

I docenti inclusivi tra teoria e pratica

Silvia Zanazzi • Department of Psychology of Development and Socialization Processes - Sapienza, University of Rome (Italy)
silvia.zanazzi@uniroma1.it

The inclusive teachers between theory and practice

Starting from the *Profile of inclusive teachers* by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education and its fundamental values, this article will describe the partial results of a research project that is being carried out in three high schools.

The research, adopting a phenomenological approach, aims to investigate and understand the factors favouring or hindering inclusion in the daily life of teachers and teaching assistants, analyzing the opinions and beliefs of all stakeholders. So far, 49 in-depth interviews have been administered; data collection will continue during the 2018 - 2019 school year, also through focus groups and direct observations, so to investigate the theme under different viewpoints, including as many perspectives as possible. The article describes the areas of convergence and non-convergence among the fundamental values of the *Profile* and those emerging from the interviews with teachers, with the aim of highlighting the deeply rooted inclusive values on the one hand, and the problems and the areas that need to be strengthened on the other.

Keywords: inclusion, teacher, school, teacher training, inclusive teaching

A partire dal *Profilo dei docenti inclusivi* dell'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva e dai valori fondamentali in esso descritti, il contributo illustrerà i risultati parziali di una ricerca in corso di realizzazione in tre scuole secondarie di secondo grado.

La ricerca, che adotta un approccio fenomenologico, si propone di evidenziare e comprendere i fattori che favoriscono o ostacolano l'inclusione nella quotidianità del lavoro di insegnanti e assistenti, indagando sulle opinioni e convinzioni di tutti i soggetti coinvolti. Ad oggi, sono state realizzate 49 interviste in profondità; la raccolta dati continuerà nei tre contesti scolastici per tutto l'anno 2018-2019, anche attraverso l'organizzazione di *focus group* e di osservazioni dirette, con l'obiettivo di avere testimonianze dal maggior numero possibile di soggetti coinvolti e di indagare il tema da più prospettive.

Il presente contributo descrive le aree di convergenza e non convergenza tra i valori fondamentali per l'inclusione evidenziati nel *Profilo dei docenti inclusivi* e quelli emersi dalle interviste ai docenti. L'obiettivo è mettere in luce, da un lato, i valori consolidati e, dall'altro, le eventuali criticità e aree da rafforzare.

Parole chiave: inclusione, docente, scuola, formazione docenti, didattica inclusiva




261

ricerche

I docenti inclusivi tra teoria e pratica

Introduzione



L'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (<https://www.european-agency.org>) è un'organizzazione indipendente cui aderiscono 29 paesi membri e il cui obiettivo è migliorare le politiche e le prassi in materia di educazione inclusiva. Nel 2012, al termine di un progetto di ricerca triennale che ha coinvolto 55 esperti provenienti da 25 paesi europei, oltre a referenti politici e docenti responsabili della formazione insegnanti, genitori e alunni, l'Agencia ha elaborato e pubblicato il *Profilo dei docenti inclusivi* (EASNIE, 2012). Il progetto aveva come obiettivo quello di individuare e descrivere i valori, il bagaglio formativo e culturale, le competenze e i comportamenti, trasversali a ogni disciplina, ordine e grado di istruzione, dei docenti «inclusivi», nell'accezione attribuita a questo termine dall'Agencia stessa e dalla letteratura internazionale più autorevole sul tema¹. Con un approccio *bottom up*, l'Agencia ha individuato quattro valori fondamentali, attorno ai quali è stato costruito il *Profilo dei docenti inclusivi*:

- valorizzare la diversità;
- sostenere gli alunni;
- lavorare con gli altri;
- provvedere al proprio sviluppo e aggiornamento professionale lungo tutto l'arco della vita.

Questo documento non pretende di essere esaustivo, né tantomeno si presenta come un repertorio di competenze o come un insieme di ricette da applicare pedissequamente, ma si propone invece come strumento utile a stimolare il dialogo, il confronto, la riflessione, per aiutare ciascun docente a sviluppare un suo personale approccio pedagogico, basato sul pensiero critico e la capacità di analisi. In esso l'apprendimento professionale è descritto in termini di apprendistato di testa (sapere), mani (saper fare) e cuore (saper essere), ricordando le riflessioni deweyane su quelle «porzioni di conoscenza accertata che entrano nel cuore, nella mente e nelle mani degli educatori, e che, entrandovi, rendono lo svolgimento della funzione educativa più illuminata, più umana, più schiettamente educativa» (Dewey, trad.it 1951, p.63).

La filosofia di fondo del *Profilo* poggia sull'assunto che l'inclusione in educazione sia una questione di valori e convinzioni e pertanto richieda una iniziativa «politica», oltre che un quadro sociale e politico generale favorevole. L'inclusione, quindi, prima di realizzarsi nei contesti educativi, consta di una serie di idee e valori che riguardano il tipo di società da costruire e la persona da sviluppare. Norme

1 Si veda, a questo proposito, il successivo paragrafo Integrazione e inclusione: due paradigmi a confronto.

e valori culturali sono il punto di partenza per l'acquisizione di conoscenze, abilità e sensibilità adeguate. Una profonda comprensione delle questioni riguardanti la diversità è un *sine qua non* per realizzare una vera inclusione.

In linea con i più attuali contributi scientifici sul tema (Council of Europe, 2017; UNESCO, 2017; D'Alessio et al., 2015; D'Alessio et al., 2014; D'Alessio, 2011; Demo, 2013; Medeghini et al., 2013; D'Alessio et al., 2010; Dovigo, 2008; Ainscow, 2007; Booth, Ainscow, 2002), il *Profilo* afferma che gli insegnanti dovrebbero concentrare la loro attenzione sulle barriere all'apprendimento di tutti gli alunni, dedicando energie e competenze alla loro identificazione ed eliminazione. Ciò implica il superamento della visione tradizionale dell'integrazione scolastica come metodo valido solo per una minoranza di alunni, raggruppati in base alle differenze o alle certificazioni che li riguardano, per approdare ad una visione dell'inclusione come principio cardine di ogni processo evolutivo dei sistemi scolastici. Pensare all'inclusione in questi termini implica anche porre molta enfasi sull'importanza della valutazione. Le scuole sono chiamate ad esaminare e riesaminare continuamente le loro politiche e prassi in materia di inclusione; i docenti sono invitati alla riflessione sui propri assunti e pregiudizi e incoraggiati a formulare contributi per lo sviluppo di pratiche inclusive fondate su valori condivisi (EA-SNIE, 2012).

Nella letteratura accademica, numerosi studi hanno indagato gli atteggiamenti e le convinzioni dei docenti nei confronti dell'inclusione (Donnelly, & Watkins, 2011) mostrando come questi influenzino le pratiche quotidiane e le strategie didattiche e arrivando a considerare la dimensione valoriale come uno dei più forti predittori del successo di una cultura inclusiva (Aiello et al., 2017). Altri studi si sono soffermati sulla relazione tra esperienze di contatto diretto con la disabilità, conoscenze e atteggiamenti nei confronti dell'inclusione, mettendo in evidenza come senso di adeguatezza/inadeguatezza, comfort/disagio, tranquillità/preoccupazione influiscano rispettivamente su efficacia/inefficacia, percepita e reale, nella gestione delle classi inclusive (Aiello et al., 2017; Forlin, 2012; 2011; 2010). Per esempio, Avramidis e Norwich (2002) hanno intervistato più di 10.000 insegnanti in scuole di tutto il mondo e hanno rilevato che nonostante il 65% di loro dichiarò di aderire pienamente al principio dell'inclusione, soltanto il 30% si sente adeguatamente formato e quindi preparato a gestire concretamente l'inclusione a scuola. Come questo, numerosi altri studi hanno evidenziato che lo sviluppo di una cultura inclusiva non dipende soltanto dalla diffusione e condivisione di principi e valori, ma poggia anche sull'acquisizione di solide competenze metodologiche e didattiche capaci di rendere gli insegnanti agenti strategici e leve per il cambiamento (Giraldo, 2017). Gli studi fatti evidenziano che molti docenti, anche i più aggiornati, ritengono di non possedere le competenze necessarie e idonee per rispondere alle differenti esigenze degli studenti con disabilità e spesso non si sentono adeguatamente supportati da parte dell'istituzione scolastica. La preparazione reale e/o percepita può influenzare fortemente gli atteggiamenti dei docenti che sono un fattore fondamentale per la creazione di culture realmente inclusive. Come afferma Fiorucci (2014, pp. 54), «gli insegnanti, nello specifico, possono contribuire con i loro atteggiamenti a predisporre un terreno fertile sul quale possono proliferare comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti del diverso, o, di contro, possono predisporre uno spazio di educazione alle differenze finalizzato a promuovere e diffondere la cultura dell'inclusione e l'acquisizione di metodologie e strumenti didattici da impiegare nella pratica dell'insegnamento delle pari opportunità e delle pluralità esistenziali a scuola».



1. Integrazione e inclusione: due paradigmi a confronto

Molto si è discusso nella letteratura scientifica e nei documenti delle organizzazioni internazionali sulle differenze tra questi due termini e sulle loro implicazioni dal punto di vista delle politiche e delle pratiche (Dovigo, 2017; Strano et al., 2017). Attualmente, il dibattito ha raggiunto un buon livello di accordo, almeno per quanto riguarda i significati: mentre il concetto di integrazione fa riferimento «al processo di integrazione degli alunni nel contesto della scuola di tutti, dal quale erano stati precedentemente esclusi», l'inclusione descrive una situazione in cui «ogni alunno fa parte della comunità educativa locale fin dall'inizio» (D'Alessio et al., 2010, p.113)². Possiamo quindi affermare che, nonostante nella lingua italiana i due termini siano spesso erroneamente usati come sinonimi, essi fanno riferimento a due paradigmi completamente diversi (Zanazzi, 2018). L'integrazione viene spesso descritta come l'opposto della "segregazione", vale a dire l'obbligo di classi e scuole speciali per gli alunni con disabilità o altre diversità. L'inclusione, invece, è l'opposto dell'esclusione, che può accadere anche in contesti in cui non vi è alcuna separazione fisica tra alunni, come quello italiano, manifestandosi in tante forme diverse, ciascuna delle quali comporta delle barriere all'apprendimento. Diversi autori hanno dedicato attenzione alla definizione teorica dei due paradigmi, integrazione e inclusione, dai principi di fondo alle implicazioni pratiche. La tabella 1 propone una estrema sintesi delle principali acquisizioni di questo dibattito:



Tab.1 - Integrazione e inclusione

INTEGRAZIONE (modello «riduzionista»)	INCLUSIONE (modello «sistemico»)
Focus: gli studenti con bisogni educativi speciali (BES) e la loro integrazione in una classe "regolare". <i>In che modo deve essere supportato lo studente con BES così da poter apprendere e partecipare il più possibile nelle attività della classe?</i>	Focus: non solo l'ambiente scolastico, ma anche quello sociale e politico. <i>Come deve essere organizzata la scuola (società) così da rappresentare un ambiente di apprendimento e socializzazione per tutti i tipi di studenti (persone) e bisogni?</i>
Principio: compensazione del deficit individuale.	Principio: riconoscimento della diversità come condizione umana e della necessità di cambiare le pratiche di insegnamento/apprendimento quando non prendono in considerazione tale diversità.
Riferimento teorico: modello medico della disabilità ³ .	Riferimento teorico: modello sociale della disabilità.

2 Traduzione dall'inglese a cura dell'autrice.

3 Il modello medico definisce la disabilità come il risultato di una condizione fisica, intrinseca all'individuo e parte del suo corpo, che può ridurre la qualità della vita, causando uno svantaggio. Al contrario, il modello sociale promuove l'idea che la disabilità non sia "nell'individuo", ma sia radicata nella società che non riesce ad includere le persone indipendentemente dalle loro differenze individuali (Zanazzi, 2018).

Obiettivo: ottenere risorse aggiuntive e personale specializzato per gli studenti con disabilità o BES.	Obiettivo: 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.
In pratica: integrare nel contesto scolastico attuale studenti con disabilità, immigrati, studenti con bisogni educativi speciali o altre tipologie di svantaggio.	In pratica: riformare il contesto scolastico prendendo in considerazione i cambiamenti sociali e tutti i bisogni educativi che potrebbero emergere.

Fonte: D'Alessio et al., 2010. Rielaborazione dell'autrice

Come precedentemente accennato, il *Profilo dei docenti inclusivi* (EASNIE, 2012) assume come proprio il paradigma dell'inclusione, che alcuni autori hanno definito anche «modello sistemico» enfatizzandone le implicazioni in termini di riforma dell'intero sistema scolastico, per renderlo in principio più aperto e adeguato ad accogliere tutte le possibili forme di diversità. In questo paradigma la didattica inclusiva «altro non è che una didattica per tutti, imparziale, equa e responsabile, che riguarda tutti i docenti e non soltanto i docenti di sostegno, ed è rivolta a tutti gli alunni e non soltanto agli allievi diversamente abili» (Strano et al., 2017, p. 29). Parallelamente, un docente può definirsi inclusivo se è in grado «di cogliere e di valorizzare le tante diversità presenti nelle sue classi: dalle intelligenze multiple (Gardner, Goleman, Stenberg) agli stili di apprendimento (Cornoldi), dalle difficoltà specifiche di apprendimento alle diversabilità o disabilità, dalle diversità culturali e religiose alle differenze di background cognitivo ed esperienziale, prendendo anche in considerazione eventuali ambienti di vita socio-familiari diversificati e gli stili di attaccamento alle figure parentali» (Strano et al., 2017, p. 30).

Nel nostro Paese il processo di riforma della scuola iniziato negli anni '70 a partire dalla Legge 517/1977 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. Per questo motivo, e anche in considerazione del periodo storico in cui è iniziato il percorso italiano, il paradigma di riferimento è stato naturalmente quello dell'integrazione. Il termine «inclusione» inizia a comparire nelle normative italiane solo di recente, e accanto all'utilizzo del termine vi è oggi un acceso dibattito sull'effettiva inclusività della scuola italiana e sugli eventuali cambiamenti necessari per migliorarla. Anche per questo motivo, si ritiene utile e interessante una analisi delle sovrapposizioni tra i valori del *Profilo* e le convinzioni dei docenti emerse durante le interviste. È ragionevole pensare che la scuola italiana stia lentamente «traghetando» da una prospettiva di integrazione ad una di inclusione, in linea con le più recenti evoluzioni nella letteratura accademica e nelle linee guida delle organizzazioni internazionali? Oppure è più realistico affermare di essere tuttora fortemente ancorati alla prospettiva dell'integrazione?



2. Descrizione della ricerca

Questo contributo propone una riflessione sui temi e sugli interrogativi esposti nei precedenti paragrafi, a partire dai dati raccolti nell'ambito di un progetto in corso di svolgimento presso tre scuole superiori di Roma. La ricerca adotta un approccio fenomenologico, volto ad indagare l'esperienza e il vissuto di docenti, assistenti, dirigenti, genitori e studenti rispetto al tema dell'inclusione scolastica e al lavoro quotidiano necessario per realizzarla. La fenomenologia, infatti, «assume come oggetto d'indagine i vissuti» i quali «costituiscono l'oggetto da investigare per comprendere l'esperienza umana» (Mortari, & Zannini, 2017, pp. 57-58). Per questo «i dati reali da considerare per un'analisi fenomenologica sono tutte le esperienze della mente: le esperienze spirituali, estetiche, etiche, affettive» (Mortari, & Zannini, 2017, p. 59).

Partecipanti

Le tre scuole partecipanti al progetto sono un Istituto Tecnico Agrario, un Liceo Artistico e un Istituto Tecnico Industriale/Liceo Tecnologico. Tutte e tre si trovano nella città di Roma, una in pieno centro e le altre due nella zona sud e sud est della città. La scelta del primo istituto è avvenuta in ragione dell'elevata presenza di alunni BES: quando è iniziato il progetto di ricerca, la scuola risultava essere tra le prime a Roma per il numero di studenti BES ospitati e l'incidenza di questi ultimi sul totale della popolazione studentesca. Oltre a questo aspetto "quantitativo", l'istituto era noto per l'efficacia delle sue pratiche inclusive e veniva frequentemente annoverato tra le *best practices* a livello locale, nonché segnalato dalle ASL competenti ai genitori impegnati nella ricerca di un contesto adeguato per i propri figli. Gli altri due contesti sono stati scelti, tra una rosa di istituti potenzialmente disponibili, dietro suggerimento di funzionari dell'Ufficio Scolastico Regionale e con l'obiettivo di estendere l'indagine a tipologie diverse di scuola, localizzate in zone differenti della città.

In ciascun istituto, il primo contatto è avvenuto con il Dirigente Scolastico e successivamente con il docente titolare della funzione strumentale per l'inclusione ("coordinatore dell'inclusione"). Attraverso il coordinatore 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 coordinatore ha segnalato i nominativi e fornito i contatti delle persone da intervistare.

Alla data di pubblicazione di questo contributo, la ricerca sta procedendo nei tre istituti coinvolti, mentre si stanno svolgendo incontri preliminari per valutare una possibile estensione del progetto ad altre realtà scolastiche della Capitale, diverse per tipologia, localizzazione geografica e caratteristiche del bacino di utenza.

Strumenti

Il disegno di ricerca prevede l'utilizzo di strumenti qualitativi e partecipativi come l'intervista in profondità, le osservazioni e i *focus group*. Il presente contributo si sofferma ad analizzare i dati raccolti durante le prime 22 interviste rivolte a docenti curricolari e di sostegno. L'obiettivo del lavoro è evidenziare e comprendere i fattori che favoriscono o ostacolano l'inclusione nella quotidianità, indagando sulle opinioni, percezioni e comportamenti di tutti i soggetti coinvolti. La traccia per le interviste è stata, quindi, impostata per lasciare più spazio possibile al racconto e alle riflessioni degli intervistati, limitando l'intervento del ricercatore ad alcuni spunti generali, uguali per tutti gli intervistati: il significato attribuito al termine "inclusione scolastica" e i fattori interni/esterni al contesto scolastico che nell'esperienza e/o prospettiva di ogni singolo partecipante favoriscono, o al contrario ostacolano, l'inclusione stessa.



Analisi dei dati

Tutte le interviste vengono registrate, trascritte, e successivamente codificate con il supporto del software NVivo, particolarmente adatto ai disegni di ricerca poco strutturati, in cui raccolta e analisi dei dati procedono di pari passo e in cui l'obiettivo fondamentale è far emergere l'esperienza, i vissuti soggettivi, i fenomeni nel loro manifestarsi empirico e relazionale. Il software consente di creare nodi "dall'alto", impostando l'analisi in base alle ipotesi e ai temi da analizzare, oppure "dal basso", facendo emergere le categorie di analisi direttamente dai dati. In questo progetto vengono utilizzate entrambe le modalità: la traccia di intervista semi strutturata, infatti, è stata spesso integrata con racconti spontanei del vissuto dei partecipanti, con episodi critici e con riflessioni sul modello inclusivo italiano, sulla sua evoluzione nel tempo e prospettive future.

Stato di avanzamento

Alla data di invio del presente contributo, sono state realizzate 45 interviste nei tre contesti oggetto di studio: 22 docenti, 2 coordinatori del sostegno, una unità di staff amministrativo, 7 assistenti, 10 genitori, 3 studenti. Inoltre, sono stati contattati e intervistati anche 4 referenti di associazioni operanti nel campo della disabilità a livello nazionale, che collaborano attivamente con almeno una delle tre scuole coinvolte per il miglioramento delle pratiche di inclusione.

La raccolta dei dati continuerà nei tre contesti scolastici per tutto l'anno 2018-2019, anche attraverso l'organizzazione di *focus group* e di osservazioni dirette, con l'obiettivo di avere testimonianze dal maggior numero possibile di soggetti coinvolti e di indagare il tema da più prospettive, garantendo la necessaria triangolazione.



3. Presentazione e discussione dei risultati

Questo articolo si focalizza sui risultati delle prime 22 interviste con i docenti (11 disciplinari e altrettanti di sostegno) e intende descrivere le sovrapposizioni tra i valori fondamentali evidenziati nel *Profilo dei docenti inclusivi* e quelli emersi dalle interviste ai docenti. L'obiettivo è mettere in luce, da un lato, i valori inclusivi consolidati e, dall'altro, le eventuali criticità e aree da rafforzare, commentando i risultati alla luce delle norme, politiche e pratiche per la scuola inclusiva in Italia e inquadrandoli in una cornice internazionale.

Partiamo dal primo valore del *Profilo*: considerare la diversità degli alunni una risorsa e una ricchezza. In principio, 21 su 22 docenti intervistati hanno espresso pieno e partecipato consenso al modello italiano basato sul *mainstreaming*, considerato assolutamente non negoziabile. Secondo gli intervistati, infatti, la scuola ha un ruolo cruciale per la creazione di una società coesa e inclusiva e la qualità dell'istruzione va di pari passo con l'inclusione e la valorizzazione delle differenze. Un solo docente ha espresso una preferenza per un modello "misto", in cui le persone con disabilità gravi possano trascorrere parte del loro tempo in strutture specializzate, in grado di offrire supporto individualizzato, e parte nella scuola di tutti. Dalle interviste emerge la consapevolezza che l'inclusione riguardi tutti gli alunni, e non solo quelli con bisogni educativi speciali, e che sia fondamentale focalizzarsi sull'eliminazione delle barriere all'apprendimento e sui cambiamenti necessari nel contesto, più che sul "deficit" del singolo. L'apprendimento è considerato importante quanto la socializzazione: inclusione significa, quindi presenza, partecipazione e conseguimento di risultati. Rispetto a questo primo risultato, è opportuno

aprire una parentesi. Non dobbiamo pensare che l'adesione piena e convinta al modello inclusivo dei docenti intervistati sia scontata, né che si tratti solo di affermazioni teoriche, anche se, nella pratica quotidiana, si rilevano certamente delle difficoltà. L'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva ha raccolto dati sulla percentuale di studenti con disabilità che studiano in contesti "separati" nei paesi membri, mostrando come l'Italia sia, tra tutti, quello che adotta meno frequentemente soluzioni separate (NESSE, 2012; Piccioli, 2017): mentre le classi speciali non esistono più dal 1977, le scuole speciali, introdotte nel 1923 con la Riforma Gentile, non sono mai state abolite, ma sono una realtà marginale: circa 70 scuole, la maggior parte pubbliche, per un totale di 1800 studenti (Zanazzi, 2018). Oggi, in Italia, il 98% degli studenti con disabilità frequenta la scuola di tutti (Ianes, 2015). Questo dato non è scontato e lo è ancor meno se partiamo dal presupposto che, come si afferma nel *Profilo*, l'inclusione si basi su idee e valori che riguardano il tipo di società da costruire e la persona da sviluppare e poggia, quindi, sull'iniziativa politica. Nel nostro Paese l'iniziativa politica non è mancata e la politica dell'integrazione scolastica negli ultimi quarant'anni ha reso l'Italia uno dei pochi Paesi che oggi praticano l'inclusione scolastica rispettando le linee guida della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (UN, 2006). Chiusa questa importante parentesi comparativa, torniamo ora alle interviste, per osservare l'altro lato della medaglia. Nonostante l'adesione totale alle scelte fatte nel nostro Paese, tutti i docenti intervistati affermano di incontrare, nella loro esperienza, ostacoli alla realizzazione dell'inclusione derivanti da convinzioni e/o comportamenti di altri docenti. Questo dato può essere interpretato semplicemente nel senso della mancanza, nei contesti reali, di quel consenso unanime riscontrato invece nelle interviste, oppure potrebbe suggerire una carenza di riflessione e autocritica che si rivela nella tendenza ad "aggirare l'ostacolo", addossando le responsabilità di comportamenti non inclusivi sempre e solo ad altri. Secondo il *Profilo*, il docente inclusivo deve saper esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri comportamenti: dietro una dichiarata adesione al valore della diversità come risorsa potrebbero, infatti, nascondersi atteggiamenti più o meno consapevoli che "remano contro".

Passiamo ora al secondo valore: sostenere gli alunni. I docenti intervistati affermano che le aspettative del docente e la fiducia nell'alunno sono un fattore determinante del successo formativo. L'apprendimento è un fenomeno multidimensionale: accademico, pratico, sociale ed emozionale. Emerge dalle interviste la consapevolezza che non esistono ricette in educazione e, tantomeno, in una educazione che vuol essere inclusiva. Alcuni docenti si soffermano a riflettere sul fatto che una scuola inclusiva debba supportare e valorizzare anche le eccellenze. Nelle esperienze raccontate, appare superata la visione dell'insegnante di sostegno come assistente personale dello studente con disabilità, ma non completamente superata invece la visione medico-deficitaria, e in quanto tale "statica", della disabilità come terreno che spetta agli "addetti ai lavori": «in molti colleghi più anziani non c'è consapevolezza del ruolo che svolge il docente di sostegno. A volte gli viene demandato ciò che il collega curriculare non riesce a fare: "questa situazione non va, pensaci tu". Non dovrebbe essere così. Anche i PEI dovrebbero essere concertati con il consiglio di classe, ma non sempre è così» (Docente di sostegno, marzo 2018).

Nelle interviste a due rappresentanti di associazioni per la disabilità, che collaborano attivamente con le scuole offrendo percorsi di informazione, formazione, consulenza e svolgendo attività di ricerca sul campo, viene confermato questo dato: gli interlocutori, infatti, affermano che è molto difficile ottenere la parteci-

pazione e l'interesse dei docenti, soprattutto quelli disciplinari, alle attività formative gratuite pomeridiane sulla disabilità, spesso considerate non del tutto pertinenti o rilevanti per il proprio lavoro.

Sempre con riferimento al secondo valore, sostenere gli alunni, nelle interviste i docenti enfatizzano l'importanza di crescere persone indipendenti e autonome, di lavorare sulle interazioni sociali e sull'acquisizione di capacità di comunicazione, sull'apprendimento cooperativo e sull'assunzione di responsabilità. Si ritrova nelle parole degli insegnanti intervistati la consapevolezza di dover e poter essere «pietre che affiorano» (Canevaro, 2006), consentendo agli studenti di attraversare un fiume di potenziali difficoltà e raggiungere l'altra sponda. Da più parti viene però segnalato un problema: la frequente presenza di distorsioni valutative (in particolare, una eccessiva indulgenza) laddove si è chiamati a valutare alunni con BES. Questo è un terreno scivoloso e pericoloso, perché le distorsioni rischiano di vanificare il potenziale formativo della valutazione. È indubbio che la valutazione debba tener conto delle condizioni di contesto attorno ad ogni singolo alunno, ma è altrettanto vero che un docente non dovrebbe mai abbassare le sue aspettative né rispetto agli obiettivi del suo lavoro, né rispetto ai risultati che ogni alunno può raggiungere. Su questo aspetto relativo alla valutazione, e sul delicato equilibrio tra le misure dispensative e/o compensative previste dalla normativa per gli alunni con BES e l'importanza di valutare in base alle reali potenzialità di ciascuno, i docenti intervistati esprimono una esigenza di confronto, di informazione e di formazione.

Passiamo ora al terzo valore del Profilo: lavorare con gli altri. La collaborazione con altre organizzazioni del territorio viene citata nella maggior parte delle interviste come fattore cruciale per la riuscita dell'inclusione. Le scuole di appartenenza dei docenti intervistati, soprattutto (ma non solo) a seguito dell'obbligo dell'alternanza scuola-lavoro, hanno formalizzato rapporti di collaborazione con aziende e associazioni che rappresentano un primo passo verso la costituzione di un ponte tra scuola e dopo scuola: aspetto cruciale per tutti gli alunni, e a maggior ragione per quelli con disabilità. Nelle interviste viene molto enfatizzata anche l'importanza della collaborazione tra professionisti e con le famiglie. Ma, anche in questo caso, la triangolazione dei dati suggerisce che esistano ancora molte zone d'ombra. Per esempio, la collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno risulta essere ancora un punto di debolezza, laddove i docenti di sostegno lamentano di sentirsi "marginalizzati" e di non avere lo spazio necessario per esercitare una *agency* significativa all'interno della classe.

«La funzione dell'insegnante di sostegno nel tempo è migliorata. Prima eravamo relegati a docenti di serie B, adesso succede ancora, ma di meno. Dovrebbe essere rafforzato il nostro ruolo di insegnante della classe così come è previsto nella normativa. Formalmente siamo assegnati alla classe, ma nella pratica non lo siamo: non possiamo mettere bocca nelle valutazioni, agli esami per esempio siamo qui per il ragazzo che seguiamo ma non possiamo avere voce in capitolo con la Commissione. Noi, d'altro canto, conosciamo i ragazzi benissimo, spesso siamo i docenti che passano più ore con loro, quindi dovremmo essere un ausilio del consiglio di classe [...]. Se ci fosse più uniformità tra docenti curricolari e docenti di sostegno forse anche i ragazzi con disabilità non si vedrebbero più così diversi... l'inclusione comincia dagli insegnanti...» (Docente di sostegno, luglio 2017).

Diversi studi confermano che ancora oggi quando si parla di inclusione e di disabilità si pensa all'insegnante di sostegno quale unico riferimento responsabile della diversità in classe e che i principi della normativa, secondo cui il docente di sostegno è una risorsa assegnata alla classe e non al singolo studente, sono spesso disattesi, riattivando logiche segreganti proprie dell'educazione speciale anche in



situazioni “apparentemente” inclusive. Così «l’insegnante di sostegno subisce/aggisce l’estromissione dalla regia della didattica curricolare per diventare una risorsa a uso “esclusivo” dell’alunno con disabilità» (Strano et al., 2017, p. 84).

Sempre con riferimento al terzo valore, lavorare con gli altri, dalle interviste emerge che gli insegnanti ritengono l’inclusione un processo sia “dal basso” che “dall’alto”. L’importanza dell’impronta data dalla dirigenza è molto sentita, tanto quanto lo sono la sensibilità e la preparazione dei docenti e di tutto il personale scolastico.

«La mia carriera come insegnante di sostegno inizia in una scuola media come supplente. Una scuola media molto inclusiva da cui ho imparato molto. C’era una Preside molto brava che si impegnava molto per l’inclusione, la scuola era nel quartiere X⁴ vicino ai campi Rom, quindi era abituata all’idea di includere, non soltanto i ragazzi disabili ma anche quelli che oggi vengono definiti BES. Lì mi sono confrontata con delle disabilità relativamente importanti e con una didattica particolare, perché ho notato quanto fosse importante un’organizzazione e una dirigenza che imposta il lavoro in un certo modo. Tu come insegnante devi fare il tuo lavoro, hai le tue possibilità e i tuoi margini, però lei per esempio aveva trovato il modo di far partecipare sempre le ASL ai GLH, di mattina [...]. Dopodiché si condivideva con tutto il consiglio di classe in un secondo momento, però quello che è uno dei nodi del sostegno, fare i GLH al completo, lei l’aveva risolto in questo modo. E grazie ad altre strategie organizzative che lei aveva trovato, non so bene come, riusciva a mantenere la scuola aperta mattina e pomeriggio [...]. Ognuno di noi faceva dei rientri pomeridiani offrendo dei laboratori a seconda delle proprie esperienze e competenze. Si trattava di laboratori pratici: cucina, teatro, e in questo modo, il piano educativo era personalizzato per ogni alunno, non solo per gli alunni BES. Tutti i pomeriggi erano attivi 7 laboratori diversi, così ognuno trovava uno spazio pomeridiano per i suoi interessi, le sue qualità. C’era il discorso della flessibilità, dell’autonomia, e i ragazzi con disabilità gravi potevano stare tutti i pomeriggi perché erano coperti da una serie di laboratori. Per le famiglie era un sostegno importante, perché sappiamo che oltre la scuola c’è poco... soprattutto se la famiglia è in situazione di disagio economico per cui non si può permettere la palestra, la piscina o quello che è. Lì mi sono resa conto, soprattutto nel confronto con le altre scuole, di quanto sia importante una formazione del dirigente e questa cultura che riesce ad organizzarti un terreno favorevole all’inclusione» (Docente di sostegno, aprile 2018).

Un altro aspetto importante, sempre riguardante la collaborazione, è la consapevolezza che l’inclusione non riguardi soltanto gli alunni, ma anche i colleghi e l’ambiente stesso, comprese le sue caratteristiche estetiche e funzionali.

«Da subito mi è piaciuta l’atmosfera: corridoi dipinti, aule colorate, hai proprio la sensazione di entrare in un ambiente che non è così conforme, e anche i colleghi... appena sono arrivata ho fatto un collegio docenti con la Preside, appena arrivata anche lei ... alla fine del collegio ho cercato di capire chi era la mia referente... incontro una collega che mi dice “ah, tu sei la nuova docente di sostegno” e, una cosa che ancora oggi mi colpisce, mi ha preso per mano per portarmi dalla referente. Un gesto che ho sentito quasi imbarazzante da un certo punto di vista, ma allo stesso tempo di un’accoglienza... neanche ci conosciamo e lei dice “vieni vieni, il nostro gruppo è qui”. Questo mi ha dato subito il segnale che non solo le pareti, ma anche le persone erano inclusive, per *forma mentis*, per cultura...» (Docente di sostegno, aprile 2018).

4 Sono stati eliminati i riferimenti geografici per rispetto della privacy.

Analizziamo, infine, il quarto e ultimo valore del Profilo: curare il proprio aggiornamento professionale. Tre quarti dei docenti intervistati ritiene la formazione e l'aggiornamento fondamentali per il proprio lavoro. La metà dei docenti intervistati dichiara di frequentare periodicamente corsi e seminari, anche a proprie spese e nel proprio tempo libero. Tuttavia, 6 di loro esprimono giudizi non positivi sull'utilità della formazione ricevuta e auspicano modalità diverse: meno informazione, meno teoria, più confronto e guida per la riflessione. Questi docenti lamentano il fatto che non vi siano a scuola momenti di riflessione sulle pratiche e condivisione delle esperienze e affermano invece e di sentirne il bisogno.

«Si lavora molto sull'urgenza e sul singolo caso, abbiamo pochi momenti di riflessione e di programmazione. Però poi, nell'urgenza, quello che vedo io è che durante l'anno ci sono continue telefonate pomeridiane, quindi c'è una rete informale che però non è legata ad incontri, ad una cadenza, tutto è molto estemporaneo e legato a quello che serve al momento...» (Docente di sostegno, aprile 2018).

«Una bella cosa che abbiamo fatto [per favorire l'inclusione] è stato mettere in scena un processo alla Monaca di Monza. [I ragazzi] hanno fatto un *focus group* ripreso in diretta in cui ognuno diceva perché la Monaca era colpevole o era innocente. Anche i ragazzi sordi dicevano la loro. Per coinvolgerli nelle riprese c'è stata una bella sperimentazione perché ci ha seguito un regista esterno, che non veniva a scuola. Gli studenti sapevano solo che stavano facendo un film con la loro insegnante. Alla fine, si possono vedere cose interessanti per la riflessione. Le riprese mi servono per ripensare e riflettere sulla mia azione didattica. Anche questo, il riflettere su determinate dinamiche, è una forma di inclusione» (Docente di sostegno, aprile 2018).

Sempre con riferimento al quarto valore, nel *Profilo* si sottolinea che il docente deve «valutarsi sistematicamente»: tuttavia, la parola «valutazione» nelle interviste ai docenti viene sempre utilizzata con riferimento agli studenti, e mai con riferimento al proprio lavoro. Anche questo aspetto potrebbe essere migliorato aumentando le occasioni di confronto e di riflessione, individuali e/o collettive.

Riflessioni conclusive

I dati raccolti e presentati in questo articolo mostrano che, all'interno del gruppo di docenti intervistati, il modello inclusivo italiano sembra pienamente condiviso a livello di valori e convinzioni "dichiarate": è importante ribadire che questo non è un fatto scontato, se guardiamo alla situazione italiana nel contesto internazionale (Piccioli, 2017). Dietro questa adesione, tuttavia, si nascondono ancora convinzioni, comportamenti e atteggiamenti, più o meno consapevoli, che possono essere di ostacolo ad una reale inclusione. Diversi autori hanno parlato di micro esclusioni, di «meccanismi di *push e pull out*», di una visione medico-deficitaria della disabilità (D'Alessio, 2011; Ianes, 2015). Le interviste hanno portato alla luce, tra gli altri, il problema delle distorsioni valutative e quello della ancora scarsa collaborazione tra docenti disciplinari e di sostegno. Tutto questo fa pensare ad una transizione tra paradigmi, dall'integrazione all'inclusione, che è in corso, ma non ancora conclusa. Una transizione che si vorrebbe realizzare, che si è consapevoli di dover realizzare, e per la quale tuttavia non si è ancora del tutto pronti. Ci si scontra in parte con l'eredità del passato, presente nella formazione e nel bagaglio culturale dei docenti più anziani, e in parte con le grandi sfide presentate da una società in cui le forme di diversità si moltiplicano e divengono via via più complesse, in un quadro di progressiva riduzione delle risorse. Parallelamente, la for-



mazione e l'aggiornamento professionale sono considerati molto importanti dai docenti partecipanti a questa ricerca, ma emerge un forte bisogno di riflessione sulle pratiche. Sappiamo che l'esperienza si trasforma in reale apprendimento solo se è affiancata alla riflessione in azione, sull'azione e per l'azione, e che l'allenamento alla pratica riflessiva non è scontato nemmeno negli adulti (Schön, 1983). La pratica riflessiva richiede supporto e guida, ed è quindi importante che si creino momenti e situazioni in cui vengono stimolati il confronto, la valutazione tra pari e l'autovalutazione.

Nei Cinque messaggi per l'Educazione Inclusiva dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, il Direttore Mejier ha affermato che il dibattito attuale non è più incentrato sulla definizione di inclusione e sul perché sia necessaria, quanto sulle modalità per promuoverla (EASNIE, 2014). Dai dati finora raccolti e presentati in questo articolo, si comprende come sia invece ancora necessario, sia in Italia che, a maggior ragione, in altri Paesi con scuole meno inclusive delle nostre, parlare di che cosa significa inclusione e del perché è necessaria, oltre che di come realizzarla. È importante e necessario parlarne ancora, proprio perché siamo partiti dall'affermare che l'inclusione consta di una serie di idee e valori che riguardano il tipo di società da costruire e la persona ideale da sviluppare. Pur riconoscendo la lunga strada già percorsa nel nostro Paese per realizzare l'inclusione educativa, i risultati di questa ricerca mostrano che per arrivare a convinzioni e valori pienamente condivisi c'è ancora molto da fare. Del significato dell'inclusione a scuola e del perché sia necessaria non si è certo parlato abbastanza, e se si vuole traghettare dal paradigma dell'integrazione a quello, più attuale, dell'inclusione, occorre costruire una nuova consapevolezza, attraverso la discussione, il confronto, la riflessione sulle pratiche e la valutazione.

Un bene pubblico, nella teoria economica, è un bene o servizio non rivale e non escludibile, che fa riferimento ad una competenza primaria dello stato e viene gestito "dall'alto". Un bene comune, concetto presente sia nella letteratura economica che in quella filosofica, è qualcosa di più. La prospettiva del bene comune si basa sulla condivisione di valori e obiettivi e promuove processi di co-partecipazione, di aggregazione e di integrazione di responsabilità. La scuola, secondo numerosi studiosi (Castoldi, Chiosso, 2017), dovrebbe essere un bene comune, e come tale richiede una «convergenza spirituale».

«Il bene comune non solo è di tutti, come il bene pubblico, ma per essere fruito postula una certa convergenza o congiunzione, che può essere a volte materiale e a volte spirituale, a seconda dei casi» (Zamagni, 2012).

Ecco perché non dovremmo mai smettere di parlare di che cosa significa inclusione scolastica e del perché è necessaria.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Sharma U., Di Gennaro D.C., Dimitrov, Pace D.M., Zollo E. M., & Sibilio I. M. (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione Lavoro Persona*, VII, 20, pp. 10-17.
- Ainscow M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of the progress so far. In L. Florian (ed.), *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage.
- Avramidis E., & Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 2, pp. 129-147.
- Bochicchio F. (2017). *Lagire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*. Tricase: Libellula.

- Booth T., & Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Canevaro A. (2017). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del pensiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Castoldi M., & Chiosso G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Council of Europe (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*. Estratto da: <<https://rm.coe.int>>.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., & Bocci F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, & S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- D'Alessio S., Balerna C., & Mainardi M. (2014). *Il modello inclusivo: passato e futuro*. Scuola Ticinese, 320, 11-18. Estratto da: <www.supsi.ch>.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Londra: Sense Publishers.
- D'Alessio S., Donnelly V., & Watkins A. (2010). Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion. *Revista de Psicologia y Education*, 1, 5, pp. 109-126.
- Demo H. (2013). L'Index per l'inclusione. Rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento. In D. Ianes, & S. Cramerotti (eds.), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1951).
- Donnelly V., & Watkins A. (2011). Teacher Education for Inclusion in Europe. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), pp. 341-353.
- Dovigo F. (2017). Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale. *Formazione Lavoro Persona*, VII, 20, pp. 100-106.
- Dovigo F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, M. Ainscow (trad. it), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Estratto da: <<https://www.european-agency.org>>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*. Estratto da: <<https://www.european-agency.org>>.
- Fiorucci A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 1, pp. 53-66.
- Forlin C. (2011). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 7, pp. 649-654.
- Forlin C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York: Routledge.
- Forlin C. (2010) (ed.). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londra: Routledge.
- Giraldo M. (2017). Introduzione. Integrazione e/o inclusione. Mode linguistiche o differenti strategie pedagogiche, didattiche e ordinamentali? *Formazione Lavoro Persona*, VII, 20, pp. 6-9.
- Ianes D. (2015). Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., & Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.



- Mortari L., & Zannini L. (2017). *La ricerca qualitativa in ambito sanitaria*. Roma: Carocci.
- NESSE Network (2012). *Education and disability/special needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Estratto da: <www.epr.eu>.
- Piccioli M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i *Disability Studies* come sviluppo inclusivo. *Formazione Lavoro Persona*, VII, 20, pp. 91-97.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993).
- Strano M., Capobianco R., & Cesarano V.P. (2017). La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti. Dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti. *Formazione Lavoro Persona*, VII, 20, pp. 25-34.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Estratto da: <<http://www.un.org>>.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Estratto da: <www.unesco.org>.
- Vianello R., & Di Nuovo S. (2015) (eds.). *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- Zamagni S. (2012). *Economie globali, comunità locali e organizzazione dei territori*. Estratto da: <www.youtube.it>.
- Zanazzi S. (2018). *Inclusive education. A critical view on Italian policies*. Roma: Nuova Cultura.

