁰ *Ibidem*, p. 42.

¹¹ *Ibidem*, p. 20.

¹² *Ibidem*, p. 49.

che si ha a che fare con persone, fino al paradosso in cui “la somma delle coscienziosità può avere per risultato la più mostruosa mancanza di coscienza”¹³. E in questo scenario, la scuola non viene esonerata da responsabilità, anzi l'autore afferma che “proprio la statica incapacità del sistema scolastico di risemantizzare e ristrutturare il proprio spazio in senso pedagogico l'ha reso pronò alle richieste economicistiche”¹⁴. L'insegnante, in difficoltà davanti a questo conflitto di valori e di presupposti, si adegua a procedure che percepisce come auto-tutelanti, asseconda una serie di dispositivi burocratici ritenuti in grado di proteggerlo dall'impatto con la complessità, trasformandosi così in un funzionario che resiste strenuamente ad ogni forma di cambiamento e di apprendimento trasformativo. In questa lucida quanto pessimistica analisi, le istituzioni scolastiche “adottano una lunga serie di razionalizzazioni mediante le quali cercano di mascherare le proprie difficoltà, ..., evitando così di procedere nel percorso difficile e sfidante che pretenderebbe una revisione completa e profonda del proprio *modus operandi* e delle abitudini di pensiero degli operatori che agiscono al loro interno”¹⁵. Nei contesti irriflessivi, succubi di pressioni eteronome, l'inclusione rischia di essere ridotta ad una mera questione di facciata, confusa con l'adozione formale di protocolli e con l'introduzione di nuove figure, fattore di progressiva “scarsificazione”¹⁶ anziché di arricchimento. Diversamente, la costruzione di un orizzonte di senso inclusivo richiederebbe una decodifica delle pratiche educative, affrontata in modo dialogico. L'inclusione in questa prospettiva può essere vista come “un atteggiamento demistificante e riflessivo, uno strumento di decostruzione delle routine scolastiche”¹⁷.

3. *Disegno e interrogativi di ricerca*

Le criticità evidenziate nel presente paragrafo sono state approfondite nell'ambito di una ricerca svolta presso tre istituti scolastici di Roma. Il lavoro si è sviluppato lungo due binari paralleli e convergenti: l'analisi teorica, supportata dalla rassegna della letteratura e dal monitoraggio delle evoluzioni normative, e l'analisi dei dati raccolti

¹³ *Ibidem*, p. 50.

¹⁴ *Ibidem*, p. 31.

¹⁵ *Ibidem*, p. 53.

¹⁶ *Ibidem*, p. 60.

¹⁷ *Ibidem*, p. 73.

attraverso la ricerca empirica, resa possibile grazie alla collaborazione di tali istituti, oltre che di altri attori (associazioni e cooperative) che operano sul territorio.

La ricerca ha preso avvio nel 2017 con l'individuazione di tre scuole secondarie di II grado di Roma considerate efficaci nelle loro pratiche inclusive: un ITAS (Istituto Tecnico Agrario Statale), un ITIS (Istituto Tecnico Industriale Statale)/Liceo Scientifico e un Liceo Artistico. Gli istituti, che avevano un elevato numero di studenti con certificazione di disabilità, con DSA e con BES, sono stati segnalati dall'Ufficio Scolastico Regionale e da alcune associazioni e istituzioni rappresentative delle persone con disabilità sul territorio, venivano consigliati dalle ASL ai genitori interessati a trovare un contesto adatto per i loro figli con disabilità e, infine, avevano dirigenti molto interessati e disponibili a dialogare. Questi sono stati i criteri che ne hanno determinato la scelta. Nei due contesti descritti, oltre all'analisi documentale, sono state effettuate 63 interviste in profondità a insegnanti disciplinari e di sostegno, ai referenti per l'inclusione, agli assistenti specialistici, ai genitori e, seppur in misura minore e con modalità più informali, ad alcuni studenti¹⁸.

In tutte e tre le scuole, il primo contatto è avvenuto con il Dirigente Scolastico e successivamente con il docente titolare della funzione strumentale per l'inclusione (referente per l'inclusione). Attraverso il referente sono stati comunicati ai docenti, agli assistenti e al personale amministrativo, agli studenti e ai genitori gli obiettivi della ricerca e le sue modalità operative. Successivamente, il referente ha segnalato i nominativi e fornito i contatti delle persone da intervistare.

Gli interrogativi di ricerca che hanno guidato il lavoro sul campo sono di seguito esposti.

Che cosa significa “inclusione scolastica” per le persone intervistate? C'è una sostanziale convergenza nei significati, oppure vi sono delle significative differenze?

Esistono, nel vissuto degli intervistati, delle “categorie” ricorrenti che si frappongono come ostacoli nei processi di inclusione scolastica? Se sì, possiamo collegare tali categorie ad elementi di sistema (quadro normativo, organizzazione scolastica, fenomeni sociali etc.) e/o a convinzioni, comportamenti, atteggiamenti delle persone coinvolte?

¹⁸ Le 4 interviste agli studenti, ad eccezione di una, non sono state registrate né trascritte dal momento che gli intervistati non avevano ancora raggiunto la maggiore età. Per questo motivo i Dirigenti Scolastici hanno autorizzato lo svolgimento, ma non la registrazione dei colloqui.

Come si possono tradurre le risposte date ai precedenti interrogativi in indicazioni concrete per la formazione del personale scolastico?

4. *Metodologia*

La cornice teorica di riferimento del progetto è la fenomenologia, il cui oggetto d'indagine sono i vissuti soggettivi e, più in generale, l'esperienza umana in tutte le sue sfaccettature materiali, spirituali, estetiche, etiche e affettive. Lo stile fenomenologico prevede l'indagine sul campo senza teorie precostituite: al ricercatore è richiesto di "fare epoché", cioè sospendere ogni conoscenza e giudizio pregresso per cogliere la realtà così come si presenta, senza filtri. La teoria viene costruita, quindi, a partire dal contesto, dal progressivo manifestarsi dei fenomeni rispetto ai quali occorre prestare attenzione e riflettere, lasciando la mente permeabile e disponibile ad accoglierli senza interferenze¹⁹. L'indagine fenomenologica, quindi, si occupa di comprendere un'esperienza dal punto di vista di coloro che la vivono: il ricercatore "mira ad acquisire una profonda comprensione di un fenomeno attraverso una penetrante descrizione del modo in cui esso è percepito dal soggetto che lo vive"²⁰. Si rinuncia, così, a qualsiasi forma di generalizzazione per guadagnare uno sguardo approfondito sull'esperienza vissuta, sui significati che con essa sono stati costruiti dalle persone, sulla unicità e intrinseca problematicità di ogni situazione educativa. Le esperienze soggettive, quindi, se adeguatamente ascoltate e interpretate, rappresentano una fonte preziosa di dati che sfuggono alle analisi quantitative e che richiedono studi qualitativi mirati, finalizzati a cogliere il punto di vista dei soggetti coinvolti.

Il tipo di strumento scelto per questa ricerca è l'intervista qualitativa, il cui obiettivo secondo Corbetta è "accedere alla prospettiva del soggetto studiato: cogliere le sue categorie mentali, le sue interpretazioni, le sue percezioni ed i suoi sentimenti, i motivi delle sue azioni"²¹. Tra i diversi tipi di ricerca qualitativa, si è scelto di utilizzare quella non strutturata, esordendo con una domanda di carattere generale:

"Questa è una ricerca sul vissuto delle persone che partecipano ai processi di inclusione scolastica. Mi parli della sua esperienza di do-

¹⁹ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, 2007.

²⁰ *Ibidem*, pp. 79-80.

²¹ P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999, p. 405.

cente (docente di sostegno/assistente/genitore/ studente/referente/dirigente) condividendo ciò che si sente di condividere, mettendo in evidenza gli aspetti che per lei sono più significativi. Le chiedo di soffermarsi maggiormente sulla situazione nella scuola in cui sta lavorando studiando/in cui suo/a figlio/a sta studiando] attualmente, ma può accennare anche alle esperienze passate, se lo ritiene importante”.

Durante l’intervista non sono state poste domande specifiche, per lasciare più spazio possibile alla narrazione spontanea della persona, intervenendo soltanto, quando necessario, per mantenere la focalizzazione sul tema oggetto della ricerca e/o per chiarire e approfondire alcuni aspetti. Alla fine dell’intervista si è ritenuto opportuno porre a tutti la seguente domanda, a fini di sintesi di quanto esposto in precedenza:

“Può riepilogare brevemente i fattori che a suo parere influiscono in modo positivo/negativo sull’efficacia dei processi di inclusione nella scuola in cui lei attualmente sta lavorando/studiando/in cui è inserito suo/a figlio/a?”²².

Gli intervistati sono stati scelti con un procedimento definito “campionamento teorico” che consiste in una scelta ragionata dei soggetti che si ritengono adeguati e competenti ai fini della ricerca che si vuole condurre: persone in grado, quindi, di dare contributi significativi²³, non limitati al resoconto dei fatti, ma rielaborati e arricchiti da riflessioni e valutazioni personali. Per la selezione delle persone da intervistare è risultata importante la collaborazione dei referenti per l’inclusione.

Le interviste realizzate sono distribuite come segue: un Dirigente Scolastico, 14 docenti di sostegno, 11 docenti disciplinari, 13 assistenti specialistici, 3 referenti per l’inclusione, 13 genitori (di cui 10 di studenti con disabilità), 4 studenti e 4 rappresentanti di istituzioni e associazioni operanti sul territorio per la tutela delle persone con disabilità. Le persone segnalate sono state contattate e hanno confermato la loro disponibilità per le interviste, realizzate in luoghi diversi a seconda delle preferenze di ciascun partecipante (scuola, parco, bar, ufficio o abitazione dell’intervistato) tra giugno 2017 e giugno 2019. La durata di ciascuna intervista è stata di 60 – 90 minuti; si è scelto di non limitare in

²² Per ragioni di spazio, in questo contributo ci si limita ad analizzare i fattori ostacolanti. Per una descrizione dei fattori positivi si veda S. Zanazzi, *Coltivare l’inclusione a scuola: uno studio di caso*, in “Nuova Secondaria Ricerca”, 2, 2018, pp. 24-41.

²³ F. Dettori, *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*, FrancoAngeli, Milano 2012.

alcun modo il tempo a disposizione, lasciando ad ogni intervistato la libertà di gestirlo in base alle sue disponibilità.

Le interviste sono state registrate e poi trascritte. Successivamente si è svolta l'analisi di contenuto che ha come obiettivo quello di elaborare una narrazione coerente, a partire da ciò che persone diverse hanno raccontato e riconoscendo allo stesso tempo che ogni vissuto è unico e ha valore nella sua singolarità. Come supporto nella fase di analisi del contenuto è stato utilizzato il software NVivo, particolarmente adatto ai disegni di ricerca qualitativi in cui raccolta e analisi dei dati procedono di pari passo. La codifica dei testi ha fatto emergere alcuni nodi concettuali principali che si ritrovano nella maggior parte delle interviste, oltre ad altri più specifici di una o più narrazioni.

5. I risultati della ricerca

In questo paragrafo saranno presentati i risultati della ricerca descritta nel paragrafo 2, focalizzandosi sui primi due interrogativi di ricerca. La trattazione che segue non ha pretese di esaustività rispetto alla enorme ricchezza delle esperienze condivise dagli intervistati, ma ne costituisce una sintesi ragionata, finalizzata a cogliere le categorie prevalenti e, laddove siano presenti, le principali differenze emerse nelle argomentazioni e nel vissuto degli attori.

5.1 Che cosa significa “inclusione scolastica” per gli intervistati? C'è una sostanziale convergenza nei significati, oppure vi sono delle significative differenze?

Pur evidenziando aspetti e sfumature diverse del concetto di inclusione scolastica, la maggioranza degli intervistati (53 su 63) ne parla con riferimento alla valorizzazione della diversità e alla capacità del contesto scolastico di accogliere tutti, di eliminare le barriere all'apprendimento e alla socializzazione, di adeguarsi a diversi stili e ritmi di apprendimento. Dalle interviste quindi emerge la consapevolezza degli attori di come “dovrebbe essere” la vera inclusione e di quali cambiamenti dovrebbero essere realizzati nei contesti scolastici e nella società per renderla possibile. In molte testimonianze, tuttavia, questa consapevolezza si accompagna alla constatazione che la strada da percorrere è ancora lunga e irta di ostacoli.

“Inclusione scolastica vuol dire tenere insieme tante differenze, andare oltre quelle categorie con cui la modulistica ci riempie la testa, BES, DSA (che poi servono solo per tenere sotto occhio la situazione) ... Inclusione è considerare la diversità una cosa normale!” (Docente di sostegno)

“Nell’inclusione deve essere tenuto in conto il concetto di diversità. L’inclusione deve includere la molteplicità, il diverso, la personalizzazione di cui ciascuno ha bisogno nella scuola. Non tutti hanno bisogno delle stesse cose, quindi ci sta di dare di più a qualcuno e meno ad un altro, per il principio di includere tutti e portare tutti avanti, piuttosto che dare tutto in modo uguale per tutti, cosa che spesso avviene nella quotidianità”. (Docente di sostegno)

“Inclusione scolastica significa un radicale cambiamento non solo della didattica ma della gestione della didattica della scuola. Dare attenzione ad ogni singolo alunno e non alla massa, quindi non lavorare più sulla classe considerando “ho questa classe” ma su tutti i singoli componenti. Allora secondo me si crea l’inclusione, è il cambiamento dell’ambiente, vuol dire “rovesciare”. (Referente per l’inclusione)

“Fare il docente significa includere. Da questo punto di vista, non c’è nessuna differenza tra un docente di sostegno e un docente della materia. L’aspetto più difficile, e allo stesso tempo più gratificante, del mio lavoro è riuscire ad arrivare alla mente e al cuore di ogni alunno. Vorrei che tutti i miei colleghi potessero avere le stesse soddisfazioni che ho avuto io. Ma devi metterci tutto te stesso”. (Docente disciplinare)

“Le disabilità sono una cartina al tornasole rispetto alla reale possibilità di stare insieme e condividere. Prendiamo l’esempio del cibo. Adesso quando si fa un evento si presta attenzione alle esigenze delle persone, si tiene conto del fatto che ci potrebbe essere chi ha allergie o restrizioni dovute alla religione, quindi si offrono diverse opzioni. Per le classi dovrebbe essere fatta una cosa molto simile. Altrimenti ... tu hai il diabete ... facciamo un menu con lo zucchero dappertutto e tu ... stai buono mentre noi mangiamo! Includere significa che bisogna programmare da prima, farsi venire idee ogni volta diverse, modulate rispetto alla situazione, solo che questo è impegnativo!” (Genitore di alunno con disabilità)

“Vorrei che mia figlia crescesse nella consapevolezza che la diversità è lo stato naturale delle cose. La scuola la sta aiutando, secondo me, a capire questo principio e a metterlo in pratica. La società là fuori di meno, basti pensare al razzismo che si sta diffondendo a macchia d’olio”. (Genitore)

Il gruppo degli assistenti specialistici intervistati guarda “naturalmente” all’inclusione da una prospettiva diversa, più focalizzata sulla persona in difficoltà. L’assistente, infatti, a differenza del docente di sostegno che è assegnato alla classe, viene affiancato al singolo alunno. Si tratta di una figura cruciale per l’inclusione degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio nell’ambito dell’istruzione secondaria di II grado, finanziata dalla Regione Lazio attraverso il POR-FSE²⁴. Dalle interviste agli assistenti emerge una visione ampia dell’inclusione, intesa come progetto sociale che considera come priorità l’educazione di tutti e la valorizzazione della diversità. Anche in questo caso, però, il vissuto degli assistenti è difficile, si scontra con contesti non ancora pronti ad abbracciare il paradigma inclusivo e con significativi “scollamenti” tra teoria e pratica.

“Inclusione significa far lavorare i ragazzi con disabilità, metterci tutti sullo stesso piano, creare un percorso per tutti”. (Assistente specialistico)

“Per me l’inclusione scolastica ha una doppia direzione. Da una parte il ragazzo ha una sua continuità: sa che bisogna andare in classe, che ci sono gli stessi compagni, che c’è una lavagna ... è un ambiente che lui frequenta e con cui, bene o male, interagisce. Dall’altro ci sono i compagni. L’inclusione è anche per gli altri ragazzi, il rendersi conto che un ragazzo autistico non è “niente di speciale”, è una persona come loro che ha delle problematiche diverse dalle loro. Ci sono ragazzi qui che hanno problemi familiari enormi ... parlarne, avere un aiuto può essere importante. Gli altri ragazzi così riflettono sul valore della vita, su quanto può essere lacerante, dirompente vivere in una famiglia divisa. Il disabile così non lo vedi più come un essere strano, ti rendi conto che certe cose potrebbero capitare anche a te”. (Assistente specialistico)

“L’inclusione a mio parere si fa a scuola, perché lì oltre ai ragazzi disabili educi anche quelli “normotipici” che saranno i genitori di domani C’è ancora tanta paura e ignoranza nelle persone, anche nei ragazzi che studiano qui. Bisogna fare tanto lavoro con i ragazzi e le loro famiglie, per far capire che la diversità non è una cosa negativa”. (Assistente specialistico)

Una parte minoritaria degli intervistati (10) utilizza ancora un linguaggio proprio del paradigma dell’integrazione e parla quindi di in-

²⁴ Il servizio di assistenza specialistica è organizzato con modalità differenti nelle diverse Regioni, pur avendo i medesimi obiettivi. In questo articolo si fa riferimento alla Regione Lazio in cui si è svolto il progetto di ricerca descritto.

clusione riferendosi esclusivamente alle categorie previste dalle norme (disabilità certificata, DSA e BES). Si tratta di 3 docenti disciplinari, 3 assistenti e 4 docenti di sostegno. Di queste 10 persone, più della metà sono a fine carriera, quindi “cresciuti” in un sistema che non contemplava l’idea di inclusione così come è stata recentemente concettualizzata e che ragionava in termini di compensazione del deficit al fine di allineare il più possibile la diversità alla norma. Questi intervistati si dichiarano, in linea di principio, favorevoli alla scuola di tutti, ma nelle loro argomentazioni traspare la convinzione che la diversità debba essere tollerata e accettata, più che “celebrata” come valore. Nelle loro testimonianze l’alunno con disabilità, DSA o BES è integrato, attraverso interventi specialistici riservati ai soggetti svantaggiati, nel mondo degli altri in nome di un principio di solidarietà e di “bontà” umana. Non c’è rielaborazione critica del concetto di “normalità” al quale, esplicitamente o implicitamente, si fa riferimento.

“Si deve insegnare ai ragazzi il rispetto per l’altro anche se c’è una diversità”. (Docente di sostegno)

“Inclusione scolastica significa fornire a persone svantaggiate, per vari motivi, strumenti che li possono, in qualche maniera, allineare. Dare le stesse opportunità che hanno le persone che questi svantaggi non li hanno”. (Docente disciplinare)

“L’inclusione scolastica passa necessariamente attraverso la formazione di una cultura di accettazione della diversità/disabilità che però è ancora limitata. In questa scuola si accolgono tanti disabili, forse un po’ troppi, rispetto ad altre scuole”. (Assistente specialistico)

5.2 Esistono, nel vissuto degli intervistati, delle “categorie” ricorrenti che si frappongono come ostacoli nei processi di inclusione scolastica? Se sì, possiamo collegare tali categorie ad elementi di sistema e/o a convinzioni, comportamenti, atteggiamenti delle persone coinvolte?

La rilettura critica delle interviste ha permesso di identificare alcune categorie ostacolanti che ricorrono nel vissuto delle persone coinvolte nei processi di inclusione²⁵. Esse gettano ombre sulla scuola inclusiva,

²⁵ I fattori ostacolanti descritti in questo contributo sono stati selezionati con il supporto del software NVivo, che consente di misurare e confrontare la “quantità” di testo codificata con riferimento ad ogni categoria concettuale (“nodo”) ritenuta interessante ai fini dell’analisi da svolgere. In particolare, sono stati selezionati i 4 nodi

come un cielo nuvoloso che potrebbe in futuro aprirsi per accogliere il sole oppure, al contrario, rappresentare lo sfondo di una pericolosa perturbazione. Ad un primo sguardo si sarebbe tentati di attribuire tali vissuti negativi prevalentemente, se non esclusivamente, a fattori di sistema. Tuttavia, una lettura più critica richiede necessariamente uno sguardo sulla costante interazione tra struttura ed *agency*, lasciando intravedere il ruolo cruciale delle persone, con le loro convinzioni e chiamandole, quindi, in causa nella riflessione sul cambiamento possibile.

La prima categoria-ostacolo che vale la pena di analizzare è lo *scolamento tra scuola e società*. Tanto è radicata nella maggioranza degli intervistati l'idea dell'inclusione come valorizzazione della diversità, quanto è forte la consapevolezza che essa non possa essere realizzata solo a scuola. Gli insegnanti, i genitori, i referenti, gli assistenti sentono di dover combattere quotidianamente una battaglia contro un sistema che non riesce a “rimuovere gli ostacoli al pieno sviluppo della persona umana e all'effettiva partecipazione di tutti”²⁶. Mentre alcuni intervistati si limitano a criticare il sistema di norme e pratiche e le sue disfunzionalità, altri estendono la loro critica all'intera società che percepiscono come sempre più escludente, disumana e disumanizzante. In alcune delle narrazioni, emerge la resilienza delle persone, il “lieto fine” delle vicende o almeno la consapevolezza di far parte di una comunità scolastica che vuol essere inclusiva, in altre la frustrazione e la negatività prendono il sopravvento e lasciano spazio ad una pericolosa forma di rassegnazione.

“La scuola si è sforzata tantissimo (di rendere disponibile l'alternanza scuola lavoro anche alunni con disabilità). Da quando è stata introdotta la riforma della Buona Scuola è stata introdotta l'alternanza e la scuola si è impegnata per farla fare anche al mio studente del mattino, anche se non sono obbligati. Abbiamo ritenuto giusto che lui avesse tutti i diritti e doveri degli altri studenti, quindi abbiamo implementato l'alternanza anche per lui e abbiamo dovuto superare tutta una serie di problematiche. Per esempio, il pulmino della cooperativa che porta gli

che contenevano il maggior numero di codifiche testuali. Si è poi ritenuto opportuno verificare che all'interno di ciascun nodo selezionato fossero presenti codifiche tratte da almeno 2/3 delle interviste di ciascuna categoria coinvolta nel progetto (Dirigenti, referenti, docenti, genitori, rappresentanti delle associazioni), per evitare di selezionare nodi ricchi di codifiche provenienti da poche interviste o “concentrate” in un'unica categoria di intervistati. Procedendo in questo modo è possibile affermare che le categorie selezionate descrivono il “comune sentire” degli intervistati.

²⁶ Costituzione della Repubblica Italiana, Art. 3.

studenti con disabilità non andava fino al luogo dove si svolgeva l'alternanza, anche se l'alternanza fa parte del percorso scolastico. Quindi abbiamo dovuto implementare, con l'aiuto della dirigenza e della segreteria, un servizio di trasporto alternativo". (Docente di sostegno)

"L'inclusione non è solo questione di come si insegna, ma anche di cosa si insegna. Io cerco di inserire nei miei insegnamenti il rispetto delle minoranze, la bellezza della diversità. Spesso ho colto l'occasione di fatti di cronaca per parlare di migrazioni, per esempio. A scuola i miei alunni hanno imparato che un rifugiato è una persona che fugge dalle persecuzioni, che un migrante economico è una persona che ha il diritto, come tutti, di cercare una vita migliore. Abbiamo discusso di quanto sarebbe giusto, e bello, e anche conveniente, aiutarli ad inserirsi e a portare la loro cultura come un arricchimento. Abbiamo appoggiato le iniziative per lo *ius soli*. Poi sei costretta a dire in classe che dopo tanto parlare, lo *ius soli* non è stato approvato. Perché? Perché in fondo abbiamo scherzato, in fondo siamo un paese razzista". (Docente disciplinare)

"Alla fine, sei lasciato solo. Tu per anni dedichi la tua competenza, le tue fatiche, i tuoi anni di studio a costruire delle autonomie, per dare ai ragazzi una minima capacità anche lavorativa. Dopo di te c'è il vuoto. Vedi un ragazzo imparare a stare con gli altri, lo vedi acquisire capacità minime di sopravvivenza che prima neanche immaginavi potessero esistere. Poi finisce la scuola e sai che lui starà chiuso in casa con un badante, e tornerà rapidamente indietro, ad uno stato di vita vegetativa, a dipendere dalla "bontà" delle associazioni di volontariato nella migliore delle ipotesi, e dal sacrificio dei suoi familiari". (Assistente specializzato)

"Ho accettato di fare questa intervista perché ci tenevo a dire la mia, sapendo di essere in netta minoranza. Io sono la mamma di una ragazza sveglia, intelligente, oserei dire anche brillante. Alle scuole medie l'ho mandata alla Silvestri con i ragazzini sordi, perché volevo che imparasse che siamo tutti diversi e che questo è positivo. Ma quanti genitori l'avrebbero fatto? Pochi, pochissimi. Mi sento una mosca bianca. Sono contenta che mia figlia cresca nella scuola di tutti, ma mi sento una mosca bianca". (Genitore)

"Sulla disabilità si sentono tante parolacce. La prima è "bisogni". I bisogni li fanno i cani al parco! Secondo la Convenzione ONU del 2006, la disabilità è una "condizione". Tutta roba che sta sulla carta, come la Costituzione. Il diritto alla salute e il diritto all'istruzione però sono dei

baluardi in quanto diritti costituzionalmente garantiti. La parola "diritto" significa che tu i soldi li devi trovare! Ci sono delle sentenze che affermano che il bilancio si deve comprimere alle esigenze di un diritto, e non viceversa. Invece da un po' di tempo a questa parte si sono inventati un'altra parolaccia, quella di "interesse legittimo" che va a sostituire il "diritto". Questo passaggio di paradigma cambia la vita delle persone. Ci sono casi di ragazzi che vengono parcheggiati a scuola perché l'istruzione è un diritto costituzionalmente garantito e la scuola è l'unica che garantisce continuità, se non di istruzione, almeno di assistenza. Poi, finita la scuola, inizia la caccia al tesoro ... c'è il vuoto ... cose buone e meno buone, e un circolo (vizioso o virtuoso?) di cooperative e servizi che non si capisce se ci sono per i disabili o viceversa La terza parolaccia è "isorisorse", cioè a parità di risorse bisogna far stare dentro più utenti possibile. Nel tempo le esigenze nel sociale sono aumentate Se vuoi che tutti siano dentro il sociale, ed è giusto così, non puoi però pretendere di farlo con le stesse risorse! Se guardiamo il bilancio di Roma per il sociale, fino al 2010 aumentava poco di anno in anno, da allora è sempre rimasto fermo o addirittura diminuito. E poi c'è il problema che le risorse vengono ripartite su base storica, ma le esigenze cambiano e a volte le ripartizioni storiche non sono per nulla adeguate alle necessità attuali" (Rappresentante Consulta Cittadina Permanente sui problemi delle Persone Handicapate).

La seconda categoria-ostacolo che emerge dai vissuti, e che può essere vista come una declinazione della prima, è lo *scollamento tra scuola e famiglia*. La scuola e la famiglia dovrebbero essere alleate nella cura e nello sviluppo della persona con disabilità, ma spesso diversi ostacoli, di natura sia sistemica che personale e situazionale, impediscono questa sinergia, sfociando in conflitti e scontri tra le due agenzie educative e tra le persone che le rappresentano. Lo scollamento è percepito sia da parte del personale scolastico che da parte delle famiglie, rappresentando un quadro di reciproca incomprensione e, in alcuni casi, svalutazione.

"A scuola si cerca di insegnare che ognuno ha i suoi ritmi, i suoi stili di apprendimento, le sue difficoltà da superare, anche temporanee. Poi vanno a casa e i genitori insegnano loro la competizione, il primeggiare sugli altri a tutti i costi, la logica del noi contro gli altri. Le famiglie vivono nell'ansia, che il loro figlio non prenda il miglior voto, che non impari l'inglese, che "per colpa" dei compagni meno bravi rimanga indietro. Magari non te lo dicono apertamente, soprattutto se sono famiglie

benestanti e istruite. Va di moda il *politically correct*. Ma lo capisci lo stesso, lo senti, ci devi combattere tutti i giorni con questa distanza enorme che ci separa dalle famiglie”. (Docente di sostegno)

“A scuola è una lotta continua. Il problema a volte sono anche le famiglie Loro non vogliono in classe uno che disturba! L’inclusione è una cosa idealmente positiva, finché non tocca a loro Chi ha il figlio tranquillo non vuole assolutamente il fastidio di un rallentamento nei programmi curriculari perché c’è quello che non parla la lingua, o perché c’è quello iperattivo che disturba, e questo suscita le ire dei genitori È così e sarà sempre così. Ti marchiano a fuoco, non c’è niente da fare”. (Genitore di alunno con disabilità)

La terza categoria-ostacolo emersa è la *riduzione percepita da un ruolo educativo ad un ruolo meramente formativo*. Nelle interviste si parla di un conflitto, che per alcuni si trasforma in disagio, tra la convinzione che la scuola debba prima di tutto educare e le pressioni provenienti dal mercato del lavoro, dalla società individualista e competitiva, e a volte dallo stesso sistema scolastico, a focalizzarsi sulle nozioni, e sulle competenze tecniche, tralasciando lo sviluppo della persona e del cittadino.

“Ho organizzato un corso sulla dislessia. Partecipazione gratuita, 30 ore online, quindi non c’era neanche il problema degli impegni familiari il pomeriggio. Su 30 insegnanti si sono iscritti in 7, tutti di sostegno. Allora mi chiedo: come puoi lamentarti di non riuscire a gestire le problematiche in classe, se non ci provi nemmeno a formarti? Il fatto è che i docenti disciplinari non ritengono questo un problema loro, si sentono di doversi aggiornare sulle loro discipline (e non tutti, comunque), ma il resto è secondario o addirittura superfluo”. (Referente per l’inclusione)

“Per mio figlio sarebbe importante lavorare con i compagni. Lui ama i suoi compagni. Non può fare quello che fanno loro, ma cosa ci vuole ad organizzare dei piccoli gruppi di lavoro in cui lui possa partecipare, magari disegnando, o lavorando con il computer? A turni, un’ora a settimana, coinvolgere i compagni più bravi ... anche per loro sarebbe utile, sarebbe un’occasione di sperimentarsi con una persona diversa da loro ... Non lo si fa, al massimo lo si fa una volta ogni tanto, perché l’insegnante non vuole perdere tempo, deve fare il programma, o perché gli altri genitori magari si opporrebbero, o semplicemente perché non ci si pensa. Molto più facile lasciarlo lì seduto a guardare e quando sbrocca, portarlo fuori con l’assistente a fare due passi nel cortile”. (Genitore di studente con disabilità)

“A volte mi chiedo ... è giusto che io mi consideri un educatore? Che io veda il mio lavoro come un lavoro per il quale ho studiato tanti anni? Oppure sarebbe meglio, più sano per tutti, che mi rassegnassi a fare il badante? Perché poi quando provi a proporre delle cose un po' fuori dalle righe per far interagire i ragazzi disabili con gli altri, ti viene fatto capire quasi a brutto muso, che le priorità sono altre. Non voglio essere troppo negativo, non è sempre così. Anzi ci sono tanti insegnanti splendidi qui, non mi dovrei lamentare. Ma la logica complessiva è quella dell'andare avanti, del prendere il diploma, perché poi c'è il lavoro, è quello che conta”. (Assistente specialistico)

“Ti senti sotto pressione. Sai che i ragazzi dovranno sgomitare per trovare un lavoro. Sai che per loro sapere bene l'inglese potrebbe fare la differenza. A volte mi concentro su quello, potrei fare anche altro, pensare ad altro, ma mi concentro su quello, so che almeno su questo non sbaglio”. (Docente disciplinare)

“Dobbiamo preservare i “quasi adatti” ... cito un libro di Peter Hoeg che è stato molto importante per la mia formazione. Dobbiamo resistere a chi ci vorrebbe conformati ad una norma di docente burocrate, che fa il suo e nulla di più, che fa lezione sulla sua materia e compila moduli e sta a posto con la coscienza. No, noi siamo una delle poche forme di resistenza che ancora resistono nella società. Noi possiamo far capire il valore dei quasi adatti. Siamo noi stessi dei quasi adatti nella scuola di oggi”. (Docente di sostegno).

L'ultima categoria-ostacolo che risulta dalle interviste è lo *scollamento tra mezzi e fini*, che si esprime nell'ipertrofia normativa, nella burocratizzazione, nella parcellizzazione dei ruoli, e che sfocia paradossalmente in un sentimento di “solitudine”, nella percezione di abbandono da parte delle istituzioni, considerate tanto distanti dalla scuola quanto incapaci di comprenderla e di supportarla nella sua funzione educativa. La burocrazia, da meccanismo tutelante dei diritti, si trasforma in un guscio nei cui interstizi si annidano rischi di delegittimazione e di deresponsabilizzazione educativa.

“C'è molto questa idea che l'inclusione, lo stare insieme si ferma a ogni competenza e se una competenza è staccata dall'altra per un millimetro non importa ... il millimetro può diventare un Grand Canyon, e questo secondo me è un grande limite. Questo dipende dal fatto che ogni figura professionale ha diritti, doveri, mansioni, requisiti ... quando ci sono persone volenterose, con la prassi si risolve molto ... però non si può dividere una persona in spicchi, un'ora didattica e

un'ora di assistenza! Ma di che cosa stiamo parlando? ... Molto della reale inclusione si ferma di fronte a diritti, doveri, competenze, requisiti ... le cose si fermano di fronte all'aspetto amministrativo e burocratico". (Genitore di alunno con disabilità)

“Noi siamo pagati ad ore, le ore di lavoro le scriviamo sul registro tutti i giorni. Se mi ammalo e rimango un giorno a casa, non mi pagano. Se arrivo a scuola e la ragazza che seguo è assente, e non c'è nessuno da sostituire, mi dicono di tornare a casa e non mi pagano per quelle ore. Oppure mi mandano in un'altra scuola dove mi assegnano ad un ragazzo che non ho mai visto, per due ore, o anche solo per un'ora. Che intervento educativo posso fare in queste condizioni? Come posso lavorare per l'inclusione se io stessa sono “esclusa” dalla categoria dei lavoratori tutelati? Questa è solo burocrazia. Ti mando lì perché così rendicono le ore alla Regione, così mi tornano i conti, così mi prendo i fondi. Non c'è una *ratio* dietro questa organizzazione, se non quella di far stare in piedi un sistema amministrativo rachitico, asfittico”. (Assistente specialistico)

“Io al liceo avevo una professoressa veramente matta, detto volgarmente, sarebbe stata da seguire a livello medico. Questa professoressa, pur con tutti i suoi problemi, applicava una didattica davvero inclusiva, mettendo tutti nelle condizioni di prepararsi (giustificazioni, attenzione a chi era stato assente e non aveva ascoltato le spiegazioni, interrogazioni programmate ...) anche se non avevamo in classe ragazzi con disabilità. Quello che oggi alcuni ragazzi possono ottenere solo attraverso la certificazione di un disturbo, solo sentendosi differenti dalla classe, una volta si poteva fare, punto e basta! Non so cosa è successo nel frattempo ... forse è stato chiesto ai professori di rendicontare tutto, e quindi diventa difficile spiegare perché a quel ragazzo non hai chiesto la stessa cosa che agli altri”. (Genitore di alunno con disabilità)

6. *Formare per l'inclusione*

Dai vissuti delle persone intervistate, presentati nel precedente paragrafo, emerge, da un lato, la consapevolezza della direzione da prendere per realizzare la vera inclusione scolastica, dall'altro un forte disagio caratterizzato da senso di abbandono, solitudine, “scollamento” della scuola dal resto della società, svuotamento e “scarsificazione progres-

siva”²⁷ dell’esperienza scolastica. Come si è detto nel paragrafo 3, le interviste sono state realizzate in contesti considerati molto efficaci nelle pratiche inclusive: a maggior ragione, quindi, l’analisi dei fattori ostacolanti risulta interessante per chi si occupa, a diverso titolo e livello, della formazione del personale scolastico. In questo paragrafo si cercherà dunque di dare risposta al terzo interrogativo di ricerca.

6.1 Come si possono tradurre le risposte date ai precedenti interrogativi in indicazioni concrete per la formazione del personale scolastico?

Se inclusività significa coltivare una umanità “poliedrica”²⁸ e una cultura che celebra la diversità come valore, formare per l’inclusione allora significa innanzitutto contrastare la cultura dell’etichettamento, dell’intervento tecnico, dell’efficientismo,²⁹ riportando in primo piano il lavoro educativo, con i valori e i riferimenti ai diritti umani ad esso sottesi. Formare per l’inclusione significa comunicare che non c’è un unico modo “giusto” di operare, ma l’importante è iniziare e portare avanti costantemente un percorso di dialogo, confronto, rielaborazione e messa in discussione delle pratiche finalizzato al miglioramento continuo. Come evidenziato nell’Index per l’inclusione, quando le persone riflettono insieme sui principi sottostanti alle loro azioni e a quelle degli altri, e su quali di questi vorrebbero adottare con continuità, di fatto stanno sviluppando una “alfabetizzazione di valori”³⁰ che li rende in grado di farsi promotori della creazione di culture e ambienti inclusivi. Oltre a ciò, è importante che tutto il personale scolastico si impegni ad analizzare le implicazioni pratiche dell’inclusione, passando dal piano dei valori a quello delle azioni quotidiane. La domanda da porsi è che cosa significhino i valori inclusivi per le attività che riguardano l’organizzazione della scuola, la didattica, i rapporti con il contesto e le comunità circostanti. L’urgente necessità di creare le condizioni per un

²⁷ P. Fabbri, *La sfida dell’inclusione nella scuola. Un’analisi critica delle prassi nell’educazione*, cit., p. 60.

²⁸ G. Chiappetta, G. Desideri, E. Feola, G. Manzo, M.E. Viscardi, A. Vivona (a cura di), *Filosofia, prassi e norme dell’inclusività*, Napoli, Guida, 2017, p. 44.

²⁹ T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Edizione italiana a cura di Fabio Dovigo, Roma, Carocci, 2107.

³⁰ T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit., p.59.

rafforzamento delle pratiche riflessive all'interno degli ambienti scolastici è la prima conclusione cui portano i risultati della ricerca descritta in questo contributo. Riflettere per essere disposti a “mettere sotto esame” comportamenti, atteggiamenti, convinzioni proprie e altrui, per abbracciare cambiamenti trasformativi e non solo adattivi, per valorizzare l'agency che sa incidere sulla struttura rendendola più funzionale, più “morbida”, più aperta ad accogliere le innumerevoli diversità umane. La domanda di riflessione e di riflessività sta emergendo dal basso³¹ ma rischia di essere soffocata dalle tendenze alla proceduralizzazione del lavoro scolastico, dall'irreggimentazione dei ruoli, da una paura quasi paralizzante di commettere errori uscendo dagli schemi imposti dalle norme e dai regolamenti.

Come osserva Dovigo, ciò che avviene nelle strutture scolastiche è solitamente interpretato come risultato diretto e lineare di norme, circolari e regolamenti, ma in realtà le scuole sono “strutture organizzative complesse, attraversate da molteplici processi decisionali formali e informali cui partecipano attori diversi, alle prese con i problemi e le opportunità che derivano dal cambiamento”³². La nozione di sistema complesso può aiutare a comprendere la dimensione sfaccettata e sempre mutevole in cui si muovono i docenti e tutti coloro che operano nella scuola e per la scuola. In un sistema complesso, le interazioni tra componenti non sono lineari e obbediscono a leggi dialogiche: il comportamento di un elemento del sistema in una relazione è differente da quello che sarebbe in un'altra relazione. L'evoluzione e lo sviluppo di un sistema complesso, quindi, non sono determinabili a priori, perché non vi sono gerarchie accentrate su uno o pochi elementi e, di conseguenza, ogni singola parte può influenzare il tutto, cambiamenti anche piccoli possono generare velocemente cambiamenti globali, l'incertezza e l'indeterminazione sono parte integrante dell'identità del sistema³³. Capire e apprezzare la complessità del sistema scuola e del lavoro educativo è la base per sviluppare un agire inclusivo che si interroga di fronte ad ogni singola situazione educativa, ad ogni singolo individuo con le sue unicità, che non si rifugia dietro pratiche standardizzate, che non cede

³¹ S. Zanazzi, *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*, cit.

³² T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit. Dalla prefazione a cura di Fabio Dovigo, p.24.

³³ E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Segrate, Sperling & Kupfer, 1993; E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2000.

alla tentazione del pensiero convergente e semplificante. Formare per l'inclusione significa quindi formare “professionisti riflessivi”³⁴, consapevoli del fatto che educare comporta essere coinvolti in un agire pratico caratterizzato da elevata problematicità. Infatti, l'educatore si trova continuamente di fronte a situazioni per le quali non esiste una risposta unica e risolutiva: la soluzione a ogni problema educativo va trovata adottando una logica contestuale e sottoponendo la situazione a uno specifico processo di indagine finalizzato a coglierne i suoi aspetti unici. Sviluppare questa consapevolezza significa, da un lato, accettare l'errore, la parzialità, l'incertezza, dall'altro imparare a vedersi come agenti di cambiamento e di miglioramento continuo, abbracciando la “missione”³⁵ di un'educazione “intrinsecamente” inclusiva.

7. Conclusioni

Giunti a questo punto, possiamo affermare che la *necessità di superare disgiunzioni* è il messaggio che emerge con maggiore incisività dal “percorso a ostacoli nel mondo della scuola” descritto in questo articolo. Le interviste hanno disegnato l'immagine di una scuola che vorrebbe muoversi nella direzione dell'inclusione, ben chiara all'orizzonte, ma viene frenata da fratture che interrompono la via, che la rendono impervia, a tratti impraticabile, allontanando tra loro persone e istituzioni e delegittimandole dal loro ruolo. Si tratta di infiltrazioni che minacciano le fondamenta dell'intera società, di cui la scuola è parte integrante e potenzialmente “trasformativa”. Se, da un lato, la ricerca ha messo in evidenza la consapevolezza di una parte del personale scolastico, dall'altro è emersa anche la difficoltà a decostruire pratiche consolidate, a mettersi in discussione, ad essere per primi agenti di cambiamento.

La transizione dall'integrazione all'inclusione non potrà realizzarsi se non attraverso la ricomposizione di un quadro volto prima di tutto a coltivare quella “comprensione umana”³⁶ che richiede il riconoscimento dell'altro (persona o istituzione che sia) e di ciò che accomuna

³⁴ D. Schön, *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983 (tr. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993).

³⁵ G. Chiappetta, G. Desideri, E. Feola, G. Manzo, M.E. Viscardi, A. Vivona (a cura di), *Filosofia, prassi e norme dell'inclusività*, cit., p. 27.

³⁶ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, cit.

all'altro. Lungo questo percorso, si chiede agli insegnanti, agli assistenti, ai referenti, ai dirigenti, oltre che alle famiglie e alla comunità tutta, di agire da “operatori di relianza”³⁷ che sanno collegare le diversità come tessere di un puzzle da comporre, formando alleanze tra elementi interdipendenti di sistemi complessi. Si chiede loro di comprendere la complessità del lavoro educativo, di saperla apprezzare come un valore, anziché temerla come una minaccia. Più di ogni cosa, è necessaria la consapevolezza che l'inclusione non possa nascere, semplicemente, da una somma di comportamenti corretti, ma sia una possibile, e per nulla scontata, qualità emergente da un tutto che è di più, e diverso, dalla somma delle sue parti. In questa prospettiva, la strada verso l'inclusione non è una linea retta, bensì un anello fatto di causalità circolari e dialogiche, chiamato a ricongiungere processi e istanze antagoniste come le correnti di un fiume, il cui corso si modifica nell'interazione con il territorio, e a sua volta modella il territorio stesso.

Riferimenti bibliografici

- Bohicchio F., *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*, Tricase, Libellula, 2017
- Booth T., Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Edizione italiana a cura di Fabio Dovigo, Roma, Carocci, 2017
- Calvert L., *Moving from Compliance to Agency: what teachers need to make professional learning work*, Oxford, Learning Forward and NCTAF, 2016
- Chiappetta G., Desideri G., Feola E., Manzo G., Viscardi M.E., Vivona A. (a cura di), *Filosofia, prassi e norme dell'inclusività*, Napoli, Guida, 2017
- Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999
- D'Alessio, S., Watkins A., *International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: are we talking about the same thing?*, in “Research in Comparative and International Education”, 4, 3, 2009
- Eaedem, *Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion*, in “Revista de Psicología y Education”, 1, 5, 2010
- Dettori F., *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*, Milano, Franco Angeli, 2012
- Dyson D.A., *Inclusion and Inclusions: theories and discourses in inclusive education*, in Daniels H. & Gardner P. (Eds.), *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education*, Londra, Routledge, 1999
- Fabrizi P., *La sfida dell'inclusione nella scuola. Un'analisi critica delle prassi nell'educazione*, Roma, Armando, 2019
- Lascioli A., *Verso l'inclusive education*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2014

³⁷ *Ibidem*, p. 73.

Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Segrate, Sperling & Kupfer, 1993

Idem, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000

Idem, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, 2007

Schön D., *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983 (tr. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993)

Sibilio M., Aiello P., *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*, Napoli, EdISES, 2018

Zanazzi S., *Inclusive education. A critical view on Italian policies*, Roma, Nuova Cultura, 2018

Eadem, *Coltivare l'inclusione a scuola: uno studio di caso*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 2, 2018.

Eadem, *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*, in "Italian Journal of Educational Research", 21, 2019.

