To Achieve Inclusion, It Takes…

Enricomaria Corbi

ISTAT data for the 2022/23 school year reveals a 7% increase in students with disabilities, compared to the previous year's 5% growth. In 2021/22, this accounted for 316,000 students (3.6% of the total), rising to 338,000 (4.1%) in 2022/23. These steadily increasing numbers over recent years are not solely attributable to improved diagnostic practices but also reflect a cultural shift: a growing awareness of the benefits of education in inclusive settings—environments accessible to all and responsive to each student's needs. This trend does not reflect a presumed rise in the prevalence of individuals with an atypical functioning but rather a deeper recognition that educational inclusion is a fundamental right.

This enhanced understanding does not always correspond to the actual capacity of educational institutions to provide suitable responses, which has prompted various criticisms of the full inclusion model. Such critiques often evoke a nostalgic desire for special classes, as noted in recent articles in leading Italian newspapers. However, it is essential to recognise that, fortunately, the Italian Republic—whose constitutional framework enshrines a commitment to removing all "economic and social obstacles that impede the full development of the human person" and has historically been at the forefront of advancing inclusive education compared to many other European nations—must concentrate not only on defending established rights. Instead, the focus should shift towards contemplating further measures that can be taken to enhance the quality of educational provision and improve the overall school experience for all students, many of whom increasingly face diverse challenges arising from a wide range of disadvantaged circumstances.

In this regard, it is important to highlight that, alongside the increase in students with disabilities, the ISTAT Report on school inclusion for 2021/22 has identified another significant phenomenon: the rise in students with other Special Educational Needs (SEN). This broad category—political rather than clinical, as it is crucial to remember (Ianes, 2019)—encompasses not only students with disabilities but also those with specific developmental disorders or challenges arising from cultural, linguistic, economic, or social disadvantages. In the 2021/22 academic year alone, over 8% of enrolled students fell into these categories, representing a 23% increase compared to

Civitas educationis, a. XIII, n. 2, dicembre 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222317953 • DOI: 10.7413/2281-9568102
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

2017/18. Of these, more than half had Specific Learning Difficulties, while 35% faced challenges stemming from various disadvantages (ISTAT, 2022).

Given that all students—irrespective of health certifications—may face a range of challenges during their educational journeys, which could be more effectively met through personalised or individualised pathways tailored to create a more accommodating school environment (Baldacci, 2002), it is perplexing to observe individuals who remain astonished by the diversity found within classrooms, as if such diversity were not the expected norm—something that, on closer examination, is indeed the case. Any previous sense of homogeneity in our schools has largely stemmed from the institution's selective practices over many years, as articulated by Don Milani and the students of Barbiana: "a hospital that treats the healthy and rejects the sick" (Scuola di Barbiana, 1976: 12).

It is less surprising, however, to note the confusion experienced by many teachers who struggle to identify appropriate approaches, strategies, and tools to effectively respond to their students' needs. Even when they manage to pinpoint potential solutions, they often find it challenging to align the necessary time and resources with the schedules and procedures of a school that frequently perceives inclusion merely as another bureaucratic process. This can result in educators feeling overwhelmed by directives and circulars without truly assimilating them in a way that provides meaningful support for their professional development.

What, then, is required for effective inclusion?

Many still believe that having a specialised teacher is sufficient. It is important to clarify that special needs teachers, within the framework of inclusive education, have been and continue to be a fundamental 'pedagogical device' that provides the additional support necessary for students with disabilities to fully realise their potential. This is why significant investments have been made in teacher training in recent years; for the triennium 2021-2024, the relevant ministries have approved the training of an additional 90,000 special needs teachers. Recently, 32,000 individuals have started their specialisation training in the IX Cycle of courses for certification in support teaching for students with disabilities, as per D.M. 30 September 2011. Although the average ratio of special needs teachers to students with disabilities has improved, several significant issues remain: in at least one-third of cases, teachers lack the necessary qualifications; delays in assignment occur in 12% of instances; and a high level of turnover from year to year affects 60% of cases, with 9% experiencing changes within the same academic year (ISTAT, 2024). We are now awaiting ministerial directives regarding new training pathways—known as INDIRE pathways—targeted at teachers who have completed at least three years of service in special needs roles over the past five years, as stipulated by Legislative Decree 31 May 2024, n. 71. These pathways have raised some concerns within the academic community regarding their duration and structure.

Despite the pivotal role of special needs teachers (Cottini, 2014) in fostering not only integration but also, and more importantly, inclusive proces-

ses, the persistent and frustrating tendency to delegate everything deemed exceptional remains. Their presence alone is insufficient to ensure that all students receive a quality, equitable, and inclusive education, as outlined in the goals of Agenda 2030.

So, what is truly required for effective inclusion?

Baldacci (2024) has recently emphasised the importance of having adequate material and cultural conditions to achieve inclusive education, as both are necessary, though neither is sufficient on its own. Therefore, a broad transformation is undoubtedly needed, one that liberates the very concept of inclusive education from the constraints of categories that confine it to specific and limited areas, and instead shapes the overall organisational and managerial frameworks of schools. While it is essential to continue investing in the training of special needs teachers, it is equally crucial to consider legislative proposals, such as the *Introduction of inclusive teaching roles in schools at all levels*, which advocate for a new and different organisation of education where each teacher can assume a versatile role encompassing both disciplinary and support activities.

Inclusion necessitates collaboration among all stakeholders within the school community, including those from the surrounding areas. While this is a challenging initiative to implement, it is essential to begin the process. This brings us back to a recurring question, albeit within a different argumentative context, which underpinned the editorial of the latest issue of this journal: What training is necessary for the Italian teachers of the future? (Corbi, 2024). As previously emphasised, teacher training should not be reduced to mere socialisation into a set of techniques, even if labelled 'special'; such an approach neglects the fundamental beliefs that educators hold regarding their profession, the goals they aspire to achieve, and, most critically, what it genuinely means to foster an inclusive school environment. It is vital that teacher-training—especially considering the complexity and diversity of today's classrooms—promotes a clear understanding of the ideas and values that will inform their pedagogical practices. It is hoped that completing the phrase "To achieve inclusion, it takes…" will resonate in various legitimate forms with the message conveyed by Gianni Rodari in his song "*Ci Vuole un Fiore*" (IT> It takes a flower), set to music by Endrigo and Bacalov. This message underscores the importance of recognising the interconnectedness of various elements, thereby acknowledging that everyone can and must play their part in this "shared endeavour" (Booth and Ainscow, 2014, p. 33) known as inclusion.

Bibliography

Baldacci, M. (2024), "Editoriale. La scuola inclusiva", in *Pedagogia più didattica*, vol. 10, n. 1, https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-10-n-1/la-scuola-inclusiva1/.

Baldacci, M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino: UTET.

Booth, T. & Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma: Carocci.

Corbi, E. (2024), "Editoriale. Quale formazione per gli insegnanti italiani del futuro?", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. XIII, n. 1, pp. 13-16.

Cottini, L. (2014), "Editoriale. Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, n. 2, pp. 10-20, https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1508.

Ianes, D. (2019), "BES – Bisogno Educativo Speciale", in L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di Pedagogia Speciale*, Brescia: Morcelliniana, pp. 48-53.

Istat (2024), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno 2022-2023*, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf.

Istat (2023), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno 2021-2022*, https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf.

Scuola di Barbiana (1976), *Lettera a una professoressa*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Per fare l'inclusione ci vuole…

Enricomaria Corbi

I dati ISTAT riferiti all'anno scolastico 2022/23 segnalano un aumento del 7% degli studenti e delle studentesse con disabilità rispetto all'anno precedente, quando l'incremento registrato era stato del 5%. Se nell'a.s. 2021/22 questi dati si riferivano a 316 mila alunne e alunni (il 3,6% del totale), nel 2022/23 si passa a 338 mila (il 4,1% del totale). Questi numeri, in costante aumento negli ultimi anni, non sono solo il risultato di migliori procedure diagnostiche, ma riflettono anche un cambiamento culturale: una sempre più diffusa consapevolezza dei benefici di una formazione che avviene in contesti comuni, accessibili a tutti, e in grado di rispondere alle esigenze di ciascuno. Non si tratta quindi di un presunto aumento delle persone con funzionamenti non tipici, ma piuttosto della crescente comprensione che l'inclusione scolastica è un diritto fondamentale.

A tale comprensione non sempre corrisponde un'effettiva capacità delle istituzioni scolastiche di fornire risposte adeguate e ciò non manca di alimentare diverse critiche al modello della piena inclusione che propongono quasi nostalgici richiami alle classi differenziali che, come a tutti noto, sono apparsi nell'ultimo anno su importanti quotidiani italiani. Ma – e dobbiamo proprio dire fortunatamente – nella Repubblica Italiana, che ha inscritto l'impegno alla rimozione degli «ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana» nel suo DNA costituzionale e che, già decenni fa, ha fatto, rispetto a tanti altri paesi europei, da apripista delle esperienze di scuola comune, la questione di cui occuparsi – non solo come pedagogisti e pedagogiste ma come cittadini e cittadine che hanno a cuore il bene comune –, non è (solo e non tanto) la difesa di quanto già acquisito in termini di misure di tutela del diritto all'istruzione. È piuttosto quella di un impegno nella riflessione su ciò che ancora è possibile fare per migliorare la qualità dell'offerta formativa e dell'esperienza scolastica complessiva di tutti gli alunni e di tutte le alunne che sempre più spesso possono incontrare vivere diversi tipi di difficoltà per un ampio ventaglio di situazioni di svantaggio.

A questo proposito, è importante segnalare che, oltre alla crescita degli studenti con disabilità, il Report ISTAT sull'inclusione scolastica 2021/22 ha evidenziato un fenomeno altrettanto significativo: l'aumento degli alunni con altri Bisogni Educativi Speciali (BES). Questa macrocategoria – poli-

Civitas educationis, a. XIII, n. 2, dicembre 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222317953 • DOI: 10.7413/2281-9568102
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

tica e non clinica, giova sempre ricordarlo (Ianes, 2019) – include non solo gli studenti con disabilità, ma anche quelli con disturbi evolutivi specifici o difficoltà legate a svantaggi culturali, linguistici, economici o sociali. Nel solo a.s. 2021/22, più dell'8% degli iscritti rientrava in queste categorie, con un aumento del 23% rispetto al 2017/18. Di questi, oltre la metà con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, mentre il 35% affrontava le difficoltà derivanti da diversi svantaggi (ISTAT, 2022).

Considerando che potenzialmente tutte le studentesse e gli studenti – al di là delle certificazioni sanitarie – possono trovarsi ad affrontare, nel corso della loro vita scolastica, numerose e diverse difficoltà che potrebbero essere meglio gestite attraverso percorsi personalizzati o individualizzati capaci di rendere la scuola più a misura di alunno (Baldacci, 2002), stupisce, e non poco, chi ancora resta basito e interdetto di fronte all'eterogeneità delle classi scolastiche, come se la norma non fosse, e a ben pensarci non possa che essere, questa. Se mai, a dispetto della variabilità umana, c'è stata un'apparente omogeneità nelle nostre scuole, è stata solo perché per troppo tempo la scuola ha agito come un'istituzione selettiva, come denunciava Don Milani insieme ai ragazzi di Barbiana: «un ospedale che cura i sani e respinge i malati» (Scuola di Barbiana, 1976: 12).

Stupisce meno, invece, il disorientamento di molti insegnanti che faticano a individuare approcci, strategie e strumenti per rispondere adeguatamente alle richieste dei loro studenti o che anche quando riescono a individuare possibili strade, faticano a far dialogare tempi e risorse necessarie al loro scopo con i tempi e le procedure di una scuola che vive anche l'inclusione, spesso, solo come un'ennesima procedura burocratica, qualcosa che richiede di fagocitare direttive, circolari e così via senza però ben digerirle affinché siano effettivo nutrimento per il loro sviluppo.

Che cosa ci vuole, allora, per fare l'inclusione?

In molti ancora credono che sia sufficiente un insegnante specializzato. Ci si guardi bene dall'essere fraintesi. Gli insegnanti di sostegno, nel quadro dell'integrazione scolastica, hanno rappresentato e rappresentano ancora un "dispositivo pedagogico" fondamentale che concorre a garantire quel supporto aggiuntivo a cui gli studenti con disabilità hanno diritto per realizzare a pieno le loro potenzialità. Per questo negli ultimi anni si è tanto investito nella formazione degli insegnanti: solo per il triennio 2021-24 i Ministeri competenti hanno autorizzato la formazione di nuovi 90.000 insegnanti di sostegno. Proprio recentemente hanno iniziato il loro percorso di specializzazione i 32.000 che frequentano il IX Ciclo dei *Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per il sostegno didattico degli alunni con disabilità*, ex D.M. 30 settembre 2011. È così migliorato il rapporto medio insegnanti di sostegno-alunni con disabilità, sebbene si registri, almeno in un caso su tre, ancora la mancanza del titolo di specializzazione, l'assegnazione in ritardo (nel 12% dei casi) e la presenza di una forte discontinuità fra un anno e l'altro (60% dei casi) se non nello stesso anno (9% dei casi) (ISTAT, 2024). Si è ora in attesa di disposizioni ministeriali in merito ai nuovi percorsi formativi – cosiddetti percorsi INDIRE –

rivolti, come previsto dal Decreto-Legge 31 maggio 2024, n. 71, ai docenti che hanno maturato nei cinque anni precedenti almeno tre di servizio su posto di sostegno e che, per la durata e la modalità prevista, non hanno evitato di suscitare alcune perplessità nell'ambito della comunità scientifica.

Nonostante il ruolo pivotale (Cottini, 2014) dell'insegnante di sostegno, non solo per l'integrazione ma anche e soprattutto per la promozione di processi inclusivi, sebbene sopravviva quel diffuso e fastidosio meccanismo della delega di tutto ciò che è ritenuto eccezionale, la sua presenza non è sufficiente a garantire a tutti quell'educazione di qualità, equa e inclusiva e che anche l'Agenda 2030 ha fissato fra i suoi obiettivi.

E allora che cosa ci vuole per fare l'inclusione?

Baldacci (2024) ha recentemente sottolineato quanto sia importante poter contare, per realizzare la scuola inclusiva, su adeguate condizioni materiali e culturali poiché entrambe sono necessarie, ma singolarmente, non sufficienti. Occorre allora, indubbiamente, auspicare un cambiamento ampio, in cui l'idea stessa di educazione inclusiva si liberi dai legacci delle categorie che la confinano in ambiti specifici e delimitati per orientare l'insieme delle forme organizzative e gestionali della scuola. Occorre anche certamente continuare a investire nella formazione degli insegnanti di sostegno, ma è altrettanto cruciale guardare con interesse a progetti di legge come quello relativo all'*Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado* che auspicano una nuova e diversa organizzazione della scuola in cui ciascun docente possa avere un incarico polivalente legato in parte ad attività disciplinari e in parte ad attività di sostegno.

L'inclusione richiede la collaborazione fra tutti gli attori della comunità scolastica, compresi quelli dei territori di riferimento. Non si tratta di un progetto di facile realizzazione, ma da qualche parte bisogna pur partire. Ed ecco che allora, seppur in un contesto argomentativo differente, ritorna con insistenza la domanda a partire dalla quale si è sviluppato l'Editoriale dell'ultimo numero di questa Rivista: *Quale formazione per gli insegnanti italiani del futuro?* (Corbi, 2024). Come già ricordato, non si può ridurre la formazione all'insegnamento a una socializzazione a un insieme di tecniche, ancorché, in questo caso, cosiddette 'speciali', come se il loro utilizzo potesse prescindere dall'idea che ciascun docente ha della sua professione, degli obiettivi che dovrebbe raggiungere e contribuire a far raggiungere ai suoi studenti e soprattutto di che cosa significhi, effettivamente. costruire una scuola inclusiva. È importante che la formazione degli insegnanti che oggi ancora di più – anche per la complessità e l'eterogeneità delle classi qui velocemente richiamata – si vogliono definire *inclusivi* suggerisca l'impegno nel chiarificare le idee, i valori, su cui si intende fondare il proprio agire didattico. L'auspicio è che il completamento della frase *Per fare l'inclusione ci vuole…* possa richiamare, in forme diverse e tutte legittime, il messaggio che Gianni Rodari ha affidato alle parole di *Ci vuole un fiore*, musicate da Endrigo e Bacalov, e che suggeriscono l'importanza di guardare all'interconnessione che c'è fra i vari elementi così da comprendere che ciascuno può, e deve, svolgere la sua parte in quell'«impresa condivisa» (Booth e Ainscow, 2014, p. 33) che è l'inclusione.

Bibliografia

Baldacci, M. (2024), "Editoriale. La scuola inclusiva", in *Pedagogia più didattica*, vol. 10, n. 1, https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-10-n-1/la-scuola-inclusiva1/.

Baldacci, M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino: UTET.

Booth, T. & Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma: Carocci.

Corbi, E. (2024), "Editoriale. Quale formazione per gli insegnanti italiani del futuro?", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. XIII, n. 1, pp. 13-16.

Cottini, L. (2014), "Editoriale. Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, n. 2, pp. 10-20, https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1508.

Ianes, D. (2019), "BES – Bisogno Educativo Speciale", in L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di Pedagogia Speciale*, Brescia: Morcelliniana, pp. 48-53.

Istat (2024), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno 2022-2023*, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf.

Istat (2023), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno 2021-2022*, https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf.

Scuola di Barbiana (1976), *Lettera a una professoressa*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.