

stereotipi colori IDENTITÀ

ASCOLTO

Indagine

WORKING PAPER N° 2/2021

LA NARRAZIONE DELLA
DISABILITÀ A SCUOLA

Un'indagine esplorativa in Trentino

completiamo
SQUARDI
differenze silenzio

stereotipi
colorista
IDENTITÀ
ASCOLTO

inclusion

WORKING PAPER N° 2/2021

**LA NARRAZIONE DELLA
DISABILITÀ A SCUOLA**

Un'indagine esplorativa in Trentino

completamento
SQUARDA
differenze
silezi



La ricerca è stata condotta dal gruppo di lavoro composto da Silvia De Vogli, Francesca Gennai, Enrico Noè, Lorenzo Spettoli, con il supporto di Maria Arici.

Il presente report è stato elaborato da Silvia De Vogli, di Consolida.

Un ringraziamento ai dirigenti scolastici, agli insegnanti e agli assistenti educatori che hanno partecipato con le loro testimonianze.

“

Non esiste innocenza in questa lingua

Antonella Anedda, Notti di pace occidentale

”

“

Quando si parla di disabilità,
si entra in un vero campo di battaglia.
Dove antiche ottiche si scontrano
con nuove conoscenze e sensibilità.
Ma attenzione: la ricerca delle parole giuste
deve sempre andare di pari passo
con la costruzione di nuove condizioni
culturali, economiche e sociali

Intervista a Tullio De Mauro, La lunga marcia delle parole

”

“

La narrazione sta in entrambi i regni.
In quanto racconta una storia,
crea un mondo in cui l'immaginazione si dispiega;
in quanto è detta da qualcuno
a qualcun altro che ascolta,
si situa nel mondo dell'azione e delle relazioni

Paolo Jedlowski, Storie comuni

”

**IPRASE – Istituto provinciale per la ricerca
e la sperimentazione educativa**

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN)

C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 – fax 0461 499266

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it

www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Renato Troncon (Presidente)

Roberto Ceccato

Viviana Sbardella

Elia Bombardelli

Lucia Rigotti

Matteo Taufer

Roberto Trolli

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE

Prima pubblicazione luglio 2021

Tutti i diritti riservati

Realizzazione grafica e stampa:

Relè cooperativa sociale - Trento

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it

alla voce risorse>pubblicazioni>working paper

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC®

(Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

INDICE

Introduzione	7
---------------------	----------

PRIMA PARTE

IL FRAMEWORK TEORICO DI RIFERIMENTO

1. La rilevanza della rappresentazione della disabilità a scuola	11
---	-----------

2. La Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità	13
---	-----------

3. La rappresentazione sociale e mediatica della disabilità	15
3.1 Lo stato dell'arte: tra pietismo ed eroismo	15
3.2 Gli impegni per il cambiamento: verso una narrazione inclusiva	18
a. Gli Ordini dei Giornalisti	18
b. Il Terzo Settore	19
c. Le famiglie	21

4. La rappresentazione della disabilità a scuola nella letteratura scientifica	23
4.1 Rappresentazioni e linguaggi: la contraddizione tra principi e pratiche	23
4.2 Il team di lavoro: la delega agli specialisti	25
4.3 Il gruppo classe e le famiglie: l'esclusione dall'inclusione	27
4.4 Gli strumenti: un ampio potenziale	28
4.5 Gli spazi: un (con)testo narrativo trascurato	31

SECONDA PARTE

L'INDAGINE ESPLORATIVA IN TRENINO

1. Nota metodologica e profilo degli intervistati	35
<hr/>	
2. Percezioni e atteggiamenti: una foto in chiaro-scuro	37
<hr/>	
3. I linguaggi	43
3.1 Lo studente con disabilità si racconta, o no?	43
3.2 Gli insegnanti e gli educatori come intermediari narrativi	45
a. Raccontare la disabilità allo studente: un compito difficile	45
b. Raccontare la disabilità ai compagni: tra spiegazioni ed elusioni	47
c. Parlare con le famiglie: lo scudo della privacy	51
d. Tra insegnanti: ancora troppe etichette	55
<hr/>	
4. Il team di lavoro: verso la collegialità	59
<hr/>	
5. Strumenti: serve più metodo	65
<hr/>	
6. Gli spazi: oltre le barriere architettoniche	69
<hr/>	
7. Covid 19: come cambia la rappresentazione	73
<hr/>	
Conclusioni	77
<hr/>	
Bibliografia e sitografia	79
<hr/>	
Appendice	81

Introduzione

Gli studiosi di scienze sociali da anni hanno dimostrato che «*la causa iniziale dell'emarginazione di chi è disabile non è l'handicap, la menomazione in quanto tale, ma lo sguardo che possiamo, a livello individuale e collettivo, sulla disabilità. A interporsi tra il disabile e la vita non c'è l'handicap, ma lo sguardo su di esso. Già le parole, nel loro farsi discorso e interazione, sono sufficienti a stigmatizzare*»¹. Sguardi, parole, comportamenti che dipendono dalle rappresentazioni individuali e collettive, a loro volta alimentate da esperienze dirette e dalle narrazioni mediatiche e sociali. La scuola è il primo e principale luogo di costruzione della società e della cittadinanza, va da sé quindi che le narrazioni che la attraversano hanno un importante ruolo di orientamento e di costruzione dell'immaginario nel presente e nel futuro in una logica inclusiva. Con questa indagine abbiamo esplorato le narrazioni tra i diversi attori del contesto scolastico sul tema della disabilità, per capire come queste influenzano i processi di inclusione e le possibili strategie che possono essere messe in atto per migliorarli.

Nella prima parte del report è ricostruito il quadro teorico di riferimento attraverso le direttive internazionali, l'analisi dei media e la letteratura scientifica sulla rappresentazione della disabilità e dell'inclusione a scuola. Nella seconda parte sono illustrati gli esiti dell'indagine esplorativa condotta in Trentino che, nonostante il campione numericamente circoscritto, offre una lettura ricca e articolata della situazione e permette di individuare elementi utili alla definizione di future strategie.

Dall'analisi emerge una crescente visibilità politica e mediatica della disabilità, in parte dovuta anche alla pandemia da Covid 19; visibilità che non sempre però corrisponde ad una narrazione inclusiva. In questo contesto la scuola si colora di chiaro-scuro: il valore dell'inclusione inteso come equità e giustizia sociale, pur unanimemente condiviso, fatica a tradursi in prassi diffuse ostacolato da una molteplicità di fattori, culturali, organizzativi e strutturali, che si intrecciano fortemente con pratiche narrative a volte parziali, altre volte assenti. Le buone pratiche che pur esistono rimangono chiuse nei confini del singolo istituto, quando non del consiglio di classe.

Questa indagine è stata promossa da IPRASE e si inserisce all'interno del filone dell'inclusione scolastica che l'istituto porta avanti da molto tempo attraverso progetti di ricerca e formazione degli insegnanti delle scuole trentine. L'indagine è stata affidata a Consolida che da alcuni anni è impegnato a livello locale e nazionale sul tema della narrazione della disabilità. Nel 2019, con l'Ordine dei Giornalisti, Assostampa e Fondazione Franco Demarchi, il consorzio ha attivato un percorso multistakeholders e interdisciplinare, che ha coinvolto persone con disabilità, genitori di persone con disabilità, operatori sociali, professionisti della comunicazione quali videomaker, social media manager, fotografi e giornalisti. Il percorso ha portato all'elaborazione del "Manifesto per una corretta narrazione della disabilità", oggetto poi di divulgazione attraverso convegni, incontri formativi, il web e la stampa. Sullo stesso tema, il consorzio è impegnato a livello nazionale come capofila di una rete di 52 partner, con il progetto "Inclusi. Dalla scuola alla vita andata e ritorno", promosso dalla Fondazione *Con i Bambini* nell'ambito del Fondo nazionale per il contrasto della povertà educativa minorile.

¹ Matteo Schianchi, *La terza nazione del mondo*, Feltrinelli, 2009.

PRIMA PARTE

Il framework teorico di riferimento

1. La rilevanza della rappresentazione della disabilità a scuola

La narrazione è un'azione - qualcuno racconta qualcosa ad un altro - che rientra nell'alveo delle relazioni sociali e contribuisce alla costruzione delle identità individuali e collettive. «*Il linguaggio - scrive Jedlowsky - è la casa dell'essere. Il che non significa che il mondo si risolva in linguaggio, ma che il linguaggio è ciò attraverso cui ciascuno di noi, assieme ad altri, fa del mondo una casa. Non è che la vita non raccontata sia meno vissuta (anche se a molti, a dire il vero, pare proprio così): ma è una vita meno compresa, e probabilmente anche più vulnerabile*»¹. Tenere conto di questa maggiore vulnerabilità in assenza di narrazione diventa particolarmente rilevante quando la persona vive condizioni di fragilità: «*L'irruzione di esperienze indicibili, o piuttosto inaudibili, nel contesto della cultura disponibile, l'assenza della possibilità di socializzare il racconto, di trovare destinatari in grado di accoglierli, rende difficile, se non impossibile, l'elaborazione dell'esperienza stessa: questa resta come un trauma irrisolto. Dopo esperienze di estrema disintegrazione, il racconto reintegra. Non sempre libera o riconcilia con il passato: ma è una strada per accettarlo attraverso la sua condivisione*»².

In questa interazione che è la narrazione, il destinatario è parte attiva e responsabile del processo di significazione e di produzione di senso del soggetto che narra, ed è in questa prospettiva che vanno lette e interpretate anche le rappresentazioni sulla disabilità³. La rilevanza del destinatario della narrazione permette di evidenziare il rapporto di reciprocità che sussiste tra narrazione e relazione rispetto alla loro qualità: una "buona" narrazione è possibile in una relazione di buona qualità e nel contempo migliora la qualità di quest'ultima. In altri termini, il tipo di relazione con il destinatario determina cosa si racconta e cosa non si può raccontare. Ciò è particolarmente evidente quando si racconta di sé. I racconti di sé sono di molteplici tipi e si iscrivono tra due poli che vanno, scrive Jedlowsky, dalla presentazione di sé alla ricerca del sé. Nel secondo caso, che è quello che ci interessa di più, l'identità non è data a priori: è piuttosto ciò di cui il soggetto va in cerca. Sono i racconti la cui molla è rappresentata da una domanda: "Chi sono? Che ho fatto?" o "Di che cosa si tratta?". Questa tipologia di narrazione, che ha spesso un grande carico di emotività e implica una relazione fiduciaria, è particolarmente rilevante all'interno di contesti educativi e rispetto a persone in formazione come i giovani studenti. Oltre all'impatto sulle identità individuali, la narrazione - intesa qui come quella tra persone ma anche quella contenuta in molteplici testi narrativi (stampa, libri, film, social) - ha una rilevanza sociale: raccontare e

¹ *Esperienza, narrazione e vita quotidiana*, di P. Jedlowski in "Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni", di F. Batini, S. Giusti, P. Jedlowski, G. Mantovani, L. Scarpa, A. Smorti, 2009, Napoli, Liguori.

² Ibidem.

³ *Discorsi e cultura della disabilità nella scuola italiana*, di G. Vadalà, in "L'integrazione scolastica e sociale", Vol. 14, n. 2, 2015.

raccontarsi consentono di dare un nome alle cose, di organizzarne la conoscenza entro una grammatica e una sintassi condivise con altri.

Queste narrazioni alimentano il senso comune⁴, le rappresentazioni e gli immaginari sociali⁵ nella vita quotidiana delle persone, che a loro volta determinano comportamenti e atteggiamenti, contribuendo a rinsaldare, e qualche volta a trasformare, i legami sociali. «*Quando incontriamo persone con disabilità costruiamo una relazione che fa riferimento alla realtà esperita direttamente, ma anche a quella costruita mediaticamente nel tempo sulla disabilità con idee, stereotipi e narrazioni. Non è un problema di quale delle due è più rilevante dell'altra perché co-agiscono contemporaneamente a rafforzare, modificare, integrare le nostre percezioni e le nostre conoscenze*»⁶.

⁴ «Il senso comune è una costruzione sociale (mentre sembra essere dato, in verità siamo noi stessi a riprodurlo costantemente uniformandoci a quelli che pensiamo debbano essere i suoi contenuti), gran parte dei racconti quotidiani sono esattamente il modo in cui questa costruzione viene realizzata». Ibidem.

⁵ «Gli immaginari sociali sono un insieme di rappresentazioni simboliche e valoriali, di esperienze dirette e mediate, emotivamente orientate e stratificate nel tempo di oggetti, spazi e flussi sociali». *Perché comunicare il sociale?*, di G. Sensi, A. Volterrani, 2019, Maggioli Editore.

⁶ Ibidem.

2. La convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità

La Convenzione dell'ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2006 (ratificata dall'Italia con la Legge 18/2009), che ha lo scopo di promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e il rispetto della loro dignità, definisce le persone con disabilità come «*coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri*». Il documento internazionale è dunque esplicito e chiaro nell'affermare che la disabilità non è una caratteristica assoluta e permanente della persona in sé, ma piuttosto una condizione che si realizza nella relazione con l'ambiente fisico, sociale e culturale. Nelle interazioni con l'ambiente che ostacolano la piena realizzazione della persona con disabilità vanno naturalmente incluse le relazioni sociali. Relazioni fatte di azioni, parole, sguardi. «*Non esiste - scrive Matteo Schianchi - handicap senza sguardo sull'handicap. Questo sguardo è pieno di rifiuto, pregiudizi, pietismo provati dai "normali" sui disabili e dai disabili su se stessi: qui si creano e si alimentano il rifiuto e l'emarginazione. Uno sguardo stigmatizzante che in realtà ha profonde radici psicologiche e culturali*»⁷.

Tornando alla Convenzione ONU, va sottolineata la forza dirompente con cui nel documento è rappresentata la disabilità: si parla di persone, desideri, diritti e bisogni, a fronte di documenti normativi, ma non solo, in cui l'handicap si fa persona (nel migliore dei casi "disabili") e dove i riferimenti sono ai limiti, alle menomazioni, alle incapacità⁸. Ma vi è di più, nel Documento dell'ONU l'importanza della "rappresentazione" (corretta e rispettosa) non è solo deducibile, ma oggetto di dettagliate direttive: l'articolo 8, infatti, vi fa esplicito riferimento chiedendo agli Stati di impegnarsi ad adottare misure immediate, efficaci ed appropriate allo scopo di:

- a) sensibilizzare l'insieme della società** sui diritti delle persone con disabilità anche a livello familiare, riguardo alla situazione delle persone con disabilità e accrescere il rispetto per i diritti e la dignità delle persone con disabilità;
- b) combattere gli stereotipi, i pregiudizi e le pratiche dannose** relativi alle persone con disabilità, compresi quelli basati sul sesso e l'età, in tutti i campi;
- c) promuovere la consapevolezza sulle capacità e i contributi delle persone con disabilità.**

Non è certamente casuale poi che, nello stesso articolo, laddove la Convenzione si riferisce alle misure concrete che gli Stati devono adottare, si occupi della comunicazione al pubblico⁹

⁷ M. Schianchi, 2009.

⁸ Sul linguaggio in altri documenti ufficiali che trattano il tema dell'integrazione e dell'inclusione delle persone con disabilità si veda "Dire le diversità" Salvatore Soresi, Edizioni Messaggero Padova, 2020.

⁹ Realizzare efficaci campagne di sensibilizzazione, ma anche incoraggiare tutti i mezzi di comunicazione a rappresentare le persone con disabilità in modo conforme agli obiettivi della Convenzione.

e dell'educazione, che a tutti i livelli deve promuovere «*sin dalla più tenera età, un atteggiamento di rispetto per i diritti delle persone con disabilità*».

La Convenzione ha costituito anche un Comitato sui Diritti delle Persone con Disabilità con lo scopo di formulare suggerimenti e raccomandazioni generali basati sull'esame dei rapporti e delle informazioni ricevute dagli Stati Parti. Nel suo primo (e per ora ultimo) rapporto sull'Italia, datato 31 agosto 2016, il Comitato ha espresso alcune preoccupazioni, tra le altre per:

1. **l'esistenza di molteplici definizioni di disabilità** in tutti i settori e nelle regioni, il che porta ad una disparità di accesso al sostegno ed ai servizi;
2. **le definizioni che continuano ad essere di carattere medico**, anche il concetto riveduto di disabilità proposto dall'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle Persone con Disabilità non è a sua volta in linea con la Convenzione ed è privo di una normativa vincolante a livello sia nazionale, sia regionale;
3. **la mancanza di misure per combattere gli stereotipi e i pregiudizi** mediante campagne di sensibilizzazione dell'opinione pubblica e l'uso dei mezzi di comunicazione¹⁰.

¹⁰ Oltre alle preoccupazioni e raccomandazioni maggiormente attinenti alla rappresentazione inclusiva della disabilità, il Comitato ha, tra l'altro, espresso critiche per la mancanza di dati e indicatori per monitorare la qualità dell'istruzione e dell'inclusione degli studenti con disabilità nella scuola e nelle classi ordinarie, la qualità della formazione dei docenti, compresa la formazione iniziale e in servizio sull'educazione inclusiva, e la mancata attuazione delle leggi, dei decreti e dei regolamenti sull'educazione inclusiva.

3. La rappresentazione sociale e mediatica della disabilità

In questo capitolo si evidenzia la persistenza in ambito sociale di atteggiamenti di intolleranza nei confronti delle persone con disabilità, frutto di paure e di mancata conoscenza. La situazione è in miglioramento rispetto al passato anche grazie agli interventi normativi e alle campagne di sensibilizzazione. Alla rappresentazione sociale contribuiscono anche i media, ambito in cui, se pur prevale ancora una narrazione che oscilla tra pietismo ed eroismo, si registrano numerosi esempi di impegno per diffondere un linguaggio e immagini rispettose della dignità delle persone con disabilità.

3.1 Lo stato dell'arte: tra pietismo ed eroismo

Le criticità registrate dal Comitato internazionale sono confermate anche da monitoraggi e studi sociali che dimostrano come la percezione comune della disabilità abbia ancor oggi a che fare in modo prevalente con la limitazione, l'incapacità, l'impossibilità, la mancanza, la menomazione. E questo genera spesso reazioni di evitamento, timore, pietismo. Il Censis ha realizzato nel 2010¹¹ un'ampia indagine sulla popolazione italiana, con l'obiettivo di sondare non solo le opinioni e le esperienze dei cittadini in materia di disabilità, ma anche di verificare il livello di conoscenza sull'argomento, e di approfondire gli atteggiamenti e l'approccio al tema della disabilità, anche sotto il profilo emotivo. Tra i risultati più interessanti quello sulla percezione della disabilità come limitazione del movimento da parte della maggioranza degli italiani con una sottostima rispetto ai dati reali della disabilità intellettiva, particolarmente evidente nell'età evolutiva. Oltre alla percezione di quanto e come la disabilità sia diffusa nel corpo sociale, Censis indaga anche gli aspetti "emotivi". La maggior parte degli italiani dichiara che l'incontro con essa è episodico, o comunque circoscritto nel tempo e nello spazio.

Il sentimento che con maggior frequenza i rispondenti hanno dichiarato di aver provato con il massimo dell'intensità è la solidarietà per tutte le difficoltà e i problemi che la disabilità crea (più del 90% del campione), insieme al desiderio di rendersi utili e aiutare (82,7%) e l'ammirazione per la forza di volontà e la determinazione che la persona dimostrava. Sentimenti che invece rischiano di portare all'evitamento e all'esclusione sono riferiti da quote più ridotte del campione, ma comunque significative: innanzitutto, la paura all'idea di potersi trovare un giorno a dover sperimentare in prima persona o nella propria famiglia la disabilità; il timore di poter involontariamente offendere o ferire con parole e comportamenti inopportuni. Infine l'indifferenza, perché il tema della disabilità non li tocca minimamente, è stata riferita come un

¹¹ La sintesi finale è scaricabile qui <https://www.superando.it/2010/10/20/la-percezione-e-la-stima-della-disabilita-unindagine-del-censis/>. Purtroppo la ricerca non è stata più aggiornata.

sentimento provato dal 20% del campione, «pare - scrive il Censis - il segno di una rimozione della questione, una sorta di chiusura individualistica, con ogni probabilità da ricollegare alla paura della disabilità».

Nel complesso quindi i sentimenti sono positivi, ma, scrive il Censis, «emergono però anche forme più o meno intense di disagio, di fronte alla persona disabile: anzitutto la paura, perché la persona disabile evoca ancora in chi la guarda una sofferenza, e la difficoltà a costruire con le persone con disabilità una relazione e un'empatia che non lasci spazio ad equivoci, offese, o compassioni indesiderate»¹². Vox, l'Osservatorio italiano sui diritti, nella nuova mappa dell'intolleranza del 2020¹³, registra rispetto all'anno precedente una «diminuzione dell'odio contro le persone con disabilità»¹⁴.

Entrando nello specifico, Vox ha rilevato 1.304.537 tweet con valenza sia positiva che negativa; di questi 17.205 contenevano parole sensibili relative al cluster disabilità, 11.052 erano negativi¹⁵, pari all'1,95% del totale di tweet negativi rilevati. Si tratta di una percentuale sensibilmente inferiore a quella degli anni precedenti: nella Mappa sull'intolleranza del 2019 la percentuale dei tweet negativi era dell'11%. Se da un lato, secondo Vox, questo è «segno, probabilmente, della diffusione di una cultura più inclusiva, frutto di campagne comunicative di inclusione sociale e dell'assetto normativo a tutela, che si sta via via costituendo», dall'altro è anche vero che la diminuzione degli hate speech nel periodo monitorato è generalizzata: «È indubbio che il contesto di crisi sanitaria e criticità globale, determinato dalla pandemia, abbia determinato scenari differenti rispetto agli anni passati. Isolati e impauriti come siamo stati, i social sono diventati per molti di noi terreno privilegiato di incontro e a volte di scontro: ambienti pervasivi e totalizzanti, dove prendono vita le principali dinamiche relazionali di molte persone, sia per quanto riguarda il lavoro che la vita privata. Colpisce, quindi, il dato principale. L'hate speech è diminuito in modo notevole rispetto al 2019. E anche se il periodo preso in esame nella rilevazione di quest'anno è più lungo, il dato è comunque importante».

Se da un lato i social danno voce a percezioni individuali (anche se occorre considerare i gruppi¹⁶) della disabilità, dall'altro alimentano l'immaginario collettivo. Allo stesso modo quotidiani, tv, cinema¹⁷, hanno un ruolo fondamentale nella rappresentazione della realtà (conoscenza),

¹² I dati relativi alle emozioni provate in prima persona riflettono quelli registrati a livello di accettazione sociale, nello specifico delle persone con disabilità intellettiva. La maggioranza degli intervistati ritiene infatti l'accettazione sia «a parole» a fronte di una reale emarginazione, che arriva ad essere discriminazione per un quasi un quarto del campione.

¹³ Mappa dell'Intolleranza, giunto alla quinta rilevazione, è il progetto ideato da Vox - Osservatorio Italiano sui Diritti, in collaborazione con Università Statale di Milano, Università di Bari Aldo Moro, Sapienza - Università di Roma e IT'STIME dell'Università Cattolica di Milano. La mappa 2020 si riferisce al periodo marzo - settembre 2020.

¹⁴ La diminuzione nel periodo marzo - settembre 2020, in piena pandemia quindi, riguarda tutto lo hate speech, ma per la disabilità è decisamente sostanziale: nel 2019 infatti i cluster più colpiti erano migranti (32,74%), seguiti da donne (26,27%), islamici (14,84%), disabili (10,99%), ebrei (10,01%) e omosessuali (5,14%). Nel 2020 occupano i primi due posti donne (49,91%) ed ebrei (18,45%), seguiti da migranti (14,40%), islamici (12,01%), omosessuali (3,28%) e disabili (1,95%).

¹⁵ Nella scelta delle parole intolleranti, Vox è ricorso ai termini e le offese più ricorrenti sui social evidenziati anche nelle ricerche scientifiche che si sono occupate di studiare i meccanismi implicati nell'atteggiamento discriminatorio.

¹⁶ Le communities online, oltre all'interattività, spesso offrono garanzia di anonimato e quindi maggiore «libertà di espressione».

¹⁷ «Secondo ondate cicliche, il cinema mette in scena la disabilità e da qualche anno il fenomeno è in

ma anche nella costruzione degli immaginari collettivi (percezione), a loro volta elementi determinanti i comportamenti sia nelle relazioni interpersonali che in quelle sociali e collettive. Gli studi internazionali e nazionali evidenziano come nel mondo occidentale (in Italia in misura maggiore che nei Paesi del Nord Europa e del Nord America) nella rappresentazione mediatica della disabilità si oscilli ancora tra l'occultamento/silenzio e il pietismo/compassione, salvo l'esaltazione/ammirazione nel caso di performance sportive o artistiche che si pongono nei termini di eccezionalità (supereroi).

Nella ricerca svolta dall'Osservatorio sulla disabilità dello IULM per conto del Comune di Milano¹⁸ sono stati analizzati 68 spot pubblicitari - 30 italiani e 38 girati in altri Paesi occidentali - dedicati alla disabilità. In quelli italiani, nel 47% dei casi il disabile appare accompagnato da un'altra persona e solamente nel 17% è solo. Nel 13% degli spot, inoltre, è presente un testimonial. Negli spot stranieri la situazione è diversa: nel 47% dei casi il disabile è solo, nel 37% è accompagnato e il 16% ha un testimonial. Questi dati inseriscono un elemento importante nel dibattito legato a come la disabilità sia rappresentata in Italia rispetto a ciò che avviene nei Paesi anglosassoni. Nel nostro Paese continua a prevalere, anche se con qualche recente distinguo, uno stile pietistico ben diverso da quello più diretto e immediato della comunicazione dei Paesi stranieri e in particolare di quelli del nord Europa e del nord America.

La ricerca "Le parole della disabilità e dell'inclusione", condotta dall'Università di Padova¹⁹, introduce allo specifico oggetto di questa indagine esplorativa: lo studio infatti non riguarda "solo" la rappresentazione della disabilità che emerge dagli organi di informazione generalisti e specialistici²⁰ (considerati voce diretta delle persone con disabilità) ma anche le narrazioni che emergono dai Servizi (insegnanti e operatori dell'inclusione; ricercatori²¹). Lo studio, guidato dal professor Salvatore Soresi, indaga l'uso di parole riclassificate a seconda del modello "culturale" di riferimento:

1. il **modello prevalentemente medico** identificato dall'uso di 'etichette altamente stigmatizzanti' come disabili, studenti disabili, invalidi, sordi, ciechi, autistici, dislessici, handicappati, diversamente abili, disabili intellettivi, BES);
2. il **modello prevalentemente sociale** secondo cui le parole considerate 'rappresentative' sono ad esempio quelle che rimandano alle barriere, sia architettoniche che, soprattutto, ideologico-culturali, a pregiudizi e stereotipi);
3. il **modello bio-psicosociale** che, pur continuando ad essere un modello di derivazio-

espansione. Questa produzione, per chi si occupa di disabilità, diventa uno strumento per mettere a tema la questione e sensibilizzare... Dall'immagine filmica, nella finzione e nel documentario, non traspare il mondo, ma una visione del mondo. Naturalmente, ciò non impedisce affatto, anzi è proprio la sua forza, che il cinema e un film agiscano, ci orientino, alimentino, rafforzino o smontino i nostri pensieri e i nostri stereotipi, ci smuova. Pur nella finzione, il cinema continua a mantenere un contatto con la realtà», in *Quando la disabilità è finita sullo schermo: filmografia e analisi del cinema italiano delle origini*, Matteo Schianchi, Università degli Studi Milano-Bicocca, Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2020.

¹⁸ *Comunicare la disabilità. Un'analisi empirica sul ruolo della comunicazione dei servizi alla persona nel Comune di Milano*, M. Trezzi, 2009, Fondazione IULM.

¹⁹ *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*, a cura di Soresi S., 2016, Bologna, Il Mulino; *Dire le diversità. Parole per un'inclusione senza se e senza ma*, di S. Soresi, 2020, Padova, Edizioni Messaggero.

²⁰ Nel primo gruppo rientrano La Repubblica, Il Fatto quotidiano e il Corriere della sera, nel secondo *Superando.it*, una testata giornalistica specializzata in materia di disabilità, strumento della FISH.

²¹ 230 insegnanti di sostegno e tutor, 38 abstract di ricercatori interessati all'inclusione.

ne 'sanitaria', si presenta al contempo come 'contestualista', relazionale e sistemico; le parole considerate sono espressioni che si riferiscono alle 'attività della vita quotidiana e alle restrizioni nelle attività', alle condizioni di benessere e di salute, alla partecipazione, all'ambiente fisico e relazionale, ai fattori ambientali e personali;

4. il **modello capability** che considera parole come capacità, funzionamenti, agency, life e soft skills;
5. il **modello dei diritti umani** le cui parole sono universalità, accessibilità, empowerment, uguaglianza, rispetto, non discriminazione, cittadinanza attiva, pace, convivenza, condivisione.

Le analisi compiute portano i ricercatori ad affermare che non esistono differenze statisticamente significative tra le diverse testate generaliste, indipendentemente dal loro schieramento politico e dalle scelte redazionali: tutte, infatti, utilizzano prevalentemente espressioni altamente stigmatizzanti (nel 70% dei casi), un ricorso decisamente più elevato rispetto agli altri gruppi indagati: meno del 28% dei casi per Superando.it e meno del 9% tra ricercatori e professionisti dell'inclusione. Soresi sintetizza così le conclusioni della ricerca: il ricorso a etichette altamente stigmatizzanti continua ad essere ancora molto elevato e in pressoché tutte le "narrazioni" che vengono divulgate e che richiamano le questioni dell'inclusione. Inoltre, nel considerare i modelli di riferimento, continua ad essere particolarmente gettonato quello medico/curativo/riparativo anche in coloro che non dovrebbero preoccuparsi di sanità e riabilitazione, ma di contesti, di educazione e di inclusione. Il che, secondo Soresi, «*sembra essere indicativo di una scarsa presenza di condivisioni multidisciplinari, di confusione, di assenza di saldi ancoraggi teorici, superficialità e qualunquismo*»²². I ricercatori non mancano tuttavia di evidenziare anche il ricorso a "parole belle" presenti, anche se in modo poco frequente, nelle narrazioni indagate: come unicità, reciprocità, complessità, condivisione.

3.2 Gli impegni per il cambiamento: verso una narrazione inclusiva

Prima di approfondire ulteriormente il tema della narrazione della disabilità nella scuola, vale la pena soffermarsi ancora un po' sulla rappresentazione mediatico-sociale, per registrare un fermento crescente di iniziative volte ad introdurre e promuovere un linguaggio più inclusivo.

a. Gli Ordini dei Giornalisti

Nel Testo unico dei doveri del Giornalista l'articolo 6 stabilisce che il giornalista debba rispettare «*i diritti e la dignità delle persone malate o con disabilità siano esse portatrici di menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali*», in analogia con quanto già sancito per i minori dalla "Carta di Treviso". Nel 2017 FIABA Onlus promosse presso gli ordini giornalistici e il Consiglio Nazionale dell'Ordine l'idea di adottare una Carta Deontologica specifica sul tema della disabilità, in cui, rifacendosi alla Convenzione internazionale sui diritti delle persone con disabilità, fossero banditi, oltretutto lo stile sensazionalistico, alcuni termini come "*handicap*",

²² S. Soresi, *Dire le diversità*, p. 48.

“menomazione” e “menomato”, come pure “diversamente abile” e “diversabile” ed espressioni come “costretto su una sedia a rotelle”²³. Da evitare anche l’utilizzo di “disabile” come sostantivo anziché come aggettivo.

Se da un lato l’idea di una nuova Carta non si è ancora realizzata, dall’altro sono moltissimi gli ordini dei giornalisti regionali che promuovono azioni di sensibilizzazione e formazione per l’uso di un linguaggio corretto e inclusivo sui temi della disabilità²⁴.

Sempre nell’alveo giornalistico, in collaborazione con il non profit, è nato Parlare civile, una delle esperienze più significative nell’ambito del linguaggio inclusivo sui media, diventato un punto di riferimento per molti giornalisti. Concretamente consiste in un libro e in un sito web che contiene oltre 200 schede su parole chiave redatte alla luce dell’etimologia, dell’uso corrente, dei dati, di innumerevoli esempi di buono o cattivo uso nella comunicazione e, soprattutto, di alternative praticabili²⁵. Tra le parole interessanti per la nostra indagine: deficit (menomazione, affetto da, situazione di handicap); handicappato; disabile (normodotata, paraolimpiadi); diversamente abile; incapace (interdetto, inabilitato).

Ultima citazione riguarda il giornalista Iacopo Melio²⁶, ora anche politico, che nella sua attività professionale da anni è impegnato nella promozione di un linguaggio inclusivo e ha scritto «una sorta di “manifesto” sulla terminologia corretta della disabilità, con la speranza di chiarire una volta per tutte come è meglio relazionarci ad essa. Perché è vero che le buone intenzioni che stanno dietro a certe frasi hanno il loro valore, ma è altrettanto vero che (come la sociologia ci insegna) se cambiamo il modo di chiamare qualcosa, quel qualcosa cambia e quindi cambierà anche il modo attraverso il quale le persone si rapportano ad esso. Insomma, le parole sono importanti: usiamole nel modo giusto e contribuiremo a creare una società più inclusiva!»²⁷.

b. Il Terzo Settore

Anche una parte del mondo non profit ha cominciato a muoversi sul tema della narrazione della disabilità come leva dell’inclusione e base della piena attuazione dei diritti, rivolgendo l’attenzione non tanto, o comunque non solo, al mondo dei media, ma a tutta la cittadinanza.

²³ «La sedia a rotelle è un facilitatore, uno strumento di liberazione - osserva Fiaba Onlus - e non può diventare lo stesso simbolo della disabilità: l’Onu stessa ha fatto un passo indietro epurando dalla simbolistica sulla disabilità l’immagine della persona in carrozzina e sostituendola con un’immagine stilizzata dell’uomo vitruviano. Il messaggio è chiaro: l’uomo come misura di tutte le cose. E proprio così deve essere se si vuole costruire una società inclusiva ed accessibile».

²⁴ Tra gli ordini dei giornalisti che si sono attivati, anche quello del trentino Alto Adige: “Tra pietà ed eroismo. La comunicazione della disabilità e la cura del linguaggio”, con S. Trasatti e G. Anesi, 2019; “Per una rappresentazione rispettosa delle persone con disabilità”, con P. Belli, S. De Vogli e M. Marangi, 2019.

²⁵ Parlare Civile, a cura di Redattore sociale, 2013, Mondadori e www.parlarecivile.it, on line dal 2001.

²⁶ Prima di lui il giornalista Franco Bompreszi con il suo Decalogo della buona informazione sulla disabilità, datato 1998, ma non solo. Tra le indicazioni: 9) Considerare le persone con disabilità anche come possibile *soggetto* di informazione e non solo come oggetto di comunicazione. 10) Eliminare dal linguaggio giornalistico (e radiotelevisivo) locuzioni stereotipate, luoghi comuni, affermazioni pietistiche, generalizzazioni e banalizzazioni di routine. Concepire titoli che riescano ad essere efficaci e interessanti, senza cadere nella volgarità o nell’ignoranza e rispettando il contenuto della notizia.

²⁷ Parlare di disabilità: quali sono le parole corrette da usare, J. Melio, in <https://www.fanpage.it/attualita/parlare-di-disabilita-quali-sono-le-parole-corrette-da-usare/>.

Tra le organizzazioni che si sono impegnate su questo fronte, Consolida, il consorzio della cooperazione sociale trentina, che nel 2019 insieme all'Ordine dei Giornalisti, all'Assostampa e alla Fondazione Franco Demarchi ha dato vita ad Est&tica, un laboratorio multistakeholders e interdisciplinare (composto da persone con disabilità, genitori di persone con disabilità, operatori sociali, professionisti della comunicazione quali videomaker, social media manager, fotografi e giornalisti). Il gruppo, con la supervisione scientifica del professor Michele Marangi dell'Università Cattolica di Milano, ha elaborato un Manifesto, un insieme di 7 principi guida, indicazioni non normative ma orientanti utili per raccontare la disabilità in modo rispettoso. Un documento aperto alla sottoscrizione pubblica, sia individuale delle persone, che collettiva (istituzioni, enti, imprese, ecc.)²⁸. Tra i principi del manifesto si ricordano: “Né sfigati, né supereroi” e “Il deficit è personale, l'handicap no”, che invita a distinguere tra un limite oggettivo e le barriere imposte dalla società.

Nel 2016 nasce a Trieste l'associazione non profit Parole O_Stili, ad opera di 300 professionisti, della comunicazione d'impresa e della comunicazione politica, influencer, blogger, a cui in seguito si sono aggiunti molti insegnanti, studenti, imprenditori, professionisti. L'obiettivo dell'associazione è responsabilizzare ed educare gli utenti della Rete a scegliere forme di comunicazione non ostile. Per farlo ha redatto un Manifesto di 10 principi, organizzato iniziative di sensibilizzazione e attivato percorsi formativi raggiungendo migliaia di persone, in particolare insegnanti e studenti.

Nel 2020 l'associazione ha deciso di declinare il Manifesto anche rispetto all'inclusione, non solo nei confronti delle persone con disabilità, ma di tutte quelle a rischio di emarginazione. *«Sono dieci principi di stile a cui ispirarsi per scegliere parole giuste, parole che sappiano superare le differenze, oltrepassare i pregiudizi e abbattere i muri dell'incomprensione. Parole che ci liberino dalle etichette, che non ci isolino, che non ci facciano sentire sbagliati. È il Manifesto di chi quotidianamente rischia di restare ai margini»*²⁹.

Una guida al linguaggio corretto arriva anche dal mondo dello sport³⁰ perché, come scrive l'associazione Special Olympics Italia³¹, *«Le parole possono aprire porte e permettere a persone con disabilità di condurre una vita più indipendente e ricca. Tuttavia, le parole possono creare barriere o stereotipi che non solo svantaggiano le persone con disabilità, ma che le derubano della loro individualità»*. Le linee guida, prodotte da esperti nello studio del ritardo cognitivo per assicurare che tutti vengano rappresentati con individualità e dignità, si ispirano chiaramente alla Convenzione Onu del 2006, come si evince ad esempio dall'indicazione di riferirsi agli individui come *“persone con disabilità intellettiva”* piuttosto che come *“persone mentalmente ritardate”* o *“ritardati mentali”*, o dire che la persona *“ha”* una disabilità intellettiva

²⁸ <https://www.consolida.it/manifesto-disabilita/>.

²⁹ <https://paroleostili.it/>. Tra i principi si segnalano il secondo: «Si è ciò che si comunica. Rispetto la mia identità e decido liberamente di definirmi per come sono, o di non definirmi affatto. Accolgo la complessità e la molteplicità. Valorizzo la diversità creativa» e il terzo «Le parole danno forma al pensiero. Evito con cura stereotipi, cliché, allusioni o modi di dire offensivi o sminuenti. Contrasto ogni pregiudizio. Scelgo sempre parole chiare e facili da comprendere, corrette, gentili».

³⁰ <https://www.specialolympics.it/guida-a-un-linguaggio-corretto/>

³¹ Special Olympics Inc è un movimento riconosciuto dal Comitato Olimpico Internazionale, i cui programmi sono adottati in più di 193 Paesi. Si calcola che nel mondo ci siano 5.169.489 Atleti, 627.452 famiglie e 1.114.697 volontari che ogni anno collaborano alla riuscita di 103.540 grandi eventi nel mondo.

piuttosto che “soffre”, “è afflitta da” o “è vittima di” una disabilità intellettiva, e ancora “riferirsi ai partecipanti in Special Olympics come atleti, senza MAI mettere la parola atleta tra virgolette”.

c. Le famiglie

Da ormai alcuni decenni appaiono nei cataloghi editoriali pubblicazioni di testimonianze di genitori³² che raccontano la loro esperienza con figli con disabilità o danno voce a questi ultimi³³. Quello che qui interessa in modo particolare è la moltiplicazione di queste “voci” e il loro impatto dopo l’avvento dei social, strumenti questi ultimi ben più diffusi dei libri in Italia³⁴. Nell’indagine giornalistica “Come diventammo famosi su Facebook & co”, Laura Badaracchi³⁵ evidenzia come si tratti di un fenomeno in crescita che coinvolge anche genitori anonimi e sconosciuti, e che raggiunge un numero elevato di persone: così, ad esempio, Diariodiunpadrefortunato di Francesco Cannadoro conta più di 78mila follower e Buonenotiziesecondoanna di Guido Marangon quasi 74mila.

Si tratta spesso di pagine create dai genitori per trovare aiuto, informazioni rispetto alla patologia rara del figlio o, in alcuni casi, per raccogliere fondi per le cure o la ricerca³⁶; nel tempo sono diventati strumenti utilizzati consapevolmente dagli autori per trasformare la narrazione comune sulla disabilità, per promuovere comunità più accoglienti. In altri casi le pagine su facebook o su altri canali social sono state create proprio per una precisa «*battaglia di presenza* - come la definisce Valentina Perniciaro (<https://www.facebook.com/tetrabondi>) - *conquistando la strada, il parco, la scuola. Una battaglia politica e di conoscenza perché l'amore della famiglia non è sufficiente: basta con lo stereotipo della mamma coraggiosa e del figlio angelo*». «*C'è bisogno* - secondo Gaia Peruzzi, docente di media, diversità e fotogiornalismo all'Università Sapienza di Roma, interpellata dalla giornalista Badaracchi - *di colonizzare l'immaginario*

³² Ricordiamo tra gli altri: *Io, figlio di mio figlio*, 2018 e *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, 2014, entrambi di G. Nicoletti, pubblicati da Mondadori; *Sono graditi visi sorridenti*, di A. e F. Antonello, 2015, Feltrinelli; *Filololò rema nell'aria. Storia di Alessia*, di P. Ghezzi e E. Artini, 2015, Erickson. Oltre a questi, anche se non autobiografico ma ispirato comunque dall'esperienza diretta con il figlio con disabilità, il romanzo *Nati due volte* del grande scrittore Giuseppe Pontiggia. Non mancano inoltre narrazioni su fragilità come la dislessia, quale ad esempio *Il bambino che disegnava parole*, di F. Magni, 2017, Giunti.

³³ Ci sono anche testimonianze autobiografiche di persone con disabilità: una raccolta di segnalazioni di libri con storie di vita sia loro, sia di genitori, è stata curata da Il Centro Documentazione Handicap (<http://occhio.accaparlante.it/>). Più rare e recenti le pubblicazioni di storie di vita dei cosiddetti siblings, i fratelli e le sorelle di persone con disabilità, come, ad esempio, *Mio fratello rincorre i dinosauri*, di G. Mazzariol, edito da Einaudi nel 2006, nato da un video youtube e poi diventato anche un film per il cinema.

³⁴ Il riferimento all'impatto è di tipo quantitativo (il numero di persone che sono in grado di raggiungere) non qualitativo (il tipo di rappresentazione che alimentano e i conseguenti atteggiamenti). Del resto, anche rispetto alla letteratura non mancano voci critiche in merito all'immagine della disabilità che i libri, ma anche i film, producono, ovvero «un'estetizzazione della disabilità che spinge all'indignazione o rappresenta una sorta di riscatto consolatorio», così R. Cescon in *Disabile? Stereotipi di superficie, letteratura disabile e vulnerabilità*, 2020, Mimesis.

³⁵ Superabile, gennaio, 2020.

³⁶ Cannadoro: «tutto è iniziato come richiesta d'aiuto ad altri genitori che come me e mia moglie si avvicinavano al mondo della disabilità: nostro figlio non ha e non aveva una diagnosi precisa»; Francesca Doretto: «abbiamo aperto la pagina nella speranza di trovare una terapia»; Sara Fiorentino: «avevamo bisogno di fondi per acquistare ausili particolari», in Superabile, gennaio, 2020.

e ben venga qualunque strumento, se adeguato e attento ai diritti delle persone, ma senza dimenticare altre forme comunicative» ma, avverte la professoressa, *«questo stile di comunicazione non dovrebbe essere enfatizzato, né escludere il parlare di disabilità nelle istituzioni, nei romanzi, al cinema, nell'informazione mainstream»*.

Se da un lato aumenta il seguito di queste “fonti”, apprezzate per la loro autenticità e per il linguaggio spesso leggero, a volte ironico, senza nascondere la durezza e la fatica della disabilità, senza spettacolarizzare il dolore, non mancano, anche qui, gli haters. *«L'attenzione verso queste iniziative ha generato tweet di intolleranza e odio. Ciò indica una caratteristica importante dei social network: quella di essere in grado di decontestualizzare il messaggio, fino a una sua polarizzazione negativa»³⁷*.

³⁷ Mappa dell'intolleranza 2019, Vox.

4. La rappresentazione della disabilità a scuola nella letteratura scientifica

Gli studi mostrano la diffusione ancora prevalente nei contesti scolastici di rappresentazioni stereotipate e di un linguaggio etichettante, che si accompagna alla tendenza alla delega dell'inclusione agli specialisti del sostegno. Sono inoltre poco considerati nei processi di inclusione i gruppi classe e scarsamente utilizzati gli strumenti narrativi disponibili.

4.1 Rappresentazioni e linguaggi: la contraddizione tra principi e pratiche

La narrazione della disabilità, come abbiamo visto nella premessa, ha un proprio specifico spazio tra gli elementi rilevanti dei processi inclusivi³⁸; nel contempo è fortemente connessa (ne è influenzata e a sua volta influenza) ad altre variabili (i ruoli e le professionalità, la cultura, gli spazi). Prenderemo quindi in esame sia studi che la indagano in modo specifico, e con essa le rappresentazioni che alimenta in termini di inclusione, sia ricerche dedicate ad altri elementi dei processi inclusivi, che consentono però di trarre elementi utili di riflessione. Il primo gruppo di studi - non moltissimi se paragonati alla più consistente letteratura scientifica che documenta l'estesa ricerca su altri aspetti dell'inclusione scolastica³⁹ - ha evidenziato molte variabili che influenzano rappresentazioni e percezioni degli insegnanti della disabilità e dell'inclusione, tra queste: la gravità e la tipologia della disabilità; il genere e l'età dei docenti, ma anche l'anzianità di servizio; l'ordine scolastico; la disciplina scolastica; la formazione e l'aggiornamento; la collaborazione tra docenti (in generale, e tra insegnanti curricolari e di sostegno); le esperienze di contatto con una persona con disabilità; il lavoro di rete con le famiglie e il territorio.

Lo studio condotto da A. Fiorucci tra il 2013 e il 2015 su un gruppo di insegnanti in servizio e in formazione⁴⁰ annovera tra le variabili più rilevanti quelle che afferiscono alle dimensioni culturali (esperienze di vita, stereotipi e pregiudizi, esperienze di contatto con la disabilità) a

³⁸ La narrazione rientra nel novero degli elementi sociali e contestuali, elementi che le ricerche italiane e internazionali hanno dimostrato influenzare l'efficacia dell'inclusione più che un reale miglioramento della persona con disabilità. Si veda ad esempio *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, di D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, 2011, Erickson.

³⁹ Un'efficace sintesi su atteggiamenti e rappresentazioni dei docenti sulla disabilità e sull'inclusione, con indicazioni bibliografiche, in *Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione: una ricerca sulle rappresentazioni*, di S. Pinelli e A. Fiorucci, in *MeTis Mondì educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 2019.

⁴⁰ L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio, di A. Fiorucci, *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 2016; *disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. una ricerca sulle rappresentazioni*, DI s. Pinelli e A. Fiorucci, in *MeTis. Mondì educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 2019.

loro volta però strettamente legate a quelle relazionali (maggiore o minore apertura all'altro). Le percezioni della disabilità sono «*in gran parte saldamente connesse al deficit e alle certificazioni, nonché al binomio, ormai indissolubile, insegnante di sostegno-alunno disabile*⁴¹». Gli insegnanti ripongono fiducia nell'inclusione scolastica, considerata modello di giustizia sociale irrinunciabile, ma che nella pratica didattico-educativa non riesce a svilupparsi del tutto. La contraddizione tra l'immagine positiva (e corrispondente alle attese sociali) dell'inclusione e le rappresentazioni della disabilità stereotipate e prototipiche, è confermata nell'indagine di qualche anno dopo di Stefania Pinelli e Andrea Fiorucci sugli insegnanti in formazione⁴²: «*Le percezioni sulla disabilità dei futuri docenti partono dalla condizione medica e individuale della disabilità, ponendo in ombra la persona nella sua interezza, e ancora il focus di attenzione è sul deficit, sulla diagnosi, sulla mancanza e il mal funzionamento. Questo fa sì che al lessico pedagogico ed educativo si preferiscano etichette diagnostiche, talvolta errate o superate, viziate da stereotipi e generalizzazioni*». Anche lo studio del 2016 dell'Ateneo di Padova dedicato alle parole della disabilità e dell'inclusione⁴³ conferma che il ricorso ad etichette altamente stigmatizzanti continua ad essere ancora molto elevato e che il modello di riferimento più diffuso permane quello di tipo medico/curativo/riparativo⁴⁴. L'uso di etichette stigmatizzanti, di tipo bio-medico e normativo, sovrasta il linguaggio pedagogico ed è portatore e fautore di rappresentazioni stereotipate, perché «*le parole non nominano semplicemente le cose, ma le fanno*». È perciò necessario «*affrancare il linguaggio pedagogico dalla morsa definitoria e clinicizzante della diversità a scuola*⁴⁵, mettere in atto quella che Roberto Medeghini chiama una «*resistenza al linguaggio, ai discorsi e alle sue pratiche (modi, espressioni, termini, concetti, valutazioni, regole, prescrizioni amministrative, procedure d'osservazione) che marginalizzano le persone, con disabilità e non, e occultano i loro discorsi perché la loro vita è detta e scritta da altri. Si apre in questo modo la ricerca di un nuovo e diverso spazio per un linguaggio che non riguarda solo la disabilità, ma la totalità delle persone. Questo resistere non significa solo contrastare o "chiamarsi fuori", ma produrre nuove culture e nuove pratiche che prendono le distanze dai processi immunizzanti di regolazione e di controllo sociale, ma, prefigurando percorsi emancipativi, sono in grado di rendere concrete ed esigibili per tutti le condizioni per essere pienamente in una vita*⁴⁶. Quando si trattano questioni umane e sociali, occorre usare dei distinguo e dei condizionali:

⁴¹ Sui rapporti tra insegnanti curricolari e di sostegno, ma anche sulle competenze, motivazioni, lavoro di rete che influenzano i processi inclusivi secondo gli insegnanti di sostegno, si veda anche "Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione, di A. Murra, A.L. Zurru, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 15, n. 2, 2016.

⁴² Ibidem.

⁴³ Lo studio condotto da S. Soresi, S. Santilli, M. C. Ginevra, L. Nota è già citato nel capitolo 2 di questo rapporto dedicato alla rappresentazione mediatica e sociale, perché compara il linguaggio e i modelli culturali dei media con quelli degli operatori dell'inclusione. Qui lo si riprende per metterne in luce alcune conclusioni in merito al linguaggio degli operatori dell'inclusione (insegnanti e ricercatori). Questo studio sulle parole dell'inclusione del 2016 è proseguito negli anni successivi a cura del gruppo Larios del Centro dell'Ateneo patavino.

⁴⁴ Altre ricerche confermano la progressiva sostituzione del linguaggio pedagogico con quello medico-specialistico nei contesti scolastici, si veda ad esempio "Discorsi e cultura della disabilità nella scuola italiana", di G. Vadalà, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 14, n. 2, 2015.

⁴⁵ Pinelli, Fiorucci, ibidem.

⁴⁶ *L'inclusione. Una lettura attraverso i disability studies Italy*.

«i parrebbe, i sembrerebbe, gli a volte, come i per lo più e le sfumature intermedie tra i sì e i no sono tanti»⁴⁷. La resistenza va realizzata non soltanto sostituendo alcuni termini con altri in una prospettiva educativa autentica, ma anche riempiendo i silenzi, le narrazioni evasive e sfuggenti. Bambini e bambine, ragazzi e ragazze con disabilità e bisogni educativi speciali sono (per fortuna) da decenni presenti e in numero crescente nei contesti scolastici “ordinari” e incontrano quotidianamente i loro coetanei suscitando in loro il desiderio di conoscenza e comprensione del perché di quelle condizioni diverse. Domande rispetto alle quali spesso non ricevono risposte dagli adulti se non generiche rassicurazioni. Secondo Andrea Canevaro⁴⁸ questo accade per diverse ragioni: la più semplice è la mancanza di tempo sia dei bambini che degli adulti, le cui agende quotidiane sono piene di impegni rigidamente calendarizzati e che «non prevedono tempi per questo tipo di riflessioni da fare insieme». Un'altra ragione è la mancanza di conoscenze degli adulti rispetto al tema della disabilità, dei bisogni educativi speciali e, più in generale, delle differenze.

4.2 Il team di lavoro: la delega agli specialisti

La ricerca di Giulia Savarese e Rosangela Cuoco⁴⁹ si discosta dalle precedenti: secondo gli insegnanti intervistati, infatti, la disabilità è «un bisogno educativo speciale, comune anche ad altri allievi⁵⁰, che necessita di programmazioni personalizzate e flessibili elaborate insieme tra tutti i docenti». Quindi l'inclusione scolastica appare il risultato, o almeno un obiettivo, da perseguire in modo collaborativo e cooperativo all'interno del team degli insegnanti; mentre gli intervistati non fanno riferimento né alla collaborazione delle famiglie, né al gruppo classe. Diversa l'immagine che ne danno delle famiglie intervistate: quando pensano all'allievo con disabilità hanno come riferimento, in primo luogo, l'insegnante di sostegno che considerano l'unico in grado di farsene carico realmente. L'immagine dell'insegnante di sostegno come esclusivamente dedicato allo studente con disabilità è confermata dalle pratiche quotidiane nei contesti scolastici in cui si realizza una delega da parte degli insegnanti curricolari, incentivata anche da scelte politiche e normative italiane⁵¹. Il binomio esclusività/delega non risponde però alla logica dell'inclusione, diventa al contrario escludente⁵², anche sotto

⁴⁷ Soresi, ibidem.

⁴⁸ *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, di A. Canevaro, 2019, Erickson.

⁴⁹ «Le rappresentazioni sociali della disabilità nei docenti e nei genitori», in *Educare.it*, rivista on line, Vol. 15, n. 1, 2015.

⁵⁰ «E allora dovrebbe scomparire il pregiudizio di un insegnante “speciale”, quello di sostegno, come il suo allievo “speciale”, il disabile». Ibidem.

⁵¹ Sulla figura dell'insegnante di sostegno (ruolo, competenze, formazione) in una prospettiva di analisi critica e costruttiva per un miglioramento della capacità inclusiva della scuola si veda ad esempio «L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa», di A. Pugnaghi, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 19, n. 1, 2020, Erickson.

⁵² «Una forte spinta regressiva e conservativa è anche quella che concentra tutta l'attenzione pubblica sul tema della dotazione numerica di insegnanti di sostegno, quasi fossero l'unica dimensione di qualità dei processi di integrazione, una “proprietà privata” dell'alunno con disabilità, e un risarcimento che lo Stato è dovuto a dare», in *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, di D. Ianes, H. Demo, S. Cramerotti, 2009. Dario Ianes è molte volte intervenuto pubblicamente sostenendo, sulla

il profilo della narrazione perché chiude le possibilità di interazione narrativa nei processi educativi e formativi. La professionalità specifica dell'insegnante di sostegno dovrebbe al contrario moltiplicare i contesti e le opportunità narrative, attraverso la sua funzione di "mediatore" non solo rispetto allo studente con disabilità o con bisogni educativi speciali, ma al gruppo classe, agli insegnanti curricolari, alla famiglia e alla rete dei servizi e degli altri attori sul territorio. Il gruppo di lavoro interno alla scuola comprende sempre più spesso un'altra figura chiave nell'esperienza scolastica di tutti: l'educatore professionale o assistente educatore. A lungo poco considerata, questa figura ha ottenuto riconoscimento giuridico soltanto recentemente. L'educatore è chiamato a facilitare le relazioni per attivare le risorse sia dello studente con disabilità sia del contesto, collaborando con l'insegnante specializzato e l'intero team docente per la realizzazione del Piano Educativo Individualizzato. *«Per superare il rischio della creazione di un rapporto triadico esclusivo tra insegnante specializzato, alunno con disabilità e educatore, occorre coinvolgere tale figura educativa, da un lato, all'interno dell'intero team docente, pensandola come risorsa per tutto il gruppo classe, dall'altro, nella realizzazione di continui scambi e relazioni con tutte le istituzioni e i servizi coinvolti, in quanto professionista esperto»*⁵³.

Le rappresentazioni della disabilità e dell'inclusione sono influenzate dai ruoli e dall'organizzazione scolastica, dalle competenze professionali e, quindi, dalla formazione degli insegnanti. Dall'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione di Antonello Mura e Antioco Luigi Zurru, emergono diverse criticità espresse dagli intervistati: l'insufficienza delle competenze in ambito metodologico-didattico e disciplinare e in ambito progettuale normativo; la difficoltà a collaborare con i colleghi e la mancata integrazione tra PEI e progettazione di classe; la complessità di mediare con la rete inter-istituzionale.

Anche gli insegnanti curricolari, come quelli di sostegno, sentono di non essere formati adeguatamente rispetto alla disabilità e questo genera insicurezza, temono i "casi" più difficili e l'ingerenza delle famiglie⁵⁴. In generale c'è la difficoltà ad allontanarsi dagli schemi e dai modelli (programma) e la tendenza a ricorrere con un approccio burocratico e rigido agli strumenti. Serve quindi un'azione formativa a 360 gradi che, pur non negando le competenze (e quindi la formazione necessaria) dell'insegnante specializzato, incentivi una condivisione culturale dell'idea di inclusione promuovendo l'unitarietà degli intenti fra le professionalità scolastiche⁵⁵. Un'azione formativa e culturale non solo iniziale ma permanente: *«Per garantire l'istituirsi di proficue collaborazioni e scambi tra tutti gli attori coinvolti, oltre a condividere un linguaggio comune e intraprendere momenti di formazione e aggiornamento congiunti, occorre assicurare con continuità e sistematicità degli incontri per ipotizzare, documentare e valutare una progettualità condivisa»*⁵⁶.

base di ricerche e studi condotti anche con altri studiosi, la necessità di ripensare il ruolo dell'insegnante di sostegno per una scuola più inclusiva. La sua posizione è efficacemente sintetizzata nella recente intervista di Sara Bellingeri in *Informazione senza filtro* <https://www.informazioneenzafiltro.it/dario-ianes-la-figura-dellinsegnante-di-sostegno-va-superata/>, 24 settembre 2020.

⁵³ Pugnaghi, cit.

⁵⁴ Fiorucci, cit.

⁵⁵ Mura e Zurru, cit.

⁵⁶ Pugnaghi, cit.

4.3 Il gruppo classe e le famiglie: l'esclusione dall'inclusione

Coerentemente all'idea del sostegno come dedicato esclusivamente allo studente "speciale", insegnanti e famiglie tendono a non considerare i compagni di classe, sottovalutando l'impatto positivo che l'interazione può portare sia all'alunno con disabilità e altri bisogni educativi speciali, sia agli altri studenti in termini di educazione alla cittadinanza inclusiva. I compagni sono "una risorsa senza dubbio preziosa" in grado di produrre diversi benefici nei confronti del compagno con disabilità, sia di tipo cognitivo, sia affettivo-emozionale, sia sociale⁵⁷. Non considerare il gruppo classe significa anche non rispondere alle domande dei bambini e delle bambine sulla disabilità e i bisogni educativi speciali: i docenti, scrive Andrea Canevaro, sono intimoriti dalle possibili reazioni delle famiglie sia degli studenti con disabilità sia degli altri; hanno paura di offendere, di essere accusati di perdere il tempo da dedicare agli apprendimenti previsti nei programmi e non a "divagazioni" o, infine, per l'inutilità di queste narrazioni: *«I bambini che non hanno questa disabilità perché devono sapere della disabilità del loro compagno? Possono benissimo farne a meno e anzi molti sono convinti che nei bambini ci sia un atteggiamento naturalmente paritario e solidale, che farà bene a tutti se tutti agiscono naturalmente»*. Canevaro non è l'unico studioso ad esprimere dubbi rispetto alla "naturale attitudine inclusiva" dei bambini, che spesso portano con sé pregiudizi e timori che apprendono dagli adulti: *«ciò che non rispetta il consueto, ciò che esce dal panorama del "ben esplorato", per situarsi in un ambito avvertito come diverso e magari ostile, ebbene ciò che non rientra nei canoni psico-fisici quotidiani può disorientare l'infanzia, quando essa è abbandonata a idee consuete e stereotipate»*⁵⁸. L'atteggiamento di un bambino rappresenta, infatti, un costrutto complesso e multidimensionale frutto di esperienze dirette e indirette ed è influenzato dal gruppo sociale primario del bambino⁵⁹.

I docenti che non soddisfano il bisogno di conoscenza degli alunni rispetto alle condizioni del proprio compagno, riducono, se non azzerano, anche l'opportunità di accrescere la propria: per avere una migliore conoscenza dello studente con disabilità occorre che questi sia avvicinato non solamente dagli specialisti, ma anche da coetanei che in alcuni casi capiscono meglio la sua situazione e le modalità di comunicazione più adeguate⁶⁰. Ridurre o azzerare una narrazione pedagogicamente autentica ostacola l'inclusione che riguarda tutti e tutte, non soltanto il bambino o la bambina con disabilità. L'inclusione nelle diverse interazioni umane (esperienziali e narrative) si alimenta, infatti, del ricorso sistematico alla riflessività, richiede la capacità di cambiare prospettive e punti di vista e di avviare processi trasformativi all'interno di visioni circolari nelle quali le storie di ogni persona si intrecciano

⁵⁷ Savarese e Cuoco, cit.

⁵⁸ "Fuori dal margine: metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia", di William Grandi, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education* 7, 1, 2012.

⁵⁹ *Considerare strategicamente la tematica della disabilità in classe. Progettare interventi educativi utilizzando gli albi illustrati come strumenti di mediazione e conoscenza*, di N. Bianquin e F. Sacchi, Francoangeli Editore, 2019.

⁶⁰ Canevaro, cit. (Per evitare equivoci l'autore precisa di riferirsi ad una comunicazione non come strumento tecnico ma come elemento educativo).

con quelle di altre e vengono di volta in volta riscritte e rigenerate da specifiche condizioni culturali e contestuali⁶¹.

4.4 Gli strumenti: un ampio potenziale

All'interno del contesto scuola le narrazioni dei diversi attori che lo abitano - docenti e studenti, in particolare - intesi come soggetti che parlano e ascoltano, non sono le uniche; ci sono infatti altri testi narrativi: i libri scolasti, i materiali didattici e i film attraverso i quali gli studenti entrano in contatto con la realtà sociale e che contribuiscono alla loro rappresentazione del mondo. La produzione di testi narrativi che includono la disabilità - non necessariamente ponendola al centro della trama, ma inserendola nell'ambito di più ampie riflessioni sulla diversità - è consistente e in misura crescente presente nei cataloghi editoriali. Esistono anche sistemi di raccolta e di segnalazione specifica che potrebbero essere utili punti di riferimento per le scuole. Tra questi, a titolo esemplificativo:

- 1) *Medikidz* (medikidz.com): collettivo di medici, storyteller e altre professionalità che producono testi narrativi, spesso a fumetti o illustrati, per spiegare ai bambini e ai ragazzi malattie e fragilità;
- 2) *IBBY, International Board on Book for Young people*: organizzazione internazionale no-profit fondata nel 1953 con lo scopo di facilitare l'incontro tra libri, bambini e bambine e ragazzi e ragazze, che ha creato Outstanding Books for Young People with Disabilities (<https://www.ibbyitalia.it/tag/outstanding-books-for-young-people-with-disabilities/>), un catalogo internazionale che seleziona testi che, meglio di altri, raccontano la diversità, la marginalità, il superamento del pregiudizio;
- 3) *la Biblioteca Sociale dell'agenzia giornalistica Redattore sociale* che contiene le schede di quasi 10.000 libri, di cui più di 800 sul tema della disabilità tra biografie, romanzi, grafic novel e saggi (https://www.redattoresociale.it/page/scelti_per_voi);
- 4) *l'associazione Uniti Per Crescere* che, oltre ad organizzare il premio letterario "Diversamente uguali: la disabilità vista con gli occhi di bambini e ragazzi", ha prodotto materiali di approfondimento per sostenere il lavoro in classe al fine di promuovere narrazioni non stereotipate sul tema della disabilità.

Quest'ultima fonte, che oltre alla segnalazione di testi narrativi contiene una guida per docenti, introduce il tema della "selezione" delle rappresentazioni. Alcune ricerche sulla letteratura per l'infanzia e per ragazzi hanno indagato i codici espressivi dei testi per capire quali rappresentazioni di disabilità siano veicolate più o meno esplicitamente. Ricerche che possono quindi orientare i docenti nella scelta degli strumenti da utilizzare in funzione inclusiva. A titolo esemplificativo, la ricerca di William Grandi che analizza alcune paradigmatiche metafore narrative di disabilità nella letteratura per l'infanzia e i ragazzi per verificare se questi libri possano contribuire ad avviare l'immaginario verso parole, gesti e sguardi capaci di decostruire la marginalizzazione della disabilità e, pertanto, di integrare e di accogliere la persona con disabilità. E così, analizzando testi recenti della letteratura per l'infanzia e per i ragazzi che trattano di

⁶¹ Soresi, *ibidem*.

disabilità fisiche, ma anche difficoltà non visibili come la dislessia, il ricercatore mostra come alcuni testi possano accompagnare nell'esplorazione di disturbi particolarmente complessi da "spiegare" come ad esempio l'autismo. A questi si aggiungono libri che offrono metafore narrative inclusive narrando:

- a) le diverse prospettive che si intrecciano intorno alla disabilità: quella della persona con la sua difficoltà e quelle di tutti coloro che interagiscono con lei, con i loro pregiudizi, paure, desiderio di aiutare, di conoscere;
- b) l'integrazione delle difficoltà con le potenzialità;
- c) l'arricchimento che deriva dall'incontro con le differenze contro l'appiattimento del conformismo⁶².

Tra i testi narrativi il ricercatore dedica uno spazio apposito agli albi illustrati: «*I Picture book si concentrano su immagini intense e catturanti che sanno offrire metafore significative a fruitori-bambini diversissimi sia per contesti culturali che per personali livelli di padronanza delle pratiche di lettura*»⁶³. Un'indagine condotta su un gruppo di insegnanti e studenti universitari nelle scuole primarie e dell'infanzia in Valle d'Aosta mostra l'interesse dei docenti rispetto all'utilizzo di Picture books in classe per parlare di disabilità; interesse che però non sempre si traduce in una effettiva disponibilità ad esplicitare elementi specifici della disabilità o incontra resistenze nelle scelte dell'albo illustrato su disabilità specifiche, preferendo lavorare su questioni più generali come le emozioni⁶⁴. Un capitolo specifico meritano, all'interno della produzione libraria, i testi didattici. Fabio Filosofi e Paola Venuti hanno condotto un'interessante ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti (nello specifico della scuola primaria, sia di sostegno che curricolari) nei confronti della rappresentazione della disabilità evidenziata in questi materiali⁶⁵. Uno dei dati significativi dell'indagine è la sorpresa manifestata dagli insegnanti intervistati di fronte ad un approccio al libro di testo incentrato sulla rappresentazione della disabilità al suo interno e non sui contenuti didattici, tanto che, rispetto al tema "libri e disabilità", anziché della rappresentazione, molto spesso hanno iniziato a parlare istintivamente dei materiali utilizzati per facilitare l'apprendimento degli alunni. Confermando la dicotomia, registrata anche da altre indagini su variabili legate all'inclusione, tra dichiarazioni di principio e pratiche quotidiane, la ricerca mostra poi che i docenti considerano positivamente la possibilità di una rappresentazione inclusiva, ma ritengono che sia scarsa o assente nei libri di testo. La responsabilità di questa carenza educativa è da imputare, secondo la maggior parte degli insegnanti, a ragioni socio-culturali, «*rivelando così una tendenza al conformismo che spesso nasconde un pregiudizio implicito*»; altri ritengono invece si tratti di scelte che dipendono dalle case editrici o dalla mancanza di formazione dei curatori dei testi. La consapevolezza di questi limiti e del gap tra la sfera didattica ed educativa non li porta tuttavia a sostituire o integrare il materiale didattico con altri supporti o schede.

⁶² "Fuori dal margine. Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 7, 1 (2012).

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ N. Banquin e F. Sacchi, cit

⁶⁵ "Gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo scolastici", di Fabio Filosofi e Paola Venuti, in *Encyclopaideia, Journal of Phenomenology and Education*, Vol. 23, n. 55, 2019.

Oltre ai libri e agli albi illustrati, vanno annoverati tra i testi narrativi utili alla scuola anche i film (in tal senso si veda il forte investimento negli ultimi anni di MIUR e MiC sull'educazione all'immagine nelle scuole)⁶⁶. La produzione cinematografica da sempre, a ondate cicliche, narra anche la disabilità. «Utilizzando un film come strumento pedagogico, dobbiamo uscire da alcune ambiguità di fondo che finiscono per intrappolarci. Al cinema resta la sua specifica natura. Oggetto simbolico per definizione, forma anzitutto di spettacolo, prodotto industriale quasi mai concepito come documento o discorso analitico sulla disabilità e realizzato per un pubblico generico. Dall'immagine filmica, nella finzione e nel documentario, non traspare il mondo, ma una visione del mondo. Naturalmente, ciò non impedisce affatto, anzi è proprio la sua forza, che il cinema e un film agiscano, ci orientino, alimentino, rafforzino o smontino i nostri pensieri e i nostri stereotipi, ci smuovano»⁶⁷. Anche qui, sia pur meno numerose rispetto alla letteratura, ci sono sia raccolte filmografiche, sia iniziative formative e di ricerca che analizzano rappresentazioni e modelli culturali sulla disabilità e l'inclusione⁶⁸. Tra le prime, a titolo esemplificativo, Bbetween e Fuori dagli schermi: cinema e disabilità, dell'Università Milano Bicocca; Ledha e Fondazione Cineteca italiana di Milano; Cervelliribelli finanziato all'interno del Piano cinema per la scuola di MIUR e MiC (<https://disabilitainprimopiano.cervelliribelli.it/>). Per quanto riguarda l'analisi delle rappresentazioni della disabilità al cinema, Matteo Schianchi sottolinea come il cinema oscilli tra due opposti stereotipi, quello della sofferenza, da un lato, e dell'eroismo, dall'altro, cui si aggiunge una funzione consolatoria; manca in queste rappresentazioni una dimensione politica e sociale⁶⁹. Ed è proprio dentro una prospettiva politica che si colloca la riflessione di Fabio Bocci, secondo il quale le rappresentazioni audiovisive non dovrebbero essere usate nei contesti formativi per la loro qualità di mediatori culturali in grado di attivare processi di conoscenza/sensibilizzazione verso la disabilità e la diversità, ma come strumenti per decostruire i discorsi intorno alla rappresentazione stessa della disabilità e della diversità, facendo emergere dal basso, mediante una discussione collettiva, i meccanismi/dispositivi che li determinano⁷⁰.

⁶⁶ MIUR e MiBACT, in attuazione delle leggi 107 del 2015 e 220 dell'anno successivo, hanno promosso tra l'altro la redazione di Linee guida per la didattica del linguaggio cinematografico a scuola, l'emanazione di Bandi rivolti alle scuole di ogni ordine e grado e agli operatori del settore per sostenere e promuovere lo studio e l'utilizzo del cinema e del linguaggio audiovisivo a scuola e un progetto per la formazione dei docenti e la realizzazione di una piattaforma web per le scuole (<https://cinemaperlasuola.it/>), punto di riferimento nazionale per la didattica del cinema. La piattaforma al momento non contiene approfondimenti specifici sull'inclusione e la disabilità

⁶⁷ "Quando la disabilità è finita sullo schermo: filmografia e analisi del cinema italiano delle origini", di Matteo Schianchi, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2020.

⁶⁸ Non ci riferiamo qui al pur importante tema dell'accessibilità e del diritto di tutti di poter fruire di film e audiovisivi, quanto della rappresentazione della disabilità sul piccolo e grande schermo (oltreché sui social) e dei modelli culturali che esso veicola.

⁶⁹ Matteo Schianchi, *La disabilità agli occhi del cinema*, intervista di I. Sesana, in www.altreconomia.it, 2018.

⁷⁰ *Corpi altri. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, di F. Bocci e A. M. Straniero, Roma Trepress, 2020. I due curatori, anche in collaborazione con altri autori, oltre ad offrire una ricostruzione storico-culturale delle rappresentazioni della disabilità, affrontano il tema della rappresentazione sui media visuali: dai film ai cortometraggi fino ai video sui social.

4.5 Gli spazi: un (con)testo narrativo trascurato

Gli spazi ci interessano qui non solo, o comunque non tanto, come ambiti fisici le cui caratteristiche (ampiezza, struttura, attrezzatura, ecc.) permettono o meno lo svolgere di determinate attività, ma come setting più o meno abilitanti le relazioni e come elementi narrativi in sé. Gli spazi scolastici, scrive Vadalà⁷¹, contribuiscono fortemente alla «*riproduzione delle identità (dis)abili positive o negative. L'alunno con disabilità quando è in classe è solitamente ricordato seduto (ancorato) nei primi banchi (per disturbare di meno, per essere più facilmente controllato, per permettere al sostegno di non disturbare gli altri) preferibilmente ai primi posti, solitamente su decisione dell'insegnante. A volte la decisione può essere determinata da necessità strutturali (prese di corrente per il computer, spazio per la carrozzina, spazio per il banco). La scelta del soggetto difficilmente entra in gioco, tutt'al più si lascia la possibilità ai compagni di "girare" e alternarsi nella vicinanza, oppure di variare posizioni con cadenza ritmica, quasi a sancire la differenziazione tra diritto di movimento e dovere stanziale*». A questa "rappresentazione e produzione di senso" legata all'organizzazione degli spazi partecipa anche l'insegnante di sostegno, soprattutto quando agisce (con la corresponsabilità dei colleghi curricolari) il ruolo di interlocutore narrativo più o meno esclusivo nelle relazioni con lo studente con disabilità. La sua presenza e il suo modo di porsi negli spazi è un forte significante della differenza tra bambini, quando è evidente che è responsabile di uno solo degli studenti. L'organizzazione all'interno delle aule (stare seduto accanto al bambino con disabilità) e delle scuole (uscire dall'aula con il solo bambino con disabilità) indica chiaramente come "diversi" i bambini con disabilità e ne influenza l'identità scolastica.

⁷¹ "Discorsi e cultura della disabilità nella scuola italiana", di G. Vadalà, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 14, n. 2, 2015.

SECONDA PARTE

L'indagine esplorativa in Trentino

1. Nota metodologica e profilo degli intervistati

L'indagine realizzata è qualitativa e si è avvalsa dei seguenti strumenti di rilevazione: interviste semi-strutturate e analisi di dati secondari.

La prima fase è stata dedicata ad una ricerca bibliografica sui temi della rappresentazione della disabilità e dell'inclusione nei contesti scolastici, volta a individuare quali sono le variabili che la influenzano e la loro rilevanza. Sulla base della ricerca bibliografica è stato poi elaborato uno schema di intervista volto a rilevare le percezioni e gli agiti di dirigenti, insegnanti, curriculari e di sostegno, e assistenti educatori dei diversi ordini e gradi della scuola trentina.

Il campione è stato costruito con il supporto di IPRASE sulla base dei seguenti criteri:

- differenziazione dei ruoli;
- differenziazioni dei gradi scolastici;
- differenziazione territoriale (centri cittadini, zone periferiche).

Oltre a queste variabili si è scelto di comporre il campione selezionando tra il personale scolastico alcune delle persone che, per formazione specifica e partecipazione a progetti, fossero coinvolte attivamente nei processi di inclusione, in modo da avere un osservatorio privilegiato seppure quantitativamente limitato.

Sono state contattate attraverso mail con illustrazione del progetto di indagine 33 persone. In alcuni casi è seguito contatto telefonico per fornire ulteriori elementi informativi circa l'indagine e le modalità tecniche di svolgimento dell'intervista. Hanno accettato di partecipare 24 persone: 14 insegnanti, 6 assistenti educatori e 4 dirigenti scolastici.

Le interviste hanno avuto una durata variabile tra i trenta minuti e l'ora e un quarto e sono state realizzate da remoto tramite le piattaforme Zoom o Meet. Una volta conclusa la fase di raccolta dati le interviste sono state sbobinate e trascritte. I dati e le informazioni raccolte sono stati aggregati in forma anonima e poi analizzati alla luce della teoria e degli studi sul tema.

Di seguito una tabella che riassume le principali caratteristiche sociodemografiche degli intervistati e il loro ruolo specifico rispetto alla disabilità:

CODICE	CLASSE D'ETÀ	GENERE	RUOLO SPECIFICO
1	Over 55	F	Referente BES
2	30 - 45	M	Insegnante di sostegno
3	Over 55	F	Funzione strumentale DSA
4	Over 55	F	Referente BES
5	30 - 45	F	Assistente educatrice (ente accreditato)
6	30 - 45	M	Assistente educatore (ente accreditato)
7	30 - 45	F	Referente BES
8	30 - 45	F	Assistente educatrice (ente accreditato)
9	46 - 55	F	Referente BES
10	Over 55	M	Dirigente scolastico
11	30 - 45	M	Referente BES
12	30 - 45	F	Insegnante di sostegno
13	Over 55	F	Dirigente scolastica
14	Over 55	F	Collaboratrice del dirigente
15	46 - 55	F	Coordinatrice per l'inclusione
16	Under 30	F	Assistente educatrice (ente accreditato)
17	Over 55	M	Dirigente scolastico
18	30 - 45	F	Referente BES
19	30 - 45	F	Referente BES e insegnante di sostegno
20	Over 55	F	Assistente Educatrice (provinciale)
21	Under 30	F	Assistente Educatrice (ente accreditato)
22	46 - 55	F	Dirigente scolastica
23	Over 55	F	Referente BES
24	30 - 45	F	Insegnante di sostegno

2. Percezioni e atteggiamenti: una foto in chiaro-scuro

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, molte ricerche dimostrano che i docenti, siano essi insegnanti curricolari o di sostegno, sono convinti dell'importanza dell'inclusione, che ritengono un principio di giustizia sociale e di equità, un sistema di tutela dei diritti individuali e un valore della nostra democrazia. Avendo scelto, per la nostra indagine esplorativa, un campione di persone competenti e impegnate nel campo dell'inclusione scolastica, anziché rilevare la loro percezione del "valore" dell'inclusione, abbiamo ritenuto più significativo raccogliere la loro valutazione dello stato dell'arte, la loro percezione cioè di quanto la scuola trentina riesca ad essere realmente inclusiva nelle pratiche quotidiane.

Abbiamo perciò chiesto di dare un voto da 0 (per nulla) a 5 (molto) alla capacità inclusiva delle scuole, e quelle trentine vengono promosse con un 3,18; tuttavia molti intervistati (9) hanno precisato che il voto da loro assegnato era a sua volta una media: ci sarebbero, infatti, sia contesti di vera e propria eccellenza (voto 5, e anche oltre) sia contesti che non raggiungono la sufficienza.

«Faccio l'insegnante un pochino rigida e mi tengo sul 3, ma vedo anche punte da 5, da 4».
(Intervistato 4 - Insegnante/Referente BES)

«Da tantissimo a zero. Secondo me non si può dare un voto e stop perché la scuola non è tutta uguale». (Intervistato 20 - Educatore)

«Darei un uno e un cinque: ci son delle scuole che fanno dei lavori splendidi e delle scuole che sono in forte difficoltà, c'è veramente di tutto dentro». (Intervistato 10 - Dirigente)

La valutazione in chiaro-scuro degli intervistati si accompagna alla complessità che emerge dall'analisi degli atteggiamenti e dei comportamenti rispetto la disabilità di alcuni attori fondamentali che abitano il contesto scolastico. Va considerato naturalmente che il comportamento di ogni persona è il risultato di un complesso di esperienze dirette e indirette che non si esauriscono solo in ambito scolastico, anche se questo, almeno per gli studenti, è comunque uno dei principali contesti di vita.

Partiamo proprio da questi ultimi. Rispetto alla disabilità e alle fragilità, nella popolazione studentesca, secondo gli intervistati, ci sono sia comportamenti inclusivi e accoglienti, sia emarginanti, questi ultimi con sfumature differenti che vanno dall'indifferenza al bullismo. Se consideriamo tutti i comportamenti citati dagli intervistati, le due tipologie (inclusivi/emarginanti) si eguagliano in termini quantitativi, se si include tra quelli negativi anche l'indifferenza (complessivamente 27 positivi, 21 negativi, 6 indifferenti). Nel campione, gli insegnanti registrano una maggioranza di comportamenti positivi rispetto ai negativi, mentre gli assistenti educatori il contrario.

Uno dei dirigenti non ha "qualificato" i comportamenti degli studenti, rimandando la responsabilità agli insegnanti:

«Ho maturato la convinzione che il rapporto con la disabilità degli studenti dipende tantissimo dalla capacità dei docenti di viverla in maniera normale questa differenza, nel senso che deve essere proprio una convinzione che hanno dentro, devono sentirlo a pelle i ragazzi che i docenti rispettano la persona come persona, oltre alle parole, oltre appunto al diritto, ai film, oltre tutto quello che può essere messo in campo». (Intervistato 10)

Per un intervistato l'atteggiamento è influenzato anche dal setting e dal momento in cui avviene l'interazione tra gli studenti:

«Ci sono delle attività in cui i ragazzi (ndr: con disabilità) con facilità vengono più coinvolti, altre invece in cui, ho osservato, un po' meno; cioè dipende un po' dal contesto nel quale ci troviamo... se sono dei ragazzi con disabilità, ma sono esuberanti, sono molto ricercati durante una attività di movimento (motoria, giocosa, eccetera), quando poi si entra in un contesto classe, di silenzio, di ricerca dell'attenzione, il ragazzo con problemi comportamentali a volte viene un pochino escluso. [...] Se si va sulla performance scolastica, i ragazzi generalmente si appoggiano a uno più bravo, piuttosto che a uno con delle difficoltà, quello con delle difficoltà magari può essere utile in altri contesti». (Intervistato 3 - Insegnante/Referente BES)

È interessante notare che pochi intervistati hanno qualificato solo in un senso (positivo o negativo o indifferente) gli atteggiamenti degli studenti: in generale viene evidenziata, infatti, la compresenza di tutte le tipologie.

«Sono molto differenti: ci sono gli studenti che si sono avvicinati immediatamente, molto incuriositi, hanno voluto comunque approcciarsi alla persona con disabilità instaurando subito una relazione [...] altri che erano un pochettino più titubanti, magari perché effettivamente poco interessati; altri più in difficoltà e che non riuscivano, nonostante le domande che ci hanno posto, a creare un'interazione». (Intervistato 16 - Educatore)

«Ci sono due tipi di atteggiamenti: c'è chi è indifferente, sia nel bene che nel male, indifferente anche nel senso che non vedo neanche la tua disabilità e ti tratto come un mio pari; poi c'è l'atteggiamento più assistenzialistico quindi ci sono dei compagni che magari sono sempre attenti ad aprire la porta, oppure ad accompagnarla fisicamente... l'assistenzialismo è quasi peggio, è quasi meglio l'indifferenza». (Intervistato 21 - Educatore)

«L'anno scorso nel gruppo classe, rispetto ad una compagna con disabilità, c'erano bambini empatici che cercavano di coinvolgerla, di aiutare; bambini assolutamente distaccati, per i quali che lei ci fosse non o ci fosse non cambiava nulla; bambini, una in particolare, che addirittura non voleva stare vicino a lei in fila, non le voleva dare la mano». (Intervistato 23 - Insegnante/Referente BES)

«A volte diventano, non dico cattivi, ma... quando riconoscono una difficoltà, ad esempio quando litigano, insistono su quella [...] io ho trovato molti bambini disponibili, molti curiosi, nel senso che si chiedevano come mai questo bambino avesse queste difficoltà, ma senza cattiveria [...] ci sono comunque quelli che non vogliono stare vicino a lui, non vogliono stare in fila assieme lui perché ha il colore diverso della pelle, perché parla male, dall'altra parte c'è chi, magari non è felicissimo, ma si lascia guidare». (Intervistato 18 - Insegnante/Referente BES)

Quelli che “colorano” di una sola tinta gli atteggiamenti, lo fanno sempre in modo positivo:

«Ci sono compagni molto disponibili che hanno cura, sanno anche avere pazienza di aspettare se non arriva subito una risposta dal compagno, altri compagni invece sono più frettolosi, portano meno pazienza. Però devo dire che c'è una buona proporzione tra i due; c'è comunque un consistente gruppo di compagni sensibili in situazione di disabilità anche grave, il che non è per niente scontato, perché comunque spesso ci sono comportamenti anche aggressivi oppure non convenzionali che non è detto che, appunto, un ragazzino di 11-12 anni abbia voglia di vedere o di conviverci». (Intervistato 6 - Educatore)

Le ragioni che generano atteggiamenti respingenti sono diverse: al di là della già citata responsabilità dei docenti, c'è chi parla di paura o del “non rendersi conto” della situazione.

«Certe volte non c'è la parola, ma c'è lo sguardo. Un po' la paura, il timore [...] magari c'è qualcuno che può non accorgersi, diciamo, o può non avere questa sensibilità e non pensare che magari a dire una cosa così poteva ferire». (Intervistato 8 - Educatore)

«Una timidezza, forse paura, ma non paura dell'altro, paura di poter far male, di poter danneggiare, quindi poi alla fine tendono ad isolare il ragazzo, ma non per cattiveria». (Intervistato 19 - Insegnante di sostegno/Referente BES).

Agli intervistati è stato chiesto anche quale sia il linguaggio usato dagli studenti per parlare del compagno con disabilità o altri bisogni educativi speciali⁷². Qui, come in ogni altro quesito in merito alle parole della disabilità, gli intervistati hanno avuto delle difficoltà: hanno chiesto maggiore tempo per rispondere o non hanno dato alcuna risposta.

«Pensare a singole parole (n.d.r. con le quali gli studenti definiscono il compagno con disabilità) mi è difficile, invece ricordo esempi in cui è stato escluso, in cui c'è stato del bullismo, quelli li potrei dire». (Intervistato 21 - Educatore)

Nel complesso sono state citate 53 parole (alcune ripetute) di cui 43 negative e 10 positive. Solo tre intervistati hanno risposto con quello che parrebbe il “modo più ordinario” per parlare di un compagno: il suo nome⁷³.

Tra le parole negative gli intervistati riportano: “scemo”, “down”, “deficiente”, “malato”; tra quelle positive “amico”, “simpatico”, “bravo”.

Alcuni intervistati richiamano, come abbiamo visto, la responsabilità degli insegnanti, ma c'è anche chi fa riferimento a quella delle famiglie e, più in generale, degli adulti.

«Ci sono parole, magari anche sentite dire dagli adulti; quindi l'handicappato è una parola che rimane, disabile, diverso, a volte ci sono gli sguardi». (Intervistato 8 - Educatore)

⁷² Per ulteriori considerazioni sulle parole della disabilità nei contesti scolastici si veda il paragrafo successivo.

⁷³ «È sbagliato dire un disabile/un handicappato/un sordo/un cieco (ho un nome, mi chiamo Iacopo, usalo!), per non parlare poi dei termini fantasiosi che ho sentito, inventati da chi cercava di compensare la propria ignoranza, come diversabile», in J. Melio, *Parlare di disabilità: quali sono le parole corrette da usare*, <https://www.fanpage.it/attualita/parlare-di-disabilita-quali-sono-le-parole-corrette-da-usare/>, 2017.

«Certe culture familiari sono pesantissime, allora in quel caso i ragazzi fanno un po' più di fatica e apostrofano il compagno come handicappato». (Intervistato 10 - Dirigente)

Al contrario per alcuni è proprio la presenza degli adulti nei contesti scolastici a frenare l'uso di termini offensivi nei confronti dei compagni con disabilità, mentre in altri contesti, come quello familiare, il rapporto tra pari è in un certo senso "più libero" e i giovani coinvolti ricorrono in caso di litigi a parole "arrabbiate" che insistono sulla disabilità.

«Io sento solo quelle positive (nдр: parole), in realtà quelle negative è anche difficile che vengano proprio dette, magari a lei (nдр: l'alunna con disabilità) vengono anche dette le cose negative, però di solito davanti a un adulto cercano (nдр: i compagni) sempre di trattarsi [...] nella classe di questa ragazza c'è anche sua sorella che non gliela manda a dire: l'ho sentita mille volte darle della stupida cieca, imbranata; però quella non è la dinamica del compagno di classe, è la dinamica familiare e quindi penso che comunque siano due cose diverse». (Intervistato 21 - Educatore)

Altri intervistati precisano che l'uso di termini negativi è generato da situazioni critiche nelle relazioni (litigi, comportamenti aggressivi, trattamenti differenziati) che vengono immediatamente ripresi dagli insegnanti per ripristinare un uso corretto del linguaggio e per migliorare il clima della classe.

«Ci possono essere i casi dove c'è il bambino che dice "questo bambino non ce la fa, è stupido"; e allora si riprende nuovamente la questione». (Intervistato 7 - Insegnante/Referente BES)

Per capire lo stato dell'inclusione nelle scuole, altri attori importanti da considerare sono le famiglie. Qui, in particolare, trattiamo gli atteggiamenti dei genitori degli studenti che hanno un compagno con disabilità o altro bisogno educativo speciale, mentre le famiglie di questi ultimi saranno considerate nei paragrafi successivi, in relazione al loro coinvolgimento nei processi educativi. Secondo gli intervistati la maggioranza delle famiglie non considera uno svantaggio da un punto di vista didattico la presenza in classe di uno studente con disabilità o altro bisogno educativo speciale (il punteggio registrato è 0,99 su una scala da zero a cinque, dove zero significa che la presenza non è uno svantaggio, cinque che lo è). Una parte delle famiglie, secondo gli intervistati, considera anzi questa presenza come elemento positivo da un punto di vista educativo in base a quanto rilevato con una domanda simile alla precedente, ma focalizzata sulla dimensione educativa.

Anche le percezioni delle famiglie sono, secondo alcuni intervistati, responsabilità dei docenti:

«Non ne faccio una colpa esclusiva alle famiglie (nдр: di pensare che il bambino con disabilità o altri bisogni educativi speciali sia un ostacolo per una didattica efficace), nel senso che se gli insegnanti non fanno tutto quello che possono, se non si procede con quei passi che ci siamo detti prima, possono perdere effettivamente la gestione della classe e quindi l'elemento disturbatore, il bambino in quel caso con disturbo, viene visto come elemento che non concede benefici. Se invece si agisce bene, indubbiamente la famiglia può crescere anche da questo punto di vista, vedere il beneficio».

Lo stesso intervistato aggiunge in un altro passaggio dell'intervista:

«Va costruita una rete e va curata, e nella rete io ci metterei dentro proprio la classe come

gruppo, il bambino con disabilità e le famiglie, parlo anche delle famiglie degli altri bambini». (Intervistato 4 - Insegnante/Referente BES)

Un tentativo di coinvolgimento dei genitori in alcuni contesti è stato sperimentato, ma senza successo:

«Abbiamo avuto esperienze di condivisione con altre famiglie che non sono state particolarmente positive, produttive, perché i bisogni sono tanti e si rischiava venisse portata la voce solo di uno [...] lo abbiamo fatto più di una volta anche accogliendo l'esigenza di un genitore di un ragazzino autistico che ha creato un gruppo con i genitori per fare delle proposte alla scuola ma non ne nasceva nulla, non è che il gruppo di genitori diventi motore». (Intervistato 9 - Insegnante/Referente BES)

Abbiamo anche chiesto quali siano i termini più usati proponendone alcuni, ma lasciando libero agli intervistati di esprimerne altri: la maggior parte delle famiglie parla di "disabile" (8); seguono con un punteggio pressoché analogo "persona/studente con disabilità" (5) e "studente con difficoltà" (6). Alcuni intervistati aggiungono che le famiglie a volte usano giri di parole:

«Spesso si arrampicano su per i vetri per definire (ndr: per far capire che si riferiscono allo studente con disabilità) e allora li tolgo dall'imbarazzo dicendo "ma parlate del XY?", anche se non si potrebbe usare i nomi per la privacy ma se si chiama per nome non è un problema, voglio dire, insomma, dobbiamo sfatare questa cosa, smettere con i giri di parole». (Intervistato 10 - Dirigente)

Ci sono poi genitori che hanno comportamenti poco inclusivi e che influenzano gli atteggiamenti dei figli:

«Ci sono situazioni dove c'è molta più difficoltà da parte degli adulti! Ci sono genitori che a casa, e a volte vengono anche da me, che dicono "questi qua a scuola rompono solo; hanno il loro insegnante"». (Intervistato 10 - Dirigente)

Anche secondo un altro intervistato, capita, soprattutto se il concetto di diversità non è stato affrontato nei gradi di scuola precedenti, che gli studenti usino parole offensive e allora i docenti chiamano la famiglia per

«[...] scoprire che spesso dietro c'è il genitore che la pensa così...». (Intervistato 15 - Insegnante/Coordinatrice per l'inclusione).

3. I linguaggi

In molte parti dell'intervista abbiamo indagato quali siano le parole utilizzate dai vari attori nelle interazioni all'interno del contesto scolastico; lo abbiamo fatto, come anticipato fin dalle premesse di questo report, perché le parole da un lato palesano le rappresentazioni che orientano i comportamenti individuali e dall'altro alimentano le rappresentazioni di coloro con cui si interagisce.

Le domande sulle "parole della disabilità" hanno spesso richiesto agli intervistati un tempo lungo di riflessione, e talvolta la risposta non è comunque arrivata. Alcuni hanno chiaramente esplicitato le loro difficoltà a rispondere dichiarando di non averci mai pensato prima.

«Oddio, questa è una domanda molto difficile...». (Intervistato 2 - Insegnante di sostegno)

«Allora non mi viene in mente un... delle parole specifiche che usano per definirsi, insomma, o comunque per definire la loro posizione, diciamo...». (Intervistato 5 - Educatore)

«Cavolo [lunga pausa] non me ne viene in mente nessuna no... perché siamo in una scuola primaria e non sento... ». (Intervistato 7 - Insegnante/Referente BES)

«[lunga pausa] Domanda complicata... perché non l'ho... non so». (Intervistato 16 - Educatore)

«Sto pensando in questo momento... sto facendo... e devo dire che... grazie invece che mi sta facendo fare questa riflessione». (Intervistato 15 - Insegnante/Coordinatrice per l'inclusione)

Un intervistato (17) afferma che il suo ruolo (ndr: dirigente) gli impedisce di rispondere:

«Non mi pronuncio perché non vivo l'azione all'interno della classe, quindi rischierei di dire cose più rispetto alla mia posizione, il mio pensiero, forse i referenti e i coordinatori di classe hanno un contatto più diretto... sentono... potrebbero descrivere meglio».

Le ragioni di questa difficoltà rispetto ai quesiti sul linguaggio potrebbero essere molteplici, ma ci pare si possa dire che in molti casi, pur dentro bagagli di competenze ed esperienze consolidate, il tema della narrazione come leva dell'inclusione non sia stato ancora pienamente focalizzato ed elaborato dagli intervistati. Da alcune risposte ad altre domande sembra sia un dato per implicito o considerato più in termini di "correttezza istituzionale".

3.1 Lo studente con disabilità si racconta, o no?

Fin dalle premesse del report di ricerca abbiamo visto come la narrazione sia fondamentale per la costruzione della propria identità, soprattutto quando ci sono fragilità nei vissuti delle persone. In questa prospettiva agli intervistati è stato chiesto come gli studenti con disabilità o con altri bisogni educativi speciali si raccontino.

Una parte degli intervistati ha precisato che alcuni di loro, per la loro grave disabilità, non sono in grado di esprimersi (difficoltà cognitive o legate alle capacità espressive).

Al di là di questa precisazione rispetto alla gravità della disabilità, dei 24 partecipanti alcuni non hanno saputo trovare le parole, in particolare 2 assistenti educatori (intervistati 5 e 16) e 1 dirigente scolastico (quest'ultimo proprio in virtù del suo ruolo che non gli permette di essere così frequentemente a contatto con gli studenti e perciò non si sente in grado di dare una risposta precisa). Altri riferiscono che non ci sono quasi mai parole, ma atteggiamenti, gesti (intervistato 13 - Dirigente e intervistato 20 - Educatore): di fuga, evitamento, rabbia e frustrazione, rifiuto, oppure che gli studenti cercano linguaggi diversi per esprimere se stessi, ad esempio il disegno. A volte anche il silenzio:

«C'è un vedersi diverso che è un dato come sottinteso, insomma non veniva quasi mai esplicitato a parole». (Intervistato 2 - Insegnante di sostegno)

«Non sono capace, non sono intelligente, non riesco, oppure il silenzio che è una risposta peggiore delle altre, perché è una risposta di sofferenza». (Intervistato 3 - Insegnante/Referente DSA)

Rispetto ai termini utilizzati, gli intervistati, innanzitutto, escludono da parte degli alunni con disabilità o altri bisogni educativi speciali il ricorso ad etichette di tipo biomedico o legate alla normativa di riferimento, ad esempio "sono un 104", in uso invece, come abbiamo visto emergere da molte ricerche sull'inclusione, da parte di altri target.

«Un autistico non dice: sono autistico!». (Intervistato 10 - Dirigente)

«Alcuni bambini autistici si riferiscono a se stessi con il proprio nome (ndr: in terza persona)». (Intervistato 20 - Educatore)

«Il bambino non è che va in giro a dire oddio "lo sono... ho la sindrome di Down... lo sono autistico». (Intervistato 24 - Insegnante di sostegno)

Escluse le etichette, i termini indicati dai 18 rispondenti a questa domanda sono principalmente negativi (49 su 61) e rimandano al limite, all'incapacità, alla solitudine, al malessere, come "sfigato", "handicappato", "diverso", "incapace", "stupido". In questo gruppo sono state inserite anche espressioni che richiamavano la normalità, perché gli intervistati ne mettevano in luce l'enfasi e l'exasperazione:

«Qualcuno usa anche il termine "sono normale" troppo spesso, proprio per sottolineare il fatto che inconsciamente si rende conto di non esserlo, quindi vuol dimostrarti che lo è». (Intervistato 10 - Dirigente).

Poi c'è il rifiuto, la mancata accettazione, riportata soprattutto rispetto agli studenti più grandi:

«Non voglio uscire dalla classe! Perché devo fare un percorso differenziato, perché non posso fare come gli altri?». (Intervistato 7 - Insegnante/Referente BES)

All'inizio di un nuovo ciclo scolastico ci sono ragazzi che hanno avuto percorsi positivi di supporto e sostegno

«che dicono "voglio fare questa scuola, sono contento", cioè non parlano di sé partendo

dalle loro difficoltà, ma dalla voglia di fare una cosa. Diverso è il ragazzino che invece ha un'esperienza negativa, per quanto riguarda la mancata inclusione scolastica, molti mi segnalano: "io non voglio uscire dall'aula, io non voglio usare il computer perché non voglio che gli altri si accorgano che non ce la faccio a scrivere"... quindi quando si raccontano non dicono "sono in difficoltà", ma dicono "io non ho più bisogno" e negano totalmente la loro difficoltà». (Intervistato 9 - Insegnante/Referente BES)

3.2 Gli insegnanti e gli educatori come intermediari narrativi

In questa sezione riportiamo gli esiti dell'indagine dedicata a capire quanto gli insegnanti e gli educatori riescano ad essere attraverso la narrazione (nella funzione di narratori e di ascoltatori) intermediari tra i diversi attori che abitano il contesto scolastico in relazione alla disabilità. In secondo luogo l'espressione intermediari allude al fatto che il personale scolastico può (e deve) intermediare, nel senso di promuovere la diffusione di rappresentazioni inclusive.

a. Raccontare la disabilità allo studente: un compito difficile

Agli intervistati è stato chiesto se il progetto educativo individualizzato venga condiviso, raccontato allo studente e con quali parole. L'intento della domanda era cogliere se e come si parla all'alunno di lui, se e quali siano le "storie di sé" condivise, quale immagine gli si restituisce e come.

Anche qui, molti intervistati hanno precisato che dipende dal tipo di disabilità (quelle molto gravi rendono difficile questo passaggio), ma anche dall'età dello studente e, a volte, dalla sensibilità dell'insegnante:

«Bella domanda... allora innanzitutto credo che la cosa fondamentale è la distinzione tra i vari tipi di disabilità, e in base alle disabilità viene comunicato in modo diverso». (Intervistato 14 - Insegnante/Collaboratrice vicaria del dirigente)

Nello specifico, 10 intervistati riferiscono che viene fatta la condivisione con il bambino/ragazzo con disabilità e con bisogni educativi speciali mentre in altri 8 casi non viene fatta, in 6 casi dipende dall'età e dal tipo di disabilità.

Due dirigenti scolastici sottolineano l'importanza di questo passaggio e di come sia proprio compito della scuola farlo: il tema

«comunque va affrontato con il ragazzino/ragazzina in maniera molto chiara, molto serena; si evidenziano le potenzialità, ma anche le difficoltà; non possiamo nasconderci, facendo finta che "sei bravo"; dobbiamo dire "guarda che qui c'è una difficoltà che è bypassabile lavorandoci su, oppure mettiamola via". Il nostro compito è proprio quello di accompagnare la sofferenza, anche di riconoscere i propri limiti. E questo vale in generale per tutte le persone, non solo per quelle con disabilità». (Intervistato 10)

«Per il bambino più piccolino alla primaria c'è la mediazione del genitore (n.d.r. la mediazione della famiglia viene riportata da molti altri intervistati per gli alunni della primaria), quindi

la comunicazione su cosa viene fatto, perché e quando, avviene tra gli adulti; poi la scuola si aspetta, o dà per scontato, che la mediazione col bambino la faccia la famiglia e questo è un grave errore perché a volte tra scuola e famiglia non ci si capisce... c'è un blackout comunicativo, dei misunderstanding che, se non individuati, possono creare problemi nei gradi successivi». (Intervistato 13)

Alcune risposte da parte degli intervistati fanno pensare che abbiano inteso il nostro riferimento al PEI come mero documento, parte di un percorso "amministrativo":

«Sarebbe bene nella stesura di un PEI il coinvolgimento dello studente, ma onestamente nella primaria il coinvolgimento è minimo, nella fase di osservazione, e si prova a partire da quelle che sono le sue richieste, però non c'è il momento ufficiale, il momento in cui ci si ferma a condividere il PEI con il bambino delle elementari». (Intervistato 2 - Insegnante di sostegno)

Sulle modalità della condivisione, un intervistato sottolinea quanto continuo «la coerenza, la realtà, la verità», che occorre

«trovare le formule giuste, il linguaggio che può essere usato con quei bambini, non usando parole che portano su di un'altra strada, ma la verità... è importante che venga comunicata così al bambino che presenta il disturbo o il disagio, ma in egual misura anche al gruppo classe che lo accoglie». (Intervistato 4 - Insegnante/Referente BES)

Altri intervistati affermano:

«La comunicazione con lo studente alla primaria avviene attraverso un linguaggio simbolico, figurato, attraverso delle storie, le storie sociali ad esempio, gli strumenti legati alla comunicazione aumentativa, le immagini, oppure in alcune situazioni anche attraverso il linguaggio espressivo teatrale... Ecco, diventano tutti gli strumenti attraverso cui comunicare... non in modo formale ma in modo informale questa situazione con lo studente». (Intervistato 22 - Dirigente)

«Cerchiamo di partire dalle potenzialità, per poi perseguire degli obiettivi un po' più audaci rispetto appunto a quanto lei riesce a fare, anche per aumentare, come dire, la motivazione; quindi io direi che le parole che utilizziamo è l'aiutare e il motivare il bambino». (Intervistato 12 - Insegnante di sostegno)

«Per il primo ciclo utilizziamo il linguaggio... non che ognuno è diverso ma ognuno funziona in maniera diversa, diciamo che tutti siamo uguali rispetto alle richieste, ma siccome funzioniamo in maniera diversa, le richieste vengono presentate in modo diverso». (Intervistato 15 - Insegnante / Coordinatrice per l'inclusione)

Ma chi cura la condivisione? Nella stragrande maggioranza dei casi sono le figure specializzate (insegnante di sostegno o assistente educatore o referente BES, talvolta insieme), in alcuni casi accompagnate dall'insegnante coordinatore del consiglio di classe.

Ma se, come abbiamo detto in premessa, la qualità della narrazione dipende anche dalla qualità della relazione tra chi narra e chi ascolta, la specializzazione non dovrebbe essere un elemento sufficiente per affidare questo compito. Infatti, sottolinea un dirigente,

«Dove funziona bene lo fa l'insegnante che entra meglio in relazione con l'alunno [...] dove

invece la scelta è sul piano amministrativo lo fa l'insegnante di sostegno, a volte persone del tutto incompetenti perché mancano di formazione, per esempio, o perché sono incapaci sul piano empatico. [...] questa è la cosa più diffusa, perché vissuta come una decisione amministrativa, per cui del PEI si ne occupa l'insegnante di sostegno e gli altri se ne tengono alla larga...». (Intervistato 13)

Eppure altre scelte sono possibili, come emerge dalle parole di un altro dirigente:

«Di solito è la persona del consiglio di classe che è più in grado di trovare le parole giuste, di avere la sensibilità adeguata, qualche volta gli insegnanti di sostegno, spesso gli assistenti educatori in convenzione; rispetto a questi ultimi possiamo scegliere le persone adatte a quel tipo di bisogno, perché ci sono delle affinità verso quel tipo di bisogno [...] bisogna trovare le sinergie all'interno delle varie differenze, delle varie possibilità». (Intervistato 10)

b. Raccontare la disabilità ai compagni: tra spiegazioni ed elusioni

Agli intervistati è stato chiesto se e come viene trattata da un punto di vista narrativo la presenza in classe di uno o più studenti con disabilità.

Dei 24 rispondenti, 15 dicono che il tema viene affrontato, 5 che invece non lo si fa, altri 4 che dipende, in particolare dall'età e dalla tipologia di disabilità, e, in un caso, dalla sensibilità dell'insegnante.

Le motivazioni addotte nel caso l'argomento disabilità non si affronti sono diverse. Per un intervistato, di carattere socio-culturale:

«C'è ancora una cultura del tenere nascosto, come giustificazione di questo comportamento si potrebbe addurre il fatto che c'è la questione della privacy... per cui hai sempre paura di mettere un piede in fallo... insomma prevale la linea della prudenza, dell'immobilismo. Non c'è una norma che ti obbliga a farlo ma sta alla sensibilità del consiglio di classe come gestire la cosa e diciamo che la sensibilità tendenzialmente è: non facciamo niente». (Intervistato 2 - Insegnante di sostegno)

Ma lo stesso intervistato aggiunge che dipende anche dalla competenza degli adulti, in particolare dei docenti:

«Anche di fronte a domande dei bambini spesso si eludono un po' le risposte o si danno delle risposte che non sono sufficientemente esaustive... secondo me è un aspetto sul quale bisognerebbe lavorare molto, preparare le varie professionalità ad affrontarla questa cosa perché parlare del bambino disabile sembra, come dire, quasi una mancanza di rispetto nei suoi confronti».

Per altri intervistati non è necessario affrontare l'argomento quando si è di fronte a disabilità evidenti:

«Ci possono essere delle difficoltà visibili e quindi è quasi, è quasi, voglio dire, superfluo». (Intervistato 3 - insegnante/Funzione strumentale DSA)

«Con le certificazioni gravi non si spiega nulla perché si rendono conto i ragazzi che co-

munque questi bambini hanno bisogno di qualcosa in più». (Intervistato 1 - Insegnante/Referente BES)

In altri casi il tema della disabilità non viene affrontato per l'età degli alunni:

«I bambini di per sé si fanno un'idea del perché c'è quella maestra... c'è quell'adulto... e anche si fanno un'idea di cosa può avere quel compagno... che magari per loro ha qualcosa di strano... di differente... e quando iniziano a essere forse un pochino più piccoli... potrebbero anche fare delle domande specifiche all'adulto... però diciamo che loro si fanno un'idea loro... poi dipende dagli adulti insomma che... osservando... e... valutando un pochino la situazione possono parlare coi bambini».

«[...] No ripeto... mi è capitato raramente... perché loro già in testa si fanno un'idea loro... quindi non ti chiedono perché tu sei qui... cioè poi comunque passa l'idea che l'insegnante di sostegno... l'educatore è comunque presente con gli altri bambini e aiuta un po' tutti... e dipende sempre dal tipo di disabilità di cui stiamo parlando... insomma, se una disabilità è grave per i bambini è palese che ci sia quel... quell'adulto che si occupa di quel bambino... che è in difficoltà... ma perché è proprio... esplicito no... Cioè io vedo quel bambino e so che ha delle difficoltà... per altri non è così... per altre disabilità». (Intervistato 24 - Insegnante di sostegno)

Per altri invece l'età non impedisce la condivisione, anzi è particolarmente rilevante anche per gli alunni più piccoli:

«Ci sono invece i bambini più piccoli che comunque, anche se c'è una disabilità fisica diciamo magari importante, e quindi capiscono che c'è qualcosa che non va, il fatto di spiegarglielo con parole semplici per loro è importante, perché poi la mettono via così, sono più gli adulti che si fanno problemi». (Intervistato 8 - Educatore)

«Se i bambini sono abituati a vedere, a riconoscere che esistono altri allora è facile, a scuola capiscono e se non capiscono, basta poco per essere indirizzati perché portano da fuori, nella loro esperienza primaria, la possibilità che ci siano altri diversi da loro in tutti i sensi. Quando invece non fanno quest'esperienza primaria allora è difficile a loro spiegare». (Intervistato 13 - Dirigente)

In generale è quindi diffusa nel campione l'idea che proprio nei primi anni della primaria, se non dalla scuola dell'infanzia, il lavoro sull'inclusione sia fondamentale per costruire la capacità di aprirsi e riconoscere l'altro. Poi, può essere troppo tardi, perché le "relazioni si incancreniscono" e lo stesso studente con disabilità

«[...] comincia a maturare appunto evitamento verso i compagni... si sente rifiutato e quindi rifiuta... e quindi è un po' come un cane che si morde la coda». (Intervistato 2 - Insegnante di sostegno).

Sulle ragioni invece per cui si condivide l'informazione, un intervistato sottolinea la necessità di spiegare a tutti le differenze di "trattamento", ma lo si fa solo quando arriva la diagnosi:

«Le diagnosi di DSA arriviamo ad averle in quarta. Ecco, lì c'è un attimino da spiegare ai ragazzi... perché li cominciano le differenze sulle verifiche... non abbiamo risorse quindi non c'è una figura che si occupa di loro... però abbiamo noi delle attenzioni diverse... quindi

qua ci vuole proprio il condividere prima col ragazzino e poi anche alla classe... quindi questo passaggio ci vuole sicuramente... più difficoltà sulle medie sicuramente [...] con le certificazioni gravi non si spiega nulla perché si rendono conto i ragazzi che comunque questi bambini hanno bisogno di qualcosa in più». (Intervistato 1 - Insegnante/Referente BES)

Per alcuni la narrazione è necessaria, in caso di fragilità non visivamente evidenti, soprattutto quando impattano sulle relazioni, ad esempio perché ci sono comportamenti aggressivi o non facilmente comprensibili, come silenzi prolungati, o per spiegare la differenza degli strumenti e dei percorsi utilizzati per non generare comportamenti emarginanti, determinati ad esempio da percezioni di trattamenti di favore verso lo studente con disabilità o altri bisogni educativi speciali.

«I bambini hanno più difficoltà ad accettare i casi meno gravi... uno fisicamente perfetto non riescono a capire perché deve avere qualcosa di diverso... qualche verifica differenziata ma loro stessi fanno fatica... ecco, quindi le difficoltà maggiori le abbiamo sul cognitivo Borderline... sul cognitivo che comunque è fisicamente a posto... e sui DSA sicuramente... questo sì». (Intervistato 1 - Insegnante/Referente BES)

«C'è questo senso di... è sbagliato... di ingiustizia e si dice... "ma perché lui può fare queste cose"... come lo giustifico agli occhi dei compagni... Perché lui che non ha niente... può, non lo so, uscire dalla classe... può strisciare sul pavimento... può non fare i compiti... allora lì gli insegnanti si trovano in difficoltà... parlo anche nel prendere in mano l'argomento». (Intervistato 11 - Insegnante/Referente BES)

«Un docente mi dice: la classe è tutta arrabbiata perché "quello lì ha preso 6, prende sempre 6, ma in realtà non fa le stesse cose che facciamo noi", allora intervengo io (ndr: dirigente) a spiegare anche con esempi rispetto ai loro vissuti, bisogna essere molto abili, attenti alle parole sbagliate, capire se è il caso o meno, considerando che per ognuno di loro ci sono bisogni diversi, ci sono risposte diverse». (Intervistato 10 - Dirigente)

Per un intervistato il coinvolgimento, che avviene in modi diversi a seconda dell'età, è motivato dal benessere dello studente con disabilità:

«[...] ho sempre cercato di coinvolgere i compagni - i piccoli in una maniera, i più grandi in un'altra - perché anche per il bambino o il ragazzo disabile sapere di avere dei compagni alla pari, che sono con lui, è importante». (Intervistato 8 - Educatore)

Pochi intervistati riportano la necessità di condividere il tema della disabilità nel gruppo classe per ragioni di tipo educativo:

«I bambini devono capire tutti, rendersi conto delle fragilità e collaborare chiaramente con gli insegnanti alla crescita e alla formazione, nell'interazione fra tutti che è l'aspetto più positivo, più importante» (Intervistato 17 - Dirigente)

«Nonostante si sia cercato di creare un clima di rispetto capita che alcuni bambini dicano "è sempre colpa sua... si arrabbia sempre, noi lo aiutiamo e poi lui ci tira le cose", e allora devi spendere un sacco di tempo e di energie a cercare di parlarne, di dire "guarda, ieri ti sei comportato così e i tuoi compagni adesso ti raccontano come si sono sentiti, ecc."; quel tempo viene sottratto ad altre cose, ma io non mi preoccupo, ormai dopo quasi 40

anni di insegnamento ho visto che non è il contenuto che conta, quello si recupera, invece l'atteggiamento è la base sempre di tutto, penso che sia il valore aggiunto. Credo per esempio che in una scuola media, dove ci sono tantissime figure che entrano, diventi abbastanza ingestibile la cosa, dovresti fare consigli su consigli di classe, avere tutti colleghi sensibili a questa problematica, tutti che si rendono conto». (Intervistato 23 - Insegnante/Referente BES)

Dalle descrizioni libere da parte degli intervistati sulle pratiche quotidiane⁷⁴, sembra non esistano precise metodologie di riferimento rispetto alla condivisione nel gruppo classe della disabilità o fragilità del compagno e che la decisione "su come fare" sia assunta di volta in volta.

«Ci sono differenze di disabilità e quindi su questa base si mettono in campo tutte le strategie e gli strumenti adatti a quella situazione, perché ogni classe è diversa, ogni disabilità è diversa e quindi caso per caso si valuta quello che è più opportuno mettere in campo». (Intervistato 17 - Dirigente).

Solo due intervistati riferiscono di percorsi e strumenti sperimentati e consolidati negli anni che vanno dall'informazione sulla disabilità del compagno dopo aver condiviso con la famiglia, a spiegazioni per migliorare il contesto, a giochi e problem solving per rilevare i bisogni di tutti, non solo degli studenti con disabilità o altri bisogni educativi speciali,

«[...] che hanno l'effetto di far emergere che tutti hanno delle fragilità, e registrare difficoltà che noi stessi insegnanti non conoscevamo». (Intervistato 15 - Insegnante/Coordinatrice per l'inclusione).

Per quanto riguarda il linguaggio utilizzato:

«A volte si nominano le malattie ed è un po' uno scudo perché la malattia è qualcosa di oggettivo che esiste, sa che è stata addirittura certificata, l'ha messa nero su bianco il medico per cui io sono tranquillo, dico quello che ha detto al medico. Questo è il livello più schermato su come dire le cose, poi ce ne sono altri via via meno schermati fino a quello dove gli insegnanti riescono a far vedere quello che i bambini sanno fare... e quindi parte da una dimensione di quello che è in grado di fare, non dalla malattia che gli impedisce, quindi non è in virtù di quella malattia che noi lo trattiamo come tale ma in virtù di quello che lui sa fare e ci organizziamo intorno a lui». (Intervistato 13 - Dirigente)

Abbiamo chiesto poi agli intervistati anche se ci fossero interrogativi da parte degli studenti, sia che il tema della fragilità del compagno di classe fosse trattato, sia che non lo fosse. Oltre alle già citate domande sulle differenze di "trattamento", alcuni intervistati riportano che:

«Nel momento in cui si parla di diversità si abbassano le difese, ecco, rispetto al tema dell'handicap si abbassano le paure, e i bambini più piccoli chiedono». (Intervistato 7 - Insegnante/Referente BES)

«La classe era nuova, all'inizio tanti avevano un po' di difficoltà a chiedere (nдр: della cecità

⁷⁴ Sugli strumenti è stata fatta una domanda apposita, su cui si veda il paragrafo dedicato.

della compagna), non c'è ancora quella confidenza, però quando è venuto l'esperto a parlare tanti hanno fatto domande che magari fino a quel momento non si erano sentiti di fare: "Come sognano? Come si fa a fare la spesa non potendo vedere gli scaffali?", tante domande, insomma, che loro si erano posti». (Intervistato 21 - Educatore)

Altri sottolineano come serva anche il setting giusto per permettere ai compagni di classe di esplicitare i loro dubbi, le loro domande:

«Quando si parla con tutta la classe sono poche le domande e invece in piccoli gruppi con massimo due o tre compagni per volta per fare delle brevi attività, lì c'è più interesse e anche i compagni si permettono di chiedere che cosa vuol dire quando, che ne so, si alza in piedi o lancia un oggetto; oppure sono loro stessi che trovano il significato dei gesti e avviano un gioco con il compagno». (Intervistato 6 - Educatore)

c. Parlare con le famiglie: lo scudo della privacy

Di famiglie come attore rilevante (anche) rispetto all'inclusione nei contesti didattici abbiamo già scritto esaminandone le rappresentazioni della disabilità e dell'inclusione. In questo paragrafo guarderemo alle famiglie come soggetto rispetto al quale i docenti e gli assistenti educatori hanno un ruolo di intermediari narrativi sul tema disabilità.

Abbiamo indagato questo ruolo di intermediari narrativi considerando sia i genitori dello studente con disabilità o con altri bisogni educativi speciali, sia quelli dei compagni.

Per quanto riguarda i primi, gli intervistati confermano, innanzitutto, e in modo unanime, che la famiglia viene coinvolta nel percorso scolastico e di inclusione del figlio. Un coinvolgimento ritenuto fondamentale per l'efficacia dei processi di inclusione: ha infatti ottenuto un punteggio di 4,3 in una scala da 0 a 5 dove 0 è "per nulla importante" e 5 "molto importante".

Ci sono tuttavia differenze rispetto all'intensità e alle modalità con cui viene perseguito il coinvolgimento, che emergono dalle descrizioni delle pratiche scolastiche. Nella maggior parte dei casi le risorse e il tempo dedicati, gli strumenti utilizzati e l'orientamento "al risultato" confermano la rilevanza per la scuola della partecipazione dei genitori al percorso del figlio o della figlia con disabilità o con altri bisogni educativi speciali.

«Abbiamo le udienze, l'incontro 104 una volta l'anno tendenzialmente, un momento di condivisione del PEI e poi, diciamo, gli incontri istituzionali sarebbero finiti. Invece quello che in realtà si fa nella scuola è vedere la famiglia un po' di più, una volta al mese si fa un incontro e dove il bambino non è in grado di comunicare con i genitori teniamo dei diari dove mettiamo cosa ha fatto il bambino».

Altrimenti, aggiunge lo stesso intervistato, se ci si limita agli incontri istituzionali

«si incrina proprio il rapporto scuola-famiglia, che andrebbe secondo me costantemente rivista e costantemente aggiornata, e questa è una cosa che un po' ci manca nella scuola». (Intervistato 7 - Insegnante/Referente BES)

«La famiglia dello studente con disabilità viene coinvolta nelle attività della scuola costantemente, non solo nelle fasi preliminari nelle quali predisponiamo programmazione specifica, ma in tutti i momenti della settimana, della giornata, e i contatti fra la coordinatrice, il

referente BES e la famiglia sono costanti e determinanti per poter lavorare bene dentro la scuola perché quando c'è un contatto sereno, tranquillo, tra la scuola e la famiglia si riescono a veicolare tutta una serie di informazioni utili alla crescita del bambino». (Intervistato 17 - Dirigente)

E così ci sono docenti ed educatori che incontrano settimanalmente la famiglia, che tengono un diario giornaliero per comunicare con i genitori, che danno loro il proprio numero di telefono. C'è anche - ed è un elemento molto interessante sotto il profilo della narrazione - un ruolo per così dire di mediazione linguistica dei docenti rispetto ai linguaggi medici e tecnici:

«Si legge con loro il piano e si cerca di specificare, diciamo spiegare, come è stato fatto, quindi le parole mediche che ci sono, che vengono riportate e non è linguaggio nostro, è un linguaggio specifico». (Intervistato 1 - Insegnante/Referente BES)

In alcune interviste, invece, la centralità dell'alleanza scuola-famiglia appare più sfumata, sembra quasi un "dovere istituzionale":

«Dobbiamo ovviamente stendere un piano educativo individualizzato, un PEP nel caso dei DSA, e di conseguenza c'è una condivisione di questo documento all'inizio dell'anno e poi nel corso dell'anno... se ci sono strategie che riteniamo di poter applicare vengono condivise comunque con la famiglia... e poi, insomma, di solito c'è un incontro conclusivo per vedere che cosa ha funzionato e cosa va migliorato». (Intervistato 12 - Insegnante/Referente BES)

«C'è un momento che è uno sbarramento dovuto, dove c'è la condivisione e la firma dei documenti (per noi solitamente è entro dicembre che vanno preparati) e lì la famiglia viene coinvolta, perché viene letto (n.d.r. il PEI) alla famiglia e le viene anche data una copia del documento che poi possono visionare a casa». (Intervistato 4 - Insegnante/Referente BES)

«L'incontro è un momento in cui l'insegnante di sostegno presenta alla famiglia il PEI, è comunque un incontro collegiale dove tutti gli assistenti educatori e le figure del sostegno partecipano, a volte anche il coordinatore di classe... Siccome tendenzialmente si fa a novembre, massimo dicembre, è un momento importante anche per fare il punto con la famiglia di come sono andati i primi mesi di scuola, lo si prende un po' come momento anche di udienza. Facciamo un'udienza alla consegna anche della pagella del primo quadrimestre... e alla fine dell'anno... e quindi in totale... almeno tre incontri con la famiglia». (Intervistato 6 - Educatore)

«Vengono fatti i colloqui che generalmente dipendono dalla gravità, possono essere fatti con tutti gli insegnanti oppure solo con gli insegnanti di sostegno o assistente educatore [...] quindi durante l'anno i momenti di incontro con la famiglia ci sono e sono fissi». (Intervistato 8 - Educatore)

Per alcuni l'intensità e le modalità del coinvolgimento - il fatto cioè di andare oltre, se necessario, agli incontri istituzionali - dipende dal gruppo di lavoro:

«Ogni singolo team ha vita propria... quindi se c'è la volontà di incontrarsi... che ne so...

una volta al mese per programmare... lo si fa... però questo vedo che dipende molto dalla volontà dei singoli o degli insegnanti di sostegno...». (Intervistato 6 - Educatore)

Altri invece appaiono costretti dentro un perimetro che non dipende da loro:

«Il coinvolgimento è difficilissimo perché non ci sono gli spazi, perché le occasioni di confronto sono poche e poco richieste e spesso poi ci sono problemi di incomprensioni». (Intervistato 20 - Educatore)

Anche quando l'approccio è orientato al risultato, il coinvolgimento delle famiglie rimane un tema complesso su cui lavorare:

«Si prova sempre. Non è facile e - non so se è politicamente corretto - ma noi l'inclusione a scuola la facciamo con la famiglia o nonostante la famiglia qualche volta». (Intervistato 13 - Dirigente)

Le difficoltà nascono a volte dalla mancata accettazione della fragilità del figlio, in altri casi dalla cultura familiare:

«Una chiusura per il fatto che non c'è prima di tutto il riconoscimento del problema». (Intervistato 12 - Insegnante di sostegno)

«Puoi considerare i tuoi percorsi anche paralleli; la famiglia magari è un po' più indietro rispetto al percorso di consapevolezza della classe e del contesto scuola e quindi tu intanto lavori a scuola e nel sociale e poi pian piano porti avanti la famiglia». (Intervistato 15 - Insegnante/Coordinatore per l'inclusione)

Per quanto riguarda la finalità del coinvolgimento, emerge già da alcuni stralci delle interviste riportate, e da altre, come il coinvolgimento sia funzionale all'azione educativa e al benessere dello studente:

«La collaborazione della famiglia possa, come dire, rafforzare quello che viene fatto (ndr: a scuola), a casa [...] la famiglia lì è importantissima perché se è un ragazzo cognitivamente solo più lento però potrebbe farcela, è chiaro che, se a casa c'è una famiglia che collabora e che aiuta nello studio, abbiamo più possibilità di andare avanti... ». (Intervistato 20 - Educatore)

Altri sottolineano anche il ruolo di supporto della scuola ai genitori nel percorso di accettazione della fragilità del proprio figlio, che comporta spesso grande sofferenza:

«Il nostro compito è proprio quello di accompagnare coi tempi dovuti la famiglia, non solo gli studenti, ma spesso anche la famiglia, a riconoscere e accettare che ci sono dei limiti, delle difficoltà». (Intervistato 10 - Dirigente)

«È una roba dove si consuma anche una sorta di dramma tante volte...». (Intervistato 2 - Insegnante di sostegno)

«Viene coinvolta e secondo me è anche importante questo... perché anche per la famiglia c'è il processo lungo di accettazione». (Intervistato 8 - Educatore)

«È determinante arrivare ad una collaborazione piena, un rapporto di fiducia con la famiglia, su questo si investe molto soprattutto nei primi anni [...] la fiducia è la condizione indi-

spensabile per poter lavorare in tranquillità col ragazzo, perché poi il ragazzo lo percepisce, lo assorbe». (Intervistato 19 - Insegnante di sostegno/Referente BES)

«Condivido coi genitori chiaramente invitando sempre a non cercare capri espiatori: cerchiamo di non dare la colpa al bambino, di non dare la colpa alla scuola, di non dare la colpa alla famiglia, ma cerchiamo di vedere da dove nasce e che cosa c'è dietro. Quindi primo step è proprio quello di cercare di tranquillizzare al massimo. Non è facile soprattutto per i genitori della nostra epoca, quando tutti vorremmo avere i figli super bravi... ». (Intervistato 23 - Insegnante/Referente BES)

Questo percorso di accettazione avviene spesso nei primi anni della primaria quando emergono le difficoltà, ma a volte è anche negli anni successivi quando

«le famiglie che vorrebbero che i ragazzini rimanessero il più possibile nel contesto del primo ciclo perché lo vedono come un contesto tutelante, protetto, che dà sicurezza e quindi c'è la difficoltà di aiutarli, di sostenerli nel pensare ad un progetto di vita per questi alunni. E qui la rete è fondamentale... non c'è solo la scuola». (Intervistato 22 - Dirigente)

Il coinvolgimento delle famiglie serve

«anche per sollevarle anche da tante preoccupazioni... da tante fatiche che vivono». (Intervistato 19 - Insegnante di sostegno/Referente BES)

Un'ultima nota riguarda un dato che emerge nella letteratura scientifica, citata nella sezione precedente, rispetto alla percezione delle famiglie che l'insegnante di sostegno sia deputato in modo esclusivo all'alunno con disabilità, aspettativa che invece nella nostra indagine appare in una sola intervista (intervistato 11 - Insegnante/Referente BES) cui le famiglie trasmettono

«un'angoscia: quella delle ore di sostegno, il sostegno spesso utilizzato nei termini di delega».

Anche rispetto alle famiglie dei compagni abbiamo chiesto agli intervistati di dare un valore del coinvolgimento rispetto alla rilevanza nei processi di inclusione. Il voto medio è inferiore di più di un punto rispetto a quello attribuito al coinvolgimento dei genitori dello studente con disabilità (3,04 rispetto a 4,3), ma è comunque discreto.

In questo campo però si misurano maggiori distanze tra l'importanza dichiarata e la descrizione delle pratiche scolastiche.

Ben 9 su 20 (3 assistenti educatori non sanno) hanno dichiarato che le altre famiglie non vengono neppure informate della presenza in classe di uno o più studenti con disabilità o altri bisogni educativi speciali; 3 che l'informazione i genitori la deducono dalla presenza nelle assemblee di classe dell'insegnante di sostegno, 6 che dipende dall'insegnante o dal consiglio di classe, in alcuni casi dalla gravità della disabilità o del disagio.

In generale non c'è una narrazione del tema alle famiglie della disabilità, che ci pare invece permettere una continuità educativa scuola-famiglia anche sul tema dell'inclusione, potenziandone l'efficacia.

Le ragioni addotte per la mancata condivisione sono molteplici: a volte si tratta dell'età degli studenti (alle secondarie gli studenti hanno maggiori autonomie e c'è meno la presenza delle

famiglie); più spesso si richiamano ragioni di tutela della privacy o di non necessità perché il contesto territoriale è piccolo e tutti si conoscono.

Alcuni intervistati precisano che non si parla con i genitori di situazioni specifiche, ma che il tema dell'inclusione viene comunque affrontato, in termini però generali, con il rischio, ci pare, che possano risultare generici e retorici.

«Quando fai le assemblee di classe non è che puoi nominare esplicitamente, anche se tutti sanno... io per esempio parlo sempre delle difficoltà di tutti e della necessità di capire che siamo una piccola società e quello che troviamo nella classe troveremo nella vita, quindi dell'importanza di supportare, di non giudicare, di insegnare ai propri figli a non essere giudicanti, a non escludere». (Intervistato 23 - Insegnante/Referente BES)

Parlare della situazione concreta coinvolgendo, se possibile, anche la famiglia dello studente con disabilità sembra essere utile invece per altri intervistati, anche se spesso dipende dalla disabilità:

«In una riunione i genitori avevano spiegato un po' tutte le criticità agli altri genitori perché lei (nдр: loro figlia) ha una disabilità fisica importante, quindi a livello anche d'impatto, e magari un genitore avrebbe potuto dire "però il mio bambino in prima elementare si trova a vedere queste cose, non è giusto"... però, guarda, basta veramente parlarne, spiegare le cose perché è la maniera migliore». (Intervistato 8 - Educatore)

Se ne può parlare, secondo un intervistato *«con le dovute accortezze e con il giusto linguaggio e mettendo in atto tutti i parametri della privacy»*. Non lo si fa sempre perché dipende anche

«dalle varie situazioni, dalle gravità; si lavora più che altro caso per caso e si agisce nel modo migliore. Però è piuttosto frequente il contatto con le altre famiglie perché anche quello è un valore che nel lavoro in classe, che i genitori dei compagni anche loro sappia-no». (Intervistato 17 - Dirigente)

«A volte sì, dipende molto dal tipo di patologia, se è una patologia che richiede attenzione da parte anche dei compagni, perché poi a casa riportano e quando c'è un consiglio di classe è ovvio (nдр: i genitori) o te lo chiedono oppure ti viene automatico dare delle spiegazioni sempre in modo rispettoso della privacy, senza andare troppo nel dettaglio». (Intervistato 18 - Insegnante/Referente BES)

d. Tra insegnanti: ancora troppe etichette

Finora abbiamo analizzato le parole che insegnanti e personale educativo utilizzano per rappresentare la disabilità e i bisogni educativi speciali nel loro ruolo di intermediari narrativi, nelle relazioni cioè con i diversi attori che abitano nel contesto scolastico. Nell'indagine abbiamo cercato di rilevare anche quali siano i termini usati da docenti ed educatori quando parlano tra loro di disabilità e a quali modelli culturali fanno riferimento⁷⁵. Le risposte degli intervistati sono riconducibili a tre tipologie: definizioni di natura biomedica o normativa; il

⁷⁵ Soresi, ibidem.

nome dello studente; altre espressioni. Nell'analisi è stata considerata la tipologia riportata dagli intervistati per prima o indicata come prevalente: più di un terzo (10) riferisce l'uso di etichette bio-mediche o normative, come BES, 104, DSA, disabile, utilizzati come sostantivi; 7 dicono che si usa il nome dello studente e altri 5 citano espressioni diverse, in parte riconducibili al modello sociale o bio-psico-sociale: bambino in difficoltà, che fa fatica, che ha bisogno di sostegno, poverino. Le etichette sono riferite in misura maggiore da parte dei docenti che degli assistenti educatori, ed il loro essere parte del lessico comune tra i professionisti della scuola è confermato dall'uso che ne fanno gli stessi partecipanti all'indagine nel corso delle interviste.

Un intervistato sottolinea la diversità del lessico utilizzato dai docenti nei diversi contesti, formali ed informali:

«Alla primaria sono sempre parole di comprensione perlopiù nei momenti ufficiali; dopo, quando parli a tu per tu, alle volte escono: “ma tanto quello lì non ce la farà mai”, “qui ci vuole il sostegno”. Quando ti approcci in modo informale capisci che la fiducia dimostrata nei momenti istituzionali e questa comprensione non è proprio di tutti, purtroppo». (Intervistato 23 - Insegnante/Referente BES)

Alcuni intervistati, in particolare i dirigenti, esprimono la piena consapevolezza che l'uso delle etichette limiti i processi inclusivi:

«Spesso si usa 104 fascia B e C... questa roba mi dà un po' fastidio perché vuol dire che c'è ancora bisogno di etichettare. Personalmente toglierei qualsiasi certificazione... se c'è il neuropsichiatra che ci dà una mano benissimo, ma non ho bisogno di sapere che malattia è, di avere un certificato di malattia per fare quello di cui ha bisogno (ndr: quello studente). Soprattutto alle scuole primarie e medie, di quel certificato non ci faccio niente, ho bisogno di sapere la funzionalità quindi mi interessa più l'ICF che non la certificazione». (Intervistato 10 - Dirigente)

«A volte si nominano le malattie ed è un po' uno scudo perché la malattia è qualcosa di oggettivo che esiste, che è stata addirittura certificata, messa nero su bianco dal medico per cui “io sono tranquillo, dico quello che ha detto il medico”, questo è il livello più schermato, come dire, per dire le cose e poi giù fino a quello meno schermato e dove gli insegnanti riescono a far vedere quello che i bambini sanno fare». (Intervistato 13 - Dirigente)

«Si usano “PEI, PEP, referenti del PEI, del PEP o della documentazione...” a chi spetta il compito di redigerli, quindi di coordinarli. Altre parole possono essere “diversificare”, che spesso coincide più che altro con “semplificare” in termini un po' negativi». (Intervistato 22 - Dirigente)

Si fa ancora fatica, per citare le parole di un assistente educatore,

«a dissociare la persona dal suo problema» (Intervistato 3 - Educatore)

Per alcuni intervistati questo lessico è “solo” un modo per capirsi, quasi per essere più efficienti negli incontri di lavoro:

«È brutto da dire ma quando devi parlarne devi riuscire a farti capire e purtroppo la norma-

tiva ha messo quelle A, B e C... però è anche un po' carina, meglio che handicap, meglio che studente 104 che sembra quasi un numero». (Intervistato 9 - Insegnante)

«Purtroppo... ma si fa per una questione di velocità: parliamo di BES... facciamo in fretta queste cose... dobbiamo fermarci a parlare un po' dei test, per vedere se fosse del PDP, se va monitorato, se va cambiato strategia, quindi purtroppo per una questione di velocità... poi invece quando parli in altri contesti, sempre a scuola, li nomini per nome come qualsiasi altro ragazzo, però in quelle situazioni di consigli di classe purtroppo si usa questa etichetta». (Intervistato 15 - Insegnante/Coordinatrice per l'inclusione)

«Sono i nostri numeri... è un 104, è un DSA, no è un 170, no è un DSA... 104 è rimasto, - è un 104 o è un DSA? - ma è un BES di terza fascia o è un BES degli stranieri? - tante volte usiamo ancora queste sigle... lo facciamo anche per essere più chiari...». (Intervistato 1 - Insegnante/Referente BES)

Questo uso contrasta però con l'idea, diffusa nel campione, che serva una sensibilizzazione generalizzata di tutto il corpo docente e non solo gli specialisti, sui temi dell'inclusione, perché un lessico stigmatizzante e spersonalizzante alimenta rappresentazioni opposte, di "separazione".

4. Il team di lavoro: verso la collegialità

Nel capitolo dedicato alle ricerche sulla rappresentazione della disabilità a scuola è emerso chiaramente come il “chi” se ne occupa influenzi l’efficacia dei processi inclusivi, ma anche in modo specifico la narrazione e le rappresentazioni. Sotto questo profilo vale la pena ricordare almeno due aspetti: innanzitutto, se, come abbiamo ricordato fin dalle premesse, la narrazione è rilevante nella costruzione delle identità, in modo particolare nelle situazioni di fragilità, e se di sé non si racconta a chiunque, limitare le opportunità di interazioni narrative significa ridurre le possibilità di ricerca di sé, di rielaborazione, di accettazione. In secondo luogo, l’organizzazione del lavoro sull’inclusione per certi aspetti è già di per sé un elemento narrativo che alimenta rappresentazioni più o meno inclusive, si pensi ad esempio alle percezioni e alle aspettative delle famiglie (sia quelle degli studenti con disabilità sia quelle dei compagni) sul ruolo dell’insegnante di sostegno.

Nell’indagine che abbiamo realizzato emerge come il lavoro in team con i colleghi sia per gli intervistati la variabile che più di tutte le altre influenza la capacità inclusiva degli insegnanti e della scuola: in una scala da 0 a 5, dove zero è “non influenza” e 5 “influenza molto” la capacità inclusiva, la collaborazione tra colleghi ha ottenuto un voto medio di 4,7, a fronte, ad esempio, di un 4,3 della formazione specifica, di un 4,1 degli strumenti specifici e di un 3,9 degli spazi. Questa visione unanime sulla rilevanza della collaborazione e del lavoro di gruppo assume sfumature diverse se si guardano le risposte degli intervistati alla domanda: a chi spetta il compito dell’inclusione?

Le risposte, infatti, sono state variegata: se da un lato è unanime l’idea che l’inclusione sia un processo collettivo, è diversa la grandezza del perimetro di questa responsabilità: solo in 9 casi la risposta è stata “tutti”:

«È un processo complesso al quale deve partecipare l’intera scuola, senza escludere neanche le figure professionali non direttamente coinvolte, mi riferisco ai collaboratori scolastici, agli assistenti tecnici... L’inclusione non viene messa in atto con l’insegnante di sostegno e con l’educatore perché sono accanto a quel bambino, è un insieme di comportamenti che vengono messi in atto dall’intera comunità scolastica, dai genitori, dai compagni di classe, dagli insegnanti. Tutto questo avviene soprattutto attraverso l’esempio, il contatto, la relazione, ciò che si percepisce giornalmente». (Intervistato 17 - Dirigente)

«Se parliamo di inclusione (è in carico, ndr) a tutti: al bidello, al personale ATA, agli insegnanti, agli educatori; sono tutti sullo stesso livello nel senso che tutti dobbiamo lavorare nella stessa maniera pur con ruoli diversi: io stesso mi metto dentro. Insomma, diversi per forza, ma abbiamo tutti, ma guai se non esiste». (Intervistato 10 - Dirigente)

Negli altri casi le combinazioni sono diverse: alcuni hanno fatto riferimento a più figure specializzate sulla disabilità o altri bisogni educativi speciali coinvolte contemporaneamente

(referente BES, insegnante di sostegno, commissione di orientamento), altri al consiglio di classe.

Nel perimetro del processo di inclusione vengono citate anche altre figure professionali, come lo psicologo e, più volte, l'assistente educatore che la letteratura scientifica evidenzia è stato a lungo trascurato e fatica ancora oggi, pur dopo il riconoscimento normativo, a trovare pieno spazio nelle prassi.

Dagli intervistati emerge invece una crescente attestazione del contributo che la professionalità degli assistenti educatori può dare ai processi inclusivi a scuola:

«A livello di competenze, al di là di quelle disciplinari, quelle dell'educatore e del docente di sostegno, perché è lì che fa la differenza, le competenze relazionali, comunicative e di problem solving. Queste secondo me sono le tre competenze che fanno la differenza nell'aiutare i ragazzi nel loro percorso; perché tu puoi essere il docente più bravo su tutte le discipline... ma se tu non hai quelle competenze che sono la base, per il tuo alunno non nasce nulla. Quindi teniamo conto, nell'abbinare chi a chi, di questo: è il punto di partenza e già un 60% di obiettivo raggiunto». (Intervistato 15 - Insegnante)

«Ci sono gli insegnanti di sostegno e gli assistenti educatori, tra cui quelli in convenzione che non hanno competenze specifiche (ndr: in materie disciplinari), ma spesso sono meglio degli insegnanti di sostegno specializzati, anzi spesso, parlo come referente BES, è necessario mettere assistenti educatori ad affiancare e supportare gli insegnanti di sostegno». (Intervistato 11 - Insegnante/Referente BES)

«È un ruolo in cui crediamo molto comunque, l'assistente educatore, per quanto riguarda l'aspetto emotivo e relazionale. È una figura che secondo noi è molto importante per entrare in comunicazione con questi bambini, nella gestione anche di certi comportamenti, di certe emozioni... poi, dal punto di vista invece della didattica, sarebbe sicuramente più funzionale a nostro avviso la figura dell'insegnante di sostegno». (Intervistato 12 - Insegnante)

«Di solito (ndr: a gestire la comunicazione con lo studente con disabilità rispetto al PEI) è la persona del consiglio classe che è più in grado di essere... di trovare le parole giuste, di avere la sensibilità adeguata: qualche volta gli insegnanti di sostegno, spesso l'assistente educatore in convenzione... Sai, quelli veramente possiamo sceglierli, possiamo scegliere le persone adatte a quel tipo di bisogno, perché ci sono delle affinità verso quel tipo di bisogno». (Intervistato 10 - Dirigente)

C'è poi chi allarga ulteriormente il perimetro dell'inclusione agli altri attori territoriali:

«Abbiamo sviluppato un progetto per esempio di alternanza scuola-lavoro per i ragazzi con bisogni educativi speciali; abbiamo costruito un database con tutte le realtà che si rendevano disponibili ad accogliere questi ragazzi perché per loro un'esperienza di alternanza scuola-lavoro maturata in un contesto protetto e monitorato, come quello della scuola, è un'esperienza di vita. Tutti questi progetti, tutte queste azioni rientreranno in via definitiva come bozza nel piano d'inclusione». (Intervistato numero 19 - Insegnante)

Su entrambi i fronti - l'educatore e la rete - ci sono, secondo gli intervistati, spazi di miglioramento. Per quanto concerne la rete:

«I servizi che secondo me avrebbero bisogno di un potenziamento... dovrebbero lavorare più in rete con noi... noi cerchiamo di lavorare insieme per l'autonomia». (Intervistato 2 - Insegnante)

«Ci manca anche da parte dei servizi un sostegno dal punto di vista proprio pratico... perché al di là di un incontro iniziale e uno finale, che di solito si fa alla presenza della famiglia, i servizi poi seguono il bambino nella loro individualità e manca secondo noi proprio un riscontro di quello che è il lavoro fatto da loro che potrebbe sicuramente servirci per poter applicare anche noi a scuola alcuni accorgimenti, suggerimenti che sarebbero preziosi. Secondo noi ancora non è seguito come dovrebbe essere il famoso triangolo servizi-scuola-famiglia che ricordo benissimo dal corso (nдр: di formazione)». (Intervistato 12 - Insegnante)

Per quanto riguarda le criticità alla piena integrazione dell'assistente educatore nel gruppo di lavoro:

«Una nota un po' dolente secondo me è che esistono degli incontri disciplinari del sostegno, come esistono gli incontri disciplinari per le varie materie durante l'anno, dove tutti gli insegnanti e gli educatori provinciali che collaborano nello stesso istituto si incontrano per condividere com'è l'andamento dell'anno o se c'è bisogno di alcune risorse... ma tendenzialmente gli educatori in convenzione, quindi delle cooperative, non sono coinvolti... Quello potrebbe essere un momento dove si discute in maniera estesa, non solo sul singolo caso, ma di come portare avanti l'inclusione in quel singolo Istituto Comprensivo». (Intervistato 6 - Educatore)

«L'assistente educatore, soprattutto se lavora per una cooperativa e non a livello provinciale, tendenzialmente non partecipa a questo tipo di incontri... e se partecipa... anche ai consigli di classe partecipa per il primo momento in cui si parla della complessità». (Intervistato 16 - Educatore)

L'idea della trasversalità e della multidisciplinarietà dell'inclusione espressa dagli intervistati si sta progressivamente diffondendo nelle pratiche rispetto ad un recente passato in cui era forte l'idea della delega agli insegnanti di sostegno. Quest'ultima rimane però ancora in alcuni contesti scolastici.

«Nella storia purtroppo, e alcune volte succede ancora, che l'insegnante di sostegno si trova a essere sovraccaricato oppure indicato come l'unico referente. Questa non è assolutamente la cosa corretta, si sa, qualche anno fa non si sapeva, ora si sa». (Intervistato 3 - Insegnante)

«[...] "è il tuo alunno quindi te lo prendi, te lo porti fuori, perché tu sei l'insegnante di sostegno" ... questo purtroppo, è brutto dirlo, ma c'è ancora, ecco, il tuo alunno non è l'alunno della classe ma il tuo alunno». (Intervistato 1 - Insegnante/Referente BES)

«(nдр: il consiglio di classe) si appoggia molto al sostegno, per non dire, in alcuni casi, che se ne lava le mani e dice fai tu (nдр: all'insegnante di sostegno), per noi va bene tutto. Dipende dai consigli di classe insomma... La sensibilità sta aumentando e quindi, insomma, le cose vanno meglio, in passato c'era questa delega un po' stigmatizzante... ho sentito

dire da una collega una volta "lo studente è tuo, il problema è tuo"». (Intervistato 2 - Insegnante)

«L'inclusione spetterebbe al consiglio di classe, in particolare agli insegnanti disciplinari, poi per fortuna ci sono insegnanti di sostegno a cui però viene spesso attribuito un ruolo, come dire, di delega; questo è un limite della realtà trentina, nonostante possa essere all'avanguardia su tante cose il fatto che l'idea ancora che il disabile sia responsabilità dell'insegnante di sostegno e dell'educatore purtroppo c'è, anche se ci sono casi virtuosi». (Intervistato 11 - Insegnante/Referente BES)

«Ecco, noi sottolineiamo sempre, cerchiamo veramente sempre di portare tutti gli insegnanti nella direzione di non delegare, proprio perché altrimenti l'inclusione avrebbe significati diversi perché è un po' come dire - spesso è accaduto - dove è presente l'insegnante di sostegno e o l'assistente educatrice si tendeva a delegare. Insomma, si sta cercando proprio di smontare questa malsana abitudine». (Intervistato 4 - Insegnante/Referente BES)

Questa "prassi" della delega fa dire all'intervistato 13 (dirigente) che gli insegnanti di sostegno, dopo essere state figure chiave nel passaggio dalle scuole speciali all'integrazione nei contesti ordinari

«adesso sono delle zavorre, assolutamente delle zavorre ai piedi dei ragazzi per l'inclusione perché (n.d.r. la loro presenza) attiva meccanismi di delega immediata...».

Lo stesso intervistato aggiunge che la presenza dell'insegnante di sostegno può essere motivo di più o meno forte isolamento degli studenti con disabilità rispetto ai gruppi classe, al contrario di quanto accade nei nidi e nelle scuole d'infanzia:

«Quindi vorrei delle figure che sono in grado di fare del coordinamento tipo pedagogico, importante nei consigli di classe; figure ambulanti, come dire, mobili, che vanno più dove c'è bisogno e non si attaccano al consiglio di classe per dire io ho la patente e a me quattro sbrindellati e naturalmente liberano i colleghi del consiglio della zavorra dei quattro sbrindellati».

Il rischio della delega all'insegnante di sostegno si allarga talvolta anche alle altre figure specializzate:

«Una cosa che bisognerebbe rivedere, rimettere in gioco, ripresentare ai docenti. In teoria se io docente ho un alunno (n.d.r. con disabilità) in classe, predispongo per lui un percorso e tu, assistente educatore, mi aiuti a farlo e non tu, educatore, lo fai e per me va bene tutto quello... Sta passando un po' questa cosa perché abbiamo veramente assistenti educatori più formati degli insegnanti... ma qui io non vedo l'inclusione». (Intervistato 1 - Insegnante)

Dagli stralci di intervista sono già emersi alcuni degli elementi che ostacolano una presa in carico collettiva del tema inclusione, che sono di tipo culturale (scarse conoscenze e limitata sensibilità), ma anche organizzativo, come il turnover degli insegnanti e degli assistenti educatori, la mancanza di ore dedicate alla co-progettazione e alla condivisione:

«Con il turnover degli insegnanti che c'è, dei precari, ogni anno per esempio mi ritrovo a dover ristabilire ex novo un rapporto con persone che non ho mai visto, non so come

lavorano, non so che tipo di sensibilità hanno, loro non conoscono me, così come io non conosco loro». (Intervisto 2 - Insegnante di sostegno)

Dagli intervistati emergono anche le strategie e gli strumenti che invece possono sostenere nelle pratiche questa presa in carico collettiva, tra queste: la codocenza, la presenza di figure di coordinamento come i referenti per l'inclusione; la possibilità di un confronto esteso e stabile dell'intero gruppo di lavoro (insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno e assistenti educatori) non sul singolo studente con disabilità, ma su tutta la classe:

«L'inclusione la faccio quando tutti gli alunni possono dire "abbiamo degli insegnanti", non "lui ha l'insegnante di sostegno". Quindi anche è importante, insostituibile». (Intervistato 13 - Dirigente)

«Ce ne sono molti che si definiscono così (nдр: referenti per l'inclusione), ci incontriamo sempre con la rete anche qui con i colleghi di Trento. Sono tanti che cominciano a definirsi così, anche sulle carte, perché riesci ad agganciare i genitori anche prima che ci sia una diagnosi e li aiuti nel percorso». (Intervistato 15 - Insegnante/Referente per l'inclusione)

«Il dirigente deve avere una visione di sistema e nello stesso tempo non deve mai perdere l'occhio sulle singolarità delle situazioni [...] negli anni ho costruito un rapporto di collaborazione strettissima con le mie funzioni strumentali, che mi fanno un po' da mediatore... sui consigli di classe, i docenti di sostegno, e poi, ormai, hanno anche delle competenze abbastanza, insomma, consolidate per poter dare delle indicazioni». (Intervistato 22 - Dirigente)

«Abbiamo quest'altra commissione di orientamento che si occupa comunque anche del passaggio di consegne (nдр: nei momenti di passaggio tra un ordine di scuola e l'altro) che facciamo sempre puntualmente, per tutti ma in modo dedicato ai ragazzi 104, specialmente DSA». (Intervistato 1 - Insegnante/Referente BES)

«Abbiamo almeno tre insegnanti di sostegno per studente perché lavoriamo ancora su aree, perché è impossibile che un docente alle superiori sia un tuttologo [...] quindi, visto che abbiamo un'ampia gamma di docenti di sostegno, strutturiamo le assegnazioni in modo tale che ogni classe con uno o più studenti con disabilità abbia almeno tre insegnanti a rotazione, quindi c'è un gruppo, c'è un team, quindi inizialmente lo faccio io (nдр: referente BES) per chiarire un po', qual è il percorso e la filosofia di inserimento, cioè nel senso, qual è il nostro obiettivo, ai genitori, parlo io con i ragazzini se possibile, poi se ne prende carico il gruppo di sostegno, che si fa portavoce all'interno del consiglio di classe». (Intervisto 9)

«Nella scuola primaria abbiamo la fortuna di avere due ore alla settimana dedicate alla programmazione con l'intero consiglio di classe e allora abbiamo proprio fatto un decalogo... All'equipe necessariamente viene l'insegnante di sostegno e c'è anche l'assistente educatore e un'insegnante curricolare [...] questi passaggi non sono banali». (Intervistato 4 - Insegnante/Referente BES)

Sul piano culturale serve un lavoro costante di formazione e sensibilizzazione, che permetta la condivisione di conoscenze e la creazione di un clima collaborativo:

«La scuola prevede formazioni specifiche con le figure principali dedicate all'inclusione: noi facciamo delle riunioni iniziali per far capire quale è il pensiero, l'idea guida della scuola... Quindi ci sono delle riunioni per i nuovi docenti che arrivano ogni anno, e periodicamente per situazioni particolari che viviamo... ci riuniamo, controlliamo... Il contatto è fra noi e con i nuovi che ciclicamente arrivano nel nostro istituto comprensivo e devono sapere qual è la linea di pensiero». (Intervistato 17 - Dirigente)

5. Strumenti: serve più metodo

Oltre alle interazioni dirette tra persone, esistono «innumerevoli testi narrativi che, proposti dalle industrie mediali, accompagnano la nostra esistenza e si offrono a loro volta come risorse per *elaborare la nostra esperienza*⁷⁶. I libri, i film, gli albi illustrati comportano una “anonimità della relazione” tra il narratore e il destinatario che permette di aggirare, o superare più facilmente, «*il riserbo e il pudore di cui le relazioni personali devono tener conto molto più attentamente*»⁷⁷.

Le ricerche riportate nel capitolo precedente mostrano tuttavia come l'utilizzo di questi strumenti narrativi non sia ancora diffuso per ragioni che vanno dalla mancanza di “consapevolezza” e/o competenza su questa opportunità, alle resistenze a parlare, anche attraverso testi narrativi, di disabilità in classe. Anche dalla nostra indagine risulta che una parte, seppur marginale, dei docenti non affronta il tema della disabilità con il gruppo classe (3 su 24). Questa che potremmo definire reticenza emerge talvolta anche dagli intervistati che, al contrario, affermano di trattare il tema:

«Abbiamo provato più un approccio legato alle discipline, alle materie, con diversi stimoli come possono essere i lavori di gruppo per favorire la conoscenza, piuttosto che la visione di un film, il sollevare un dibattito». Intervistato 18 - Insegnante/Referente BES)

Il dialogo in classe è il metodo più seguito (12 citazioni) dagli intervistati:

«Ecco, l'insegnante di sostegno, il team di classe prepara un racconto, una spiegazione attraverso chiaramente un linguaggio che può essere capito dai bambini... abbiamo dei bambini che sono molto fisici perché non riescono a comunicare quanto sentono verbalmente, allora questo lo si spiega, oppure si spiega che cos'è l'autismo, quali sono le principali manifestazioni di questa disabilità e le caratteristiche proprio del bambino inserito nella classe». (Intervistato 22 - Dirigente)

«Io uso le parole, magari probabilmente sono molto basica su questo, sono molto schietta: parlo e cerco di fare ragionare, cerco di far fare a loro degli esempi, cerco di tirar fuori da loro». (Intervistato 3 - Insegnante/Referente BES)

«Un'altra modalità è quella proprio di fare un brainstorming su quelle che possono essere le parole legate alla disabilità: “cosa pensate che voglia dire” e poi specificare DSA o BES e quindi dare un viso, un qualcosa di toccabile a delle sigle che magari i ragazzi sentono nominare spesso volte». (Intervistato 1 - Insegnante/Referente BES)

Testi narrativi diversi dall'interazione diretta, citati dagli intervistati, sono in ordine decrescente: film e video, libro e storie, giochi e attività esperienziali strutturate. In due casi si ricorre a specialisti esterni e in un caso alla musica.

⁷⁶ P. Jedlowski, cit.

⁷⁷ Ibidem.

I vari strumenti sono mixati tra loro; l'utilizzo è deciso il più delle volte in base alla composizione dell'età degli studenti e della tipologia di disabilità o altro bisogno educativo speciale con cui quel gruppo classe "si interfaccia".

«Usiamo tutti gli strumenti a disposizione a seconda dei casi perché poi chiaramente ci sono differenze di disabilità, e quindi, sulla base della differenza di disabilità, si mettono in campo tutte le strategie e gli strumenti adatti a quella situazione, perché ogni classe è diversa, ogni disabilità è diversa e quindi... caso per caso si valuta quello che è più opportuno mettere in campo». (Intervistato 17 - Dirigente)

Si ha però l'impressione, dalle parole di alcuni intervistati, che la definizione "di volta in volta", oltre a tener conto del contesto specifico, sia dovuta anche alla mancanza di una metodologia di riferimento e ad un insufficiente consolidamento delle buone pratiche che implicano la rielaborazione dei risultati ottenuti nelle varie esperienze, pur lasciando aperta la possibilità di nuove sperimentazioni e la disponibilità alla ricerca continua:

«Adesso che me lo chiede: l'anno scorso nelle nostre prime (nдр: classi) sono arrivati cinque bambini con sindrome dello spettro dell'autismo, ecco, in una classe è stato fatto un lavoro attraverso la lettura di libri e di storie». (Intervistato 11 - Insegnante/Referente BES)

«Generalmente è spiegata con termini legati un po' a quella che è la loro età, alla primaria viene spiegata in termini semplici, se viene spiegata, magari non viene spiegata ma raccontata, magari attraverso anche delle storie...». (Intervistato 14 - Insegnante/Collaboratrice vicaria del dirigente)

Solo due intervistati fanno riferimento a metodologie precise:

«Un'attività mirata di accoglienza per la prima elementare prima che parta la scuola; anche per le prime medie prima che parta la scuola facciamo delle attività sul concetto di uguaglianza vs equità, sul concetto di diverso funzionamento e sul diverso modo di apprendere e quindi sul diverso modo di insegnare e poi sul concetto di aula; il che vuol dire tanti elementi di classe: un gruppo, una squadra di elementi diversi che però rispetta il funzionamento diverso di ognuno. Questo è il mood, poi varia in base alla classe su cui lavoro, quindi anche il linguaggio è diverso. Poi, in separata sede, con gli alunni interessati curiamo la presa in carico, il percorso di accompagnamento, di consapevolezza. In separata sede lavoriamo anche con i genitori interessati. Quindi ci sono più i livelli». (Intervistato 15 - Insegnante/Referente per l'inclusione)

«Non abbiamo una copertura di un insegnante di sostegno per ogni ragazzo, ma almeno tre insegnanti di sostegno per studente perché lavoriamo ancora su aree; lavoriamo su aree perché è impossibile che un docente alle superiori sia un tuttologo. All'inizio faccio io degli incontri per chiarire qual è il percorso e la filosofia di inserimento... ai genitori, ai ragazzi se possibile, poi se ne prende carico il gruppo di sostegno che si fa portavoce all'interno del consiglio di classe. Poi facciamo degli interventi mirati all'interno della classe, di comunicazione diretta che può essere la semplice informazione sulla disabilità di quel ragazzo, condivisa con le famiglie. Non entriamo nel dettaglio della diagnosi che non ci interessa, ci interessa far rilevare il bisogno, spiegare il comportamento e come si può migliorare il contesto. Si fanno degli interventi generali su tutta la classe... dei giochi (due

ore di formazione) nelle prime, tipo problem solving che ho trovato molto positivo negli anni soprattutto perché i ragazzi ci hanno comunicato difficoltà che non conoscevamo».
(Intervistato 9 - Insegnante/Referente BES).

Una considerazione specifica merita il ricorso agli esperti esterni alla scuola di cui riferiscono due intervistati, le motivazioni paiono diverse: in alcuni casi è perché un ente (Università, cooperativa, ecc.) ha elaborato metodologie specifiche di coinvolgimento e di sensibilizzazione del gruppo classe (ad esempio laboratori esperienziali sulla cecità, sperimentazione dell'utilizzo di tecnologie specifiche come la scrittura braille) altre volte rimanda più ad una delega agli specialisti, uno "scudo", per usare le parole di un dirigente scolastico intervistato, simile a quello delle etichette di carattere bio-medico:

«[...] perché la malattia è qualcosa di oggettivo, che esiste, è stata addirittura certificata, messa nero su bianco dal medico, per cui io sono tranquillo: dico quello che ha detto lui».
(Intervistato 13 - Dirigente)

C'è infine un intervistato che esprime netto dissenso rispetto all'uso di strumenti narrativi come film o libri:

«Ci abbiamo provato ed è deleterio; sono contraria perché sono lontani da loro e quelli che non hanno difficoltà la vivono come qualsiasi altra attività che tu fai in classe, come qualcosa di esterno, e invece quelli che ce l'hanno si sentono etichettati: per tutto il film, per tutta la canzone pensano "parla di me... è così che mi vedono"... per i bambini non ci può essere un film che parla di questo... bisogna veramente che se la vivano nella loro quotidianità la situazione dei compagni e che il compagno nella sua quotidianità si senta come gli altri».

Tuttavia, citando alcuni esempi, in particolare un libro per bambini che parla delle differenze di ognuno, precisa che il suo dissenso si riferiva ad un uso didascalico dei testi narrativi (per spiegare quel tipo di disabilità o difficoltà):

«Questo libro è diverso perché usa gli stessi esempi che uso io, le stesse storie che uso io quando vado a fare le attività sull'accoglienza e sull'inclusione». (Intervistato 15 - Insegnante/Referente per l'inclusione).

Tra gli strumenti annoveriamo anche le linee guida o i protocolli sull'inclusione. Le risposte del campione mostrano una progressiva tendenza a dotarsi di tali strumenti: 10 li hanno già, 10 no, 4 ci stanno lavorando. Si tratta però di materiali molto diversi: in alcuni casi guide normative e raccolte di modulistica, in altri invece veri e propri piani per l'inclusione che vanno dalla definizione dei principi all'indicazione delle attività e degli strumenti disponibili per attuarla.

6. Gli spazi: oltre le barriere architettoniche

Come abbiamo visto nel capitolo precedente l'allestimento, l'uso, la disposizione dei diversi attori negli spazi scolastici rendono gli ambienti veri e propri testi narrativi, in grado di contribuire od ostacolare una rappresentazione inclusiva degli studenti con disabilità. Gli intervistati chiamati a dare un valore da 0 (minimo/nullo) a 5 (massimo) rispetto alla loro rilevanza nei processi inclusivi, li considerano generalmente molto importanti. La valutazione complessiva ha raggiunto infatti un punteggio medio pari a 3,9, così suddiviso: Insegnanti: di poco superiore a 4, Dirigenti: 3,5; Educatori: 4,1. Nella descrizione delle pratiche educative e formative da parte degli intervistati, tuttavia, gli spazi sono raramente considerati come testi narrativi rispetto alla rappresentazione della disabilità e la loro rilevanza rispetto all'inclusione è considerata più sotto il profilo dell'accessibilità o della possibilità di fare attività specifiche.

«Abbiamo ancora degli spazi che sono terribili. Ricordo una collega che mi raccontava che nella scuola dove era lei e seguiva un bambino cieco però che era anche sulla sedia a rotelle... e per arrivare alla sua classe tutti i giorni doveva... solo due... però doveva fare due gradini con la sedia a rotelle... e quindi era sempre limitato in tutto... autonomia zero... doveva spostarlo sempre lei... se c'era un pericolo di incendio era un disastro... perché comunque in un momento... era proprio inaccessibile... era proprio una situazione terribile in una scuola... quindi gli spazi stretti... gli spazi vecchi...». (Intervistato 21 - Educatore)

Per l'intervistato 7, gli spazi intesi come ambienti attrezzati sono argomento ricorrente tra docenti quando si parla degli studenti con disabilità o con altri bisogni educativi speciali:

«[...] abbiamo bisogno di risorse per lui... abbiamo bisogno di spazi... è importante fare un progetto che stia in piedi». (Intervistato 7 - Insegnante/Referente BES)

«Sto pensando invece che la palestra come spazio grande... una mini palestra... con però delle attrezzature molto... come dire... consone e molto adatte... a quel bambino...». (Intervistato 4 - Insegnante/Referente BES)

«Ehm... non sempre nelle nostre scuole ci sono gli spazi adeguati per poter fare delle attività... coerenti... delle attività utili agli studenti... con disabilità, perché sono carenti o perché proprio mancano». (Intervistato 14 - Insegnante di sostegno)

«Non tutti i contesti sono adeguati per l'inclusione... aule... spazi... anche strutturali... quindi colori». (Intervistato 9 - Insegnante/Referente BES)

Anche l'intervistato numero 19, insegnante di sostegno all'interno di un istituto superiore con forte caratterizzazione teorica degli indirizzi, parla di spazi quando gli viene chiesto quali azioni concrete potrebbero migliorare la capacità inclusiva della scuola:

«Mancano laboratori di manualità in cui i ragazzi possano sviluppare... e fortificare le loro abilità di tipo manuale... e quindi tutta una serie di laboratori di quel tipo... stavo per dirle laboratori di cucina... ma vista la situazione ci siamo fermati... non siamo ancora riusciti a metterlo in piedi... da qualche anno invece siamo partiti con il progetto orto... che va in quella direzione... perché, appunto, loro hanno bisogno di fare... di sperimentare... di sporcarsi le mani... nel nostro istituto mancava un po' questa possibilità».

I dirigenti, a differenza degli altri ruoli, considerano gli spazi invece dal punto di vista delle relazioni, come luoghi che possono o meno favorirle e in tal senso influenzano narrazioni e inclusione.

L'intervistato numero 10 (dirigente), in maniera divergente rispetto alla maggior parte dei soggetti interrogati, ha dato una valutazione abbastanza bassa (2) all'elemento "spazi", affermando che *«volendo, si trovano»* ma ha dichiarato la grande importanza del *«clima della scuola»* e, in questa risposta, è emerso in realtà quanto anche gli spazi fisici possano contribuire proprio agendo sul "clima", sull'inclusione di tutti gli studenti. La possibilità per gli studenti di muoversi liberamente

«quando uno è libero di andare dai bidelli a far delle cose, i compagni possono uscire insieme, non c'è l'insegnante che dice no, ma perché non andate in bagno uno alla volta, non puoi uscire insieme perché dopo la responsabilità... se invece i ragazzi vanno, si muovono, sono responsabili e autonomi».

La possibilità quindi di muoversi senza particolari limitazioni proprio perché all'interno di quella scuola esiste uno stile, un modus operandi che fa sì che *«non è che trovi l'insegnante che ti dice: cosa fai in giro per la scuola?»*. E queste possibilità, questa libertà di muoversi nei luoghi fisici della scuola (*«nella mia scuola vanno alla ricreazione giù, c'è un pianoforte giù vicino all'atrio, si mettono a suonare»*) è vissuto ed agito a tutti i livelli e da tutti i componenti dell'istituto (*«quel clima lì fa una grandissima differenza»*) e rende possibile il fatto di *«essere un gruppo di persone, pur 500 e 500 nelle due sedi»*.

Una visione analoga sugli spazi emerge da un altro dirigente:

«Io sono in una piccola scuola fatta di piccole celle che sono un corridoio lungo e stretto e a destra e sinistra, piccole; celle dove tutti devono stare seduti e fermi, i muri sono bianchi e rispecchia uno schema di vita pensata per un liceo dell'800. [...] Queste cellette sono pensate per un'élite che faceva il liceo in una società dove ¾ di questi [studenti] non entrava in queste stanze. Sono stata in una scuola dove invece gli spazi erano molto flessibili, grandi atri, porte aperte sugli atri per cui il muro che divideva l'aula dell'atrio non era un corridoio stretto ma un grande atrio dove fuori ci stavano i tavoli, erano interscambiabili e quindi chi stava dentro, era scuola dentro quella, ma anche chi stava in cortile perché dalla grande vetrata che vedevano l'attività del cortile e quindi, spiegare qual è il disabile, una scuola come questa o in uno spazio diverso, il contesto, ecco, sono più elementi, quello culturale, la formazione del personale, la provenienza degli altri bambini, ma anche proprio gli spazi fisici dove uno si trova a vivere».

Occorrerebbe poi ripensare l'edilizia scolastica e

«non è che servono solo i soldi, noi in Trentino abbiamo un'edilizia scolastica di buon li-

vello - i muri stanno su, le finestre tengono, abbiamo i banchi e così via - però manca un pensiero diffuso, anche sul fatto che lo spazio serve all'inclusione» (Intervistato 13)

Lo stesso dirigente sottolinea la rilevanza degli spazi rispetto alle relazioni, come presupposto per stare bene e lavorare bene, anche ai fini di un'inclusione di tutti gli studenti:

«Secondo me c'è una dimensione che è quella del benessere negli spazi del lavoro... cioè che gli insegnanti stiano bene nel luogo dove sono, quindi gli spazi pensati per le insegnanti, per il loro lavoro ma anche per il loro caffè, per creare il clima in un contesto di lavoro, cioè la dimensione del clima proprio nel contesto di lavoro, questa parola clima continua a tornare».

In generale in pochi casi emerge dal campione la consapevolezza degli spazi scolastici come contesti narrativi (che narrano in sé per come sono allestiti e organizzati): l'intervistato numero 21 (educatore), riferendosi alle misure introdotte per ragioni sanitarie durante la pandemia da Covid 19, sottolinea come "comunichino" visivamente la diversità generando di fatto una forte esclusione rispetto ai compagni:

«C'è quella linea terribile che mettono per terra dei 2 metri quadrati... che c'è per terra questa linea di scotch giallo e nero... tipo quella dei Cantieri dove il ragazzino disabile 104 deve stare all'interno... perché, appunto, ha più spazio rispetto agli altri compagni [...] avendo diritto al facilitatore o all'insegnante di sostegno hanno fatto questo quadrato di circa 2 metri quadrati perché, appunto, lì dentro ci possono stare due persone... però è assolutamente... cioè no... tutto tranne che inclusivo».

E ancora l'intervistato 9 (Insegnante/Referente BES), parlando del suo istituto, racconta che gli studenti delle classi di indirizzi tecnici, in cui non si tratta nel programma il tema della disabilità,

«se aprono gli occhi lo vedono [...] lo sentono... lo odorano... qualsiasi ragazzo che passa davanti alla cucina sente un profumo di biscotti... se magari non viene esplicitato come mai, lo chiederà, chiederà "Come mai c'è questo profumo di biscotti? Chi li sta facendo questi biscotti?". Li sta facendo il ragazzino con disabilità».

7. Covid 19: come cambia la rappresentazione

Questa indagine è stata condotta durante i mesi della pandemia da Covid 19; abbiamo, perciò, provato a capire se questa situazione eccezionale e traumatica per la quotidianità delle vite di tutti, e per la scuola in particolare, abbia inciso in qualche modo sul tema che stiamo analizzando.

Sono ormai molti gli studi e le rilevazioni statistiche⁷⁸ che dimostrano come l'emergenza sanitaria e le conseguenti misure di contenimento abbiano colpito in misura non "democratica", incidendo molto più pesantemente sulle vite delle persone più fragili, e non solo dal punto di vista della salute fisica, ma anche da quello sociale ed economico.

L'aumento delle disuguaglianze è stato dimostrato anche nel contesto scolastico: già ad aprile del 2020 il monitoraggio condotto dalle Università di Bolzano, Trento, LUMSA con la Fondazione Agnelli ha evidenziato che uno studente con disabilità su tre è stato escluso dalla didattica a distanza, anche se ci sono state diversità a seconda dei vari gradi scolastici. Nonostante alcune iniziative per superare le difficoltà⁷⁹, la situazione è rimasta critica anche nelle fasi successive: da quella che Dario Ianes ha definito "un'occasione persa" durante l'estate fino alla didattica in presenza riservata, almeno per le scuole secondarie, ai soli studenti con disabilità⁸⁰. Didattica a distanza e didattica in presenza "riservata" hanno in comune la perdita di relazioni e socializzazione con i compagni. Non entreremo qui nel merito dell'efficacia della didattica a distanza o in presenza riservata sotto il profilo degli apprendimenti, quello che ci preme evidenziare è che la "scomparsa" degli alunni con disabilità e altri bisogni educativi speciali o il loro "isolamento" nel contesto scolastico significa anche una privazione (per loro e per i loro compagni) delle opportunità di interazione narrativa.

Per quanto riguarda la rappresentazione degli studenti con disabilità, abbiamo provato ad approfondirla con gli intervistati per capire se la pandemia l'abbia influenzata e come, se l'abbia cioè resa più inclusiva o al contrario l'abbia marginalizzata negli immaginari collettivi. Secondo 7 intervistati la rappresentazione non è cambiata per effetto del Covid, mentre 17 ritengono di sì, anche se, tra questi, 7 si riferiscono più in generale all'inclusione che allo specifico della disabilità.

⁷⁸ <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>; <https://www.openpolis.it/linclusione-scolastica-dei-minori-con-disabilita-ai-tempi-del-covid/>; <https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-LE-DISTANZE-SINTESI-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf>

⁷⁹ Tra queste il progetto "Oltre le distanze" <https://www.fondazioneagnelli.it/2020/05/05/oltre-le-distanze/>

⁸⁰ "Un terzo degli alunni con disabilità perso con la didattica a distanza e perse le relazioni con i compagni", Intervista a D. Ianes, di F. Gervasio, in www.orizzontescuola.it; si veda anche "Non uno di meno: bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali alla prova del Covid-19", di D. Ianes e R. Bellacicco, in *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson, 2021.

Per 9 intervistati l'impatto sulla rappresentazione è stato positivo e per 2 negativo; per altri 6 si è trattato di un aumento di visibilità.

Per la maggior parte degli intervistati il Covid ha fatto da evidenziatore della disabilità e in una duplice direzione: rispetto alle rappresentazioni degli insegnanti e rispetto a quella pubblica. Il Covid 19 e la didattica a distanza hanno messo in luce ai docenti in modo più nitido le difficoltà e anche la sofferenza, ma anche le risorse, degli studenti con disabilità e con altri bisogni educativi speciali, ma anche delle loro famiglie:

«I bambini e le famiglie che soffrivano di più sono stati quelli con disabilità, i bambini con disturbo, ma anche le famiglie che versavano già prima in condizioni socio-economiche, diciamo, non buone... il Covid ce l'ha restituita questa immagine, sta a noi adesso, come dire, saperla cogliere ed entrare, ripeto, nelle scuole consapevoli». (Intervistato 4 - Insegnante/Referente BES)

«Sono diventati più evidenti i bambini con disabilità e, se permette, anche con bisogni educativi speciali in generale, quindi includo anche lo svantaggio socio-economico. Si è creata una differenza importante (nдр: con gli altri studenti)». (Intervistato 11 - Insegnante/Referente BES)

«Il Covid è stato utilissimo a cambiare la rappresentazione degli studenti, di quelli capaci e di quelli disabili». (Intervistato 13 - Dirigente)

Rispetto a questi ultimi, lo stesso intervistato aggiunge:

«Si è capito intanto che questi hanno una vita al di fuori delle nostre classi e che questa vita a volte è molto più serena, più bella e felice, capace e autonoma in una dimensione proprio di competenza... altre volte è servito a capire che effettivamente sono proprio in difficoltà e quindi che quello che fanno e stanno facendo in classe vale tantissimo... Quindi la rappresentazione è stata più nitida... cioè hanno messo a fuoco fragilità e punti di forza in modo più netto».

Le posizioni rispetto alla rappresentazione pubblica e sociale della disabilità sono molto differenti all'interno del campione. C'è chi ritiene sia aumentata la visibilità, ma anche cambiato il tipo di narrazione:

«Anche proprio a livello di Dpcm e decreti vari sono stati presi in grande considerazione gli studenti con disabilità più o meno gravi, per i quali si è fatto anche molto di più rispetto a prima, si sono prese delle decisioni proprio esclusive per loro». (Intervistato 15 - Insegnante/Coordinatore per l'inclusione)

«Ha messo in evidenza come la scuola per questi bambini, la scuola in presenza, sia una possibilità insostituibile, cioè non ci può essere un'alternativa per questi bambini se non all'azione in presenza, quindi fondata sostanzialmente sulle relazioni, relazioni con persone specializzate, ma anche con i pari». (Intervistato 22 - Dirigente)

Mentre per altri intervistati il Covid

«[...] li ha resi trasparenti, soprattutto nel primo periodo, li ha resi invisibili...». (Intervistato 9 - Insegnante/Referente BES)

Una parte minoritaria del campione, come abbiamo visto, ritiene invece che il Covid non abbia inciso per nulla sulla narrazione della disabilità, però c'è chi precisa:

«L'idea della disabilità non è cambiata, però il modo di fare scuola sì». (Intervistato 24 - Insegnante di sostegno)

Conclusioni

Partiamo dall'ultimo paragrafo di questo report dedicato al Covid 19, o meglio all'impatto della pandemia sulla narrazione della disabilità a scuola, perché, come per molte altre dimensioni dell'educazione, è stato un potente, sovente drammatico, evidenziatore di criticità, ma anche un acceleratore di innovazione, basti pensare alla digitalizzazione.

Un evidenziatore, a volte, per paradosso: la didattica a distanza prima, la didattica in presenza "riservata" poi, hanno reso visibili le migliaia di studenti con disabilità e con altri bisogni educativi speciali (i numeri sono noti da tempo, come è noto il trend di costante crescita). Per paradosso dicevamo, perché li ha resi visibili ai compagni che non li hanno visti comparire per mesi sugli schermi durante le lezioni on line; agli insegnanti e agli educatori che ne hanno potuto conoscere meglio fragilità e potenzialità perché li hanno osservati in contesti diversi da quelli usuali; alla politica che, dopo un'iniziale "dimenticanza", li ha resi protagonisti di provvedimenti specifici.

Questa maggiore considerazione della disabilità nelle politiche per la scuola è stata accompagnata anche da una maggiore attenzione dei media, che conferma una tendenza degli ultimi anni a "prendersi cura" della narrazione della disabilità, un impegno non ancora completato ma che sta progressivamente diffondendo l'uso di parole e immagini corrette e non lesive della dignità dell'individuo.

Non è oggetto di questa indagine valutare l'efficacia della didattica a distanza della prima fase della pandemia o di quella in presenza ma "riservata" della seconda fase; quello che interessa qui mettere in luce è come questa seconda scelta, pur dettata dalla volontà di garantire il diritto all'istruzione a tutti, esprima una rappresentazione parziale, se non errata, non tanto della disabilità, ma, più in generale, dell'inclusione. L'inclusione, infatti, non può prescindere dall'interazione con altri.

Dall'indagine sulla narrazione della disabilità che abbiamo condotto emerge chiaramente che questa consapevolezza - ovvero che l'inclusione sia un processo collettivo e trasversale - è fortemente diffusa nella scuola trentina. Una consapevolezza che, potremmo dire, si profila in termini di principio perché fatica a tradursi nelle pratiche quotidiane all'interno dei contesti scolastici.

Il carattere necessariamente collettivo dell'inclusione si muove su due piani che riguardano la narrazione (e non solo):

Un primo livello investe i professionisti della scuola: nella scuola trentina pare esserci ancora, anche se progressivamente decrescente, una tendenza alla delega alle figure specializzate e alla trattazione in tempi e spazi circoscritti della disabilità e dei bisogni educativi speciali in genere. Questa organizzazione di risorse - professionali e di ambienti - limita le opportunità di interazione narrativa e quindi di inclusione.

Il secondo livello del carattere collettivo dell'inclusione, che è forse quello sui ci sono i maggiori elementi di debolezza del sistema, riguarda l'intera popolazione studentesca e le famiglie, en-

trambe spesso escluse dai processi di inclusione, immerse nel silenzio sui temi della disabilità e dei bisogni educativi speciali.

Temi che vengono trattati in classe con i compagni più per ragioni di “gestione” che di inclusione, per evitare cioè che si creino situazioni faticose e attriti. Temi che in genere non vengono esplicitati e condivisi nelle assemblee di classe con tutte le famiglie, tanto che la presenza di studenti con fragilità viene “dedotta” dai genitori dall’inserimento in organico dell’insegnante di sostegno (e l’assistente educatore neppure compare). Un modo di operare che finisce per alimentare la rappresentazione che l’insegnante di sostegno sia il docente “per quello studente” e non una risorsa per tutta la classe.

In questo quadro generale non mancano, tuttavia, buone prassi “narrative”, risultato di sperimentazioni e progressivi consolidamenti, che rimangono però confinate al singolo istituto, se non talvolta al consiglio di classe.

Dall’indagine emerge inoltre che il tema della narrazione della disabilità come leva per l’inclusione non è ancora stato compiutamente messo a fuoco. Lo provano, ad esempio, l’effetto, se non spiazzante, sicuramente disorientante, generato su molti intervistati dagli interrogativi sulle “parole della disabilità”; e ancora la variabilità delle scelte su questo fronte (i tanti “dipende dalla disabilità, dall’età, dalla famiglia, dalla sensibilità degli insegnanti...”). C’è tuttavia da parte degli intervistati una grande apertura ed interesse: alcuni hanno esplicitamente affermato che il colloquio con il gruppo di ricerca ha aperto per loro un tema di riflessione e hanno auspicato la possibilità di confronti allargati.

A fronte delle criticità e delle potenzialità rilevate con questa indagine esplorativa, ci pare di poter suggerire alcune strategie che, con il focus della narrazione, possono potenziare l’inclusione, muovendo da alcune parole chiave metodologiche che dovrebbero caratterizzare questi processi:

- **multidisciplinarietà**, che riguarda le professionalità già presenti nella scuola (docenti curricolari, insegnanti di sostegno ed assistenti educatori), ma anche, ad esempio, architetti e pedagogisti per (ri)pensare gli spazi sia in un’ottica di accessibilità, sia come (con) testi narrativi;
- **co-progettazione** sia interna alla scuola da parte delle diverse figure professionali, sia in rete con il territorio, non solo sui percorsi individuali degli studenti con disabilità, ma anche sul gruppo classe e sulle famiglie.

Con questo approccio metodologico la narrazione della disabilità a scuola si presta ad essere oggetto di:

- una definizione “collettiva” di **linee guida** (non procedurali) **pedagogico-educative ed organizzative** delle risorse umane, di rete e strutturali (come gli spazi) che parta dalle buone prassi ma anche dall’esame di situazioni critiche e fallimenti;
- **la creazione di set flessibili di strumenti** (libri e film con schede per un lavoro in classe, laboratori esperienziali e narrativi, ecc.) anche qui valorizzando le buone pratiche maturate nelle scuole trentine e arricchendole attraverso un monitoraggio di quelle sviluppate da altri attori sul territorio (cooperative, associazioni, enti di ricerca e culturali).

L’elaborazione condivisa di questi strumenti, oltre ad essere di per sé formativa per i soggetti coinvolti, permetterebbe poi di avviare quell’**azione di sensibilizzazione culturale e formativa generalizzata** nella scuola (su tutto il personale) invocata da quasi tutti gli intervistati.

Bibliografia e sitografia

- Bianquin, N., e Sacchi, F. (2019). *Considerare strategicamente la tematica della disabilità in classe. Progettare interventi educativi utilizzando gli albi illustrati come strumenti di mediazione e conoscenza*. Francoangeli Editore.
- Bocci, F., e Straniero, A. M. (2020). *Corpi altri. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Trepress.
- Canevaro, A. (2019). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento: Erickson.
- Ce scon, R. (2020). *Disabile? Stereotipi di superficie, letteratura disabile e vulnerabilità*. Mimesis.
- Filosofi, F., e Venuti, P. (2019). Gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo scolastici, *Encyclopaideia, Journal of Phenomenology and Education*, Vol. 23, n. 55.
- Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio, *Form@re*, Open Journal per la formazione in rete.
- Grandi, W. (2012). Fuori dal margine: metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia, *Ricerche di Pedagogia e Didattica, Journal of Theories and Research in Education*, Vol. 7, n. 1.
- lanes, D., Demo, H., e Zambotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- lanes, D., Demo, H., e Cramerotti, S. (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson
- lanes, D., e Bellacicco, R. (2021). Non uno di meno: bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali alla prova del Covid-19, in *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.
- Jedlowski, P. (2009). Esperienza, narrazione e vita quotidiana. In: Batini, F., Giusti, S., Jedlowski, P.,
- Mantovani, G., Scarpa, L., Smorti, A. (ed). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Medeghini, R. L'inclusione. Una lettura attraverso i disability studies Italy
- Murra, A. e Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione, *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 15, n. 2.
- Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa, *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 19, n. 1.
- Savarese, G., e Cuoco, R. (2019). Le rappresentazioni sociali della disabilità nei docenti e nei genitori, *Educare.it*, rivista on line, Vol. 15, n. 1.
- Schianchi, M. (2009). *La terza nazione del mondo*, Feltrinelli.
- Schianchi, M. (2020). Quando la disabilità è finita sullo schermo: filmografia e analisi del cine-

ma italiano delle origini. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. Università degli Studi Milano-Bicocca.

Soresi, S. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Bologna: Il Mulino.

Soresi, S. (2020). *Dire le diversità. Parole per un'inclusione senza se e senza ma*. Padova: Edizioni Messaggero.

Sensi, G., e Volterrani, A. (2019). *Perché comunicare il sociale?* Maggioli Editore

Trezzi, M. (2018). Rappresentare la disabilità, nuovi percorsi oltre il mito e la pietà, Welforum.it.

Trezzi M. (2009) Comunicare la disabilità. Un'analisi empirica sul ruolo della comunicazione dei servizi alla persona nel Comune di Milano. Fondazione IULM.

Vadalà, G. (2015). Discorsi e cultura della disabilità nella scuola italiana, *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 14, n. 2.

Vox (2019). Mappa dell'intolleranza.

Intervista di Sara Bellingeri in *Informazione senza filtro*

<https://www.informazioneenzafiltro.it/dario-ianes-la-figura-dellinsegnante-di-sostegno-va-superata/>, 24 settembre 2020.

Intervista a D. Ianes di F. Gervasio, Un terzo degli alunni con disabilità perso con la didattica a distanza e perse le relazioni con i compagni, in <http://www.orizzontescuola.it>

M. Schianchi. La disabilità agli occhi del cinema, intervista di I. Sesana, in www.altreconomia.it, <https://paroleostili.it/>

<https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-LE-DISTANZE-SINTESI-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf>

<https://www.fanpage.it/attualita/parlare-di-disabilita-quali-sono-le-parole-corrette-da-usare/>

<https://www.openpolis.it/inclusione-scolastica-dei-minori-con-disabilita-ai-tempi-del-covid/>

<https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>

<https://www.consolidati.it/manifesto-disabilita/>.

<https://www.superando.it/2010/10/20/la-percezione-e-la-stima-della-disabilita-unindagine-del-censis/>

Appendice

Traccia per le interviste

IL PROFILO

Età

Ha figli?

In che scuola insegna? (Per assistenti educatori e insegnanti degli IC)

Ha esperienze familiari o amicali di disabilità?

Solo per insegnanti: da quanti anni insegna?

Solo per insegnanti: Qual è il suo “inquadramento” ora nel corpo docente rispetto alla disabilità (se ne ha uno specifico) e altri bisogni educativi speciali (referente BES, insegnante di sostegno, ecc.)

Se si occupa di disabilità o di altri BES, da quanti anni lo fa?

Come è arrivato ad occuparsene (scelta, caso, ecc.)

Ha fatto un percorso formativo specifico?

Se sì, Le è servito? se no, ritiene servirebbe?

COME IL TEMA DELLA DISABILITÀ VIENE RACCONTATO AI DIVERSI TARGET:

- **allo studente con disabilità o con altri BES**

Come viene condiviso e co-costruito il PEI con lo studente con disabilità o con altri BES?
Ci interessa in modo particolare il linguaggio utilizzato.

Chi cura la condivisione del PEI con lo studente?

Quali sono le 5 parole che ritiene essere più usate da studenti con disabilità o altri BES per descriversi?

- **ai compagni**

Come è gestita la presenza nel gruppo classe di una persona con disabilità o altri BES?
In particolare viene spiegato agli altri studenti che un loro compagno ha una fragilità?

Se sì, come e con quali parole? Vengono utilizzati strumenti specifici? (Libri, film, canzoni, poesie, giochi di ruolo, ecc.)

Quali sono le reazioni degli studenti? Ci sono osservazioni? Domande? Quali?

Se il tema non viene trattato, perché? Ci sono stati nella sua esperienza studenti che hanno chiesto spiegazioni? (Ad esempio perché lui esce, perché fa cose diverse?)

Quali sono gli atteggiamenti prevalenti degli studenti verso il compagno con disabilità?

Quali sono le 5 parole che ritiene essere più usate dagli studenti quando parlano di un coetaneo con disabilità o altri BES per descriverlo?

IL CORPO INSEGNANTI

Ci sono linee guida o altri documenti di riferimento per l'inclusione dello studente con disabilità o altri BES nella classe nel vostro istituto? Cosa contengono? Elementi organizzativi, didattici, pedagogici, metodologici? Si riferiscono allo studente con disabilità o altri bisogni educativi speciali o anche alla classe?

A chi spetta il compito di curare il processo di inclusione?

Se insegnante di sostegno o assistente educatore: Che ruolo ha Lei nei confronti del gruppo classe e degli altri insegnanti?

Quali sono le parole più usate tra i docenti per parlare di studenti con disabilità o altri bisogni educativi speciali?

Per i dirigenti scolastici: nel Suo ruolo ha compiti specifici rispetto al tema dell'inclusione scolastica di persone con disabilità o altri BES?

Le elenco alcuni elementi, può dirmi se influenzano la capacità di inclusione degli insegnanti da 0 a 5?

- formazione specifica
- lavoro in team con i colleghi
- lavoro in rete con attori extrascolastici
- gruppo classe
- collaborazione con la famiglia dello studente con disabilità
- coinvolgimento altre famiglie
- spazi fisici
- strumenti specifici (fare esempi)
- altro

LE FAMIGLIE

La famiglia dello studente con disabilità come viene coinvolta nel processo di inclusione?

In caso di presenza di un bambino/ragazzo disabile o con altri BES, questa informazione viene data alle famiglie degli altri studenti? È oggetto di confronto nell'assemblea di classe?

Quanto secondo Lei, da 0 a 5, i genitori percepiscono come uno svantaggio per il buon funzionamento della didattica la presenza in classe di un bambino/ragazzo disabile o con altri BES?

Quanto secondo Lei, da 0 a 5, i genitori percepiscono come un vantaggio per i propri figli avere la presenza in classe di un bambino/ragazzo disabile o con altri BES?

Nella sua esperienza, quando ci si riferisce ad uno studente con disabilità, quali parole sono usate maggiormente?

- disabile
- persona/studente con disabilità
- svantaggiato
- studente con difficoltà
- altro

L'esperienza del Covid 19 con la didattica a distanza ha inciso in qualche modo sulla rappresentazione della disabilità e dei bisogni educativi speciali?

Se dovesse dare un voto alla capacità inclusiva della scuola oggi, da 0 a 5, sarebbe?

Può indicarmi due azioni concrete per rendere la scuola ancora più inclusiva rispetto agli studenti disabili o con altri BES?

Se dovesse rappresentare con un'immagine la disabilità a scuola, quale userebbe?

