

La scuola di fronte alla fragilità. Le risposte educative ai tempi della Pandemia: uno studio esplorativo

Angela Magnanini

Il saggio, da una parte attraverso una analisi della letteratura e dei documenti legislativi e dall'altra attraverso l'esame di 5 interviste a testimoni privilegiati, individuati in 5 studenti di scuola secondaria di secondo grado di Roma, cerca di fare luce sul rapporto pandemia, educazione e fragilità. La lente pedagogico speciale con cui viene condotta l'indagine suggerisce come l'unica risposta alla crisi, sia puntare su una scuola ed una educazione inclusiva, in cui si recuperi il senso della relazione e della comunità, per tutti, nessuno escluso.

This essay is focused both on the analysis of the available literature and legislative documents and on 5 interviews carried out with 5 targeted students coming from a high school in Rome. The work aims at stressing the relationship between the pandemic, education and fragility. The special pedagogical approach leading this research confirms that the only answer to the crisis can be provided by an inclusive school and education, focusing on the real meaning of the relationship with other people and the community, without any exclusion.

Parole chiave: educazione, pandemia, inclusione, relazione, fragilità

Keywords: education, pandemic, inclusion, relationship, fragility

1. Introduzione

Integrazione ed inclusione scolastica hanno rappresentato storicamente la via italiana nella messa a punto di risposte educative per soggetti in condizione di fragilità. La fragilità per Borgna è “struttura portante, Leitmotiv, dell’esistenza, dei suoi dilemmi e delle sue attese, delle sue speranze e delle sue ferite”¹, contraddistingue la condizione dell’essere umano e si svolge e si articola in “una stretta correlazione con l’ambiente in cui viviamo, e cioè con gli altri da noi”². Gardou sottolinea, nella medesima direzione, che “tutti gli esseri umani sparsi sul pianeta, sono delle variazioni sul medesimo tema: il fragile e il singolare”³. L’ottica inclusiva si caratterizza per la capacità collettiva

¹ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Torino, Einaudi, 2014, p. 5.

² *Ibidem*.

³ C. Gardou, *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Milano, Mondadori, 2016, p. 18. Di Gardou sulle tematiche della fragilità si veda anche: *Diversi-*

di coniugare le singolarità. Sono singolarità, come sostiene Gardou, “a volte disarmanti, in relazione con l’infinito di altre singolarità, all’interno di un tutto, dove ognuno ha il diritto di differenziarsi e di essere diverso. E, nello stesso tempo, di abitare, essere, e divenire con gli altri; di arricchire il bene comune con la propria biografia originale, fatta di somiglianze e di distinzioni, senza ritrovarsi separato dai propri pari, né confuso con loro, né assimilato a loro”⁴. Malaguti afferma che “la radice di fragile richiama la parola “fran-gere, che significa rompere, e il termine frag-mentum, frammento, pezzo”⁵. Costatare che si è fragili significa fare i conti con i limiti, che “ciascuno è un frammento, una particella che si muove nel pianeta”⁶ e che si è esposti al rischio di rompersi e di rompere le connessioni che danno il significato alla esistenza. Per questo è necessario riflettere e ripensare l’educazione in tempo di crisi, perché essa consente di costruire progetti non isolati, in grado di far fronte alle vulnerabilità, dando senso alle vite individuali, costruendo contesti e azioni in grado di generare autonomie, sogni, percorsi degni di essere vissuti.

Proprio in questa direzione, la Pedagogia speciale e la Politica hanno rivendicato il diritto di ogni soggetto all’educazione ed all’istruzione, comprendendo come la fragilità, appunto, non sia soltanto una condizione dell’essere umano, ma un elemento con cui sempre il processo educativo deve fare i conti. Il sistema scolastico italiano dagli anni Settanta del Novecento, infatti, si è caratterizzato per la piena integrazione e inclusione delle persone con diversità e fragilità nelle scuole comuni, abolendo le scuole speciali e le scuole differenziali (1977), attraverso una serie di leggi che hanno garantito il diritto all’istruzione, all’educazione, alla piena partecipazione delle persone con disabilità, via via includendo anche le persone con bisogni educativi speciali, con bisogni specifici di apprendimento e svantaggio socio-culturale (L. 118/1971, L. 517/1977, L. 104/1992, L.170/2010, DL. 66/2017). L’integrazione ha assunto il significato di scambio, reciprocità, provocando un rinnovamento della didattica, delle risorse disponibili, per la creazione di nuove risposte educative nella scuola per tutti, dando vita a piani individualizzati e personalizzati.

tà, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità, Trento, Erickson, 2006.

⁴ *Ibidem*.

⁵ E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson, 2005, p. 62.

⁶ *Ibidem*.

La legge 104 del 1992 ha inteso l'integrazione come un processo che riguardava tutta la vita e che doveva comprendere tutti i settori (scuola, lavoro, tempo libero), sancendo il diritto all'istruzione e all'educazione nelle sezioni e classi comuni per tutte le persone. Il Testo Unico L. 297/94, poi, ribadiva, con l'assegnazione dell'insegnante per le attività di sostegno alla classe la "vera" natura del suo ruolo di rilievo nella classe e non solo per l'alunno. La legge del 1992 ha rappresentato, senza dubbio, una innovazione fondamentale per la scuola italiana⁷.

La via italiana all'inclusione è stata ribadita, successivamente dalla Nota n. 4274 del 4 agosto 2009 "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità", dal DM del 27/12/2012 relative ai Bisogni Educativi Speciali (BES), dalle linee guida del 04/08/2009 e da quelle del 12/07/2011 riguardanti l'inclusione scolastica degli alunni con DSA (Disturbi Specifici d'Apprendimento: dislessia, disgrafia, discalculia e disortografia). Con questi ultimi documenti il Ministero fornisce indicazioni organizzative sull'inclusione anche degli alunni che non siano certificabili né con disabilità, né con DSA, ma che hanno difficoltà di apprendimento dovute a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale.

Nel Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, si afferma che "L'inclusione scolastica riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita; attraverso l'impegno fondamentale di tutti i componenti della comunità scolastica, in collaborazione con le famiglie e le reti territoriali, per il successo formativo di tutti"⁸.

L'inclusione diviene così il principio, il mezzo ed il fine di ogni percorso educativo, senza soluzione di continuità⁹ ed un approccio

⁷ Si veda P. Aiello, E. M. Pace, *Inclusive educational principles, policies and practices in Italy*, In *Oxford Research Encyclopedia of Education (Curriculum and Pedagogy, Educational Politics and Policy, Educational Systems, Educational History)*, Oxford, Oxford University Press, 2017, pp. 1-22.

⁸ Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario.

⁹ Si veda: M. Pavone, *L'educazione inclusiva. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori, 2014.

complessivo che fa riferimento alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica, creando intrecci costruttivi. Caldin, infatti, afferma che l’inclusione guarda a “tutti gli allievi (indistintamente/differentemente); interviene prima sul contesto, poi sul singolo, trasformando la risposta specialistica in ordinaria”¹⁰.

Ma cosa succede alla scuola ed all’educazione inclusiva quando la fragilità diviene una condizione mondiale? Quando a causa dello scoppio di una pandemia, causata dal virus Covid-19, la scuola è costretta a chiudere, non raggiungendo più capillarmente i soggetti su tutti i territori? Circa 1,2 miliardi di studenti, pari a quasi i tre quarti della popolazione studentesca del mondo, secondo i dati pubblicati da Save the Children, sono stati colpiti dalla misura di *chiusura di scuole e università* disposta da più di 120 paesi, a partire dal marzo del 2020¹¹.

All’interno di questo quadro teorico, attraverso la lente di indagine della Pedagogia speciale, proveremo a chiarire quali siano state le risposte messe in atto dalla comunità scientifica e politica al fine di rispondere alle esigenze educative dei soggetti con disabilità. Quei soggetti che, a causa della chiusura delle scuole, hanno corso il rischio di “esclusione” e di penalizzazione maggiore.

Il saggio, intrecciando le dimensioni teoriche e pratiche della ricerca in Pedagogia speciale, si concentrerà da una parte sull’esame dei Documenti messi a punto dal Ministero della Pubblica Istruzione sull’inclusione scolastica e sulla letteratura sull’argomento e, dall’altra (come due momenti saldamente interconnessi), si focalizzerà sull’analisi di 5 interviste semi-strutturate effettuate ad alunni con disabilità (di età compresa tra i 12 ed i 17 anni), delle classi di una scuola secondaria di secondo grado di Roma, come testimoni privilegiati. Le interviste intendono fare luce su come la pratica didattica in presenza o a distanza venga percepita e vissuta, su quali siano state le difficoltà incontrate durante il *lockdown* e i punti di forza e di criticità dopo la nota del Ministero dell’Istruzione del marzo 2021.

L’analisi ermeneutica delle interviste è tesa, quindi, a cogliere alcuni elementi di fondo su cui riflettere per rammentare come l’agire educativo ed inclusivo sia il punto fondante della scuola, che non può

¹⁰ R. Caldin, *Inclusione*, in *Dizionario di Pedagogia speciale* (a cura di L. D’Alonzo), Brescia, Scholè, 2019, p. 261.

¹¹ M. Orsander, P. Mendoza, M. Burgess, S. M. Arlini, *The hidden impact of COVID-19 on children and families with disabilities*, London, Save the Children International, 2020.

mai abdicare al suo ruolo di agenzia privilegiata nella promozione dell'essere-bene e del ben-essere individuale e sociale¹², sia in presenza, sia a distanza, per non perdere nessun studente nella sua azione di formazione ed accompagnamento verso una vita indipendente.

2. Covid e alunni con disabilità: dati e documenti legislativi a confronto

Nell'anno scolastico 2019/2020 gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane sono quasi 300 mila (pari al 3,5% degli iscritti), oltre 13 mila in più rispetto all'anno precedente, con un incremento percentuale, ormai costante negli anni, del 6%.

L'incremento degli studenti è dovuto ad una politica sempre attenta alle tematiche della disabilità e dell'istruzione. Secondo l'Istat "L'attivazione della Didattica a distanza (DAD), resa obbligatoria a partire dal 9 aprile 2020 (d.l. 8 aprile 2020, n. 22) per far fronte all'emergenza sanitaria da Covid-19, ha rappresentato un ostacolo al proseguimento dei percorsi di inclusione intrapresi dai docenti, riducendo sensibilmente la partecipazione degli alunni con disabilità"¹³.

I livelli di partecipazione sono diminuiti sensibilmente, tra aprile e giugno 2020, oltre il 23% degli alunni con disabilità (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, quota che cresce nelle regioni del Mezzogiorno dove si attesta al 29%.

I motivi che hanno reso difficile la partecipazione degli alunni con disabilità alla Didattica a distanza sono diversi; tra i più frequenti sono da segnalare: la gravità della patologia (27%), la difficoltà dei familiari a collaborare (20%) e il disagio socio-economico (17%). Per una quota meno consistente ma non trascurabile di ragazzi, il motivo dell'esclusione è dovuto alla difficoltà nell'adattare il Piano educativo per l'inclusione (PEI) alla Didattica a distanza (6%), alla mancanza di strumenti tecnologici (6%) e, per una parte residuale, alla mancanza di ausili didattici specifici (3%)¹⁴.

¹² A. Mura, A. L. Zurru, I. Tatulli, D. Bullegas, *Benessere e inclusione: presenza nella distanza/Wellbeing and inclusion: closeness in the distance*, in "Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva/Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics", 4, 4, suppl. 2, 2020, pp. 163-169.

¹³ Istat, *Report. L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma, Istat, 2020, p. 2.

¹⁴ *Ibidem*.

La presenza dei compagni, dell'insegnante di sostegno, le metodologie e le strategie didattiche laboratoriali ed inclusive, la didattica embodied vengono meno con la DAD con il conseguente depauperamento dell'inclusione e dell'implementazione delle autonomie e della efficacia relazionale che la scuola ha nei confronti degli studenti con disabilità. Montanari sostiene, infatti, che “venendo meno la frequenza scolastica, il gruppo-classe è rimasto orfano della fondamentale dimensione relazionale che accomuna gli allievi di ogni ordine e grado. La DAD ha certamente permesso di affrontare il drammatico evento epocale pandemico, ma ha altresì rappresentato una barriera alla costruzione della relazione empatica tra insegnante e alunno, tra l'alunno e il gruppo-classe, riducendo l'attenzione e il coinvolgimento emotivo nell'apprendere”¹⁵.

Il confinamento dovuto all'emergenza sanitaria da Coronavirus ha prodotto il frastornante impatto del distanziamento interpersonale sui processi educativi lasciando vuoto fisico e disagio emotivo, soprattutto nei confronti delle persone vulnerabili e fragili¹⁶. Vicari sottolinea che la scuola non può essere ridotta a apprendimento di discipline curriculari, ma occasione unica per sperimentare relazioni¹⁷.

Gli stessi dati sono confermati dal Censis che nel 2020 ha condotto una indagine, attraverso la somministrazione di un questionario semi-strutturato a 2.812 dirigenti scolastici (più del 35% del totale: scuole statali e istituti equiparati agli statali della Provincia autonoma di Trento e della Valle d'Aosta). Nella pubblicazione intitolata *Diario della Transizione. 2020-La scuola e i suoi esclusi*, i dirigenti alla domanda: “Con la didattica a distanza, non si riesce a coinvolgere pienamente gli studenti con bisogni educativi speciali-Bes”, il 53,5 % ha risposto che è molto e abbastanza d'accordo¹⁸.

I vari DPCM per tutto il periodo del *lockdown* da marzo 2020 (DPCM 1 marzo 2020 in attuazione di quanto disposto dal d.l. 23 feb-

¹⁵ M. Montanari, *La scuola ai tempi del Coronavirus: esperienze, narrazioni, emozioni, riflessioni*, in “Journal of Health Care Education in Practice”, sn, 2021, pp. 99-104, p. 100.

¹⁶ S. Vicari, S. Di Vara (a cura di), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Trento, Erickson, 2021.

¹⁷ S. Vicari, *I bambini e la Quarantena: una storia di diritti negati?*, in “Psicologia clinica dello sviluppo, Rivista quadrimestrale”, 2/2020, pp. 205-206.

¹⁸ Censis, *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. 1. La scuola e i suoi esclusi*, pp. 1-20, consultabile on line <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>.

braio 2020, n. 610, convertito con modificazioni dalla l. 5 marzo 2020, n. 1311) al DPCM 17 maggio 2020 hanno decretato via via la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado, dapprima con indicazioni vaghe circa la possibilità di attivare la didattica a distanza, che, come sottolinea La Vecchia, ha fatto percepire agli studenti aria di vacanza¹⁹, per, successivamente, divenire la scuola che gli alunni hanno potuto frequentare fino al termine dell'anno scolastico. Anche Save the Children ha condotto una analisi approfondita sugli effetti della pandemia da Covid 19.

La rilevazione è stata condotta online, dal 22 al 27 aprile 2020, su un campione statisticamente rilevante a livello nazionale, di 1003 minori in età compresa tra 8 e 17 anni, utilizzando un questionario volto ad osservare l'impatto delle restrizioni dovute all'emergenza sanitaria sui bambini e gli adolescenti in Italia²⁰, mettendo in rilievo le derive dell'impoverimento educativo. La stessa didattica a distanza, che ha trasformato la scuola da comunità a community, ha messo in rilievo povertà e fragilità. Per le primarie, quasi un bambino su dieci tra gli 8 e gli 11 anni (9,6%) non ha mai sperimentato le lezioni *on-line* o lo ha fatto meno di una volta a settimana, mentre la percentuale cala drasticamente per le scuole secondarie di primo e secondo grado (rispettivamente 3% e 1,3%)²¹.

Il documento *The hidden impact of COVID-19 on children and families with disabilities* ha, inoltre, messo in rilievo le moltissime difficoltà incontrate dai giovani con disabilità: 7 soggetti su 10 non avevano a disposizione materiale di studio e didattico, 6 su 10 non poteva contare sul supporto a casa. Ed ancora una elevata porzione del campione (dal 40 al 55%) ha dichiarato che durante il *lockdown* ha giocato e dormito di meno, ed è stato meno in contatto con i propri compagni²².

Moliterni, a tal proposito, nel suo saggio *Disabilità e processi inclusivi in tempo da pandemia da coronavirus* scrive che “la DAD ha

¹⁹ L. La Vecchia, *Virus e scuola: riflessioni sui fattori che in Italia hanno acuito le conseguenze dell'emergenza sanitaria*, in “EhquiDAD International Welfare Policies and Social Work Journal”, 15, 2021, pp. 13-26.

²⁰ C. Bianchi, *Il Summer Learning Loss ai tempi del Covid-19. L'esperienza del progetto Arcipelago Educativo per contrastare la povertà educativa e supportare un apprendimento di qualità*, in G. La Neve (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Macerata, EUM, 2020, p. 54.

²¹ *Ibidem*, p. 56

²² M. Orsander, *Op. cit.*, p. 10.

dimostrato di non essere democratica e inclusiva... incrementando le diseguglianze, evidenziando i rischi della descolarizzazione”²³.

Questi aspetti hanno evidenziato la necessità di una attenzione particolare agli studenti con disabilità.

Il DPCM (7.05.2020) raccomandava in questa direzione, al comma r, ai dirigenti scolastici di attivare, “per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza avendo anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità”. Ma di fatto i dati confermano che le scuole si sono organizzate come hanno potuto, mettendo in atto progetti per le persone con disabilità grazie alla preparazione ed alla disponibilità dei docenti curricolari e di sostegno²⁴.

Le difficoltà per gli studenti disabili sono confermate anche da molti studi internazionali, come quello condotto da Human Right Watch, *Problems with education around the world during Covid-19*, che fa riferimento al periodo tra l’aprile 2020 e l’aprile 2021, rilevando come il 90 % dei bambini in età scolare del mondo abbia avuto la loro istruzione interrotta dalla pandemia”²⁵. Il Governo, attraverso i disposti di due decreti (DPCM del 24 ottobre e DPCM 3 novembre 2020) ha portato la didattica a distanza per gli istituti superiori (estesa, nelle zone rosse, alla seconda e terza media) prima al 75% e poi al 100%, garantendo la presenza in classe agli studenti con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e altri bisogni educativi speciali. Soluzione già individuata in estate dal Piano Scuola e dal decreto del Miur del 7 agosto, frutto anche della consapevolezza della difficoltà di applicare la didattica a distanza in alcuni contesti.

Con l’anno scolastico 2020-21, in un altalenarsi di presenza e distanza²⁶; apertura e chiusura, in seguito al mutare del quadro epidemiologico, il Ministero emana, però una importante *Nota* di chiarimento rivolta alle scuole, fortemente sollecitata da Associazioni, Fa-

²³ P. Moliterni, *Coronavirus, didattica a distanza e inclusione tra sfide e opportunità*, in “Nuova secondaria”, XXXVIII, 2, 2020, pp. 281- 303, p. 288

²⁴ P. Maulè, *The application of Distance Learning (DAD) during the Covid-19 Emergency for student with certified disability. An Exploratory investigation*, in “Giornale della ricerca educativa”, XIII, 25, 2020, pp. 165-177.

²⁵ Report consultabile on line: <https://www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid>.

²⁶ Interessanti le suggestioni di G. Roncaglia, *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*, Bari, Laterza, 2020.

miglie e Comunità scientifica, sempre più preoccupati dall'isolamento degli studenti con disabilità, in aule deserte.

In continuità con quanto previsto nell'articolo 43 del DPCM 2 marzo 2021, che disponeva “la possibilità di svolgere attività in presenza... in ragione di mantenere una relazione educativa che realizzi l'effettiva inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali”²⁷, la *Nota* suggerisce di favorire non solo la presenza dell'alunno disabile a scuola, ma di rendere effettivo il principio di inclusione. I dirigenti valuteranno, quindi, “di coinvolgere nelle attività in presenza anche altri alunni appartenenti alla stessa sezione o gruppo classe, secondo metodi e strumenti autonomamente stabiliti e che ne consentano la completa rotazione in un tempo definito, con i quali gli studenti BES possano continuare a sperimentare l'adeguata relazione nel gruppo dei pari, in costante rapporto educativo con il personale docente e non docente presente a scuola”²⁸.

Le scuole vengono richiamate ai principi della flessibilità, dell'autonomia ed a perseguire il principio dell'inclusione, anche se a rotazione e nei casi necessari.

La *Nota*, però, rivendica la necessità ed il valore della presenza in aula per gli alunni con disabilità insieme ai compagni.

La didattica in presenza rimane secondo l'indagine condotta da Maulè, “la modalità più consona per consolidare negli studenti il potenziamento delle abilità trasversali, in quanto in aula il docente... riesce a percepire, dalla semplice osservazione dei volti, dei silenzi, dei brusii degli allievi, se i concetti esposti sono stati interiorizzati o meno”²⁹. La didattica erogata in uno stato di emergenza ed in fretta ha fatto emergere diverse criticità, anche legate alla didattica tradizionale, sul suo senso ed efficacia. Galanti, a tale proposito, suggerisce la necessità di una riflessione pedagogica pacata e profonda al fine di “non considerare la didattica in presenza come sinonimo di didattica di vicinanza relazionale, né la didattica a distanza come una didattica per definizione priva di interazione”, costruendo nuovi modelli integrati in

²⁷ Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 52 del 02-03-2021 - Suppl. Ordinario n. 17.

²⁸ *Nota del Ministero dell'Istruzione* (Registro Ufficiale U. 0000662, 12.03.2021) avente per oggetto: decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 2 marzo 2021, articolo 43 - alunni con bisogni educativi speciali e degli alunni con disabilità.

²⁹ P. Maulè, *Op. cit.*, p. 174.

cui modulare efficacemente determinate modalità di interazione pedagogica e relazionale tra presenza e distanza³⁰.

3. *Le interviste sul campo: obiettivi, procedure e campionamento*

L'obiettivo delle interviste effettuate, senza pretese di generalizzazioni, era quello di raccogliere informazioni circa le opinioni degli studenti sulla didattica a distanza e in presenza, per sottolineare le eventuali ricadute in termini di inclusione o esclusione scolastica, durante il periodo della Pandemia.

Le interviste semi-strutturate prevedevano, così come prescrive la ricerca qualitativa nel campo educativo, una traccia di argomenti da affrontare senza seguire uno schema troppo rigido. Le domande guida, infatti, sono state preparate per essere sicuri che le informazioni sugli argomenti centrali fossero raccolte su soggetti diversi senza distorsioni³¹ ed hanno ruotato attorno alle seguenti tracce. Durante il *lockdown* si sono sentiti soli o inclusi? Hanno partecipato alle attività didattiche in DAD? Quali strategie sono state eventualmente usate per renderli partecipi alla DAD? Quali difficoltà hanno riscontrato? E successivamente alla Nota (marzo 2021) che ha previsto la presenza a scuola degli alunni con disabilità insieme ad alcuni compagni di classe hanno avuto le stesse opinioni? Si sono sentiti inclusi od esclusi? Quali attività didattiche hanno potuto effettuare? Quante volte si sono recati a scuola?

Le interviste hanno avuto la durata di 1 ora ciascuna e sono state video-registrate per consentire la trascrizione fedele dei dialoghi e per non avere distrazioni attraverso una trascrizione simultanea.

L'intervistatore (il ricercatore della presente ricerca) ha reso noto agli intervistati gli obiettivi dell'intervista, chiesto il consenso al trattamento dei dati e messo in atto un ascolto attivo e una accettazione positiva incondizionata, ossia una accettazione avalutativa dell'intervistato nella sua unica e irripetibile originalità³², cercando di rendere l'ambiente virtuale il più possibile accogliente, prevedendo pause laddove necessarie.

³⁰ M. A. Galanti, *L'emergenza come occasione per un ripensamento critico del modello aziendalistico di formazione*, in "Studi sulla formazione", 23, 2, 2020, pp. 61-68.

³¹ P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002, p. 202.

³² *Ibidem*, p. 221.

Il campionamento è avvenuto ad elementi rappresentativi (scegliendo i soggetti che si ritengono significativi per gli scopi della ricerca)³³. Sono stati individuati 5 studenti (Identificati progressivamente con i codici a1, a2, a3, a4, a5; 1 con sindrome di asperger, 2 con deficit sensoriali, 2 con disabilità fisica, di età compresa tra i 14 ed i 17 anni), frequentanti un istituto secondario di secondo grado di Roma. L'identificazione degli studenti è avvenuta tramite la collaborazione dei Tutor di Tirocinio del Corso di Specializzazione per il Sostegno dell'Università degli Studi di Roma Foro Italico, nell'a.a. 2020-21.

La scelta è ricaduta su di loro in quanto, a seguito della Nota Ministeriale (mentre prima avevano optato per la didattica a distanza su scelta dei genitori) del marzo 2021, hanno frequentato la scuola in presenza. Gli studenti sono stati incontrati singolarmente su piattaforma Zoom (in via telematica) il 20 e il 27 marzo 2021.

La codifica e l'analisi dei dati è avvenuta attraverso tre fasi distinte: la trascrizione delle interviste, l'analisi (organizzazione e scomposizione in categorie e parole chiave) e l'interpretazione (riordino e confronto delle stringe individuate) degli stessi. Si è proceduto attraverso un approccio induttivo, ermeneutico-interpretativo, ricavando le categorie di analisi direttamente dai dati raccolti e non a-priori, dopo la trascrizione e rilettura di ogni singola intervista.

4. *Analisi dei Dati e Discussione*

La lettura e l'analisi delle interviste ha permesso la codifica e l'individuazione di queste quattro categorie chiave, attorno alle quali è avvenuta l'interpretazione dei dati: 1. Pandemia e esperienza della DAD; 2. Il bisogno di relazione; 3. I compagni come risorsa, 4. Il diritto ad una scuola inclusiva.

L'intervista, attraverso il racconto degli studenti si rivela fondamentale nel ricostruire sia le problematiche legate al periodo di crisi, sia il posizionamento degli studenti con disabilità circa i problemi affrontati³⁴. Gli elementi raccolti concordano con altre ricerche condotte a livello nazionale ed internazionale³⁵. Una indagine condotta da Ipsos

³³ Si veda R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

³⁴ G. Losito, *L'intervista nella ricerca sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

³⁵ Si veda ad esempio: P. Lucisano, *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*, in

sugli stati d'animo e le aspettative degli studenti tra i 14 e i 17 anni ha messo in evidenza come “Per il 38% degli adolescenti la *didattica a distanza* sia stata un'esperienza negativa. In generale la *principale difficoltà* è rappresentata dalla *fatica a concentrarsi* per seguire le lezioni online e dai *problemi tecnici dovuti alla connessione internet/copertura di rete propria o dei docenti*”, ed ancora per il 46% “quello passato è stato un “anno sprecato”.

L'85% dei ragazzi intervistati afferma di aver capito quanto sia importante uscire con gli amici, andare fuori e relazionarsi “in presenza”³⁶.

Nella prima categoria “Pandemia ed esperienza della DAD”: l'intervistato 1 (identificato con codice a1) ha evidenziato che “durante il *lockdown* ho avuto paura di prendere il virus, non potendo poi partecipare alla didattica a distanza, ho passato tutto il giorno davanti alla televisione, che è diventata il mio passatempo”. L'intervistato a3 ha affermato che “la pandemia mi ha reso solo. C'erano sempre i miei genitori e non è la stessa cosa”, ed ancora “andare a scuola ti offre una ragione, stare con gli altri, conoscere, fare delle cose nuove, aiuta”, “io non vedendo dalla nascita mi sento perso ancora da solo”. L'intervistato a4 ha sottolineato il senso di esclusione dovuto alla DAD: “anche se ho partecipato alle lezioni, più o meno perché c'era sempre tanta confusione. Devo dire che tante volte mi sono perso e ho pensato che non avesse più senso andare a scuola”. L'intervistato a3 afferma, inoltre, che “alcune volte la connessione risulta difficile, spesso ho partecipato da solo con il mio docente di sostegno e tante volte non capivo cosa volesse dirmi”. Ed ancora l'intervistato a3 ha evidenziato come “la lezione sembrava più frontale quasi di quella in

“LLL-Lifelong Lifewide Learning”, 17 (36), 2020, pp. 3-25; F. Bocci, *Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti*, in “Nuova secondaria”, XXXVIII, 2, 2020, pp. 321-342; Erika Marie Pace, Umesh Sharma, Paola Aiello, *Includere nonostante la/a distanza: si può?*, in “Nuova secondaria”, XXXVIII, 2, 2020, pp. 443-461; *Indagine Ipsos*, consultabile in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>; E. J. C. Tamayo, *Vulnerabilità DAD de la población infantil ante el covid*, in “Rev.Hallazgos”, 2, 2020, pp.171-184; A. Tlili, D. Burgos, F. Altınay, Z. Altınay, R. Huang and M. Jemni, *Remote Special Education during COVID-19: A Combined Bibliometric, Content and Thematic Analysis*, in *2021 International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 2021, pp. 325-329.

³⁶ <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/scuola-e-covid-19-pensieri-e-aspettative-degli-adolescenti>.

aula”. Il Report messo a punto dall’Indire rileva sostanzialmente che la didattica nel periodo emergenziale si è rivelata sostanzialmente una trasposizione della didattica tradizionale frontale, articolandosi in due pratiche preminenti quali le lezioni in video conferenza e l’assegnazione di risorse per lo studio e gli esercizi³⁷.

Le parole degli intervistati evidenziano un manifesto disagio per gli alunni con disabilità. Una ricerca condotta da Crescenza e Rossiella ha evidenziato come, da una parte i docenti abbiano sottolineato (il 31.2% del campione) che solo qualche volta sono riusciti ad occuparsi allo stesso modo degli studenti con disabilità, DSA o BES con rari interventi mirati, sentendosi essi stessi isolati, lamentando l’assenza di relazione (26%), e l’impossibilità di fare effettivamente scuola, poiché, come molti hanno affermato, “la DAD non può definirsi scuola” (24%)³⁸. Gli studenti con disabilità, dall’altra parte, hanno registrato i dati più alti di irrequietezza (54,6%), distraibilità (35,4%) e disinteresse verso le attività proposte durante le lezioni “virtuali”³⁹.

Nella seconda categoria “Il bisogno di relazione”, che risulta strettamente interconnesso alla terza, gli intervistati hanno messo in evidenza come il loro bisogno di relazionarsi durante il *lockdown* sia stato un bisogno effettivo ed incessante. L’intervistato a3 ha sottolineato “mi mancava stare con gli altri, parlare con l’assistente, con l’educatore, con i miei insegnanti”. Ed ancora l’intervistato a5 ha affermato che “non c’è nulla di più bello di stare accanto agli altri, di comunicare, di non stare soli, di partecipare a progetti ed iniziative”. Ed ancora l’intervistato a4 ha ribadito che “ho bisogno di stare con gli altri, da soli si muore di noia, di solitudine, di tristezza”.

Pinelli sottolinea in una indagine effettuata nell’ambito dell’insegnamento del Laboratorio di Tecnologie Didattiche del Corso di Scienze della Formazione Primaria dell’Università del Salento come “Per tutti, dalla scuola dell’infanzia in poi, ciò che è mancato è stato il rapporto tra pari e con l’insegnante”⁴⁰, spesso gli alunni con bisogni educativi speciali sono stati affidati esclusivamente al docente di so-

³⁷ Indire, *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report Integrativo*, Firenze, Indire, 2020.

³⁸ G. Crescenza, M.C. Rossiello, *La Pandemia come occasione storico-pedagogica per riflettere sul ruolo strategico e inclusivo dell’istruzione*, in “Formazione & Insegnamento”, XIX – 1 – 2021, pp. 447-458, p. 454.

³⁹ *Ibidem*, p. 457.

⁴⁰ S. Pinelli, *Contesti educanti nell’emergenza covid-19. Da cosa ricominciare*, Liber-O. Collana Didattica Open Access dell’Università del Salento, 2020, p. 158.

stegno. La scuola si fonda sulla relazionalità e l'educazione inclusiva ha sempre bisogno dell'altro da sé nel processo di accompagnamento verso la crescita ed il potenziamento delle proprie competenze.

Nella terza categoria “I compagni come risorsa”: tutti gli intervistati hanno evidenziato come nelle loro classi partecipassero ad attività laboratoriali, con l'aiuto anche dei compagni, ad attività didattiche di *cooperative learning*. Ad esempio, afferma l'intervistato a1 “due anni fa ho partecipato da una lezione con il metodo del *cooperative learning* eravamo divisi in gruppi ed avevamo diversi ruoli. Mi sentivo indispensabile ed attivo, i miei compagni mi incitavano e spronavano a stare con loro”. L'intervistato a2 afferma ancora “spesso in classe, oltre al docente di sostegno mi affiancano un compagno, come tutor, mi offre la sua esperienza per rielaborare i problemi di matematica, poi altre volte mi aiuta un altro compagno durante le ore di educazione fisica. Lì devo dire il vero mi sento parte del gruppo e penso che se non ci fossero i miei compagni, mi sentirei davvero male”. Ed ancora ribadisce l'intervistato a5 “all'inizio del primo anno le insegnanti avevano detto solo se sarete gruppo raggiungeremo gli obiettivi. Io non conoscevo nessuno, avevo paura che mi dicessero che ero diverso, invece, sono stato accettato e posso sempre contare su di loro”. Ed ancora l'intervistato a3 ha affermato che “mi mancano le esperienze fatte con i compagni in classe”. La didattica laboratoriale produce benefici effetti sull'apprendimento delle persone con disabilità⁴¹ e mostra come la scuola sia un Progetto che riguarda tutti⁴².

L'ultima categoria individuata riguarda il diritto di tutti ad una educazione e ad una scuola inclusiva ed è una categoria che attraversa tutte le altre racchiudendole. Dalle stesse indicazioni dei 5 intervistati emerge il senso della scuola inclusiva, una scuola attenta ai bisogni dei ragazzi in difficoltà. Così, l'intervistato a3 sostiene “in classe l'insegnante di sostegno mi ha fatto leggere la Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità ed ho capito che non ho bisogni speciali, ma gli stessi diritti di tutti. Così abbiamo fatto un *brainstorming* con i compagni, pochi conoscevano la Convenzione ed io ho presentato l'articolo 24. La mia scuola è inclusiva ed un mio compa-

⁴¹ F. Pisanu, S. Tabarelli, *Didattica e successo formativo: i laboratori del fare e del sapere*, in Form@re, Open Journal per la formazione in rete, 3, 13, 2013, pp. 42-58.

⁴² L. Bellatalla, *Scuola laboratoriale: dal paradigma al modello*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *La scuola. Paradigma e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 20-28.

gno ha detto al termine della lezione: ma la scuola è sempre stata così?”. L’intervistato a4 ha rilevato come insegnanti e genitori puntino molto sulla questione della partecipazione e dei diritti attraverso la proposta di progetti interdisciplinari. L’intervistato a1 ha inoltre sottolineato che “a scuola tutti devono apprendere, anche se con modalità differenziate”.

Dopo la Nota del Ministero della PI, la frequenza degli intervistati a scuola, secondo le indicazioni della dirigenza, è avvenuta solo 2 giorni a settimana con un numero massimo di 3 compagni. Due studenti intervistati hanno riferito di aver partecipato ad un Progetto di Arte, che li ha molto impegnati e resi partecipi.

Tutti gli intervistati hanno rilevato il piacere dell’incontro con insegnanti e compagni e messo in evidenza che la scuola è scuola solo se in presenza e se si fonda sulle relazioni e sulla partecipazione attiva del soggetto. La distanza crea distanza a patto che come sostiene l’intervistato a5 non possano crearsi “piccoli gruppi di lavoro a distanza” che, però, devono integrare e non sostituire la presenza. Per questo è necessario investire nella formazione di tutti i docenti, poiché come sottolinea Moliterni “il diritto/dovere all’istruzione garantisce una delle esperienze fondamentali della persona. La scuola è obbligatoria giacché è attraverso tale esperienza che ogni essere umano ha l’opportunità di divenire competente, e, dunque, autonomo e responsabilmente libero”⁴³.

Il diritto all’istruzione ed alla scuola inclusiva è universalmente riconosciuto. L’articolo 24 della Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità ribadisce al comma (d) che “le persone con disabilità ricevano il sostegno necessario, all’interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione” ed al comma (e) suggerisce che “siano fornite efficaci misure di sostegno personalizzato in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione, conformemente all’obiettivo della piena integrazione”⁴⁴. Per questo la scuola si rileva fondamentale perché assicura un ambiente che anche attraverso “accomodamenti ragionevoli” si propone di perseguire costantemente l’inclusione e la valorizzazione di ogni alunno.

⁴³ P. Moliterni, *Coronavirus, didattica a distanza e inclusione tra sfide e opportunità*, cit., p. 286.

⁴⁴ Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, Roma, 2009, p. 25.

5. Conclusioni

L'educazione inclusiva è la risposta alle difficoltà degli alunni, nessuno escluso. La scuola deve tornare comunità, deve basarsi sulla presenza, senza la demonizzazione della DAD, ma con un maggior investimento nella formazione degli insegnanti nelle tecnologie dell'istruzione e nei nuovi strumenti di e-learning in modo da riuscire a dare vita ad eventuali proposte miste o *blended* in grado di rendere meno "frontali" ed esclusivamente trasmissive le lezioni⁴⁵. Le attività, infatti, *blended learning*, non trascurano l'autenticità della esperienza umana: il confronto dialogico con l'altro, indispensabile anche per conoscere se stessi⁴⁶, valorizzando la relazione circolare degli attori coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento.

L'utilizzo delle strategie didattiche inclusive come il *peer tutoring*, il *cooperative learning*, una progettazione curricolare attenta alle differenze, una didattica *embodied* e laboratoriale, stimola gli alunni ad inter-dipendere, a motivarsi, a crescere, a relazionarsi con gli altri ed a partecipare attivamente alle attività proposte.

Questo si evidenzia nell'importanza che uno studente intervistato attribuisce all'apprendimento cooperativo, ad una attività centrata sugli alunni, che ne rispetta le modalità di apprendimento e di partecipazione. Le strategie inclusive, che la Pedagogia e la Didattica inclusiva hanno sempre più affinato nel corso degli anni⁴⁷, sono una risposta efficace al bisogno di istruzione e di educazione di tutti gli studenti, che ne possono beneficiare a prescindere dalla propria condizione di salute e di funzionamento.

⁴⁵ A. Calvani, *Trasformare la scuola secondaria superiore in ottica "blended". Quale strada percorrere?*, in "Nuova secondaria Ricerca", n.2., 2020, pp. 36-55.

⁴⁶ Si veda R. M. Marafioti, *Verso una società inclusiva. Il Blended learning e la formazione del cittadino globale*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 14/3, 2015, pp. 280-298.

⁴⁷ Tra gli altri si vedano: A. Miato, L. Miato, *La didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2003; D. Mitchell, *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Trento, Erickson, 2014; H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento, Erickson, 2015; D. Ianes, S. Camerotti, *Compresenza didattica inclusiva*, Trento, Erikson, 2015; L. D'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erikson, 2016; M. Chiung, *Per una didattica inclusiva: il metodo insieme*, Milano, Edra, 2017; L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2018.

La scuola deve sempre più orientarsi verso il *co-teaching*⁴⁸, non lasciando all'esclusività dell'insegnante di sostegno i bisogni educativi speciali. L'educazione, che a scuola trova la sua formalizzazione, è una relazione che si nutre di corporeità, di presenza, di contatto, di sguardi, di tutto quel non verbale che diviene fondamentale nel bagaglio esperienziale dei soggetti ed in particolare delle persone con disabilità, che devono poter esplorare ed apprendere le diverse modalità di comunicazione ed interazione, in grado di rendere ognuno un cittadino attivo e responsabile.

Le risposte date dai soggetti intervistati mostrano la necessità della presenza e della relazione con gli altri. Una relazione che risulta essere il punto centrale della didattica inclusiva. Non è possibile, scrive Galanti, “conoscere un altro essere umano a distanza, con pretesa arrogante di oggettività, ma solo coinvolgendosi nella relazione con lui”⁴⁹.

Gli studenti hanno bisogno di un confronto diretto, dell'altro, di uscire dall'idea della “connessione virtuale”, di non stare di fronte ad un pc, ma di essere in costante relazione per costruire insieme agli altri i significati dell'esistenza. Per questo la scuola diviene fondamentale nel gestire le proprie fragilità, grazie alla possibilità di poter “attrezzare” ogni alunno, secondo le proprie potenzialità, a gestire nel miglior modo gli inconvenienti della vita, trasformando la vulnerabilità in resilienza⁵⁰, attraverso anche occasioni di narrazione dei vissuti dei singoli studenti e attività didattiche interdisciplinari.

La scuola per i soggetti intervistati risulta essere indispensabile perché: “Andare a scuola ti offre una ragione, stare con gli altri, conoscere, fare delle cose nuove” (a4). Gli intervistati ribadiscono il bisogno e la centralità della scuola come momento fondamentale della propria crescita. Una risorsa irrinunciabile, un punto fermo.

La scuola ha bisogno di ricominciare dall'educazione inclusiva che si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio.

⁴⁸ E. Ghedin, D. Acquario, D. Di Masi, *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, VI, 11, 2013, pp. 158-175.

⁴⁹ A. Galanti, *Dall'integrazione all'inclusione, tra tensioni utopistiche e resistenze*, in “L'integrazione scolastica e sociale”, 16, n.4, 2017, p. 357.

⁵⁰ Si veda: B. Cyrulnik, E. Malaguti, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erikson, 2005.

Solo in questo modo si potrà uscire dalle pericolose derive dalla
Pandemia.