

### ALLEGATO 3: L'impegno per l'inclusione e le criticità di risultato

Non è nelle intenzioni e possibilità di questo lavoro affrontare una analisi dettagliata sul complesso mondo dell'inclusione. In All. 4 ci siamo limitati a prospettare un intervento normativo suggerendo un percorso di formazione per l'insegnante che intende acquisire il ruolo sul posto di sostegno, in parallelo a quello per il conseguimento di insegnante su posto comune, con intersezioni e integrazioni tra i due percorsi, passaggio che ci sembra necessario per consentire in futuro, oltre che pari dignità alle due tipologie di insegnanti, le condizioni di base per effettuare un reale co-teaching nelle classi inclusive.

La formazione degli insegnanti di sostegno infatti, nonostante l'impegno consistente con i corsi universitari per la relativa specializzazione, rimane una delle criticità fondamentali; questa si potrà affrontare attraverso una formazione distribuita nel tempo in un rapporto più stretto tra teoria e pratica (vedi Sez.1 e All. 4).

Per il resto qui ci limitiamo a portare alla luce altre criticità importanti attualmente presenti in relazione alla tutela del diritto all'inclusione scolastica, che necessita di una rivisitazione critica e una chiara agenda di azioni di intervento.

Come noto la scuola italiana, da cinquant'anni, in contrapposizione ai precedenti modelli che prevedevano le classi speciali, ha scelto coraggiosamente la strada di un'inclusione totale, secondo la quale tutti i gli allievi, a prescindere dalle loro caratteristiche, devono trovare sede adeguata di apprendimento e partecipazione nella scuola stessa. La convinzione, generalmente condivisa oggi sul piano delle dichiarazioni ufficiali anche a livello internazionale (Unesco, 2005), è che una scuola inclusiva sia preferibile, oltre che per motivazioni etiche, perché offre un contesto migliore per facilitare la massima espressione delle proprie potenzialità per tutti, in un clima di accoglienza e rispetto di ogni differenza.

Tuttavia sul piano della dimostrazione della efficacia di modelli inclusivi realisticamente sostenibili, resta molto da fare. A distanza ormai di cinquant'anni, alle dichiarazioni teoriche non ha fatto seguito un corredo esaustivo di bilanci affidabili: quello che caratterizza il mondo dell'inclusione è la quasi completa mancanza di evidenze e di metodologie scientifiche di rilevamento (Cottini, Morganti 2015)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Anche le evidenze internazionali non ci aiutano granché. Si posseggono da un lato prove sui metodi efficaci per il conseguimento di specifici apprendimenti con le particolari tipologie di disabilità (Mitchell, 2008); ed è anche interessante a questo riguardo notare che principi di base efficaci per la disabilità cognitiva (come modellamento guidato, l'uso di feed-back rinforzo, metacognizione ecc.) sono gli stessi di quelli efficaci per tutti i soggetti (Calvani, 2012). E' tuttavia anche vero che l'accentuarsi delle differenze, soprattutto sul piano cognitivo e/o senso-motorio (oltre alle problematiche fisico-sanitarie, impone tempi, spazi e attrezzature particolari per le diverse tipologie di soggetti che le scuole si trovano in forte affanno a reperire nelle loro articolate peculiarità. Su un altro piano anche riferimenti internazionali noti come quello dell'UDL (Universal Design for Learning) o sulla didattica differenziata (Tomlinson, 2014) offrono, se vogliamo, indicazioni solo di superficie,

Nella pratica è facile constatare il crearsi di un doppio binario, quello delle dichiarazioni di principio e delle richieste formali (come purtroppo accade, ad esempio, anche per la redazione del PEI) da un lato e quello della realtà quotidiana vissuta dagli insegnanti dall'altro.

Nonostante le norme sancite dalla Carta Costituzionale e l'assoluta preminenza del diritto allo studio degli allievi con disabilità, il sistema decade facilmente ad un livello di minima funzionalità; malgrado le buone intenzioni dei vari attori il tutto, infatti, rimane fondamentalmente sulle spalle dell'insegnante di sostegno che giorno per giorno, spesso in un forzato isolamento da insegnante di serie B, rimane impegnato in uno sfibrante "cercare di cavarsela" attraverso espedienti occasionali improvvisati di volta in volta, aspetti che si accentuano fra i diversi ordini di scuola, con le secondarie in maggior difficoltà, sia a causa dell'elevarsi dei contenuti disciplinari, sia per una formazione decisamente più carente degli insegnanti (Associazione Treelle et al., 2011).

Quale strada dunque perseguire? Tra i modelli tradizionali organizzati per classi speciali, presenti ancora in diversi paesi e le critiche degli inclusio-scettici (Ianes, Augello, 2019) da un lato, e quello di una inclusione che si dichiara totale ma che poi non rende trasparenti le attività che compie e trasferisce sugli operatori il carico pesante di una progettazione sempre da reimpiantare sul caso specifico, optiamo per una scuola inclusiva che va adeguatamente attrezzata con investimenti sul personale, così da garantire la piena copertura del tempo scolastico, su spazi aggiuntivi e attrezzature didattiche, su supporti metodologici di ricerca, presentando modelli e piste capaci di rendere visibili e riutilizzare i miglioramenti progressivi, tutti aspetti che sono pregiudiziali a qualunque riflessione sull'inclusione dotata di senso (Chiappetta Cajola, 2020).

Sul piano operativo, anche al fine di potenziare l'apporto dell'insegnante di sostegno al curriculum inclusivo (Rizzo, 2020), si dovrebbero rimuovere o comunque contenere concezioni o prassi ingenuo o scorrette: una è quella che identifica l'inclusione con il tenere l'allievo con disabilità quanto più nella classe, prescindendo dal fatto che sia in grado di usufruire delle attività didattiche (si vedano al riguardo le critiche a questo comportamento della Grandin in Grandin, Panek 2014), che fa da pendant alla prassi più frequente di tener per la maggior parte possibile l'allievo con disabilità al di fuori della classe in quanto agente di disturbo.

Si dovrebbe allo stesso tempo riconoscere che una organizzazione degli interventi, anche in spazi diversi dalla classe, rimane comunque un principio fondamentale, in generale valido per tutti gli alunni, anche se ha maggiore rilevanza per quelli con disabilità: è solo con un impianto di azioni diversificate che si garantisce l'uguaglianza reale. Si dovrebbe dunque tendere ad una organizzazione che

---

eludono le condizioni più critiche legate che si presentano quando ci si deve confrontare con l'inclusione di soggetti con gravi difficoltà cognitive.

distingua le tipologie di attività in cui il soggetto con disabilità può essere coinvolto (nella classe comune, in piccolo gruppo eterogeneo, in programmi di tutoring individuali, comprendendo anche momenti di extrascuola). Ci sono poi situazioni in cui anche gruppi di livello, purché non siano dominanti e non assumano il connotato caratterizzante di un atteggiamento discriminatorio, vanno formati ed impiegati<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Laboratori interni per attività di recupero con gruppi per livello, come quelli che si rendono indispensabili per difficoltà linguistiche (struggled readers), si avvalgono ormai di solide evidenze di efficacia (Neitzel et al. 2021); questi approcci dovrebbero essere applicati in primo luogo per il recupero del gap linguistico in soggetti non italofoni.