

SILVIA DELL'ANNA,  
ROSA BELLACICCO  
E DARIO IANES  
**COSA SAPPIAMO  
DELL'INCLUSIONE  
SCOLASTICA IN ITALIA?  
I CONTRIBUTI DELLA  
RICERCA EMPIRICA**



Vale la pena di «mettere il dito nella piaga» di questa caratteristica meravigliosa della nostra scuola? Quell'inclusione scolastica che ha fatto scuola in tutto il mondo, e che qui, nelle nostre scuole, fa acqua? Certamente, e a vari livelli, esaminando dapprima quello che la ricerca italiana ha espresso in questo campo, come fa questo libro.»

SAGGI PROFESSIONALI

The Erickson logo consists of the brand name "Erickson" in a white, serif font, positioned to the right of a small white square icon. The entire logo is set against a solid red rectangular background.

## IL LIBRO

---

### COSA SAPPIAMO DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA IN ITALIA?

Questo libro è dedicato alla ricerca empirica sull'inclusione scolastica in Italia, intesa come strumento per alimentare il dibattito scientifico, rendere disponibili metodologie e interventi efficaci, e corroborare il tessuto valoriale e normativo sotteso alla sua realizzazione. Il volume è il prodotto di una rassegna sistematica della letteratura sull'inclusione scolastica in lingua italiana.

Da un lato, si rivolge alla comunità accademica e ai professionisti del settore, presentando le principali tendenze nella ricerca empirica e riassumendo i risultati dei relativi filoni tematici. Pur essendo fortemente radicato nel modello e nella tradizione del nostro Paese, il testo costruisce molteplici parallelismi tra la ricerca nazionale e internazionale, evidenziando gli aspetti caratterizzanti l'ambito in senso lato e quelli propri del contesto italiano. Dall'altro, dialoga con insegnanti e operatori, promuovendo la diffusione di una cultura *evidence-based*, favorendo la disseminazione di esempi di buone prassi e indicando alcune prospettive di attuazione.

Per descrivere,  
comprendere e  
gestire un processo  
altamente complesso  
come l'inclusione  
scolastica, è  
indispensabile averne  
una visione affidabile,  
completa e dinamica.

## GLI AUTORI

---

### SILVIA DELL'ANNA

È ricercatrice in Pedagogia speciale e didattica dell'inclusione presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano.

### ROSA BELLACICCO

È ricercatrice di Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino e membro affiliato del Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano.

### DARIO IANES

Già professore ordinario di Pedagogia dell'inclusione presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, è co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento.

---

€ 27,00



9 788859 102650

www.erickson.it

# Indice

<i>Introduzione</i> (di Silvia Dell'Anna)	7
PRIMA PARTE	
CAPITOLO 1	
L'inclusione scolastica in Italia (di Dario Ianes)	13
CAPITOLO 2	
La ricerca sull'inclusione scolastica (di Silvia Dell'Anna)	45
CAPITOLO 3	
Evidence-Based Education e inclusione scolastica (di Rosa Bellacicco)	59
SECONDA PARTE	
CAPITOLO 4	
La nostra systematic review sull'inclusione scolastica in Italia: metodo (di Rosa Bellacicco)	87
CAPITOLO 5	
Risultati della mapping review (di Rosa Bellacicco)	113
TERZA PARTE	
CAPITOLO 6	
Studi sugli atteggiamenti (di Silvia Dell'Anna)	151
CAPITOLO 7	
Studi sulla descrizione di prassi (di Silvia Dell'Anna)	187
CAPITOLO 8	
Studi su interventi (di Rosa Bellacicco)	225

CAPITOLO 9	
Studi sulle esperienze e sulle competenze di alunni, insegnanti e altri attori di sistema <i>(di Silvia Dell'Anna)</i>	319
QUARTA PARTE	
CAPITOLO 10	
Discussione <i>(di Rosa Bellacicco e Silvia Dell'Anna)</i>	365
APPENDICE	
Altre pubblicazioni sull'inclusione scolastica in Italia <i>(di Francesco Marsili)</i>	405
BIBLIOGRAFIA	429

# Introduzione

di Silvia Dell'Anna

Questo libro è dedicato alla ricerca empirica sull'inclusione scolastica in Italia, intesa come strumento per alimentare il dibattito scientifico, rendere disponibili metodologie e interventi efficaci, e corroborare il tessuto valoriale e normativo sotteso alla sua realizzazione.

Il volume è il prodotto di una rassegna sistematica della letteratura sull'inclusione scolastica in lingua italiana e si rivolge alla comunità accademica e ai professionisti del settore, presentando le principali tendenze nella ricerca empirica e riassumendo i risultati dei relativi filoni tematici. Pur essendo fortemente radicato nel modello e nella tradizione nazionale, il testo costruisce molteplici parallelismi tra la ricerca nazionale e internazionale, evidenziando gli aspetti caratterizzanti il settore in senso lato e quelli propri della tradizione italiana. Dall'altro lato, il testo dialoga con insegnanti e operatori, promuovendo la diffusione di una cultura *evidence-based*, favorendo la disseminazione di esempi di buone prassi, e indicando alcune prospettive di attuazione.

La sua realizzazione ha richiesto un lungo lavoro di confronto, analisi, riflessione e scrittura, iniziato nel 2018 dall'idea di due

ricercatrici, Silvia Dell'Anna e Rosa Bellacicco, e portato avanti in collaborazione con il Prof. Dario Ianes che ha creduto fin da subito al progetto.

Il team aveva già alle spalle esperienze di sintesi sistematica della letteratura empirica di settore a livello internazionale e nel corso di questi anni ha prodotto, parallelamente, varie pubblicazioni di questo genere: sulle esperienze e le competenze dei pari (Dell'Anna, Pellegrini e Ianes, 2021), sugli alunni con disabilità gravi e multiple (Dell'Anna et al., 2021), sugli insegnanti con disabilità o DSA (Bellacicco e Demo, 2022; Bellacicco, Ianes e Pavone, 2022) e sugli alunni ad alto potenziale (Marsili, Dell'Anna e Pellegrini, 2023).

Dall'esperienza accumulata con questo metodo di sintesi, è nata la proposta di applicarlo al panorama editoriale italiano. Tuttavia, rispetto agli altri lavori realizzati, quello oggetto di questo volume ha richiesto alcune modifiche alle procedure di selezione e un elevato grado di flessibilità, non essendo possibile ricorrere ai database tradizionalmente utilizzati per le *systematic review* sulla letteratura internazionale e dovendo reperire in molti casi pubblicazioni cartacee. Inoltre, rispetto alle altre rassegne, che includono generalmente un numero di articoli inferiore a cinquanta, la nostra si basa su una grande mole di pubblicazioni. Data la complessità della rassegna, per ripetere la codifica di una parte dei dati ed effettuare un controllo finale incrociato, nella seconda parte del lavoro è subentrato il dottorando Francesco Marsili, che ha rappresentato un prezioso supporto.

Il team ha impiegato complessivamente quasi quattro anni per portare a compimento questo percorso e mettere a disposizione i suoi risultati. La *systematic review* presentata in questo volume si basa su un campione selezionato di 202 articoli pubblicati su riviste italiane del settore disciplinare 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa) nel periodo compreso tra il 2009 e il 2019. L'analisi si estende, inoltre, alle principali riviste di settore per le annualità 2020 e 2021, comprendendo in aggiunta 35 articoli.

Oltre agli articoli di ricerca, il testo include un elenco di pubblicazioni su libri, consentendo un più ampio sguardo sull'editoria di settore.

Pur con le sue limitazioni, l'esteso panorama di pubblicazioni preso in esame consente di delineare tendenze metodologiche e tematiche, indicando concrete opportunità per l'ampliamento e il rafforzamento della ricerca di settore. Inoltre, la sintesi dei risultati di ricerca nelle differenti aree tematiche tratteggia possibili scenari applicativi a livello di classe, scuola e territorio, attraverso il trasferimento e la replica delle prassi selezionate in altri contesti.

Il libro contiene complessivamente 10 capitoli ed è corredato di un'appendice. I contenuti possono essere suddivisi in quattro sezioni.

La prima sezione, composta dai capitoli 1, 2 e 3, presenta lo stato dell'arte sull'inclusione scolastica. Nel capitolo 1 la trattazione si concentra sul contesto italiano, delineando i fattori che caratterizzano il suo modello di implementazione e individuando le criticità emerse nel dibattito politico e accademico. Nel capitolo 2 lo sguardo oscilla tra il panorama nazionale e quello internazionale, sottolineando parallelismi, differenze e contraddizioni nella teoria, ricerca e implementazione, ed entrando così nel merito dei fondamenti teorico-empirici che hanno portato alla realizzazione della rassegna come strumento di analisi e riflessione critica. Nel terzo capitolo si discute del complesso rapporto tra la ricerca sull'inclusione scolastica e l'*Evidence-Based Education*, analizzando sovrapposizioni, intersezioni e demarcazioni in termini metodologici.

Nella seconda sezione, che include il capitolo 4 e 5, si entra nel vivo della rassegna sistematica, presentando la prima fase di selezione, codifica e analisi, quella di mappatura (*mapping review*). Nel capitolo 4 si illustra dettagliatamente il metodo applicato, menzionando i lavori di sintesi che hanno fornito ispirazione, descrivendo le fasi di lavoro e gli strumenti concettuali e operativi applicati. Nel capitolo 5 si illustrano — attraverso grafici e tabelle — le tendenze generali in termini tematici e metodologici: si descrive la

distribuzione generale degli articoli nelle riviste italiane e nelle annualità considerate; si presentano i filoni e le sottotematiche individuate, la loro articolazione e le reciproche relazioni; si evidenziano le scelte di metodo e di strumenti, i campioni e gli informatori coinvolti. L'analisi consente di individuare gli elementi ricorrenti e di segnalare questioni critiche e gap nella ricerca.

La terza sezione, che comprende i capitoli 6, 7, 8 e 9, serve a riassumere i risultati degli studi (*systematic review*) organizzati all'interno dei quattro filoni tematici emersi dall'analisi: studi sugli atteggiamenti; studi sulla descrizione di prassi; studi sugli interventi; e studi sulle esperienze e le competenze di alunni, insegnanti e altri attori di sistema. Ogni capitolo presenta i risultati di un filone, suddivisi in sottotematiche, e analizza aspetti metodologici propri della categoria. Inoltre, nel capitolo 8, vengono messe in risalto le informazioni utili a insegnanti, educatori e formatori, offrendo indicazioni in merito alla replicabilità di interventi educativi, didattici e formativi a supporto dell'inclusione scolastica.

Infine, l'ultima sezione comprende il capitolo 10 (la discussione) e l'appendice, contenente un elenco di pubblicazioni in forma di libri. All'interno dell'ultimo capitolo si riflette complessivamente sul lavoro svolto dando risalto all'utilità dei risultati e alle possibili ricadute per la ricerca di settore e, più in generale, per il miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica in Italia.



PRIMA PARTE



## CAPITOLO 1

# L'inclusione scolastica in Italia

di Dario Ianes

Dal Report ISTAT «L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità/a.s. 2021-2022» (ISTAT, 2 dicembre 2022): «Ancora alta (media 32%) la quota di insegnanti di sostegno senza formazione specifica (42% nel Nord, 19% nel Mezzogiorno); 14% la quota di insegnanti per il sostegno assegnati in ritardo; 33% le scuole accessibili agli alunni con disabilità motoria; 1,5% le scuole accessibili agli studenti con cecità e ipovisione; gli alunni con disabilità salgono a 316.000 (più 5%), gli insegnanti per il sostegno salgono a 207.000 (più 8%); gli assistenti all'autonomia e comunicazione sono circa 65.000».

Vale la pena di «mettere il dito nella piaga» di questa caratteristica meravigliosa della nostra scuola? Quell'inclusione scolastica che ha fatto scuola in tutto il mondo, e che qui, nelle nostre scuole, fa acqua? Certamente, e a vari livelli: cercare di definire i problemi, le cause, le responsabilità, i possibili rimedi e sviluppare una forte e rigorosa attività di ricerca, esaminando dapprima quello che la ricerca italiana ha espresso in questo campo, come fa questo libro.

Negli ultimi anni abbiamo cercato di mettere a fuoco alcuni aspetti del nostro sistema di integrazione scolastica degli alunni/e

con disabilità, visto sempre in ottica inclusiva, e cioè come tappa necessaria verso un discorso inclusivo più generale: l'inclusio-scetticismo (Ianes e Augello, 2019), l'evoluzione «bizzarra» dei dati crescenti sulle certificazioni di disabilità rispetto al numero (anche crescente) di insegnanti di sostegno (Ianes e Fogarolo, 2021) e le tensioni dilemmatiche tra normalità della scuola per tutt\* e specialità richiesta dalle particolari situazioni di vulnerabilità di qualcuno (Ianes e Demo, 2022).

I problemi sono noti da tempo: da un lato, per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno, un eccesso di precariato e un gran numero di persone inesperte e senza preparazione che la scuola deve per forza arruolare, dall'altro (soprattutto alla secondaria, ma non solo) il diffusissimo sistema basato sulla delega agli addetti ai lavori e la conseguente deresponsabilizzazione dei docenti curricolari, a volte anche dei dirigenti, abituati a scaricare sempre tutte le responsabilità educative sui colleghi di sostegno, anche se palesemente inesperti, oltre che non formati. Stando così le cose i disservizi diventano inevitabili e sempre più frequenti sono le reazioni di delusione e sconforto, a volta di rabbia e disperazione, dei genitori degli alunni con disabilità (Fogarolo, 2021).

Diamo voce a una delle tante segnalazioni che ritualmente si ripresentano a ogni avvio di anno scolastico:

Signor Ministro, come Associazione Nazionale di Genitori di Soggetti Autistici, siamo abituati a raccogliere a ogni inizio di anno scolastico segnali di disfunzioni e disservizi da tutta Italia, ma possiamo dire mai in numero così elevato e con toni così accesi ed esasperati come quest'anno. La continuità rimane una parola spesso sconosciuta per i nostri ragazzi, nonostante i pochi spiragli aperti dal decreto legislativo 66/17 [...]. Molti genitori ci dicono che le scuole invitano, ma spesso di fatto costringono, a tenere a casa in questi giorni i ragazzi con grave disabilità, perché il sostegno manca del tutto, oppu-

re perché a quelle scuole non sono state attribuite le ore sufficienti... Eppure lo studente con disabilità è affidato alla scuola, non è dell'insegnante di sostegno, e se la scuola funziona per gli altri, deve funzionare anche per lui. Dal primo giorno di scuola fino al termine dell'anno scolastico. Ignorare questo principio è una forma sistematica di discriminazione [...]. Altri genitori ci dicono che le ore di sostegno sono state drasticamente diminuite, perpetuando l'abitudine dell'ultimo decennio di lasciare ai soli tribunali la garanzia del diritto all'istruzione e all'inclusione scolastica (ANGSA, 5 ottobre 2018).

Da anni suona un campanello d'allarme rispetto al fatto che il nostro sistema scolastico reale, quello della quotidianità delle scuole vere, abbia qualche serio problema di inclusività. Nel libro *Gli inclusio-scettici* (Ianes e Augello, 2019) abbiamo messo il dito nella piaga anche attraverso la relazione della Corte dei conti del 2018 sullo stato dell'integrazione scolastica.

La Corte dei conti ha infatti il compito istituzionale di controllare la gestione dei fondi pubblici, come sono stati spesi e con quale efficacia ed efficienza, dalle varie Amministrazioni dello Stato. Nel luglio 2018 la Sezione centrale di controllo sulla gestione delle amministrazioni dello Stato ha pubblicato la deliberazione 13/2018/G dal titolo «Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017)», in cui esamina nel dettaglio il modo in cui lo Stato italiano ha speso i soldi pubblici per realizzare questi aspetti specifici di una scuola inclusiva.

La Corte dei conti non ha evidentemente gli strumenti in ambito didattico e pedagogico, ma vuole vederci chiaro almeno sul versante dei dati e dei numeri, ed è proprio qui che cominciano i guai per il nostro sistema scolastico inclusivo: infatti, a fronte di ottimi principi civili, sociali e culturali, si hanno problemi generalizzati di implementazione e di attuazione.

Per descrivere, comprendere e gestire dei processi altamente complessi, come lo è l'inclusione scolastica, è indispensabile averne una visione affidabile, completa e dinamica.

Servono dati, quindi, puntuali, attendibili e aggiornati sistematicamente.

Qui la Corte rileva il primo guaio, trovandosi di fronte a un «quadro conoscitivo poco apprezzabile» con informazioni esigue e frammentate.

La prima problematica rilevata dalla Corte — definita «attuativa di ottimi e civili principi legislativi e dunque politico-etici che non vengono messi in discussione» — è dunque di tipo analitico-statistico-descrittivo: il sistema conoscitivo italiano viene definito *inefficiente e poco attendibile*.

Sul piano normativo e operativo la situazione non è migliore, dato che a un «complesso e frammentato quadro normativo per l'attuazione degli interventi nella scuola» si affianca «una realtà gestionale che determina un intreccio non virtuoso tra i diversi livelli di competenza (comunitaria, nazionale, regionale, comunale, di istituto), così da rendere difficile una verifica degli interventi in relazione agli specifici finanziamenti».

Un sistema troppo complesso, frammentato, intrecciato con molteplici livelli di compiti e responsabilità che spesso dialogano molto poco tra loro e ancor meno si coordinano.

Tra le risorse necessarie a far funzionare l'inclusione la Corte dà certamente priorità a quelle economiche, ma evidenzia anche «professionalità, capacità umane e sensibilità», riguardo alle quali rileva carenza di referenti specializzati per l'integrazione, a fronte di insegnanti generalmente poco formati e competenti sul tema, nonché «accelerata mobilità» del personale docente di sostegno e non.

Questo è un nodo critico fondamentale, manifestato ormai con forza da tutti gli attori del sistema e sul quale si sono versati fiumi di inchiostro, ma neppure le recenti disposizioni dei DM 66/2017, 96/2019 e 182/2021 sembrano in grado di produrre l'effetto sperato.

E per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno, uno dei capisaldi strutturali del nostro sistema scolastico inclusivo, sicuramente il più grande (e per me il più controverso)?

Risorse aggiuntive (solo insegnanti di sostegno, con o senza titolo...) soltanto sulla base di una certificazione medica: questa è la perversione centrale del sistema, che per ottenere risorse aggiuntive nel tentativo di far fronte a una crescente complessità degli alunni/e deve ricorrere alle certificazioni. Questo elemento strutturale andrebbe cambiato radicalmente, ma di questo si è già lungamente dibattuto e sperimentato (Associazione Trelle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, 2011; Ianes, 2015; Ianes, 2016).

Le dotazioni di organico funzionale aggiuntivo, stabilite dalla Legge Buona scuola, non vengono qui considerate, anche se in molti casi (ma non si hanno dati certi) sono state usate in progetti di inclusione.

Basandosi poi sui dati dei Rapporti annuali dell'Istat, la Corte evidenzia come vi sia un'alta percentuale di famiglie di alunni/e con disabilità che fa ricorso alla giustizia amministrativa (TAR) per ottenere un aumento delle ore di sostegno assegnate al proprio figlio/a: nel Mezzogiorno tale percentuale risulta la più alta rispetto al resto d'Italia e cioè il 10,2% nella scuola primaria e il 6,9% nella scuola secondaria di primo grado. Le percentuali medie italiane per l'anno scolastico 2016-17 sono rispettivamente del 6,7% e 4,7%: viene da pensare che questi dati siano solo la punta dell'iceberg dell'insoddisfazione familiare, trattandosi delle famiglie che ricorrono alle vie legali in un contenzioso formale.

Il monitoraggio dello stato di attuazione delle politiche di integrazione scolastica è un'attività complessa e multiforme e, stante la pluralità dei soggetti coinvolti a livello istituzionale, ciò è ancora più difficile. Ciò nondimeno, è possibile rilevare che l'elevata civiltà dei principi legislativi non trova adeguata attuazione per le seguenti ragioni:

- a) inadeguatezza di una pianificazione delle risorse per l'integrazione a livello centrale;
- b) rigidità delle procedure operative;
- c) debolezza esecutiva degli strumenti di coordinamento fra i diversi soggetti istituzionali (accordi di programma tra enti locali, Asl, scuola);

- d) mancanza di informazioni ispirate all'evidenza statistica e numerica dei dati;
- e) carenza nell'attività di rilevazione e valutazione dell'efficacia e dell'efficienza delle prassi di integrazione e inclusione;
- f) incertezza ed episodicità delle risorse finanziarie dedicate (pp. 15-16).

La Corte riprende anche le osservazioni critiche compiute dal Comitato sui diritti delle persone con disabilità rispetto all'implementazione di quanto prescritto dalla Convenzione ONU del 2006, ratificata dall'Italia del 2009.

In particolare, sul terreno dell'educazione (art. 24 della Convenzione), il Comitato ha rilevato che:

- i dati relativi ai reclami e al monitoraggio degli standard di accessibilità sono insufficienti e carenti in tutti i settori pubblici;
- i dati e i relativi indicatori sulla qualità dell'istruzione e dell'inclusione degli studenti con disabilità nella scuola e nelle classi ordinarie, sulla qualità della formazione dei docenti compresa la formazione iniziale e in servizio, sull'educazione inclusiva e sull'attuazione di leggi, decreti e regolamenti sull'educazione inclusiva, sono mancanti;
- l'ausilio di interpreti della lingua dei segni per bambini sordi che ne fanno richiesta non risulta attribuito per tempo oppure risulta inevaso;
- il materiale didattico e di tecnologie di ausilio non raggiunge tutti i destinatari oppure non è assegnato per tempo (p. 107).

Vale la pena di ribadire che consideriamo sempre un dogma indiscusso il valore dei principi etico-politici che stanno alla base dell'integrazione scolastica, ma che, proprio per questo, cerchiamo di conoscere e capire la fragilità delle applicazioni concrete e dei processi di generazione di nuove conoscenze significative attraverso la ricerca scientifica, perché questi sono i due piani rilevanti: l'implementazione e la ricerca.

## **L'implementazione difficile dell'integrazione scolastica**

Troviamo tutti i giorni nelle nostre scuole varie forme sommerse di esclusione e impoverimento nelle relazioni prosociali e negli apprendimenti, troviamo tanta liquidità e precarietà nei processi istituzionali e nella vita troppo accidentata e precaria di chi nella scuola ci vive: una fragilità diffusa che la scuola ufficiale fa fatica ad ammettere, celebrando la retorica del «va tutto bene, siamo tra i migliori del mondo» (su questa retorica torneremo più avanti).

Le famiglie degli alunni/e con disabilità, e le Associazioni che le rappresentano, assieme ai loro figli/e, rilevano spesso problemi e difficoltà: se ne trovano quasi giornalmente esempi nel sito *Superando.it* e nei vari gruppi Facebook di quesiti burocratico-legali (per una raccolta delle situazioni più frequenti si veda Fogarolo e Onger, 2018), nonché nei Report annuali dell'Istat, ultimo quello del 2022.

E gli alunni/e con disabilità, come vivono la loro esperienza di integrazione scolastica? La *student voice* degli alunni/e con disabilità è ascoltata davvero pochissimo: finora sono scarsi i tentativi di costruire strumenti e modalità specifiche ed efficaci (Ianes e Adami, 2011; Ianes, Cappello e Demo, 2018; 2017) e pochi anche gli esempi concreti di ascolto dei diretti interessati allo scopo di migliorare le pratiche concrete, benché molti strumenti di autovalutazione e autosviluppo delle scuole, in particolare l'Index per l'inclusione (Booth e Ainscow, 2008; 2014), ne prevedano l'uso.

Gli insegnanti vivono questa situazione complessa stretti tra la retorica del «come dovrebbe essere» e la realtà quotidiana dell'implementazione, fornendo valutazioni e informazioni con vari gradi di attendibilità, spesso «abbellendo», più o meno consciamente, la realtà nelle risposte che danno ai vari questionari di indagine. Questo fatto non è solo un problema per la ricerca, come si vedrà nel resto del volume, è anche un tema esistenziale per chi lavora in un sistema di cui fornisce una versione edulcorata, una narrazione difensiva e ideologizzata, soffrendo invece nella quotidianità vari problemi.

I problemi di implementazione non sono però solamente italiani, anzi. Si potrebbe dire che, nonostante le enormi differenze locali, molti problemi siano esattamente gli stessi: il mantenimento di pratiche di separazione che coesistono con sistemi inclusivi (Klemm, 2015; Black-Hawkins, Florian e Rouse, 2007), l'aumento costante di diagnosi e processi di categorizzazione degli alunni/e (Nes, 2013; Riddell e Carmichael, 2019; S. Tomlinson, 2012), la forte presenza di meccanismi di delega agli insegnanti di sostegno e la loro separazione dai colleghi curricolari (Devecchi et al., 2012; Nilssen, 2017; Ianes, 2015), la diffusione di varie forme di microesclusione, nella forma del pull/push out dalla classe (D'Alessio, 2011; Nes, Demo e Ianes, 2018; Ianes, Demo e Dell'Anna, 2020).

Le due grandi fragilità e problematiche del sistema scolastico inclusivo, l'implementazione quotidiana e la ricerca su di esso, si intrecciano tra di loro e con altre variabili e processi sociali e culturali della contemporaneità, in un'ecologia complessa di non facile decodifica e né tanto meno «correzione» operativa. Proviamo comunque a decostruire e comprendere, per quanto ci è possibile, i processi che stanno portando agli evidenti fenomeni di degenerazione applicativa. A grandi linee, ci sembra che si possano identificare alcune grandi famiglie di processi che si intrecciano tra loro:

- difficoltà fisiologiche di implementazione di innovazioni complesse;
- trappole culturali/cognitive;
- strutture distorsive anti-inclusive.

*Non è affatto facile implementare bene un'innovazione così complessa*

Alla base di qualunque cambiamento innovativo di azione troviamo la motivazione, la spinta energetica e valoriale, la motivazione positiva che ci spinge a provare, a fare, a riflettere, a rifare... Nei primi periodi dell'integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità, negli anni Settanta/Ottanta, la spinta ideale, cattolica

e/o laica, era sicuramente più forte di adesso (Iosa, 2017) e nella società erano molto meno presenti vissuti di incertezza e atteggiamenti di rifiuto verso chi appare diverso e minaccioso. Il testimone motivazionale e valoriale sta passando con grande fatica alle nuove generazioni di insegnanti e dirigenti, che non hanno lottato direttamente per una scuola dell'uguaglianza di valore di ogni singolo alunno/a, e chi ha visto il passaggio dalle scuole segreganti a quelle integrate pian piano sta abbandonando la presenza diretta sul campo, pur lasciandoci contributi di formidabile valore (Canevaro e Cocever, 2023).

Un secondo fattore, strettamente collegato al primo, sono l'inerzia e la pesantezza straordinarie del sistema scuola, che si modifica con una lentezza esasperante, avviluppato da una burocrazia kafkiana e da intrecci, talvolta innominabili, di interessi personali e categoriali, privilegi e pigrizie. Edgar Morin ci ha sempre messo in guardia rispetto all'immobilismo dei sistemi: «Ciò che non si rigenera, degenera».

Un terzo fattore di difficoltà nell'implementazione è l'assenza di precise responsabilità e di prassi eque e rigorose di valutazione di chi opera in questo sistema. Chi lavora male spesso non ne paga le conseguenze, nessuno lo valuta, ma nessuno ugualmente valorizza e premia chi lavora bene, non ha feedback, non ha un sistema affidabile, equo e stimato che valuta il suo lavoro...

Un quarto fattore coinvolge ovviamente le competenze educative, didattiche e organizzative, che non sono di semplice e automatica acquisizione. Il percorso per diventare un insegnante esperto non è banale: le competenze sono molte e complesse (Ianes et al., 2019; Passoni e Lorenzoni, 2019). Nella nostra scuola troviamo persone che hanno fatto percorsi (più o meno) formativi enormemente diversi: quattro anni di scuola superiore, laurea quadriennale, laurea quinquennale, laurea quinquennale più SSIS, più TFA, più PAS, più concorso riservato, ordinario, 24 CFU, graduatorie di ogni tipo e fascia, specializzazioni, Master, e poi trovi tanti (troppi) insegnanti — di sostegno e non — senza alcuna preparazione.

La questione delle competenze che servono alla scuola per realizzare una buona inclusione non si può risolvere soltanto con la formazione iniziale: servono anche uno sviluppo professionale continuo, un costante supporto/supervisione di tipo tecnico-metodologico e, in alcuni casi, anche di tipo personale-psicologico.

Riguardo allo sviluppo professionale continuo in servizio, sappiamo bene come questo non sia stato in cima alla lista delle priorità del Ministero e dei contratti collettivi di lavoro, mentre per quanto riguarda il supporto tecnico andiamo a rivedere la Legge 517 del 1977, madre delle politiche di integrazione. In essa erano previste varie misure per realizzare l'integrazione scolastica, tra cui il servizio sociopsicopedagogico nella scuola, proprio per sostenere tutti gli insegnanti nella quotidianità. Questa realtà di servizio strutturato però non si è sviluppata e, nello scenario di una scuola che fondamentalmente non si rinnova nelle pratiche didattiche ordinarie in modo da renderle più inclusive e delega il lavoro con gli alunni «speciali» al personale «speciale», il servizio sociopsicopedagogico sparisce. Guardando dunque indietro, alle Leggi 517 e 104, pensando a come altrimenti si sarebbe potuto orientare e sostenere il difficile processo di integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità, viene da pensare che sarebbe stato molto meglio puntare a un cambiamento significativo nella didattica ordinaria, a opera di tutti i curricolari, con un organico arricchito di altri docenti, certo, ma «specializzati» nel costruire didattiche inclusive per tutti e con tutti, sostenuti da un servizio socio-psicopedagogico che davvero riuscisse a portare nelle normali attività quelle competenze tecniche necessarie per alcuni e utili per tutti.

*Trappole culturali/cognitive che distorcono la percezione e interpretazione della realtà*

Cercando di individuare e decostruire i processi che portano alle difficoltà di implementazione, è necessario riflettere anche su

alcune «trappole» in cui i vari attori, ai vari livelli, di un sistema scolastico inclusivo come quello italiano possono cadere e che sono in parte cause della situazione attuale.

Per «trappola» intendiamo un processo anche inconsapevole di percezione e interpretazione della realtà, che può produrre effetti anche diametralmente opposti alle intenzioni originarie, una chiave di lettura della realtà che in una particolare ecologia — di idee, norme, consuetudini, risorse, ecc. — porta ad azioni e risultati che sono deleteri («eterogenesi dei fini» o, per dirla alla Morin, il fenomeno dell'«ecologia dell'azione»).

La prima trappola è quella della *retorica del bene assoluto*, una visione secondo la quale l'inclusive education è il Bene, l'incarnazione del principio di equità e la massima espressione dei valori di partecipazione democratica e di realizzazione degli Human Rights. Per converso, scuole speciali e classi speciali sono il Male, condannate principalmente in chiave etica e valoriale, anche talvolta con una vena di superiorità morale.

Si noti che per me «retorica» non ha un significato negativo, anzi: è una grande narrazione, epica e suggestiva, un orizzonte di senso che ci orienta verso il bene. Diventa retorica molto problematica quando invece si fa superba e supponente narrazione di quanto siamo (idealmente) buoni, di quanto la nostra scuola italiana sia inclusiva, dato che si fregia di esserlo, con le migliori leggi del mondo, che tutti ci invidiano, che incarnano (e solo da noi!) i grandi valori dell'inclusione, che noi italiani, tutti novelli Don Milani e Basaglia, dagli anni Settanta realizziamo.

Questa trappola è alimentata anche da un gran numero di documenti ufficiali ai massimi livelli e ha una dimensione planetaria, partendo dalla celebre Dichiarazione di Salamanca del 1994 fino alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, altro esempio, nel 2006, di massima espressione di quello che dovrebbe essere il Bene assoluto nell'Educazione.

L'Italia non si risparmia certo nelle narrazioni inclusive e nelle buone, ottime, intenzioni. Tra i tanti esempi di forte intenziona-

lità, cito solamente il Programma di azione biennale 18/19 per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità, elaborato dall'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità e fatto proprio dal Governo con il Decreto del Presidente della Repubblica del 12 ottobre 2017. Un documento analitico e ben strutturato, tanto progettuale e operativo quanto disatteso nella realtà.

Si può dunque affermare, senza tema di smentita, che non siamo a corto di ottime dichiarazioni di ideali e di intenti, alte e forti. Ci servono certamente per sapere dove andare, ma recitarle ad alta voce, magari con enfasi, e raccontarcele spesso non garantisce affatto che queste mete siano raggiunte. Alcuni pensano addirittura che non siano raggiungibili o siano dannose (gli inclusio-scettici); noi pensiamo invece che se diventano soltanto retorica autocelebrativa ci impediranno di procedere nella giusta direzione, perché ci porteranno dritti nella seconda trappola.

Il tic italiano di vantarsi nel mondo della propria scuola così inclusiva era molto più frequente nel recente passato; ora per fortuna ci si rende sempre più conto che questa enfasi ideale rischia di creare un crescente scollamento con la scuola reale e che non siamo gli unici campioni del mondo di scuola inclusiva, quando anche altri sistemi formativi stanno evolvendo, lentamente, in questa direzione.

La seconda trappola, derivata dalla prima, è quella della *cecità e minimizzazione*, che ci porta a chiudere gli occhi di fronte alla realtà quotidiana che non si adatta alla nostra ideale narrazione positiva. Sappiamo bene che, per il meccanismo della tendenza intrinseca della mente umana a ridurre la dissonanza cognitiva, tendiamo a non vedere o a considerare marginali fatti e informazioni che non sono consonanti con le nostre idee o aspettative.

Situazioni di macro e micro-esclusione, marginalizzazione, ingiustizia e discriminazione, bullismo, violenza, trascuratezza, incuria, se non abuso, spesso sono minimizzate o addirittura ignorate, perché non devono macchiare l'immagine alta della nostra scuola. Naturalmente non è questo meccanismo il solo responsabi-

le della cecità dell'istituzione: esistono purtroppo tante altre dinamiche di deresponsabilizzazione e disimpegno, ma la cecità è tipica di chi sta al potere (istituzionale e culturale) e si allontana sempre di più dalla realtà di quello che succede nelle aule.

Queste due trappole lavorano in tandem, ostacolando il cammino della piena realizzazione della scuola inclusiva e danno fiato agli argomenti degli inclusio-scettici, che hanno buon gioco nel criticare l'enfasi alata accanto all'insensibilità ai problemi reali che vivono gli insegnanti e gli alunni/e nelle classi reali.

La terza trappola vede il dominio culturale del *modello medico-individuale*, e cioè un'antropologia, un'idea di persona (e di società) secondo la quale il comportamento, l'apprendimento e ogni altra caratteristica della persona, nel bene e nel male, siano frutto di fattori personali e intrinseci dell'individuo, del suo corpo, del suo cervello, e non derivino da interazioni complesse, sistemiche e contestuali (Barnett, 2018). Un approccio dunque orientato strettamente al singolo con relative prassi di diagnosi, riabilitazione, abilitazione individuali e non sulle condizioni di contesto e di struttura.

La scuola italiana è ancora troppo dipendente da questo modello medico-individuale, patologizzante e iatrogeno, incline alla medicalizzazione rassicurante, che vede i problemi come problemi del singolo, e le soluzioni come soluzioni per quel singolo, da cui diagnosi, etichette, terapie, ecc. La critica più serrata a questa trappola si trova nei lavori destrutturanti e corrosivi degli autori della corrente dei Disability Studies nelle sue varie articolazioni e scuole (Goodley et al., 2018; Migliarini, D'Alessio e Bocci, 2018; Medeghini, 2018) e si deve mettere in relazione al primo fattore strutturale distorsivo che vedremo tra poco.

La quarta trappola è quella dell'*incremento quantitativo delle risorse* («come prima, più di prima...») che ritiene una panacea universale l'incremento quantitativo delle varie risorse (principalmente nel nostro caso insegnanti e ore di sostegno), vissute sempre come carenti e in diminuzione. La *qualità* delle risorse diventa un

tema secondario: si assume infatti che per definizione una qualsiasi risorsa lavori bene, per il fatto che è una risorsa.

Questa trappola cattura spesso anche i giudici del TAR, i quali sostengono nelle loro sentenze che la scuola debba fare la «copertura» totale delle ore di permanenza a scuola dell'alunno/a con disabilità attraverso insegnanti di sostegno o assistenti educativi, assumendo che «più è sempre meglio». La portata di azione di questa trappola incrementale arriva fino alle associazioni dei familiari degli alunni/e con disabilità, le quali, ad esempio, hanno ottenuto che nei decreti 66/2017 e 96/2019 si stabilisse che la formazione specialistica dei futuri insegnanti di sostegno dell'infanzia e primaria prevedesse un numero di crediti formativi doppio rispetto a quella precedente.

Una realtà complessa e difficile da smuovere, quella della scuola che si evolve per diventare sempre più inclusiva, e dove gli attori e i decisori politici, nonché gli stakeholder, sono spesso intrappolati in visioni e interpretazioni problematiche, oltre che in strutture concrete, la cui forza ne determina ulteriormente azioni regressive o omissioni di azioni evolutive incisive, come vedremo nel prossimo paragrafo.

### *Strutture distorsive anti-inclusive*

La distinzione tra strutture e loro effetti nelle prassi di implementazione ha un senso. A me pare che siano piani di lavoro sufficientemente distinti e credo che il concetto di struttura si possa avvicinare a quello che, nella pedagogia istituzionale, si definisce come «istituzione»: una realtà strutturata che dà forma alle prassi, che in qualche modo si plasmano, con gradi diversi di probabilità, secondo la forma insita nella struttura.

Se, ad esempio, nella scuola ci sono le strutture partecipative in cui i genitori, tramite i loro rappresentanti, possono discutere con gli insegnanti, è più probabile che qualche forma organizzata

di collaborazione si sviluppi; se in un sistema scolastico esiste la struttura per cui avere un diploma di specializzazione sul sostegno avvantaggia nell'ottenere un posto di lavoro più stabile, è più probabile che molte persone scelgano di conseguirlo per motivazioni utilitaristiche e, appena possono, abbandonino il lavoro sul sostegno; se in un sistema scolastico non esistono strutture che premiano l'impegno e la professionalità dei docenti, è più probabile che si manifestino comportamenti di disimpegno e demotivazione, e così via...

Come si vede dall'elenco, che potrebbe allungarsi a dismisura, esistono strutture con diversi gradi di «vincolo» e spinta sulle prassi corrispondenti: in alcuni casi, il ruolo causale può essere molto blando e può essere contrastato da tanti altri fattori e, dunque, la probabilità che appaiano le prassi direttamente stimulate sarà molto bassa; in altri casi, invece, il ruolo causale sarà più forte, come per le norme legislative o altri vincoli strutturali, quali la disponibilità di spazi o materiali, e dunque la probabilità con cui si manifesteranno i comportamenti stimolati sarà più alta, anche se mai assoluta.

Se utilizziamo questa logica strutturale nel cercare di comprendere i motivi che hanno creato e mantengono la situazione di difficoltà dell'integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità, credo si possano identificare alcuni aspetti strutturali che portano — certo non necessariamente, ma con buona probabilità — a processi negativi che ostacolano le dinamiche di una buona integrazione e inclusione.

1. *Norme fondate su un approccio individuale-medico alla disabilità.* Il mito che l'integrazione e l'insegnamento ad alunni con disabilità debbano essere fondati su saperi medici e bio-strutturali ha profonde radici normative. Si pensi soltanto alla Legge 104 del 1992, sulle cui bozze già molti pedagogisti denunciavano l'eccesso di medicalizzazione, e ancor di più all'Atto di Indirizzo alle ASL del 24 febbraio 1994, in cui si definiva la filiera «certificazione-diagnosi funzionale-profilo dinamico funzionale-piano educati-