

LUIGI GIUNGATO

NON ESCLUDERE

**Pratiche e vissuti dell'inclusione
scolastica in Calabria**

con un saggio introduttivo di Umberto Pagano

#sociologie

RUB3ETTINO

#sociologie
Collana diretta da Cleto Corposanto

26

La collana nasce dalla constatazione che il respiro scientifico della disciplina negli ultimi tempi ha subito qualche contraccolpo anche in virtù di un mai sopito tentativo di confinare una parte della grande ricchezza metodologica storicamente connessa alla sociologia. Lungi dal valorizzare la multiparadigmaticità, preziosa risorsa per costruire teoria sociale, spesso si è pensato che un approccio scienziista avrebbe elevato il rango della disciplina.

#sociologie nasce in questo momento particolare, di grande difficoltà, e nasce a Sud. Non è un caso. Perché da qui è partita, tempo fa, la storia della disciplina. #sociologie perché vogliamo essere plurali, attenti, tolleranti, aperti, contaminati, interdisciplinari.

Comitato Scientifico

Maria Carmela Agodi, Giovanni Boccia Artieri, Rita Bichi, Carmine Clemente, Paola Di Nicola, Luca Fazzi, Giovanni Di Franco, Fabrizio Fornari, Guido Giarelli, Giampietro Gobo, Giovannella Greco, Antonio La Spina, Fabio Massimo Lo Verde, Antonio Maturo, Beba Molinari, Giuseppe Moro, Umberto Pagano, Massimiliano Panarari, Carlo Pennisi, Rocco Reina, Stefano Tomelleri, Anna Lisa Tota, Eleonora Venneri

Ogni volume è sottoposto a un processo di referaggio "double blind".

Le proposte di pubblicazione vanno inviate al Direttore scientifico della collana all'indirizzo cleto.corposanto@unicz.it

LUIGI GIUNGATO

Non escludere

**Pratiche e vissuti dell'inclusione
scolastica in Calabria**

**con un saggio introduttivo di
Umberto Pagano**

RUB3ETTINO

Questa pubblicazione è stata realizzata e finanziata nell'ambito del Progetto PRIN "Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all", (Codice Progetto: 2022XYHRRL; CUP: F53D23006450006), finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU – Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1.



© 2026 - Rubbettino Editore

88049 Soveria Mannelli - Viale Rosario Rubbettino, 10 - tel (0968) 6664201
www.rubbettino.it

Integrare non basta. La costruzione reale dell'inclusione scolastica nei territori

di Umberto Pagano

Nel lessico delle politiche educative contemporanee, il termine *inclusione* ha assunto lo statuto di parola indiscutibile. Esso ricorre con insistenza nei documenti internazionali, nei testi normativi, nelle linee guida ministeriali e nei discorsi pubblici sull'istruzione, fino a configurarsi come uno degli orizzonti morali più ampiamente condivisi del sistema scolastico. L'inclusione viene evocata come principio di giustizia, come garanzia di equità, come segno di modernizzazione delle istituzioni educative. E, tuttavia, proprio questa sua apparente evidenza costituisce il primo problema analitico.

Dal punto di vista sociologico, infatti, i concetti che sembrano meno contestabili sono spesso quelli che esercitano la maggiore forza simbolica. L'inclusione rischia così di operare come una categoria pacificata, che tende a neutralizzare il conflitto e a occultare le disuguaglianze strutturali che attraversano i sistemi educativi. In questo senso, parlare di inclusione senza interrogare le condizioni sociali, istituzionali e territoriali della sua produzione significa correre il rischio di trasformarla in una retorica performativa, capace di produrre consenso più che conoscenza, teoria più che eguaglianza reale.

Questa monografia prende posizione contro tale rischio. L'assunto che la attraversa è che l'inclusione scolastica non possa essere compresa come un semplice obiettivo normativo, né come un insieme di buone pratiche replicabili, ma debba essere trattata come un problema sociologico a pieno titolo. Un problema che investe il modo in cui le istituzioni educative definiscono la normalità e la devianza, distribuiscono risorse

e opportunità, producono categorie di studenti e attribuiscono valore differenziale ai percorsi scolastici.

In questa prospettiva, l'inclusione non è l'opposto speculare dell'esclusione, né la sua negazione definitiva. Al contrario, inclusione ed esclusione costituiscono un campo di tensione permanente, all'interno del quale la scuola opera quotidianamente. Ogni istituzione educativa, anche quando si proclama inclusiva, esercita funzioni selettive: decide chi è "recuperabile", chi è "in difficoltà", chi necessita di interventi speciali, chi può essere temporaneamente escluso dal ritmo ordinario della didattica. L'inclusione, dunque, non elimina la selezione, ma la riorganizza, la ridefinisce, la rende talvolta meno visibile.

È su questo piano che l'analisi sociologica si rivela indispensabile. Essa consente di spostare lo sguardo dalle intenzioni dichiarate agli effetti reali delle pratiche, dalle norme formali alle modalità concrete attraverso cui esse vengono interpretate, adattate o disattese nei contesti locali. L'inclusione, in altri termini, non può essere pensata come una proprietà intrinseca della scuola, ma come il risultato contingente di una molteplicità di processi: organizzativi, professionali, relazionali, territoriali.

Da questo punto di vista, la scuola non appare come un'istituzione neutra, ma come uno spazio attraversato da rapporti di potere simbolico. Essa contribuisce a produrre classificazioni, etichette, traiettorie differenziate, spesso presentate come esiti naturali di differenze individuali, ma profondamente radicate in disuguaglianze sociali preesistenti. L'inclusione, allora, non riguarda soltanto l'accesso alla scuola, ma la qualità della partecipazione, il riconoscimento dei soggetti, la possibilità effettiva di abitare l'esperienza scolastica senza essere costantemente collocati in posizioni marginali o stigmatizzate.

In questa cornice, il titolo *Non escludere* non va inteso come un imperativo morale astratto, ma come una presa di posizione analitica e politica. "Non escludere" non significa postulare astrattamente l'assenza di confini o di differenze, bensì interrogare criticamente i meccanismi attraverso cui l'esclusione viene prodotta, giustificata e naturalizzata all'interno delle istituzioni educative. Significa, soprattutto, rendere visibili quei processi

di esclusione “morbida”, diffusa, talvolta non intenzionale, che si annidano nelle routine scolastiche, nei dispositivi valutativi, nelle pratiche di gestione della diversità.

Da qui deriva una seconda scelta teorica fondamentale di questo lavoro: assumere l’inclusione non come esito, ma come *processo sociale storicamente e territorialmente situato*. Le forme che l’inclusione assume non sono indipendenti dai contesti in cui si sviluppano. Esse dipendono dalla struttura del welfare locale, dalla disponibilità di servizi, dalla stabilità dei ruoli professionali, dalla densità delle reti istituzionali, nonché dalle rappresentazioni culturali della disabilità, della povertà, della differenza. In questo senso, parlare di inclusione in astratto significa perdere di vista la sua dimensione più rilevante: quella della pratica concreta.

È proprio per questo che la Calabria assume, in questa monografia, un valore che va oltre il caso regionale. Lungi dall’essere trattata come un contesto “periferico” o eccezionale, la Calabria viene assunta come luogo di osservazione privilegiato delle contraddizioni strutturali dell’inclusione scolastica. Qui, più che altrove, emergono con chiarezza i limiti delle narrazioni universalistiche e l’insufficienza dei modelli standardizzati. La fragilità delle infrastrutture istituzionali, la discontinuità dei servizi, la centralità della scuola come presidio sociale rendono visibili processi che, in contesti più dotati, tendono a restare opachi.

In questo senso, la Calabria non è un’anomalia da correggere, ma un *laboratorio critico* attraverso cui interrogare il funzionamento ordinario dell’inclusione scolastica in Italia. Le pratiche osservate non sono deviazioni rispetto a un modello ideale, ma espressioni coerenti di un sistema che affida all’istruzione scolastica una molteplicità di funzioni compensative, spesso senza dotarla degli strumenti necessari per svolgerle in modo strutturato.

La distinzione tra *integrazione* e *inclusione* costituisce uno dei nodi concettuali più rilevanti – e al tempo stesso più ambigui – del dibattito educativo contemporaneo. Sebbene i due termini vengano spesso utilizzati come sinonimi nel linguaggio corrente

e istituzionale, essi rinviano in realtà a paradigmi profondamente differenti, portatori di visioni divergenti del rapporto tra individuo, istituzione e differenza.

Dal punto di vista sociologico, la categoria di *integrazione* si colloca all'interno di una concezione funzionalista dell'ordine scolastico. In tale prospettiva, la scuola è pensata come un sistema relativamente stabile, dotato di proprie regole, tempi e standard, rispetto ai quali il compito dell'intervento educativo consiste nell'adattare i soggetti che si discostano dalla norma. L'integrazione, in questo senso, non mette in discussione l'assetto dell'istituzione, ma opera su di un piano compensativo: introduce figure specialistiche, strumenti aggiuntivi, percorsi differenziati, con l'obiettivo di ridurre lo scarto tra lo studente "altro" e il modello implicito di normalità scolastica.

Questo paradigma ha storicamente rappresentato un passaggio fondamentale nel superamento delle forme più esplicite di segregazione educativa. Tuttavia, esso mantiene intatto un presupposto cruciale: la centralità della norma. La differenza viene riconosciuta solo nella misura in cui può essere gestita, normalizzata o contenuta entro confini istituzionalmente definiti. La responsabilità dell'adattamento resta prevalentemente in capo al soggetto, mentre l'organizzazione scolastica si limita a predisporre dispositivi di supporto che raramente incidono sulle strutture profonde della didattica, della valutazione e dell'organizzazione del lavoro educativo.

Il paradigma dell'*inclusione* si afferma precisamente come critica a questo impianto. Esso introduce uno spostamento concettuale che non riguarda soltanto le pratiche, ma la definizione stessa del problema educativo. L'inclusione non chiede come integrare il soggetto "in difficoltà" nel sistema esistente, ma interroga il sistema sulle proprie modalità di funzionamento. La questione non è più chi debba essere incluso, bensì come la scuola produca, attraverso le proprie pratiche ordinarie, condizioni di esclusione o di marginalità.

In questa prospettiva, la differenza non è un attributo individuale, ma una relazione sociale. Essa emerge dall'interazione tra soggetti e contesti, tra biografie individuali e dispositivi istituzio-

nali. L'inclusione, pertanto, non può essere ridotta a un insieme di misure tecniche o a un obiettivo normativo da certificare, ma si configura come una *logica trasformativa*, che investe l'intero ecosistema scolastico: curricoli, pratiche valutative, organizzazione degli spazi e dei tempi, relazioni professionali, rapporti con il territorio.

Tuttavia, questo passaggio paradigmatico è tutt'altro che compiuto. La ricerca empirica mostra come l'inclusione venga spesso evocata a livello discorsivo, mentre le pratiche continuano a essere strutturate secondo logiche integrative. Ne deriva una situazione di *ibridazione concettuale*, in cui il lessico dell'inclusione convive con dispositivi che riproducono, in forme più *soft*, le stesse dinamiche di differenziazione e delega. L'inclusione, in questi casi, rischia di trasformarsi in una cornice simbolica che legittima l'esistente, anziché metterlo in discussione.

Dal punto di vista istituzionale, quest'ambivalenza si riflette nella persistenza di una divisione dei ruoli che tende a concentrare la responsabilità dell'inclusione su figure specifiche – docenti di sostegno, referenti, operatori esterni – anziché distribuirli sull'intera comunità scolastica. In tal modo, l'inclusione viene trattata come una funzione aggiuntiva, separata dalla didattica ordinaria, piuttosto che come una dimensione trasversale dell'agire educativo. Questo processo di *specializzazione dell'inclusione* rappresenta uno dei principali ostacoli alla sua effettiva istituzionalizzazione come principio organizzativo.

Un ulteriore elemento critico riguarda il rapporto tra inclusione e categorie amministrative. La scuola contemporanea opera attraverso un complesso apparato di classificazione: disabilità, bisogni educativi speciali, svantaggio socioculturale, fragilità. Se da un lato tali categorie consentono l'accesso a risorse e tutele, dall'altro esse contribuiscono a stabilizzare identità istituzionali che possono produrre effetti stigmatizzanti. L'inclusione, in questo quadro, si trova a operare in una tensione costante tra riconoscimento ed etichettamento, tra protezione e controllo. È proprio su questo piano che l'analisi sociologica consente di cogliere la dimensione politica dell'inclusione. Ogni definizione di ciò che è inclusivo implica una visione normativa della

scuola e della società. Stabilire quali differenze debbano essere accolte, come e a quali condizioni significa esercitare un potere simbolico che incide sulle traiettorie di vita degli studenti. L'inclusione, dunque, non è mai neutrale: essa riflette rapporti di forza, priorità politiche, rappresentazioni culturali della devianza e della normalità. Nel contesto italiano, e in particolare in quello calabrese, queste dinamiche assumono una configurazione specifica. Qui il passaggio dall'integrazione all'inclusione è reso particolarmente complesso dalla fragilità delle strutture di supporto, dalla discontinuità delle politiche territoriali e dalla forte esposizione della scuola a funzioni compensative. In assenza di un sistema di welfare *educativo* solido, l'inclusione rischia di essere ridotta a una pratica di emergenza, affidata alla buona volontà dei singoli piuttosto che a dispositivi istituzionali stabili. Questa monografia assume tale ambivalenza non come un fallimento da denunciare, ma come un oggetto di analisi. L'obiettivo non è stabilire se la scuola calabrese sia "inclusiva" o meno, ma comprendere come l'inclusione venga interpretata, praticata e negoziata all'interno di vincoli strutturali stringenti. In questo senso, il passaggio dall'integrazione all'inclusione non viene trattato come una traiettoria lineare, bensì come un campo di tensione in cui coesistono logiche differenti, spesso in conflitto tra loro.

La distinzione concettuale tra integrazione e inclusione, dunque, non ha qui una funzione meramente definitoria. Essa costituisce uno strumento analitico attraverso cui leggere le pratiche empiriche, riconoscere le ambiguità e mettere in luce i limiti delle retoriche inclusive quando non sono accompagnate da trasformazioni organizzative profonde. Solo a partire da questa consapevolezza è possibile interrogare in modo non ingenuo il ruolo della scuola come istituzione chiamata a governare la differenza in contesti segnati da profonde disuguaglianze.

Se l'inclusione scolastica può essere compresa solo come processo situato, allora il territorio non costituisce un semplice sfondo dell'azione educativa, ma un elemento strutturante delle sue possibilità e dei suoi limiti. La scuola non opera mai in uno spazio astratto: essa è iscritta in contesti sociali specifici,

attraversati da disuguaglianze economiche, da configurazioni istituzionali differenziate e da risorse distribuite in modo profondamente asimmetrico. In questa prospettiva, parlare di inclusione senza considerare il territorio significa privare il concetto della sua dimensione sociale più rilevante.

Dal punto di vista sociologico, il territorio può essere inteso come un dispositivo di opportunità e vincoli, che incide direttamente sulle traiettorie educative degli studenti e sulle pratiche professionali degli operatori scolastici. La disponibilità di servizi sociosanitari, la stabilità delle reti istituzionali, la densità del capitale sociale locale, la qualità delle infrastrutture materiali e simboliche costituiscono fattori che modellano, spesso in modo invisibile, ciò che la scuola può realisticamente fare. L'inclusione, in questo senso, non è una variabile indipendente, ma il prodotto di una configurazione territoriale complessa.

In contesti caratterizzati da forti disuguaglianze socioeconomiche, la scuola tende progressivamente ad assumere una funzione che eccede il mandato strettamente educativo. Essa diventa luogo di intercettazione del disagio sociale, spazio di mediazione tra famiglie e istituzioni, presidio di welfare *informale*. Questo processo di sovraccarico funzionale non è il risultato di una scelta esplicita, ma l'esito strutturale della frammentazione delle politiche sociali e della carenza di servizi territoriali. In tali condizioni, l'inclusione scolastica viene spesso chiamata a compensare disuguaglianze prodotte altrove.

È proprio in questo slittamento che emerge una delle principali ambivalenze dell'inclusione. Da un lato, la scuola rappresenta uno dei pochi luoghi istituzionali in grado di garantire una qualche forma di continuità, di presenza quotidiana, di riconoscimento simbolico. Dall'altro, questa centralità rischia di trasformarsi in una delega impropria, che attribuisce alla scuola responsabilità che non possono essere affrontate esclusivamente sul piano educativo. L'inclusione, in questo quadro, si configura come una pratica di supplenza, spesso fragile e precaria, che si regge sull'impegno individuale più che su dispositivi strutturati.

La Calabria costituisce, sotto questo profilo, un osservatorio privilegiato. Qui le disuguaglianze territoriali si manifestano

in modo particolarmente accentuato: aree interne scarsamente servite, contesti urbani segnati da povertà persistente, frammentazione amministrativa, discontinuità delle politiche locali. In tali contesti, la scuola è spesso l'unica istituzione pubblica stabilmente presente, l'unico luogo in cui le famiglie entrano in contatto con lo Stato in forma non emergenziale. Questo conferisce all'istituzione scolastica una funzione simbolica e sociale che va ben oltre l'istruzione in senso stretto.

Le pratiche inclusive osservate in questi contesti risultano, pertanto, profondamente intrecciate alla gestione della povertà educativa, alla mediazione culturale, alla presa in carico di fragilità familiari e sociali. L'inclusione non riguarda soltanto studenti con disabilità o bisogni educativi speciali formalmente riconosciuti, ma una pluralità di situazioni di vulnerabilità che sfuggono spesso alle categorie amministrative: povertà materiale, instabilità abitativa, isolamento territoriale, accesso diseguale ai servizi. In questo senso, la scuola si trova a operare in un campo di incertezza classificatoria, in cui i confini tra educativo e sociale risultano costantemente sfumati.

Dal punto di vista organizzativo, questa condizione produce effetti rilevanti. Le pratiche inclusive tendono a svilupparsi in maniera informale e adattiva, attraverso reti personali, relazioni fiduciarie, soluzioni contingenti. Molto del lavoro inclusivo avviene ai margini dei dispositivi ufficiali: nei corridoi, nei colloqui con le famiglie, nelle mediazioni non formalizzate con i servizi. Si tratta di un lavoro che difficilmente trova riconoscimento istituzionale, ma che risulta decisivo per garantire la tenuta dei percorsi scolastici degli studenti più vulnerabili.

Questa dimensione informale, tuttavia, non deve essere letta come semplice inefficienza o come deviazione rispetto a modelli ideali di governance. Essa rappresenta piuttosto una risposta razionale a contesti caratterizzati da scarsità di risorse e discontinuità istituzionale. In assenza di reti territoriali stabili, la scuola sviluppa forme di coordinamento deboli, basate sulla prossimità e sulla conoscenza personale. L'inclusione, in questi casi, si costruisce come processo relazionale, più che come applicazione di protocolli.

Ciò non significa, tuttavia, che tale modello sia privo di costi. La dipendenza da risorse informali espone le pratiche inclusive a un'elevata vulnerabilità: cambiamenti di personale, *turnover*, precarietà dei ruoli possono determinare una perdita di memoria educativa e una discontinuità degli interventi. L'inclusione, anziché consolidarsi come patrimonio istituzionale, rischia di restare legata a singole biografie professionali, rendendo fragile la sua sostenibilità nel tempo.

In questo quadro, la scuola appare come un'istituzione chiamata a governare la scarsità, piuttosto che a operare in condizioni di abbondanza. Le pratiche inclusive non nascono dall'implementazione di modelli ottimali, ma dall'adattamento creativo a vincoli strutturali stringenti. Questa condizione rende particolarmente evidente il limite di approcci valutativi che prescindono dal contesto, misurando l'inclusione attraverso indicatori astratti e de-territorializzati.

Assumere il territorio come variabile analitica centrale significa, allora, riconoscere che l'inclusione scolastica non può essere pensata in termini universalistici. Ciò che appare come buona pratica in un contesto dotato di risorse può risultare impraticabile in contesti segnati da marginalità strutturale. La Calabria, in questo senso, non è un'eccezione da normalizzare, ma una lente attraverso cui osservare le condizioni reali di funzionamento dell'inclusione quando essa è chiamata a operare in assenza di un welfare *educativo* robusto.

Il tema della valutazione costituisce uno degli snodi più controversi e politicamente sensibili del dibattito sull'inclusione scolastica. Valutare l'inclusione non significa soltanto misurare l'efficacia di specifiche pratiche o verificare il rispetto di determinati standard normativi, ma implica una più profonda operazione di definizione della realtà. Ogni dispositivo valutativo, infatti, non si limita a descrivere ciò che accade, ma contribuisce a stabilire ciò che è riconosciuto come rilevante, ciò che merita visibilità e ciò che, al contrario, può essere trascurato o reso marginale.

Da un punto di vista sociologico, la valutazione può essere letta come un dispositivo di governo, che esercita una funzione

ordinatrice sui sistemi educativi. Attraverso indicatori, protocolli e procedure di rendicontazione, la valutazione contribuisce a orientare le pratiche, a gerarchizzare le priorità, a definire ciò che conta come “qualità”. In questo senso, essa non è mai neutrale: riflette visioni normative dell’educazione, concezioni implicite di normalità e modelli di scuola ritenuti desiderabili.

Nel campo dell’inclusione, questa funzione di governo assume una rilevanza particolare. L’inclusione, per sua natura, si configura come un processo complesso, multidimensionale e fortemente dipendente dai contesti. Essa si costruisce attraverso pratiche relazionali, adattamenti situati, decisioni contingenti che difficilmente si prestano a essere tradotte in indicatori standardizzati. E tuttavia, proprio l’esigenza di rendere l’inclusione valutabile ha spinto, negli ultimi anni, verso la proliferazione di strumenti di misurazione che rischiano di semplificare eccessivamente il fenomeno.

Il problema non risiede tanto nella valutazione in sé, quanto nella pretesa di esaustività che spesso accompagna i dispositivi valutativi. Indicatori, checklist e rubriche tendono a privilegiare ciò che è formalizzabile, documentabile, comparabile. In tal modo, essi finiscono per rendere visibili soprattutto gli aspetti procedurali dell’inclusione – l’esistenza di piani, protocolli, figure dedicate – lasciando in ombra la dimensione processuale e relazionale del lavoro educativo. L’inclusione rischia così di essere ridotta a una conformità amministrativa, piuttosto che riconosciuta come pratica sociale complessa.

Questa tensione emerge con particolare chiarezza nei contesti caratterizzati da fragilità strutturale, come quello calabrese. Qui molte pratiche inclusive si sviluppano ai margini dei dispositivi formali, attraverso reti informali, mediazioni quotidiane, interventi di supplenza che sfuggono alle logiche di rendicontazione. Dal punto di vista valutativo, tali pratiche risultano spesso invisibili, pur essendo decisive per la tenuta dei percorsi scolastici degli studenti più vulnerabili.

L’invisibilità non è un effetto collaterale neutro, ma una conseguenza diretta delle scelte implicite operate dai dispositivi valutativi. Ciò che non può essere misurato tende a non

essere riconosciuto; ciò che non è riconosciuto rischia di non essere sostenuto. In questo senso, la valutazione contribuisce a produrre una gerarchia simbolica delle pratiche, attribuendo legittimità ad alcune forme di intervento e marginalizzandone altre. Il rischio è quello di una *selezione inversa*, per cui le pratiche più aderenti ai modelli formali risultano premiate, mentre quelle più efficaci sul piano relazionale restano prive di riconoscimento istituzionale.

Un ulteriore elemento critico riguarda il rapporto tra valutazione e responsabilità professionale. Nei contesti in cui l'inclusione si regge su un forte investimento individuale, la valutazione può assumere una funzione ambivalente. Da un lato, essa può essere percepita come strumento di controllo esterno, distante dalle condizioni reali di lavoro. Dall'altro, l'assenza di dispositivi valutativi sensibili ai contesti può lasciare gli operatori soli, privi di strumenti per rendere visibile e legittimare il proprio lavoro. In entrambi i casi, la valutazione rischia di produrre effetti di demotivazione e di disallineamento tra pratiche e politiche.

Dal punto di vista della governance, il problema della valutazione dell'inclusione si intreccia con quello del coordinamento tra livelli istituzionali. L'inclusione scolastica coinvolge una pluralità di attori – scuola, enti locali, servizi sociosanitari, terzo settore – le cui azioni risultano spesso scarsamente integrate. In assenza di una governance territoriale solida, la valutazione tende a concentrarsi sulla singola istituzione scolastica, isolandola dal contesto in cui opera. In tal modo, si produce un'individualizzazione della responsabilità, che attribuisce alla scuola esiti che dipendono in larga misura da fattori esterni.

Questa individualizzazione è particolarmente problematica in contesti segnati da disuguaglianze strutturali. Valutare l'inclusione senza considerare le condizioni di contesto significa implicitamente assumere che tutte le scuole dispongano delle stesse risorse e degli stessi margini di azione. In questo modo, la valutazione rischia di trasformarsi in uno strumento di normalizzazione, che misura le scuole rispetto a standard astratti e de-territorializzati, anziché sostenere processi di miglioramento situato.

La riflessione teorica che accompagna questo lavoro propone, in alternativa, una concezione della valutazione come pratica interpretativa, fondata sulla conoscenza dei contesti e sulla capacità di leggere le pratiche nella loro specificità. In questa prospettiva, la valutazione dell'inclusione non può essere ridotta a un indice "forte", applicabile in modo uniforme, ma deve assumere la forma di un dispositivo "debole", che richiede competenze interpretative, presenza sul campo e dialogo tra attori. Valutare l'inclusione significa, allora, interrogare i processi, riconoscere i vincoli, rendere visibili le pratiche informali che sostengono la partecipazione degli studenti.

In questo senso, la valutazione può diventare uno strumento di riflessività istituzionale, piuttosto che un meccanismo di controllo. Essa può contribuire a costruire consapevolezza organizzativa, a mettere in luce le condizioni di possibilità dell'inclusione e a orientare politiche più sensibili alle disuguaglianze territoriali. Ma perché ciò avvenga, è necessario riconoscere esplicitamente il carattere politico della valutazione e abbandonare l'illusione di una misurazione neutra e universalmente valida.

Alla luce delle considerazioni sin qui sviluppate, la scelta di concentrare l'analisi sul contesto calabrese assume un significato che va ben oltre la delimitazione geografica dell'oggetto di studio. La Calabria non viene qui assunta come un semplice caso regionale, né come un contesto marginale rispetto a un presunto modello nazionale di inclusione. Al contrario, essa viene trattata come un *caso critico*, nel senso sociologico del termine: un contesto in cui le tensioni strutturali dell'inclusione scolastica si manifestano in forma particolarmente visibile, rendendo leggibili processi che, altrove, tendono a rimanere opacizzati.

In Calabria, infatti, la scuola opera in condizioni che mettono costantemente alla prova le retoriche universalistiche dell'inclusione. La fragilità delle reti istituzionali, la discontinuità dei servizi, la carenza di risorse strutturali e la persistenza di disuguaglianze socioeconomiche profonde fanno sì che l'inclusione non possa essere data per scontata, né affidata all'applicazione

di modelli standardizzati. Qui l'inclusione emerge, piuttosto, come pratica contingente, costruita giorno per giorno attraverso aggiustamenti, compromessi e soluzioni provvisorie.

È proprio questa esposizione alla contingenza che rende il contesto calabrese particolarmente fecondo dal punto di vista analitico. Laddove i dispositivi istituzionali sono deboli o frammentati, diventa più evidente il lavoro sociale che sostiene l'inclusione. Le pratiche che altrove si presentano come routine consolidate appaiono qui nella loro dimensione processuale, spesso fragile, talvolta contraddittoria. In questo senso, la Calabria funziona come una lente di ingrandimento, che consente di osservare l'inclusione nella sua dimensione più concreta e meno idealizzata.

Assumere la Calabria come caso critico significa, inoltre, sottrarsi a una lettura *deficit-based* dei territori. Le pratiche inclusive osservate non vengono interpretate come mancanze rispetto a uno standard ideale, ma come risposte razionali a vincoli strutturali specifici. In tali contesti, l'inclusione non si realizza attraverso l'implementazione lineare di politiche, ma mediante un lavoro di mediazione che coinvolge una pluralità di attori: dirigenti scolastici, docenti, operatori dei servizi, amministratori locali, soggetti del terzo settore. Questo lavoro, spesso invisibile, costituisce l'ossatura reale dell'inclusione.

La centralità dei vissuti professionali rappresenta, in questo quadro, una scelta metodologica coerente con l'impostazione teorica del volume. Le narrazioni raccolte non vengono trattate come semplici testimonianze soggettive, ma come materiale analitico attraverso cui ricostruire le *logiche di funzionamento* dell'inclusione nei contesti reali. I racconti degli attori consentono di cogliere gli scarti tra norme e pratiche, tra aspettative istituzionali e possibilità operative, tra dispositivi formali e lavoro effettivo.

Questa attenzione ai vissuti non implica una rinuncia all'analisi strutturale. Al contrario, essa permette di osservare come le strutture vengano tradotte, reinterpretate e talvolta aggirate nelle pratiche quotidiane. I vissuti professionali diventano così una finestra privilegiata sui processi di governance dell'inclu-

sione, sulle forme di responsabilità distribuita, sulle strategie di adattamento sviluppate in condizioni di scarsità. Attraverso di essi, l'inclusione appare non come un principio astratto, ma come un campo di azione attraversato da dilemmi morali, vincoli organizzativi e margini di *agency*.

In questo senso, *Non escludere* si colloca consapevolmente in una posizione critica rispetto alle narrazioni semplificanti sull'inclusione. Non propone soluzioni immediate, né ricette operative trasferibili in modo meccanico. Offre, invece, una ricostruzione analitica dei processi attraverso cui l'inclusione prende forma in un contesto segnato da profonde disuguaglianze, restituendo complessità a un concetto troppo spesso appiattito sul piano normativo.

1. Valutare l'inclusione. Una ricerca sul territorio

Questo libro è il frutto di una ricerca maturata all'interno di un più ampio percorso di indagine nazionale, che ha posto al centro una questione rilevante per il sistema educativo contemporaneo, ovvero la possibilità di sviluppare un indice di valutazione delle pratiche di inclusione scolastica che tenga conto non soltanto di adempimenti procedurali e indicatori standardizzati, ma anche delle pratiche effettive e delle condizioni reali in cui esse prendono forma. La ricerca, si è sviluppata nell'ambito del Progetto Prin *Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all*, realizzato grazie a una partnership tra Università "Magna Græcia" di Catanzaro e INVALSI. Tale associazione non rappresentava un elemento meramente organizzativo, ma segnalava in modo esplicito il ruolo attribuito alla valutazione come dispositivo di governance del sistema educativo, più che come semplice strumento tecnico di misurazione. È proprio questa centralità della valutazione, intesa come leva di regolazione, allocazione delle risorse e definizione delle priorità, che rende cruciale un'interrogazione critica sulle sue forme, sui suoi presupposti e sui suoi effetti nei contesti concreti di funzionamento delle istituzioni educative (cfr. Freddano, Giampietro & Poliandri, 2019).

La ricerca più ampia si articolava in tre unità operative territoriali – Calabria, Lazio e Liguria – concepite non come semplici casi di studio giustapposti, né come meri contesti da confrontare in termini di performance o livelli di "inclusività", ma come spazi empirici differenti attraverso cui osservare, da angolazioni diverse, le tensioni che attraversano oggi l'inclusione

scolastica in Italia, intesa secondo un'accezione che implica una trasformazione dei contesti educativi per accogliere la pluralità – a differenza della mera integrazione formale (cfr. Pagano, 2024). Il lavoro condotto in Calabria, quindi, si inseriva all'interno di questo disegno complessivo come una delle componenti empiriche del progetto contribuendo, insieme alle altre unità operative, alla riflessione generale sulla possibilità di costruire un indice condiviso di qualità delle pratiche di inclusione. Questo libro è, quindi, il risultato dell'indagine concentrata sulla sola regione Calabria che, come verrà esposto, risulterà paradigmatica di un modello più generale e condiviso con le altre unità di ricerca.

L'ipotesi di partenza dell'indagine è stata sin da subito che le pratiche inclusive non possano essere comprese, né tantomeno valutate, prescindendo dai contesti istituzionali, territoriali, organizzativi e sociali in cui prendono forma, in altre parole, dai luoghi e dall'abitare effettivi del loro svolgersi. In questa prospettiva, così, il territorio non costituisce uno sfondo neutro dell'osservazione, ma un elemento attivo che incide inevitabilmente sulla configurazione stessa delle pratiche e sui margini della loro valutabilità, un vero e proprio attante dotato di un'*agency*, portatore di un insieme di vincoli materiali, organizzativi e simbolici che producono effetti diretti sulle possibilità di azione delle istituzioni educative (Anderson, Boyle & Deppeler, 2014).

In dialogo con gli altri contesti di ricerca, l'analisi del caso calabrese ha consentito, così, di osservare come specifiche configurazioni territoriali, istituzionali e organizzative incidano concretamente sulle forme assunte dalle pratiche inclusive e sulla loro valutabilità. In particolare, l'attenzione al peso del territorio, alla struttura delle reti istituzionali e al ruolo della scuola come presidio di tenuta sociale ha reso empiricamente osservabili alcuni scarti tra modelli formali di valutazione e funzionamento quotidiano delle pratiche, asimmetrie che assumono caratteristiche differenti a seconda dei diversi contesti analizzati. D'altronde, va rimarcato come tali scarti, lungi dall'essere anomalie locali, rimandano a disuguaglianze territoriali strutturali che attraversano il sistema educativo nazionale (Andreella et al., 2024).

Fin dalle prime fasi della ricerca empirica, in effetti, è apparso evidente come l'ambizione di costruire un indice condiviso di valutazione dell'inclusione incontrasse una serie di nodi problematici. Le pratiche inclusive osservate sul campo, infatti, raramente si lasciavano ricondurre a modelli lineari di pianificazione, monitoraggio e rendicontazione. Al contrario, esse si configuravano piuttosto come processi dinamici e adattivi, spesso informali, che sfidano la traducibilità in indicatori standardizzati e che sono costruiti attraverso aggiustamenti quotidiani, relazioni personali, interventi di supplenza e decisioni situate. Come già evidenziato dalla letteratura sull'inclusione come processo e non come obiettivo, ciò che rende l'inclusione effettivamente praticabile è spesso ciò che sfugge alle griglie valutative standardizzate, pur producendo effetti rilevanti in termini di partecipazione, benessere e permanenza degli studenti nei percorsi scolastici (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Florian & Spratt, 2013). In effetti, come emerso con chiarezza già nelle prime fasi della ricerca, a fianco ai dispositivi istituzionalizzati e alle politiche formalizzate, una parte significativa dell'inclusione scolastica è realizzata anche attraverso la costruzione di reti relazionali personali, circuiti extrascolastici, microinterventi individuali e pratiche di adattamento quotidiano che nascono dall'iniziativa dei singoli attori e dalla specifica configurazione dei territori – che, proprio perché informali, relazionali e spesso non documentati, sfuggono ai criteri di valutazione standardizzati e agli indicatori ufficiali. Questa dimensione informale, lungi dall'essere marginale, appare invece strutturale nei contesti osservati e solleva una questione centrale sul piano valutativo, ovvero che, sebbene alcuni territori potrebbero risultare apparentemente poco performanti e, di conseguenza, poco “inclusivi” sulla base dei soli indicatori formali, in realtà essi potrebbero essere in grado di sostenere pratiche di inclusione efficaci, talvolta persino virtuose, che tuttavia non trovano riconoscimento, né adeguata rendicontazione all'interno dei parametri ufficiali. In tal caso, il rischio, quindi, non è soltanto quello che si produca una valutazione distorta, ma anche che tale asimmetria tra realtà e propria rappresentazione produca

una vera e propria penalizzazione di contesti già strutturalmente svantaggiati, nei quali l'inclusione risulta, paradossalmente, più necessaria che in altri. Tale rischio è emerso, peraltro proprio nel corso dell'indagine empirica, dalla quale si è evinta una tendenza da parte degli attori intervistati a essere predisposti anche ad "adattare" le pratiche burocratiche, pur di farle corrispondere quanto più possibile a una realtà che i dispositivi formali faticano a rappresentare.

Di conseguenza, il tema della valutazione è stato inquadrato proprio in questo spazio di tensione e di apparente inconciliabilità tra la creazione di un indice generale e l'eterogeneità incomparabile dei contesti osservati. A tal fine, tuttavia, è stato necessario riflettere preliminarmente proprio su quale sia la funzione degli strumenti valutativi – in altre parole, il loro scopo. Valutare l'inclusione, difatti, non significa soltanto misurare risultati o monitorare procedure, bensì interrogare le pratiche effettive e i dispositivi di governance che regolano il funzionamento del sistema educativo, sia nel suo complesso che, soprattutto, nei differenti contesti in cui hanno luogo. I dati raccolti attraverso le interviste ai testimoni privilegiati nel corso della ricerca, immersi nei rispettivi contesti territoriali, in effetti, hanno mostrato con chiarezza come strumenti quali questionari, protocolli di autovalutazione o indicatori formalizzati, quando utilizzati, rischino frequentemente di essere percepiti dagli attori scolastici come adempimenti burocratici estranei alla pratica quotidiana e all'iridescente varietà dei vissuti – sia degli istitutori, che degli alunni, nonché delle loro famiglie. Dai dati empirici, in altre parole, a volte è stata evinta la percezione di una loro intrinseca incapacità di restituire la complessità delle pratiche reali, non per una resistenza culturale alla valutazione in quanto tale, ma per lo scarto strutturale tra dispositivi standardizzati e il lavoro radicato sul territorio. Al contrario, è emersa con forza l'importanza di una dimensione valutativa fondata sul contatto diretto con i contesti, sull'osservazione situata e sull'interlocuzione tra soggetti competenti, capaci di leggere le pratiche alla luce della conoscenza dei luoghi e, quindi, anche del confronto con altri territori (Ianes & Dell'Anna, 2020; Pagano, 2024).

In questa prospettiva, l'indice di valutazione dell'inclusione, così, per essere efficace, non dovrebbe configurarsi affatto come uno strumento "forte", basato esclusivamente su scale di valori, punteggi o checklist generali, ma come un dispositivo intrinsecamente dipendente dal fattore umano e dalla capacità interpretativa di chi valuta. È proprio in tal modo che la valutazione dell'inclusione può apparire non come un'operazione di mera misurazione, quasi di intromissione esterna nel vissuto quotidiano, bensì come un processo di conoscenza contestualizzata, che affianca agli indicatori quantitativi, anche una presenza sul campo e una lettura qualitativa e relazionale dei contesti locali. È a partire, quindi, proprio da questa consapevolezza – condivisa, tra l'altro, anche nel confronto tra le diverse unità operative del progetto in cui nasceva – che il progetto qui presentato ha preso forma.

L'analisi che segue, così, lungi dall'offrire risposte univoche, si configura come un terreno controverso, in cui si intrecciano esigenze di *accountability*, pratiche professionali situate, esperienze vissute e dispositivi di governance spesso disallineati rispetto alle condizioni concrete di funzionamento delle scuole. È su questo sfondo che il lavoro empirico è entrato nei luoghi, nei racconti e nelle pratiche quotidiane delle istituzioni scolastiche, per osservare come l'inclusione venga costruita, negoziata e, talvolta, semplicemente resa possibile.

2. Prospettive teoriche

Nel presente lavoro, per *inclusione* si intende la capacità del contesto educativo di riconoscere e rimuovere le barriere alla partecipazione, adattando pratiche e organizzazione per accogliere tutti gli studenti, al contrario di una prospettiva, tradizionalmente legata al concetto di *integrazione*, che inverte il focus e prevede la semplice integrazione formale degli alunni con bisogni speciali. Il lavoro empirico si è sviluppato, quindi, all'interno di un quadro teorico che ha concepito l'inclusione scolastica non come uno stato raggiungibile una volta per tutte, né come un obiettivo misurabile attraverso soglie standardizzate, ma come un processo dinamico, situato e relazionale, costantemente esposto a tensioni, adattamenti e rinegoziazioni (cfr. Pagano, 2024). In tale prospettiva, l'inclusione non coincide con l'adozione formale di dispositivi, protocolli o strumenti compensativi, bensì con la capacità dei contesti educativi di interrogare criticamente *in fieri* le proprie pratiche, di riconoscere le barriere alla partecipazione e di produrre risposte organizzative e azioni capaci di includere una pluralità di soggetti, senza ridurli a categorie amministrative o diagnostiche.

Una prima linea teorica di riferimento è rappresentata dagli studi che hanno contribuito a spostare l'attenzione dall'inclusione, intesa come integrazione individuale, verso l'inclusione come processo sistemico di miglioramento scolastico. In particolare, oltre al già citato Pagano (*ibidem*), anche Ainscow, Booth e Dyson (2006) avevano già precedentemente mostrato come le pratiche inclusive emergano non dall'applicazione di modelli prescrittivi, ma da percorsi dinamici di riflessione progressiva e collettiva, capaci di leggere le barriere all'apprendimento come

peculiarità dei contesti, piuttosto che dei singoli studenti. Secondo tale ottica, l'inclusione si configura come una dimensione trasversale che attraversa l'organizzazione scolastica, la didattica, le relazioni professionali e il rapporto con il territorio – famiglie, istituzioni, terzo settore.

Questo approccio trova un ulteriore approfondimento anche nei contributi che hanno adottato una prospettiva ecologica per interpretare l'inclusione. Il modello proposto da Anderson, Boyle e Deppeler (2014) consente di leggere le pratiche inclusive come il prodotto dell'interazione tra più livelli di sistema, che vanno dalle relazioni quotidiane in classe, ai rapporti tra scuola, famiglie e servizi, fino ai quadri normativi e culturali più ampi. Secondo tale prospettiva, il territorio non costituisce un semplice sfondo dell'azione educativa, ma una componente attiva, un vero e proprio *attante* dotato di *agency*, che incide sulle possibilità operative della scuola, sulla disponibilità di risorse, sulla continuità degli interventi e, in ultima istanza, sulla valutabilità stessa delle pratiche inclusive. Tale prospettiva si è rivelata particolarmente attinente a quanto riscontrato, come vedremo, nell'indagine empirica.

Accanto a questi approcci, un ulteriore riferimento teorico centrale per la ricerca è stato rappresentato dalla riflessione sull'inclusione come pratica agita, piuttosto che come principio astratto e obiettivo normativo da certificare. Il contributo di Florian e Spratt (2013) ha offerto strumenti concettuali utili a interrogare le pratiche quotidiane degli insegnanti, spostando l'attenzione dal “chi” debba essere incluso, al “come” le scelte didattiche e organizzative producano, di fatto, inclusione o esclusione – ovvero dal *soggetto* al *processo*. In tale prospettiva, l'inclusione non si configura come un mero principio normativo, un target politico o una caratteristica strutturale della scuola, bensì come una pratica agita quotidianamente, l'esito sempre contingente di scelte professionali e di decisioni operative a volte prese in condizioni di improvvisazione, adattamento e compromesso con i rispettivi sistemi micro-macro di riferimento. Ciò che rende una pratica inclusiva o meno, per Florian e Spratt (*ibidem*) non è in effetti la presenza o meno di dispositivi formali, ma si

evincesse dalle scelte concrete degli insegnanti, dagli aggiustamenti parziali, dagli adattamenti ai contesti, non dall'applicazione di soluzioni ideali che prescindono dalla conoscenza del territorio e dalla valutazione delle risorse a disposizione. Questa prospettiva si è rivelata particolarmente rilevante sul piano empirico della presente ricerca, poiché ha offerto una chiave di lettura decisiva per interpretare quanto emergeva progressivamente dall'indagine sul campo. Le pratiche inclusive osservate nelle scuole difficilmente si presentavano come applicazioni lineari di modelli o protocolli formalizzati. Al contrario, esse prendevano forma attraverso una molteplicità di aggiustamenti quotidiani, compromessi operativi e soluzioni provvisorie, spesso non codificate e talvolta persino invisibili agli strumenti di rilevazione standard – come nel caso dei rapporti informali tra insegnanti, personale ausiliario e famiglie, al di là dei contesti strettamente scolastici. In questo senso, l'inclusione appariva meno come un dato misurabile *ex ante* e più come un processo che si costruiva nel tempo, attraverso il lavoro concreto degli insegnanti e delle équipe scolastiche. La prospettiva proposta da Florian e Spratt ha consentito di riconoscere il valore analitico di queste pratiche “minori” e informali, rendendo leggibile una dimensione dell'inclusione che rischia di sfuggire alle griglie valutative tradizionali, ma che risulta centrale per il funzionamento quotidiano delle scuole e per la comprensione delle condizioni reali del territorio in cui l'inclusione viene effettivamente resa possibile.

In questo snodo teorico si colloca in modo particolarmente rilevante anche il contributo di Pagano (2024), che propone un esplicito spostamento di paradigma dal concetto di *integrazione* – intesa come assimilazione dello studente con disabilità all'interno di una struttura scolastica preesistente, che resta sostanzialmente immutata – a quello di *inclusione*, concepita come una filosofia trasformativa dell'intero contesto educativo, orientata alla valorizzazione delle differenze individuali. Tale prospettiva si fonda sul superamento della visione della disabilità come “mancanza” e sulla necessità di garantire non solo l'accesso formale alla scuola, ma anche condizioni effettive

di partecipazione e successo formativo, attraverso accomodamenti ragionevoli dell'intero contesto nei confronti del soggetto svantaggiato, nonché di principi di progettazione universale. Pagano mette anche in luce un paradosso strutturale che attraversa il campo dell'educazione inclusiva, ovvero che, a fronte di una forte rilevanza normativa e retorica del tema, la ricerca scientifica continua a soffrire di una carenza di dati empirici solidi e generalizzabili sugli effetti reali delle pratiche inclusive, rimanendo spesso confinata all'analisi degli atteggiamenti o alla descrizione di cornici ideali. Al fine di affrontare tale "sfida valutativa", l'autore propone un quadro di riferimento strutturato basato sul modello Input-Process-Outcome, integrando e ampliando la recente proposta dell'Ocse, con l'obiettivo di costruire sistemi di indicatori capaci di tenere insieme risorse, pratiche e risultati. In conclusione, la valutazione viene intesa, quindi, come un processo flessibile, trasparente e iterativo, teso ad attivare un circolo virtuoso tra ricerca empirica, politiche educative e pratiche scolastiche. Secondo tale prospettiva, la valutazione non può essere intesa come un'operazione neutra di misurazione, ma come un dispositivo di governance che funge da canovaccio per le pratiche, produce effetti di visibilità e invisibilità e contribuisce a definire ciò che, in un determinato contesto, viene riconosciuto come "inclusivo". La costruzione di un indice condiviso non dovrebbe dunque essere finalizzato alla produzione di classifiche o graduatorie, bensì all'elaborazione di uno strumento capace di sostenere processi di apprendimento istituzionale, di riflessione collettiva e di confronto tra contesti, in una logica di miglioramento situato delle pratiche educative (cfr. Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Come sottolineato anche dalla letteratura sui processi di autovalutazione scolastica, la valutazione inclusiva assume valore quando viene utilizzata come occasione di consapevolezza organizzativa e di lettura critica delle pratiche, piuttosto che come adempimento formale o controllo esterno (Bianquin, 2020). Un indice di valutazione dovrebbe pertanto essere concepito come una sorta di dispositivo "debole", che richiede interpretazione qualitativa, mediazione e presenza sul campo, piuttosto che come la mera applicazione

di una scala rigida di indicatori applicabile indifferentemente a contesti eterogenei.

Un ulteriore elemento teorico rilevante è offerto dall'approccio sociologico, che interpreta i bisogni educativi e le difficoltà di apprendimento non come proprietà o deficit intrinseci degli individui, ma come costruzioni sociali e istituzionali. In questa direzione si colloca il contributo di Tomlinson (2017), che ha mostrato come i sistemi educativi producano forme di "inabilità" attraverso pratiche di categorizzazione, etichettamento e differenziazione, spesso legittimate da dispositivi normativi e valutativi apparentemente neutri. Da questa prospettiva, l'inclusione non può essere compresa senza interrogare i meccanismi attraverso cui la scuola definisce ciò che è considerato normale, adeguato o performante, e ciò che viene collocato ai margini come deviazione o deficit. Questo sguardo consente di leggere in modo critico anche gli strumenti di valutazione dell'inclusione, che rischiano, se non problematizzati, di riprodurre le stesse logiche classificatorie che l'inclusione intende superare. Indicatori, scale e rubriche non si limitano, infatti, a descrivere la realtà, ma contribuiscono a costruirla, incidendo simbolicamente sui confini dell'inclusione e dell'esclusione. In questa direzione, la prospettiva critico-sociologica sviluppata da Slee (2011) ha messo in luce il divario tra le retoriche inclusive e le pratiche organizzative che continuano a riprodurre forme strutturali di esclusione, attraverso la persistenza di distinzioni tra "normale" e "speciale", la separazione dei ruoli professionali e la delega dell'inclusione a funzioni specifiche.

Un ulteriore contributo teorico che dialoga direttamente con le evidenze emerse nel corso della ricerca è rappresentato dalla proposta di Qvortrup e Qvortrup (2018), che hanno concettualizzato l'inclusione come un fenomeno multidimensionale e graduato, piuttosto che come una condizione dicotomica. Secondo questo approccio, l'inclusione si articola lungo più dimensioni e livelli di partecipazione, che possono combinarsi in modi differenti nei diversi contesti e nelle diverse fasi dei percorsi scolastici, mettendo in guardia contro l'illusione di una misurazione univoca e totalizzante – soprattutto basata su

una valutazione binaria *presente/assente*. Questo quadro teorico trova conferma, a sua volta, nei risultati della ricerca empirica più recente sull'inclusione scolastica in Italia. Le *mapping review* condotte da Bellacicco, Dell'Anna e Marsili (2022), così come le analisi successive proposte da Dell'Anna, Bellacicco e Ianes (2023), hanno evidenziato una forte eterogeneità di pratiche e livelli di sistematizzazione, mostrando come l'inclusione venga spesso agita attraverso iniziative frammentarie, legate alla motivazione dei singoli attori più che a strategie istituzionali consolidate. Nel loro insieme, questi riferimenti teorici convergono nel delineare un'idea di inclusione come processo situato, multidimensionale e intrinsecamente incompleto, nonché di valutazione come pratica interpretativa e funzione integrativa, piuttosto che come procedura standardizzata di certificazione. È a partire da questo quadro che l'analisi del contesto calabrese assume il proprio significato, ovvero non come verifica dell'applicazione di modelli astratti, ma come esplorazione delle condizioni concrete attraverso cui l'inclusione viene costruita, negoziata e resa possibile nei territori.

3. Architettura della ricerca

1. IMPIANTO GENERALE DELL'INDAGINE

Procediamo ora con la descrizione delle scelte metodologiche e operative adottate, concentrandoci sul disegno empirico della ricerca, sugli strumenti utilizzati e sulle modalità di produzione e analisi dei dati. Lo studio presentato in questo report si configura come studio etnografico di uno specifico caso territoriale, finalizzato all'indagine qualitativa su come l'inclusione scolastica venga concettualizzata, praticata e valutata nei contesti istituzionali locali calabresi, a partire dalle voci di testimoni privilegiati che operano a diversi livelli del sistema educativo e socio-istituzionale. Il caso Calabria è considerato, quindi, come spazio di sperimentazione per interrogare la possibilità di costruire strumenti di valutazione delle pratiche inclusive capaci di sostenere processi di miglioramento a più livelli. Va rimarcato come il disegno della ricerca non sia stato pensato in termini comparativi, bensì come indagine esplorativa in profondità, finalizzata a far emergere pratiche, criticità, rappresentazioni e tensioni legate all'inclusione scolastica, così come essa prende forma e si realizza nei contesti concreti. La Calabria, in particolare, è stata considerata come contesto ad alta densità analitica, poiché caratterizzato da una pluralità di fattori rilevanti per lo studio dell'inclusione scolastica: frammentazione territoriale, disuguaglianze socioeconomiche, carenze strutturali nei servizi, forte eterogeneità dei bisogni educativi, nonché una marcata interdipendenza, a volte disfunzionale, tra scuola, enti locali e servizi sociali. Queste condizioni non sono state assunte come variabili esplicative in

senso deterministico, ma come sfondo strutturale entro cui si articolano le pratiche e le narrazioni raccolte.

Nel complesso, l'analisi contenuta in questo report si basa su un corpus di 12 interviste, costruite secondo un campionamento ragionato di testimoni privilegiati, appartenenti a tre ambiti principali: sistema scolastico, settore istituzionale/servizi territoriali e terzo settore, così da ricostruire una lettura multilivello delle pratiche inclusive e dei processi valutativi. La ricerca è stata progettata e condotta secondo un approccio qualitativo, fondato sull'uso di interviste semistrutturate a testimoni privilegiati. La scelta di questo disegno risponde all'esigenza di esplorare non soltanto che cosa viene fatto in materia di inclusione scolastica, ma soprattutto come tali pratiche vengono interpretate, giustificate, valutate e negoziate dagli attori coinvolti. In questo senso, l'attenzione è stata rivolta ai processi, ai dispositivi organizzativi, ai vincoli istituzionali e alle pratiche quotidiane, più che alla misurazione di esiti o risultati standardizzati. I testimoni privilegiati sono stati selezionati in base alla loro posizione professionale e istituzionale, alla prossimità alle pratiche inclusive e alla possibilità di offrire una lettura informata delle dinamiche che attraversano la scuola e il suo rapporto con il territorio. Non si è dunque proceduto a un campionamento rappresentativo in senso statistico, ma a un campionamento ragionato, teso a garantire la pluralità dei punti di osservazione e la ricchezza informativa del corpus.

In particolare, la selezione dei *respondent* ha seguito quattro criteri principali. In primo luogo, è stata considerata la collocazione istituzionale, includendo figure operanti all'interno delle istituzioni scolastiche (dirigenti scolastici, docenti, referenti per l'inclusione), nei servizi sociali e negli enti locali, nonché in ambiti di coordinamento e governance, intesa qui come coordinamento interistituzionale e supporto sistemico alle scuole (come nel caso dell'Usr). In secondo luogo, la selezione ha considerato il livello di coinvolgimento diretto nei processi di progettazione, attuazione o valutazione delle pratiche inclusive privilegiando i soggetti più a contatto con la quotidianità scolastica. In terzo luogo, si è posta attenzione all'eterogeneità dei profili, consi-

derata come risorsa analitica per intercettare visioni differenti, talvolta convergenti, talvolta in tensione, rispetto all'inclusione scolastica. Infine, è stato assunto un criterio territoriale, volto a includere contesti differenti per caratteristiche sociospaziali e configurazioni sociali, comprendendo aree urbane centrali e ad alta densità abitativa, quartieri periferici, aree interne e contesti costieri, nonché realtà scolastiche collocate in territori eterogenei, in contesti segnati da vulnerabilità socioeconomica o caratterizzati da una forte composizione multietnica. L'indagine è stata inoltre circoscritta alle scuole primarie e alle scuole secondarie di primo grado (scuole elementari e scuole medie). Questa scelta ha permesso di concentrare l'analisi sui segmenti del sistema scolastico in cui i processi di inclusione assumono una particolare rilevanza in termini di continuità educativa, personalizzazione degli interventi e rapporto con i servizi territoriali, evitando di estendere il campo di osservazione ad altri ordini di scuola che avrebbero richiesto strumenti e criteri di analisi differenti.

Le interviste sono state condotte sia in presenza sia a distanza, in funzione delle condizioni organizzative, della disponibilità dei *respondent* e delle caratteristiche dei contesti. In termini generali, come già accennato, non sono emerse differenze sostanziali nei contenuti e nella qualità informativa delle interviste legate alla modalità di conduzione. Questo elemento ha contribuito a validare la solidità del disegno complessivo. Al tempo stesso, le interviste svolte in presenza hanno consentito un'immersione diretta nei contesti organizzativi e istituzionali in cui operano i testimoni privilegiati, come uffici comunali, istituti scolastici, uffici di dirigenza, spazi educativi. In alcuni casi, la permanenza prolungata nei contesti scolastici – inclusa la partecipazione a momenti di vita quotidiana dell'istituto – ha permesso di raccogliere impressioni, osservazioni informali ed elementi di contesto che, pur non costituendo dati osservativi sistematici in senso stretto, hanno arricchito la comprensione dei vissuti professionali e delle condizioni materiali in cui si collocano le pratiche inclusive. Questa dimensione esperienziale non è stata trattata come materiale empirico autonomo, ma ha svolto una funzione di sfondo interpretativo e di controllo qualitativo

implicito delle narrazioni raccolte a distanza. Le due modalità di conduzione – presenza e online – si sono dunque compensate a vicenda, contribuendo a rafforzare la coerenza complessiva del corpus e la credibilità delle interpretazioni. Nel suo insieme, così, il disegno della ricerca è stato costruito come processo iterativo, in cui la raccolta dei dati, il trattamento del materiale e l'analisi si sono sviluppati in modo circolare e progressivo. Le scelte metodologiche non sono state applicate come griglie rigide, ma sono state continuamente affinate alla luce del materiale empirico, in coerenza con l'obiettivo di restituire una lettura densa e contestualizzata dei processi di inclusione scolastica.

Nel corso della ricerca è stata prestata particolare attenzione alla tutela dei testimoni privilegiati coinvolti e al trattamento dei dati personali raccolti, in conformità con le finalità scientifiche del progetto e con i principi di riservatezza e responsabilità propri della ricerca qualitativa in ambito sociale. Prima della conduzione delle interviste, a tutti i *respondent* è stata fornita un'informazione dettagliata sugli obiettivi della ricerca, sulle modalità di utilizzo del materiale raccolto e sulla natura esclusivamente scientifica dell'indagine. La partecipazione è avvenuta su base volontaria e previo rilascio del consenso informato, comprensivo dell'autorizzazione alla registrazione audio delle interviste. Ai partecipanti è stata inoltre garantita la possibilità di interrompere l'intervista in qualsiasi momento o di ritirare il proprio consenso, senza conseguenze. Tutti i materiali empirici, inoltre, sono stati trattati in forma anonima. I nomi dei *respondent* e ogni riferimento potenzialmente identificativo sono stati separati dai contenuti delle interviste e non vengono riportati nei materiali di analisi né nelle pubblicazioni scientifiche. Eventuali riferimenti contestuali che avrebbero potuto rendere riconoscibili persone, istituzioni o situazioni specifiche sono stati neutralizzati o resi non identificabili, al fine di garantire la riservatezza dei partecipanti, in particolare nei casi di ruoli istituzionali sensibili. Le registrazioni audio e le trascrizioni integrali delle interviste sono state conservate su supporti digitali protetti, con accesso riservato al ricercatore e, ove necessario, ai membri del gruppo di ricerca autorizzati. I dati non sono stati archiviati su piatta-

forme pubbliche né resi accessibili a soggetti esterni al progetto. L'utilizzo di strumenti digitali per la trascrizione e per il supporto all'analisi del materiale empirico è avvenuto nel rispetto delle misure di sicurezza previste, evitando la diffusione di dati personali e garantendo il controllo umano sull'intero processo.

2. LO STRUMENTO DI RICERCA: L'INTERVISTA SEMISTRUTTURATA

Lo strumento principale di raccolta del materiale empirico è stato l'uso di interviste semistrutturate rivolte a testimoni privilegiati, operanti nei diversi ambiti coinvolti nei processi di inclusione scolastica. La scelta di tale strumento ha risposto all'esigenza di coniugare, da un lato, una cornice comune dell'intervista e, dall'altro, la possibilità di accogliere narrazioni articolate, esempi concreti, digressioni e riflessioni situate, coerentemente con la natura esplorativa della ricerca. L'intervista semistrutturata è stata concepita non come semplice dispositivo di raccolta di informazioni, ma come spazio dialogico in cui i *respondent* potessero ricostruire pratiche, esperienze e rappresentazioni dell'inclusione scolastica a partire dal proprio ruolo istituzionale e dal contesto di riferimento. In questa prospettiva, l'attenzione non è stata rivolta esclusivamente alle risposte puntuali alle domande, ma anche ai modi in cui tali risposte venivano articolate, giustificate e narrate. In questa prospettiva, l'attenzione non è stata rivolta esclusivamente al contenuto informativo delle risposte, ma anche ai modi in cui i racconti venivano costruiti, organizzati temporalmente, giustificati narrativamente e intrecciati con le vicende personali, professionali e istituzionali (Atkinson, 2002; Jedlowski, 2022).

La traccia d'intervista utilizzata è stata strutturata in una parte generale comune e in una serie di moduli specifici, differenziati in base al profilo del *respondent* (dirigenti scolastici, docenti e referenti per l'inclusione, servizi sociali, enti del terzo settore, ambiti di governance). La parte generale è stata pensata per garantire una base di comparabilità tra le diverse interviste.

ste, mentre i moduli specifici hanno consentito di approfondire aspetti legati alle competenze, alle responsabilità e ai margini di azione propri di ciascun ruolo. Nel concreto svolgimento delle interviste, la traccia non è stata utilizzata come sequenza rigida di domande da porre in ordine prestabilito, ma ha funzionato come canovaccio che ha guidato il colloquio, lasciando spazio a riorganizzazioni, anticipazioni, ritorni su temi già affrontati e aperture verso elementi non previsti inizialmente – definiti come *off-topic*. Tale flessibilità si è rivelata particolarmente rilevante in relazione alla complessità delle pratiche inclusive, che spesso si presentano in forma non lineare o non riconducibile a singole dimensioni necessariamente standardizzate. Molte interviste, d'altra parte, si sono sviluppate attraverso narrazioni episodiche, esempi concreti e riferimenti a situazioni specifiche, piuttosto che attraverso risposte astratte o generalizzanti. In questo senso, l'intervista ha favorito l'emersione di una serie eterogenea di esperienze vissute in prima persona, spesso intrecciata alle vicende professionali, ai vincoli organizzativi e alle contingenze istituzionali. I numerosi *off-topic* e le digressioni, spesso spontanei o emersi dietro sollecitazione del ricercatore durante la conversazione, non sono stati considerati elementi di disturbo, ma sono stati mantenuti come parte integrante del materiale empirico, in quanto potenzialmente rivelatori di tensioni, ambiguità o scarti tra dispositivi formali e pratiche effettive. D'altra parte, nel corso delle interviste il ruolo del ricercatore è stato quello di *facilitatore* del racconto, più che di semplice somministratore di domande. L'interazione è stata mirata a stimolare chiarimenti, esempi e approfondimenti, mantenendo al tempo stesso un equilibrio tra apertura narrativa e coerenza rispetto agli obiettivi di ricerca. Questa postura metodologica ha contribuito a costruire un clima di fiducia che ha favorito la condivisione di esperienze anche critiche rispetto ai dispositivi istituzionali esistenti e ha permesso di accedere a forme di conoscenza pratica, tacita o non formalizzata, difficilmente intercettabili attraverso strumenti più standardizzati. Come sottolinea Jedlowski (2022), d'altra parte, il racconto consente di far emergere il senso che i soggetti attribuiscono alla propria esperienza e ciò ha contribuito ancora di

più all'emersione delle logiche d'azione, rendendo spesso ancora più nitidi agli occhi dei *respondent* stessi i dilemmi pratici, le strategie di adattamento e le forme di agency che attraversano quotidianamente i processi di inclusione scolastica.

La struttura del questionario ha consentito di attraversare in modo sistematico alcuni nodi centrali della ricerca – concezioni di inclusione, pratiche operative, strumenti di valutazione, rapporti tra scuola e territorio, criticità e prospettive di miglioramento – senza forzare i *respondent* entro categorie predefinite. I moduli specifici hanno inoltre permesso di cogliere come tali temi vengano declinati in modo differente a seconda della posizione occupata nel sistema educativo e socio-istituzionale. Nel suo complesso, l'intervista semistrutturata ha svolto una funzione centrale non solo nella fase di raccolta dei dati, ma anche nelle successive fasi di trattamento e analisi del materiale empirico. La struttura della traccia ha infatti funto da riferimento costante per l'organizzazione delle trascrizioni, per la costruzione delle schede individuali dei *respondent* e per l'analisi trasversale. In questo senso, lo strumento di ricerca ha operato come architettura analitica dell'intero disegno metodologico, accompagnando il processo di ricerca in modo continuativo e coerente.

Pur mantenendo una struttura flessibile, la traccia d'intervista è stata quindi costruita attorno a una mappa tematica esplicita. Le domande della parte generale sono riconducibili ad alcuni nuclei tematici ricorrenti, pensati per attraversare l'intero ciclo dell'inclusione scolastica, dalle pratiche quotidiane ai dispositivi di governance e valutazione. Un primo nucleo riguarda le rappresentazioni e le definizioni operative dell'inclusione, esplorate a partire dal ruolo e dalle funzioni ricoperte dal *respondent*, dalla distinzione tra *inclusione* e *integrazione* e dalla descrizione in qualità di testimoni diretti di episodi concreti di adattamento dell'ambiente educativo, sia in termini fisici, che procedurali. Un secondo insieme di temi è dedicato alle pratiche inclusive adottate e alle barriere alla partecipazione, con particolare attenzione agli ostacoli fisici, organizzativi, culturali e socioeconomici, nonché alle strategie adottate per la personalizzazione degli interventi e la rimozione delle disuguaglianze. Un ulteriore asse

tematico riguarda il rapporto tra scuola e territorio, indagato attraverso le forme di collaborazione con servizi sociali, enti locali, aziende sanitarie e terzo settore, nonché attraverso l'analisi dei flussi informativi, dei vincoli organizzativi e delle responsabilità distribuite tra i diversi attori coinvolti. A questo si affianca un nucleo specificamente finalizzato all'approfondimento di come vengano percepiti ed eventualmente utilizzate le risorse disponibili e i vincoli strutturali, nonché come questi incidano sulla continuità e sull'efficacia delle pratiche inclusive. Una parte rilevante della traccia è infine dedicata ai processi di valutazione, intesi sia come valutazione delle pratiche sia come valutazione delle politiche inclusive. In questo ambito, le domande hanno esplorato metodi, indicatori, uso dei dati, cicli di miglioramento, restituzione dei risultati e integrazione con i principali documenti di programmazione e rendicontazione. A questi temi si sono aggiunti quelli relativi alle transizioni tra ordini di scuola, ai segnali osservabili di inclusione ed esclusione e alle leve di cambiamento percepite come prioritarie dai *respondent*.

I moduli specifici, infine, differenziati per profilo professionale, hanno consentito di approfondire tali nuclei tematici dal punto di vista delle responsabilità e delle competenze proprie di ciascun attore, senza introdurre temi estranei alla cornice comune. In questo senso, la traccia d'intervista ha funzionato come dispositivo di allineamento tematico, garantendo al tempo stesso comparabilità tra le interviste e apertura alla pluralità delle esperienze raccontate.

3. PRODUZIONE, TRASCRIZIONE E TRATTAMENTO PRELIMINARE DEL MATERIALE EMPIRICO

La fase di produzione e trattamento del materiale empirico ha rappresentato un passaggio centrale del disegno metodologico, in quanto ha consentito di trasformare le interviste condotte sul campo in un corpus testuale ordinato e analizzabile. Questa fase, che si colloca tra la raccolta delle interviste e l'analisi vera e propria, non ha rappresentato un momento puramente tecnico,

ma un indispensabile lavoro preliminare di organizzazione e verifica del materiale, svolto dal ricercatore in continuità con la conoscenza diretta dei contesti e dei *respondent*.

Le interviste sono state condotte sia in presenza sia a distanza, in funzione delle condizioni organizzative, della disponibilità dei testimoni privilegiati e delle caratteristiche dei contesti territoriali. Come già evidenziato, la differenza di *setting* non ha prodotto scarti significativi nella qualità informativa dei materiali raccolti. Tuttavia, le interviste in presenza hanno permesso una maggiore immersione nei contesti istituzionali e scolastici, offrendo al ricercatore la possibilità di osservare ambienti, dinamiche relazionali e condizioni materiali che hanno costituito uno sfondo interpretativo rilevante per la comprensione delle narrazioni emerse.

Durante la conduzione delle interviste, il ricercatore ha affiancato alla registrazione audio una raccolta di appunti sistematica, con l'obiettivo di segnalare passaggi chiave, snodi concettuali, esempi particolarmente densi e riferimenti contestuali significativi, oltre che i numerosi temi imprevisti che, di volta in volta, si andavano evidenziando. La redazione di questo diario della ricerca, ispirato a pratiche di tipo etnografico, ha svolto un ruolo fondamentale nelle fasi successive di trascrizione e revisione del testo, consentendo di mantenere un ancoraggio costante tra il parlato registrato e la situazione concreta dell'interazione.

Tutte le interviste sono state successivamente sbobinate mediante uno strumento digitale di trascrizione automatica (TurboScribe). La trascrizione automatica, tuttavia, non è stata considerata un output definitivo, ma un primo livello di trattamento del dato, funzionale a una successiva fase di controllo e revisione manuale. In questa fase, le trascrizioni sono state riascoltate e confrontate con gli appunti presi durante le interviste, al fine di correggere errori di trascrizione, attribuire i rispettivi testi agli interlocutori, chiarire passaggi ambigui, integrare omissioni e segnalare eventuali incertezze – per esempio in presenza di inquinamento acustico o di termini gergali o dialettali. In alcuni casi, il processo di trascrizione ha richiesto più passaggi di revisione, soprattutto in presenza di file audio con più di due interlocutori, quando erano disponibili più fonti audio o quando

la qualità del segnale risultava disomogenea. In tali situazioni, le diverse versioni del testo sono state confrontate e armonizzate, giungendo a una versione finale che può essere definita come testo mediato, frutto di un lavoro di verifica incrociata e di restituzione fedele del contenuto discorsivo dell'intervista.

Successivamente, si è proceduto al trattamento preliminare delle trascrizioni, seguendo criteri omogenei applicati a tutti i file. In primo luogo, il parlato non è stato normalizzato né riscritto in forma editoriale. Le pause, le ripetizioni, le autocorrezioni e gli andamenti discorsivi sono stati mantenuti, in quanto parte integrante della costruzione narrativa del *respondent*. In secondo luogo, nessuna porzione di testo è stata eliminata, inclusi passaggi digressivi, metaconversazionali o apparentemente fuori tema. Tali elementi sono stati segnalati come *off-topic*, ma conservati nel corpus, poiché potenzialmente rivelatori di tensioni, ambiguità o scarti tra dispositivi formali e pratiche effettive.

Una volta validato il testo delle trascrizioni, le interviste sono state orientate rispetto alla traccia d'intervista, mediante l'inserimento di etichette corrispondenti ai differenti argomenti affrontati, secondo una griglia precedentemente predisposta e che, in corso d'opera, è stata di volta in volta affinata. Questa operazione non ha comportato alcuna ricomposizione delle risposte né una riorganizzazione del discorso del *respondent*, ma ha avuto la funzione di rendere il materiale navigabile e analizzabile, mantenendo intatta la natura narrativa delle interviste. Tale processo di attribuzione dei tag si è reso indispensabile, poiché le conversazioni non avevano quasi mai un andamento perfettamente allineato e ordinato rispetto ai temi dell'intervista, ma le risposte a determinati argomenti venivano date in più riprese lungo tutto il dipanarsi della conversazione, mentre in altri casi era lo stesso ricercatore a tornare più volte sullo stesso argomento.

Questo trattamento preliminare del materiale empirico, dunque, ha avuto una duplice funzione. Da un lato, ha reso le trascrizioni analizzabili e citabili in modo rigoroso, garantendo la tracciabilità delle interpretazioni successive. Dall'altro, ha costituito una prima forma di immersione analitica nel corpus, permettendo al ricercatore di familiarizzare in modo appro-

fondito con i contenuti, le ricorrenze tematiche e le specificità dei singoli casi, senza anticipare processi di codifica o categorizzazione formale. Nel suo complesso, quindi, questa fase ha rappresentato un passaggio decisivo per assicurare la qualità del dato empirico e per costruire una base solida per le successive fasi di analisi individuale e trasversale.

Nel trattamento preliminare del materiale empirico sono stati utilizzati anche strumenti algoritmici di supporto, impiegati esclusivamente come ausilio operativo nelle fasi di organizzazione e preparazione del corpus testuale. In particolare, sono stati utilizzati un modello linguistico generativo (ChatGPT5.2), appositamente profilato per il progetto e organizzato in un apposito Project Work, nonché la piattaforma NotebookLM, entrambi utilizzati in un controllo incrociato e senza che in alcun caso tali strumenti sostituissero il controllo diretto e interpretativo del ricercatore. NotebookLM, in particolare, è stato utilizzato principalmente come ambiente di lavoro per l'analisi dei testi, essendo state specificate come fonti tutte le trascrizioni validate delle interviste, le schede dei *respondent* prodotte nelle fasi successive, la traccia di intervista e i principali materiali di progetto (relazioni parziali sulla ricerca, appunti vari, materiali teorici di riferimento).

Il modello GPT utilizzato non è stato impiegato come strumento di codifica automatica né come dispositivo di interpretazione autonoma dei dati, ma come ambiente di lavoro assistito, previamente addestrato attraverso la somministrazione di materiali teorici, metodologici e documenti di progetto rilevanti. Tale fase di profilazione del GPT ha consentito di allineare lo strumento al lessico, agli obiettivi e all'impianto metodologico della ricerca, riducendo il rischio di risposte decontestualizzate o generiche.

In questa cornice, il modello GPT è stato utilizzato come supporto operativo preliminare al trattamento del materiale, in particolare per assistere il ricercatore nell'attribuzione di etichette tematiche alle porzioni di testo delle trascrizioni, in coerenza con la struttura della traccia d'intervista e con la mappa tematica definita a monte. Inoltre, il modello GPT è stato impiegato come strumento di supporto nella redazione delle schede individuali dei *respondent*, sempre sotto la supervisione diretta del ricerca-

tore, che ha validato, corretto e integrato i contenuti prodotti. In questo senso, l'utilizzo degli strumenti algoritmici ha accompagnato il lavoro umano nelle fasi di organizzazione e sintesi del materiale, rivelandosi particolarmente utile nella gestione di un corpus esteso e complesso, caratterizzato da risposte non sequenziali, digressioni e *off-topic*.

In nessuna fase della ricerca l'intelligenza artificiale è stata utilizzata come strumento di interpretazione autonoma dei dati o di analisi indipendente. Le decisioni analitiche, la selezione degli estratti testuali e la costruzione delle letture interpretative sono rimaste costantemente in capo al ricercatore, che ha condotto le interviste e supervisionato l'intero processo.

4. ANALISI INDIVIDUALE: LE SCHEDE DEI RESPONDENT

Una volta conclusa la fase di trascrizione e di trattamento preliminare delle interviste, il materiale empirico è stato sottoposto a una prima fase di analisi individuale, basata sulla costruzione di una scheda analitica per ciascun *respondent*. Ogni scheda ha rappresentato, così, l'unità di lavoro di base dell'analisi successiva. Le schede dei *respondent* sono state strutturate seguendo le tracce della stessa intervista. Per ciascun intervistato sono state analizzate sistematicamente le risposte. I passaggi testuali pertinenti sono stati ricondotti alle tematiche relative alla traccia d'intervista, senza riscrivere o riorganizzare il discorso dell'intervistato, ma mantenendo la forma narrativa originaria e il contesto in cui le risposte erano emerse. In tal modo, così, è stato possibile ricostruire, per ogni *respondent*, una lettura complessiva e coerente delle posizioni espresse sui diversi temi indagati come, tra gli altri, i diversi fattori di esclusione nelle pratiche quotidiane, le criticità operative degli strumenti di valutazione, fino alle prospettive di miglioramento percepite come più urgenti. Le schede, in tal senso, non sono state concepite come strumenti di sintesi o di riduzione del contenuto, ma come dispositivi di organizzazione del materiale, finalizzati a rendere il corpus leggibile, tracciabile e confrontabile, preservando al tempo stesso la ricchezza e la

complessità delle interviste. In effetti, già nel corso della raccolta del materiale empirico, era risultato evidente come più risposte rispondessero a più domande contemporaneamente. Questa scelta rispecchiava, quindi, l'andamento effettivo e complesso delle interviste, che raramente hanno seguito una sequenza preimpostata, e ha consentito di rispettare la natura non lineare e spesso intrecciata delle narrazioni prodotte dai *respondent*.

Una volta completata la fase di analisi individuale, le schede sono state utilizzate per una prima analisi trasversale condotta argomento per argomento. In questa fase, le risposte dei diversi *respondent* agli stessi quesiti sono state messe a confronto, al fine di individuare convergenze, divergenze e ricorrenze, tenendo conto dei differenti ruoli istituzionali, dei contesti territoriali e delle condizioni operative in cui gli attori intervistati operano. Quindi, il materiale è stato riorganizzato per aree tematiche, valorizzando i temi che attraversavano trasversalmente più domande e più interviste. Questo passaggio ha consentito di far emergere connessioni, tensioni e nodi ricorrenti che non risultavano immediatamente visibili nella lettura per singolo *respondent*, restituendo una visione più articolata dei processi di inclusione scolastica così come vengono vissuti e narrati dagli attori coinvolti.

L'intero lavoro analitico si è sviluppato, così, secondo un andamento progressivo e iterativo, sviluppato anche attraverso il confronto con gli altri ricercatori di differenti unità operative, caratterizzato da continui ritorni sulle schede individuali e, quando necessario, sulle trascrizioni integrali. Questo lavoro di ritorno continuo sulle schede e sulle interviste ha permesso di chiarire e precisare le letture, senza applicare categorie rigide o schemi di codifica predefiniti, mantenendo l'analisi ancorata a quanto emerso concretamente dalle interviste e ai contesti in cui esse si collocano.

5. ANALISI TRASVERSALE: I NUCLEI TEMATICI

A partire, quindi, dalle schede individuali dei *respondent*, il materiale empirico è stato sottoposto a una fase di analisi trasversale, finalizzata a mettere in relazione le diverse interviste e a

individuare *pattern* ricorrenti, divergenze e tensioni interpretative. Questa fase non è stata concepita come una comparazione in senso statistico, ma come un confronto qualitativo mirato a comprendere come gli stessi temi vengano declinati da attori collocati in posizioni istituzionali, professionali e territoriali differenti. È in questa fase che l'analisi vera e propria ha preso forma e ha iniziato a delineare in modo più netto le conclusioni della ricerca.

L'analisi trasversale si è sviluppata secondo due passaggi principali. In una prima fase, il confronto è stato condotto argomento per argomento, utilizzando la struttura della traccia d'intervista come griglia di lettura comune. Questo lavoro ha permesso di osservare come i diversi *respondent* reagissero agli stessi argomenti, mettendo in evidenza convergenze, disallineamenti e differenze di accento tra ruoli, contesti e livelli di responsabilità. Tale passaggio è stato particolarmente utile per individuare temi condivisi e criticità ricorrenti, ma anche per cogliere le diverse priorità attribuite agli stessi problemi. In una fase successiva, l'analisi è stata riorganizzata per aree tematiche. I materiali sono stati riletti alla luce di alcuni nuclei analitici trasversali emersi progressivamente dal corpus, come ad esempio: le definizioni operative di inclusione, le pratiche quotidiane e i margini di adattamento informale, i rapporti tra scuola e territorio, i vincoli strutturali e organizzativi, i processi di valutazione e le prospettive di miglioramento. Questo passaggio ha consentito di mettere in relazione risposte provenienti da domande diverse, ma riconducibili agli stessi problemi di fondo.

Nel corso dell'analisi trasversale, l'individuazione dei temi non è avvenuta in modo meccanico o esclusivamente induttivo, ma attraverso un processo progressivo di messa a fuoco, alimentato da più livelli di osservazione. Da un lato, il lavoro sulle schede e sul confronto domanda per domanda ha consentito di far emergere ricorrenze e scarti nei discorsi dei *respondent*; dall'altro, tali letture sono state costantemente integrate con gli appunti di campo raccolti durante la conduzione delle interviste e con le impressioni maturate nei contesti osservati, in particolare nel corso delle interviste svolte in presenza. Questi materiali "lateral" – appunti, osservazioni informali, elementi

di contesto – hanno svolto una funzione rilevante nel guidare l'attenzione del ricercatore verso temi che non sempre risultavano immediatamente espliciti nelle risposte, ma che attraversavano in modo ricorrente le narrazioni. Allo stesso tempo, il confronto periodico con le altre unità operative del più generale progetto su scala nazionale, che nel frattempo conducevano le proprie indagini in contesti territoriali differenti, ha contribuito a rafforzare e problematizzare alcune piste interpretative, permettendo di distinguere tra elementi fortemente situati e nodi che sembravano assumere una rilevanza più generale.

In questo processo, alcuni temi sono progressivamente emersi come particolarmente significativi. Tra questi, ad esempio, la percezione diffusa dell'incidenza del precariato del personale scolastico e dei servizi sulla discontinuità degli interventi inclusivi, così come la fragilità dei progetti a fronte di *turnover* frequenti e di assetti organizzativi instabili. L'emersione ricorrente di tali nodi, progressivamente orientava anche il lavoro analitico verso un affinamento delle domande rivolte al materiale empirico, non nel senso di modificare retroattivamente lo strumento di ricerca, ma in quello di interrogare le interviste in modo sempre più mirato, tornando sui testi per approfondire dimensioni che, in una prima lettura, potevano apparire secondarie o implicite. Tale modo di procedere ha reso evidente fin da subito una tensione di fondo che attraversa l'intero corpus, ovvero la difficoltà, condivisa da molti *respondent*, di immaginare strumenti di valutazione standardizzati capaci di tenere insieme la complessità e l'eterogeneità dei contesti, delle persone e delle situazioni osservate. Tale tensione non è stata assunta come un limite dell'analisi, ma come uno dei risultati più rilevanti del lavoro empirico, e ha condotto la lettura trasversale dei dati empirici verso una riflessione critica sul rapporto tra valutazione, pratiche inclusive e contesti territoriali e istituzionali effettivi.

Questa progressiva messa a fuoco dei temi, in definitiva, ha costituito lo sfondo interpretativo entro cui sono state lette anche le differenze territoriali e istituzionali emerse dalle interviste. Le narrazioni sono state interpretate tenendo conto non solo del contenuto esplicito delle risposte, ma anche delle

condizioni materiali, organizzative e simboliche entro cui esse hanno preso forma. In questo senso, le divergenze emerse non sono state interpretate come incoerenze o anomalie, ma come indicatori di una distribuzione diseguale di risorse, competenze e responsabilità all'interno del sistema dell'inclusione scolastica. Di conseguenza, l'analisi trasversale non ha mirato alla costruzione di tipologie rigide o di modelli generalizzabili in senso forte, ma a restituire una mappa interpretativa dei principali nodi che attraversano le pratiche e le rappresentazioni dell'inclusione scolastica nel contesto calabrese.

6. LIMITI DEL DISEGNO DI RICERCA

Come ogni ricerca qualitativa di tipo esplorativo, anche il disegno metodologico adottato in questa sede presenta alcuni limiti che è opportuno esplicitare. In primo luogo, è necessario sottolineare che il corpus empirico non è stato costruito secondo criteri di rappresentatività statistica, né con l'obiettivo di produrre generalizzazioni in senso forte. La selezione dei testimoni privilegiati, come già illustrato, risponde a una logica di campionamento ragionato, finalizzata al raggiungimento di una maggiore profondità di analisi e all'esplorazione di una pluralità dei punti di osservazione, piuttosto che alla copertura esaustiva dei contesti di riferimento, prediligendo la verticalità all'orizzontalità. Di conseguenza, i risultati della ricerca non vanno intesi come descrizione generalizzabile delle pratiche di inclusione scolastica in Calabria, bensì come ricostruzione situata di processi, criticità e tensioni che attraversano specifici contesti istituzionali e territoriali. Il valore della ricerca risiede dunque nella sua capacità esplorativa e generativa, più che nella produzione di indicatori sintetici o modelli standardizzati.

È bene sottolineare anche, per chiarezza epistemologica, come il posizionamento del ricercatore all'interno del campo di fatto non si configuri come esterno o neutrale, ma come parte integrante delle condizioni di produzione del dato empirico (cfr. Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1973/1976;

Atkinson, 1998/2002). Le interviste sono state condotte assumendo consapevolmente una postura di prossimità, coerente con un approccio etnografico e narrativo che concepisce i materiali qualitativi non come “dati”, bensì come costruzioni relazionali emergenti da specifiche situazioni comunicative. In questa prospettiva, le narrazioni dei testimoni privilegiati non sono trattate come resoconti oggettivi indipendenti dal contesto, ma come racconti di esperienza che si costruiscono durante l’interazione stessa e sono attraversati da schemi di senso socialmente e professionalmente contestuali. Tale impostazione comporta il rischio di una parziale adesione ai punti di vista degli attori, ma si colloca all’interno di una tradizione sociologica che individua nella riflessività e nel controllo epistemologico del ricercatore – più che nella pretesa di neutralità – la condizione di scientificità della ricerca empirica, soprattutto nei contesti qualitativi (*ibidem*). Ciò vale tanto più con i resoconti autobiografici, che rappresentano degli artefatti indispensabili alla messa in forma di racconto dell’esperienza dell’interlocutore (Jedlowski, 2022).

Un ulteriore limite, di conseguenza, potrebbe essere considerato il fatto che le interviste stesse restituiscono punti di vista parziali e mediati dalla posizione istituzionale e professionale dei *respondent*. Tuttavia, tale caratteristica non è stata considerata un deficit metodologico, ma una condizione strutturale della ricerca, coerente con l’obiettivo di analizzare come l’inclusione scolastica venga interpretata, praticata e valutata dai diversi attori coinvolti. La pluralità dei profili intervistati e il confronto trasversale tra le narrazioni hanno consentito di compensare questa parzialità, mettendo in relazione prospettive differenti e talvolta contrastanti. In effetti, altro limite potrebbe essere considerato in tal senso la composizione del campione e le scelte operate nella selezione dei testimoni privilegiati che, nel contesto calabrese, hanno visto la prevalenza di docenti di sostegno e referenti per l’inclusione. Ciò, tuttavia, riflette una scelta metodologica precisa e orientata a osservare i processi di inclusione dal punto di vista delle pratiche scolastiche quotidiane e degli attori che ne sono direttamente

responsabili. La mancata inclusione di studenti e genitori, così come la presenza più limitata di referenti dei servizi sanitari, è riconducibile a una focalizzazione intenzionale sulla scuola come luogo di produzione, gestione e negoziazione dell'inclusione. Pur nella parzialità del campione, la varietà dei profili coinvolti ha consentito di far emergere convergenze e tensioni ricorrenti, privilegiando la ricchezza informativa rispetto all'ampiezza numerica.

Per quanto riguarda i criteri di qualità della ricerca, particolare attenzione è stata riservata alla tracciabilità dell'intero processo analitico. Tutte le fasi – dalla conduzione delle interviste alla trascrizione, dal trattamento preliminare alla costruzione delle schede e all'analisi trasversale – sono state documentate e condotte secondo procedure esplicite e coerenti. La scelta di mantenere integralmente il parlato, di non eliminare gli *off-topic* e di lavorare su estratti testuali estesi ha contribuito a garantire la trasparenza delle interpretazioni e la possibilità di ricostruire il percorso che ha condotto ai risultati. La qualità dell'analisi è stata inoltre rafforzata dall'andamento iterativo del lavoro, che ha previsto continui ritorni sul materiale empirico e un costante confronto tra letture individuali e trasversali. In questo processo, il ricercatore ha mantenuto un ruolo centrale di controllo interpretativo, sia nelle fasi di trattamento del testo sia nell'utilizzo degli strumenti algoritmici di supporto, che non hanno mai sostituito il giudizio analitico umano.

Infine, il confronto periodico con altre unità operative che, contestualmente alla ricerca sulla Calabria, si occupavano di indagare le dinamiche presenti in altre regioni italiane – in particolare in Liguria e Lazio – ha rappresentato un ulteriore criterio di qualità, consentendo di problematizzare i risultati emersi nel caso Calabria e di collocarli all'interno di un quadro di riflessione più ampio. Questo dialogo ha permesso di distinguere tra elementi fortemente situati e nodi ricorrenti, contribuendo a rafforzare la solidità interpretativa delle analisi proposte. Nel suo insieme, così, il disegno metodologico adottato ha mirato a garantire coerenza, trasparenza e rigore, senza rinunciare alla complessità dei contesti osservati. I risultati presentati nel capi-

tolo successivo, quindi, vanno letti come l'esito di un percorso di analisi costruito passo dopo passo sul materiale empirico e su un uso via via più preciso degli strumenti qualitativi. Si tratta, inevitabilmente, di una restituzione parziale, che non pretende di esaurire la varietà dei contesti e dei soggetti che attraversano i territori, ma di mettere a fuoco alcuni nodi ricorrenti e le tensioni che li attraversano.

4. Pratiche e vissuti dell'inclusione

1. LOGICA DELL'ANALISI E COSTRUZIONE DEI NUCLEI TEMATICI

I materiali empirici raccolti nel corso della ricerca restituiscono un insieme di narrazioni dense e spesso eccedenti rispetto alle categorie attraverso le quali inizialmente ci si era prefissati di indagare l'inclusione scolastica. Piuttosto che offrire una sequenza ordinata di risposte a domande predefinite, le interviste si sono sviluppate come dialoghi ricchi di dettagli e digressioni, all'interno dei quali i testimoni hanno dato forma, spesso in modo non lineare, ai propri vissuti professionali, alle pratiche quotidiane e alle tensioni che attraversano il lavoro educativo nei contesti osservati. È a partire da questa natura narrativa dei materiali che si è resa necessaria una scelta analitica orientata alla profondità interpretativa più che alla comparabilità statistica, privilegiando una lettura capace di far emergere nodi ricorrenti, scarti significativi e configurazioni di senso trasversali alle singole interviste.

L'analisi dei dati qui presentata si fonda su una scelta metodologica ed epistemologica precisa, ovvero quella di privilegiare la verticalità dell'indagine rispetto a qualsiasi ambizione di generalizzazione orizzontale. L'obiettivo che ci si è preposti non è stato quello di produrre una mappatura esaustiva o rappresentativa delle pratiche di inclusione scolastica, né di individuare *necessariamente* regolarità statisticamente estendibili ad altri contesti, ma di scavare in profondità nei vissuti professionali, nelle esperienze concrete e nelle pratiche quotidiane attraverso cui l'inclusione nei contesti analizzati viene

effettivamente costruita, negoziata o, talvolta, semplicemente resa possibile. In questa prospettiva, il valore analitico della ricerca non risiede nell'ampiezza del campione, ma nella densità delle narrazioni raccolte e nella possibilità di mettere a fuoco nodi strutturali e tensioni ricorrenti che attraversano il lavoro quotidiano degli operatori.

Coerentemente con questa impostazione, i dati, quindi, non verranno presentati secondo una sequenza descrittiva delle interviste, ma saranno organizzati attorno a dei nuclei tematici emergenti, individuati a seguito dell'analisi trasversale delle interviste. Tali nuclei tematici, va rimarcato, non possono, né devono essere considerati alla stregua di categorie predefinite né di tipologie rigide, ma devono fungere da assi interpretativi, che consentono di leggere in profondità le pratiche inclusive, le condizioni che ne favoriscono o ne ostacolano la realizzazione e le modalità attraverso cui gli attori attribuiscono senso al proprio operato. Per ciascun nucleo tematico verranno presentati alcuni esempi, tratti direttamente dalle interviste, che sono stati selezionati per la loro capacità di rendere più evidenti le pratiche, i problemi, i punti di vista, le tensioni o le soluzioni più ricorrenti. Infine, si cercherà di dare una lettura delle co-occorrenze tematiche, ovvero delle connessioni ricorrenti tra nuclei diversi, che permettano di cogliere se e come alcune criticità o risorse tendano a presentarsi insieme, rafforzandosi reciprocamente.

Come già specificato, questa modalità di esposizione non mira a stabilire relazioni causali in senso forte, né a produrre modelli esplicativi generalizzabili, ma a restituire una mappa densa dei principali nodi che attraversano le pratiche di inclusione scolastica nei contesti oggetto di indagine. In tal senso, l'analisi tenderà così ad assumere una forma prossima a quella dell'indagine narrativa, incentrata su veri e propri racconti di esperienza, che verranno letti come depositi di conoscenza pratica, capaci di illuminare aspetti dell'inclusione che difficilmente emergerebbero attraverso strumenti standardizzati. Questi nuclei, naturalmente, non esauriscono la complessità del materiale raccolto, ma rappresentano i punti di maggiore densità analitica emersi dall'indagine. Nei paragrafi che seguono, essi verranno

sviluppati in modo approfondito, mostrando come si articolano nei diversi contesti e ruoli e quali implicazioni pongono in termini di pratiche, politiche e valutabilità dell'inclusione scolastica. L'obiettivo è fornire al lettore non una sintesi astratta, ma strumenti interpretativi ancorati all'esperienza, capaci di restituire ciò che la ricerca ha effettivamente messo in luce sul funzionamento quotidiano dell'inclusione nei territori osservati.

2. L'INCLUSIONE COME PRATICA QUOTIDIANA

Un primo risultato netto dell'analisi condotta sul corpus di interviste fatte in Calabria è che, nelle narrazioni raccolte, l'inclusione raramente appare come l'*applicazione* di un modello predeterminato o come l'esecuzione lineare di un protocollo. Al contrario, essa prende forma come un processo che potremmo definire *situato*, composto da microscelte, aggiustamenti continui, compromessi e mediazioni tra i vari attori coinvolti – docenti, personale scolastico, dirigenti, alunni, famiglie, figure istituzionali e attori del terzo settore – che avvengono dentro le condizioni reali di funzionamento della scuola e del territorio. In questo senso, l'inclusione è raccontata come un lavoro quotidiano di manutenzione, ovvero un insieme di azioni minute, spesso non registrate come *pratiche inclusive* in senso formale, ma decisive nel rendere la partecipazione concretamente possibile.

Dalle interviste emerge con chiarezza come tali pratiche di manutenzione non si esauriscano in interventi didattici puntuali, ma investano l'intero funzionamento quotidiano delle istituzioni scolastiche. L'inclusione viene costruita attraverso decisioni prese sul momento, adattamenti discreti delle regole, uso flessibile degli spazi e dei tempi, riorganizzazione informale dei gruppi classe e mediazioni relazionali con le famiglie. Spesso l'inclusione passa per la rimozione di barriere materiali immediate. Una docente riferisce, ad esempio, che la scelta più banale ma efficace è stata «lo spostamento dell'aula [...] perché c'era un ragazzino che aveva difficoltà nel salire le scale», oltrepassando le richieste formali e procedendo informalmente,

di comune accordo con gli altri docenti, il personale ausiliario e con il dirigente. In molti casi, viene riferito, ciò che sembra consentire a uno studente di rimanere agganciato al percorso scolastico non è una misura formalizzata, bensì una costellazione di piccoli accomodamenti che si costruiscono nella relazione quotidiana e che risultano difficilmente traducibili in indicatori standardizzati. Emblematico è il caso della gestione della mensa in uno degli istituti considerati, dove più della metà degli alunni, viene riferito, non hanno la possibilità o non hanno provveduto ad accedere al servizio e dove l'inclusione, quindi, diventa un atto di redistribuzione etica: «[...] abbiamo cercato di ovviare a questa discrepanza organizzando dei tavoli misti, tra bambini che hanno il servizio mensa e bambini che non ce l'hanno», arrivando al punto in cui «gli insegnanti spesso rinunciano al loro pasto per darlo ai bambini che non possono permettersi la mensa».

Questa dimensione contingente e, appunto, situata, emerge con particolare evidenza anche quando i *respondent* provano a definire l'inclusione. In alcuni passaggi, la definizione si sposta esplicitamente dal lessico "positivo" dell'inclusione a quello, più realistico e difensivo, della non-esclusione. «Non mi piace tanto parlare di inclusione, mi piace più parlare di non-esclusione», dichiara un'assistente sociale. Questa torsione semantica risulta analiticamente rilevante, nonché sintomatica di una tendenza diffusa a ricercare categorie di senso che attingono direttamente all'esperienza professionale piuttosto che a definizioni istituzionali stabilizzate. In tale prospettiva, la distinzione tra *inclusione* e *integrazione* viene rielaborata attraverso il vissuto concreto, più che ricondotta a cornici teoriche formalizzate. Un dirigente scolastico propone addirittura il concetto di «convivenza delle diversità», sostenendo che l'inclusione sia reale solo quando la scuola diventa un hub di comunità, come nel caso in cui, durante una festa di quartiere organizzata all'interno degli spazi della scuola, «le mamme cosentine cucinano [...] le mamme marocchine preparano la festa».

Osservando la mappa delle interviste, relativamente a questo nucleo tematico, così, si può evincere come soprattutto docenti

e referenti per l'inclusione tendano a raccontare l'inclusione principalmente come una pratica didattica e relazionale che richiede un continuo adattamento discreto, un vero e proprio bricolage di strumenti, strategie e soluzioni parziali, costruite caso per caso. Dall'altra, però, tale pratica implica un'ininterrotta negoziazione con la classe, con le famiglie e con le istituzioni esterne. Le interviste restituiscono numerosi esempi di personalizzazione "invisibile", in cui le misure vengono integrate nella didattica ordinaria per evitare l'etichettamento. Una docente spiega di preferire libri in cui «la didattica inclusiva è incorporata», rifiutando «fascicoli a parte, che sembrano etichettare già il ragazzo». Altri docenti adottano strategie di mimetismo valutativo: «[...] diamo la traccia semplificata per tutti. Cosicché poi [...] le differenze si vedranno sul contenuto». Questa capacità di adattamento proteiforme, fortemente ancorata alla contingenza delle situazioni, si fonda spesso su pratiche dense di improvvisazione e di competenza tacita. Proprio per questo, essa entra frequentemente in tensione con la formalità delle categorie burocratiche, soprattutto quando queste vengono utilizzate come strumenti di valutazione dall'alto. In un passaggio particolarmente esplicito, una docente mette in luce lo scarto tra lavoro reale e vincoli curricolari: «Vorrei poter scrivere effettivamente quello che io faccio quotidianamente con questi bambini senza essere vincolata da un programma». Tale affermazione segnala non soltanto una difficoltà operativa, ma una frattura più profonda tra ciò che viene effettivamente fatto per rendere possibile l'inclusione e ciò che è riconoscibile e rendicontabile all'interno dei dispositivi istituzionali.

I dirigenti scolastici calabresi intervistati, dal canto loro, tendono a collocare la stessa logica all'interno del frame organizzativo. L'inclusione viene interpretata come un'attività incessante di coordinamento di risorse scarse e di gestione delle tensioni tra vincoli normativi e pratiche quotidiane. In questa prospettiva, il lavoro inclusivo non coincide con l'implementazione di singole misure, ma con la capacità di tenere insieme un sistema fragile. Una dirigente sottolinea che l'inclusione riguarda l'osservazione del «funzionamento specifico» di ogni studente, arrivando ad

affermare che «abbiamo tutti bisogni educativi speciali, chiunque di noi li ha».

Gli intervistati appartenenti ai servizi sociali e alle sfere di governance tendono invece a leggere la contingenza dell'attività inclusiva come capacità di tenere insieme attori e responsabilità distribuite. In questo caso, l'inclusione viene definita come presa in carico e come continuità di attenzione nel tempo, più che come somma di interventi puntuali. Questo approccio si traduce nella metodologia della microprogettazione, basata su «obiettivi piccoli, concreti, che possono essere verificati», come ad esempio l'impegno di «andare a prendere un bambino a casa» o, semplicemente, riuscire ad «aiutare le madri a fare lo zaino la mattina».

Va infine rilevato come questo nucleo tematico tenda sistematicamente a presentarsi in co-occorrenza con quelli relativi alla precarietà e al *turnover* del personale, alla povertà materiale delle famiglie e alla fragilità delle reti interistituzionali. In Calabria, l'inclusione sembra in effetti assumere spesso i connotati di una *resistenza materiale*, una dinamica per la quale i docenti riferiscono di acquistare di tasca propria gli strumenti minimi, poiché «molte risorse ce le mettiamo noi», comprando «quaderni [...] penne, colori, matite e tutto quanto» per studenti che altrimenti ne sarebbero privi. Dal punto di vista della governance, ciò pone una questione cruciale, ovvero che i dispositivi di governo e valutazione faticano a intercettare e sostenere pratiche che esistono principalmente come lavoro situato, informale e relazionale, rischiando di rendere invisibile proprio ciò che, nei contesti calabresi, consente all'inclusione di funzionare.

3. PRECARIETÀ DEI RUOLI E DISCONTINUITÀ DEI PERCORSI

Un secondo nucleo tematico fortemente ricorrente, emerso dall'analisi del corpus di interviste condotte in Calabria, riguarda la discontinuità strutturale degli interventi inclusivi, un fenomeno strettamente connesso alla precarietà dei ruoli professionali e all'elevato *turnover* del personale. In numerose narrazioni,

l'inclusione viene descritta come un processo possibile nel presente, ma difficilmente sostenibile nel lungo periodo, proprio a causa dell'instabilità degli assetti organizzativi e della frammentarietà delle risorse umane coinvolte. Questo tema emerge con particolare forza quando i testimoni privilegiati riflettono sulla continuità educativa, evidenziando come il frequente avvicendamento delle figure di sostegno, degli educatori e degli operatori dei servizi produca una costante perdita di *memoria professionale*. Come osserva un'assistente sociale, operante in un ambito territoriale fragile, «il *turnover* degli operatori sicuramente incide, perché ogni volta bisogna rispiegare tutto, rimettere insieme i pezzi». In un'altra intervista, la stessa dinamica viene definita in termini ancora più netti, sottolineando come questa rotazione forzata rappresenti un limite strutturale: «[...] il *turnover* degli operatori è un problema enorme, perché non consente continuità, né per i ragazzi né per le famiglie».

Nel contesto calabrese, questa discontinuità appare amplificata da fattori territoriali e organizzativi specifici: la difficoltà nel reperimento del personale, i tempi dilatati per le assegnazioni ministeriali, la diffusione di contratti precari e una carenza cronica di figure specialistiche stabili. Per i docenti, ciò si traduce in un lavoro estenuante di ricostruzione continua delle informazioni, delle relazioni e delle strategie didattiche. Una docente evidenzia il peso di questo eterno ricominciare: «[...] ogni anno cambia qualcuno, e ogni volta devi spiegare da capo la situazione del bambino, anche se magari è lì da cinque anni». La discontinuità non riguarda dunque solo l'alunno, ma investe direttamente la qualità del lavoro docente, aumentandone il carico emotivo e organizzativo e rendendo l'inclusione un equilibrio sempre instabile tra progettualità e gestione dell'emergenza.

I dirigenti scolastici intervistati leggono questa precarietà in una prospettiva sistemica, denunciando l'impatto di vincoli che eccedono il perimetro decisionale della singola scuola. Un dirigente osserva con chiarezza lo scarto tra programmazione e realtà operativa: «[...] si prova a programmare, ma poi ti trovi a dover tamponare, perché le persone cambiano e le risorse non sono mai stabili». Questa gestione permanente della contingen-

za è aggravata da ciò che molti *respondent* definiscono la natura “strumentale” dell’accesso ai ruoli di sostegno. Un’altra docente, con una riflessione particolarmente esplicita, mette in luce una distorsione strutturale del sistema: «[...] ci sono insegnanti che si sono buttati sul sostegno come unica strada per entrare nella scuola [...] ma non hanno nessuna vocazione a questo genere di lavoro. [...] purtroppo i ragazzini lo sentono, lo percepiscono, quando tu fai il tuo lavoro non perché lo vuoi fare, ma perché è un ripiego». Questa mancanza di investimento professionale si traduce spesso in una fuga verso un’altra sede non appena la normativa lo consente, spezzando bruscamente i percorsi inclusivi avviati.

La precarietà dei ruoli incide in modo particolarmente critico anche sul rapporto di fiducia con le famiglie, un legame che in Calabria richiede tempi lunghi e una riconoscibilità costante delle figure di riferimento. Il frequente ricambio alimenta diffidenza e stanchezza: «[...] le famiglie fanno fatica a fidarsi, perché sanno che l’anno dopo magari non ci sei più». In questo quadro, l’inclusione rischia di essere percepita non come un percorso coerente, ma come un insieme di interventi episodici e frammentati. Dal punto di vista dei servizi sociali, la situazione non è differente. Un operatore sottolinea come la mancanza di stabilità delle équipes renda complesso il coordinamento con la scuola: «[...] il problema è che non c’è una continuità vera, ognuno fa un pezzo e poi si interrompe». Una funzionaria intervistata rafforza questa lettura denunciando la precarietà strutturale di psicologi ed educatori, spesso contrattualizzati a Partita Iva: «[...] oggi c’è lo psicologo X, dopo due mesi si dimette [...] non puoi cambiare continuamente il riferimento alle persone».

In Calabria, la discontinuità strutturale assume inoltre una dimensione territoriale marcata, specialmente nelle aree interne e nei quartieri periferici degradati, dove la carenza di servizi e la distanza dai presidi istituzionali amplificano gli effetti della precarietà. Un dirigente sottolinea la solitudine operativa di questi contesti: «[...] nelle zone più periferiche basta che salti una figura e non c’è nessuno che la sostituisce». Qui, la mancanza di continuità non è compensata da risorse alternative, rendendo l’inclusione un’azione fragile, affidata quasi esclusivamente alla

resilienza degli operatori. Un operatore utilizza una metafora particolarmente efficace per descrivere questo vuoto strutturale: «[...] sono cattedrali vuote [...] costruiamo servizi che poi non riescono a funzionare».

Sul piano analitico, tale nucleo tematico evidenzia una frattura profonda nella governance dell'inclusione. Mentre le politiche e i dispositivi di valutazione tendono a concentrarsi sull'attivazione formale di misure e documenti (Rav, Ptof, Pai), essi trascurano quasi del tutto la dimensione della durata, della stabilità e della trasmissione delle competenze. Come mostrano le narrazioni raccolte, molte pratiche inclusive non falliscono per inefficacia intrinseca, ma perché non riescono a sedimentarsi nel tempo. La continuità emerge così come una variabile cruciale, ma scarsamente governata, che incide direttamente sulla qualità dell'inclusione e sulla percezione di efficacia degli attori coinvolti.

In conclusione, la precarietà dei ruoli e il *turnover* del personale in Calabria non rappresentano semplicemente un problema organizzativo, ma una questione strutturale che interroga la capacità delle istituzioni di sostenere processi inclusivi nel lungo periodo. L'inclusione appare come un processo *possibile ma vulnerabile*, affidato in larga misura alla competenza situata degli attori e costantemente esposto al rischio di interruzione non appena la stabilità organizzativa e territoriale viene meno. Come sintetizzato in una delle interviste, la sensazione prevalente è quella di un sistema che lavora prevalentemente per emergenze: «[...] l'inclusione richiede continuità, ma il sistema spesso lavora per emergenze [...] la sensazione è quella di dover sempreappare buchi».

4. POVERTÀ MATERIALE E AMBIVALENZE DELLA CERTIFICAZIONE

Un ulteriore nucleo tematico di forte rilevanza emerso dall'analisi del corpus di interviste condotte riguarda il rapporto tra povertà materiale, condizioni familiari e pratiche di certificazione. Si tratta di un intreccio complesso che attraversa trasversalmente

le narrazioni dei *respondent* e introduce un elemento di profonda ambivalenza nei processi di inclusione scolastica. In numerosi passaggi, infatti, la certificazione non viene raccontata esclusivamente come strumento di tutela o di riconoscimento dei bisogni educativi speciali, ma anche come dispositivo strategico, talvolta difensivo, attraverso cui famiglie e istituzioni cercano di compensare carenze strutturali del sistema.

Nei contesti calabresi analizzati, la fragilità socioeconomica delle famiglie emerge come uno sfondo costante che incide direttamente sulle possibilità di accesso all'inclusione. Docenti e assistenti sociali descrivono situazioni in cui disagio abitativo, disoccupazione, lavoro informale e bassa alfabetizzazione culturale producono condizioni di svantaggio che precedono e spesso eccedono la dimensione strettamente scolastica. In questo quadro, l'inclusione appare come un processo che non può essere separato dalla gestione della povertà. Come osserva un'assistente sociale, «ci sono famiglie che arrivano già stremate, la scuola diventa solo uno dei problemi, non il principale». Una docente operante in un contesto periferico urbano restituisce con particolare crudezza questi territori di frontiera, sottolineando come «noi non abbiamo classi dove ci sono bambini che hanno delle famiglie canoniche, nessuno di loro ce l'ha, sono tutti genitori arrestati, domiciliari, 41-bis [...] abbiamo tutori che sono i nonni, gli zii, e addirittura, mi è capitato negli anni, il loro vicino di casa».

È proprio in questo spazio di tensione che la certificazione assume un ruolo ambivalente. Da un lato, essa rappresenta uno strumento indispensabile per l'attivazione di risorse e supporti; dall'altro, viene talvolta percepita come l'unica via possibile per garantire attenzione, tempo scuola, figure di riferimento e, più in generale, una presa in carico che altrimenti non sarebbe disponibile. Una docente lo esplicita chiaramente: «[...] a volte la certificazione diventa l'unico modo per far emergere un bisogno che è prima di tutto sociale». Un dirigente scolastico approfondisce il legame tra certificazione e sussistenza economica, evidenziando come la legge 104/92 venga spesso utilizzata come forma di ammortizzatore sociale improprio: «[...] avere

una legge 104 significa avere all'incirca 250-300 euro al mese [...] in un quartiere popolare 350 euro significa l'affitto e anche qualcosina in più». Questa spinta non nasce necessariamente da una volontà fraudolenta, ma da strategie di sopravvivenza in territori caratterizzati da un welfare frammentato. Come confermato da altri docenti, «c'è una spinta molto importante da parte delle famiglie per avere queste certificazioni [...] perché sanno che poi c'è un piccolo importo».

Le famiglie più fragili si muovono all'interno di questo dispositivo con strategie pragmatiche, talvolta contraddittorie, ma raramente casuali. Alcuni *respondent* sottolineano come la richiesta di certificazione sia vissuta non tanto come riconoscimento di una difficoltà specifica, quanto come risposta a una percezione diffusa di abbandono istituzionale: «[...] le famiglie ti dicono: se non c'è la certificazione, nessuno ci guarda». In questa prospettiva, la certificazione diventa un mezzo per ottenere visibilità e continuità, più che uno strumento clinico in senso stretto. Tuttavia, questa funzione “sostitutiva” produce effetti collaterali rilevanti, contribuendo a una sovrapposizione tra disagio sociale e bisogno educativo speciale che rischia di medicalizzare situazioni che richiederebbero invece interventi educativi e territoriali. Un dirigente osserva significativamente: «[...] non tutto può essere risolto con una certificazione, ma spesso è l'unico strumento che abbiamo».

Allo stesso tempo, tuttavia, è necessario rimarcare come molti *respondent* abbiano evidenziato come una dinamica speculare riguardi anche famiglie socialmente ed economicamente più agiate, che tendono talvolta a rifiutare o rimandare il ricorso alla certificazione, non tanto per mancanza di accesso alle risorse, quanto per la paura dello stigma sociale associato alla “disabilità”, per il timore che l'attivazione di bisogni educativi speciali possa rallentare il percorso scolastico del figlio o segnarlo in modo permanente, oppure per la convinzione di poter gestire privatamente le difficoltà attraverso percorsi paralleli di supporto educativo. Come osserva una docente, «ci sono famiglie che ti dicono chiaramente: no, io non voglio etichette per mio figlio, perché poi se lo portano dietro per tutta la carriera sco-

lastica». Un altro *respondent* sottolinea come, in questi casi, «il problema non è la mancanza di risorse, ma il rifiuto simbolico della certificazione, vista come un marchio». In tali situazioni, l'inclusione rischia di essere demandata a interventi informali e privatizzati, sottraendosi ai dispositivi pubblici di presa in carico e rendendo meno visibile – e quindi meno governabile – il bisogno educativo.

Dal punto di vista dei servizi sociali e della continuità assistenziale, il problema si articola ulteriormente nei tempi e nei costi delle procedure. Le famiglie con maggiori risorse economiche e culturali accedono più facilmente, anche grazie alla disponibilità di percorsi diagnostici privati, accelerando l'iter. Al contrario, invece, le famiglie più povere restano intrappolate nei cosiddetti “tempi biblici” del sistema pubblico o nelle sacche dell'ignoranza – arrivando addirittura a non richiedere affatto le agevolazioni, o poiché non sono neppure a conoscenza di poterne avere diritto, oppure a causa delle lacune dei genitori nelle competenze informatiche – Spid, posta elettronica certificata ecc. Ma sono senza dubbio le tempistiche burocratiche, quelle che appaiono essere l'impedimento più significativo. Come riferisce una docente, «quando arriva la certificazione, spesso l'anno è già finito». Emblematico il caso di una studentessa il cui iter è durato quasi un intero anno scolastico: «[...] nove mesi, come un parto». Questa disuguaglianza temporale produce effetti diretti sull'inclusione, creando un accesso differenziale alle risorse educative e rafforzando le disuguaglianze di partenza.

Nei quartieri periferici e nelle aree interne della Calabria, queste dinamiche assumono tratti ancora più marcati. La distanza dai servizi, la difficoltà di trasporto e la scarsa presenza di presidi sociosanitari rendono la certificazione un percorso a ostacoli. Un'assistente sociale descrive una realtà in cui «abbiamo famiglie che vivono le loro giornate in macchina [...] Per fare un'ora di riabilitazione devono fare due ore di macchina». In questi contesti, alcuni *respondent* parlano apertamente di rinuncia: «[...] ci sono famiglie che mollano, perché non ce la fanno a seguire tutto l'iter». L'assenza di certificazione, tuttavia, non elimina il bisogno, ma lo rende meno visibile e meno go-

vernabile. A ciò si aggiunge, come già accennato, anche il *digital divide*. In alcuni contesti scolastici, i docenti riferiscono che le famiglie in condizioni di marginalità non possiedono Spid né competenze digitali, restando escluse da servizi essenziali se la scuola o il terzo settore non intervengono come «supporto burocratico informale». Per non parlare, poi, della didattica elettronica, il ricorso ai registri elettronici o la competenza nei software educativi (cfr. Giungato, 2025).

Analiticamente, quindi, questo nucleo tematico mette in luce una criticità centrale per la governance dell'inclusione, ovvero che la certificazione, al di là delle connotazioni simboliche, viene caricata anche di funzioni che eccedono il suo scopo originario, diventando uno strumento di regolazione indiretta della scarsità. In un sistema in cui le risorse sono insufficienti, essa finisce per operare come meccanismo selettivo, stabilendo chi può accedere ai supporti e chi no. Non a caso, un rappresentante istituzionale osserva che nei quartieri-ghetto, dove mancano palestre, uffici e servizi, «la scuola diventa spesso l'unico presidio pubblico rimasto», costretto a compensare l'assenza di altre politiche sociali attraverso l'attivazione forzata di profili clinici.

Nel complesso, così, le narrazioni calabresi restituiscono l'immagine di un sistema in cui l'inclusione delle famiglie più fragili è fortemente condizionata dalla capacità o meno di orientarsi tra dispositivi burocratici complessi. La certificazione, lungi dall'essere uno strumento neutro, diventa così un luogo di negoziazione tra bisogni reali, risorse scarse e responsabilità istituzionali frammentate, oltre che simbolo di stigma e di *etichettamento*. Come osserva un'assistente sociale, «alla fine la certificazione è una scorciatoia, ma non dovrebbe esserlo».

In conclusione, quindi, la povertà materiale e la fragilità delle famiglie non rappresentano semplicemente uno sfondo dell'inclusione scolastica in Calabria, ma ne costituiscono una dimensione strutturante. L'ambivalenza della certificazione segnala una difficoltà profonda del sistema nel distinguere tra bisogni educativi, bisogni sociali e carenze organizzative. Per la governance dell'inclusione, ciò implica la necessità di ripensare il ruolo dei dispositivi certificativi non come soluzioni com-

pensative *ex post*, ma come parte di una strategia più ampia di presa in carico territoriale, capace di agire prima che il bisogno venga tradotto in etichetta. Come sintetizza una assistente sociale, la certificazione è lo strumento della non esclusione, e «non-escludere significa che siamo già parte di tutto».

5. TERRITORIO, RETI INTERISTITUZIONALI E FATTORE UMANO NELLA GOVERNANCE DELL'INCLUSIONE

Un ulteriore nucleo tematico emerso con forza dall'analisi del corpus di interviste condotte in Calabria riguarda il rapporto tra inclusione scolastica, territorio e funzionamento delle reti interpersonali e interistituzionali. Il territorio, in questa prospettiva, non deve essere inteso come semplice sfondo passivo, bensì come vero e proprio attante dotato di agency (Greimas, 1974; Bal, 1985). Esso, infatti, agisce, determina possibilità, orienta scelte e contribuisce attivamente a costruire – o a impedire – l'inclusione. In questo ambito, le narrazioni dei *respondent* convergono nel delineare un quadro caratterizzato da una fragilità strutturale delle reti territoriali, all'interno della quale la tenuta delle pratiche inclusive risulta affidata in larga misura al fattore umano e microrelazionale, piuttosto che a dispositivi stabili di coordinamento e governance. L'inclusione non appare dunque come il risultato di un assetto istituzionale strutturato, ma come l'esito contingente di relazioni interpersonali, conoscenze pregresse e forme di collaborazione informale. Come osserva un dirigente scolastico operante in un contesto marginale, «le cose funzionano quando c'è qualcuno che prende in mano la situazione, altrimenti ognuno resta nel suo pezzo».

Questa centralità del fattore umano emerge con particolare evidenza nei racconti dei professionisti che operano nei servizi sociali e nelle scuole di frontiera, dove l'assenza di presidi strutturati rende la cooperazione interistituzionale una pratica eccezionale piuttosto che ordinaria. Un'operatrice dei servizi sottolinea con nettezza che «le cose non si realizzano perché sottoscrivi un protocollo di intesa, si realizzano quando riesci a

creare un gruppo di lavoro che nelle cose ci crede». In tali contesti, l'inclusione prende forma come una sequenza di aggiustamenti locali, sostenuti da legami di fiducia costruiti nel tempo, ma estremamente vulnerabili a ogni discontinuità personale o organizzativa. Un'assistente sociale evidenzia la fragilità di questi equilibri dichiarando che «se non c'è il rapporto diretto, la telefonata, il conoscersi, la rete sulla carta non serve a niente». Lo scambio informativo, fondamentale per la presa in carico, avviene spesso tramite canali informali – come messaggistica istantanea o incontri non protocollati – proprio per sopperire alla lentezza dei flussi istituzionali.

Parallelamente, molti *respondent* evidenziano l'assenza di un coordinamento stabile e strutturale tra i diversi livelli istituzionali coinvolti nei processi inclusivi. La mancanza o l'inconcludenza segnalata di tavoli permanenti e di figure di raccordo produce un funzionamento per compartimenti stagni, in cui ciascun attore agisce secondo logiche proprie e tempi non sincronizzati. Un docente osserva che «ognuno fa la sua parte, ma non sempre nello stesso momento, e questo crea vuoti enormi». Questa asincronia incide direttamente sulla continuità degli interventi, soprattutto quando la scuola si confronta con i cosiddetti “tempi biblici” delle aziende sanitarie per le certificazioni o con l'inerzia degli enti locali nella gestione dei servizi essenziali. Un dirigente scolastico denuncia apertamente questo isolamento, affermando che «la scuola è sola» e che i servizi sanitari, pur formalmente obbligati a partecipare alla costruzione dei piani individualizzati, spesso si limitano a un ruolo meramente amministrativo, riducendo l'integrazione a un atto formale di firma.

All'interno di questo scenario, emerge con chiarezza un meccanismo ricorrente di scarico delle responsabilità tra livelli istituzionali. Le scuole lamentano l'inerzia dei servizi sanitari; i servizi sociali segnalano la carenza di risorse degli enti locali; gli enti locali richiamano i vincoli normativi sovraordinati. Un dirigente sintetizza efficacemente questa dinamica affermando che «alla fine la responsabilità rimbalza, ma intanto il problema resta sulla scuola». Tale circolarità produce una zona grigia di responsabilità diffusa, in cui nessun attore è pienamente titolare

della presa in carico complessiva, lasciando famiglie e studenti all'interno di un sistema frammentato. Nei contesti di forte marginalità territoriale, questa solitudine istituzionale risulta ancora più marcata. Come osserva un rappresentante istituzionale, «mancano presidi, uffici e servizi, e la scuola resta l'unico volto visibile dello Stato».

È proprio in questo vuoto di governance che la scuola tende progressivamente ad assumere il ruolo di *hub sostitutivo* di politiche mancanti. Le interviste restituiscono l'immagine di istituzioni scolastiche chiamate a supplire non solo a bisogni educativi, ma anche a carenze di welfare territoriale, supporto burocratico e mediazione sociale. Come osserva un docente, «alla fine tutto passa dalla scuola, anche cose che non dovrebbero passarci». Un'insegnante impegnata in un contesto periferico testimonia come il personale scolastico debba farsi carico persino dell'orientamento digitale delle famiglie prive di alfabetizzazione informatica, gestendo procedure come Spid e iscrizioni alle piattaforme per mensa e trasporti al fine di garantire l'accesso ai diritti minimi. Questa estensione informale delle funzioni scolastiche non deriva da una scelta strategica, ma da una risposta adattiva all'assenza di altri presidi territoriali. Tale centralità comporta tuttavia il rischio evidente di una normalizzazione dell'emergenza e di un sovraccarico emotivo e organizzativo difficilmente sostenibile. Un dirigente parla esplicitamente di «scuole lasciate sole a reggere pezzi di territorio», sottolineando come l'inclusione diventi possibile solo al prezzo di una continua estensione informale dei ruoli professionali. In assenza di una governance integrata, il funzionamento del sistema dipende dalla resilienza individuale degli attori, che in alcuni casi, come abbiamo visto, arrivano all'autotassazione per garantire materiali didattici di base. Una docente riferisce che «molte risorse ce le mettiamo noi», descrivendo una vera e propria economia del sostegno che supplisce alle falle della rete istituzionale.

Come è evidente, così, questo nucleo tematico mette in luce uno scarto profondo tra governance formale e funzionamento reale dell'inclusione in Calabria. Se sul piano normativo esistono strumenti che richiamano esplicitamente il lavoro di rete, sul

piano delle pratiche tali dispositivi appaiono spesso svuotati o inefficaci. Come osserva un operatore dei servizi, «sulla carta siamo tutti collegati, nella realtà ognuno corre per conto suo». La qualità dell'inclusione risulta così diseguale, poiché legata alla capacità dei singoli attori di attivare cooperazioni informali. Alcune esperienze progettuali territoriali vengono richiamate come tentativi di colmare questo vuoto, trasformando la scuola in un polo di aggregazione capace di attrarre risorse e partecipazione oltre l'orario curricolare – come nel caso di un dirigente scolastico, che ha promosso la realizzazione di una sorta di festival enogastronomico di quartiere all'interno dei locali della scuola, al fine di avvicinare i residenti all'istituzione.

In conclusione, le narrazioni raccolte in Calabria restituiscono, quindi, l'immagine di un sistema in cui la governance dell'inclusione appare come un nodo irrisolto. Sebbene formalmente riconosciuta, la rete territoriale è operativamente delegata a un funzionamento emergenziale e personalizzato. I *respondent* paiono, così, invocare non tanto meramente nuove risorse, bensì un vero e proprio cambiamento di paradigma, ovvero il passaggio da una logica di rendicontazione economica a una capacità istituzionale di «leggere il territorio», nonché di coordinamento reale tra scuola e servizi, affinché l'inclusione non appaia più, nella loro percezione, affidata all'«eroismo» dei singoli, ma garantita come responsabilità collettiva, istituzionale, sistemica e stabile – pena il fallimento generale dell'impianto del welfare.

Tale cambiamento implicherebbe, d'altra parte, anche l'attribuzione di un'agency al territorio, inteso come attante (cfr. Greimas, 1974), ovvero il riconoscimento che il territorio non rappresenta uno scenario neutro su cui intervenire dall'esterno, bensì un soggetto relazionale che co-determina le possibilità stesse dell'inclusione attraverso le sue configurazioni materiali, le sue densità sociali, le sue stratificazioni storiche e culturali.

6. GLI *OFF-TOPIC*. SCARTI NARRATIVI, ECCESSI DI SENSO E INDICATORI LATERALI DELL'INCLUSIONE

Accanto ai nuclei tematici principali che strutturano l'analisi dei dati calabresi, il corpus delle interviste restituisce una serie di passaggi narrativi che i *respondent* introducono come apparentemente marginali, "fuori traccia" o non direttamente pertinenti alle domande poste e che, tuttavia, raccontano dell'inclusione in maniera tanto problematica quanto le argomentazioni dirette. Una lettura analitica di questi *off-topic* mostra come essi rappresentino in realtà dei sensori altamente significativi del modo in cui l'inclusione viene vissuta, interpretata e praticata al di fuori dei dispositivi formali di valutazione. Questi scarti narrativi funzionano come "zone di autenticità" del corpus, capaci di dare voce a ciò che sfugge agli indicatori standard (come il numero di certificazioni o le ore di sostegno) ma che incide radicalmente sulla qualità dei processi educativi.

Un primo gruppo di narrazioni laterali riguarda il carico simbolico e affettivo del lavoro educativo, vissuto in un regime di sovraesposizione emotiva da parte degli operatori, che i dispositivi di valutazione istituzionale non riescono a intercettare. Durante più di un'intervista, è capitato di assistere a telefonate da parte di genitori in difficoltà che chiedevano ai docenti, ai dirigenti scolastici o ai rappresentanti istituzionali un aiuto materiale per i propri figli, privi di libri, della possibilità di recarsi a scuola e, in uno dei casi, anche solo dello zaino. Numerosi *respondent*, in effetti, allontanandosi dal linguaggio tecnico-amministrativo, descrivono il proprio ruolo come una forma di assistenza totale che sfuma i confini professionali. Un dirigente scolastico osserva icasticamente che «ci sono giorni in cui ti senti più assistente sociale che preside», mentre tra i docenti emerge la percezione di essere il «primo avamposto dello Stato», investiti di una missione che eccede la didattica. Questo "welfare informale" si manifesta in pratiche di microaccudimento materiale, come nel caso di una docente che riferisce di tenere a scuola «un armadio pieno di merendine» poiché molti bambini arrivano privi del pasto, spiegando come «abbiamo i quaderni, abbiamo le penne,

abbiamo i grembiuli, abbiamo gli zainetti e anche le merendine». Queste storie di “economia morale” del sostegno indicano che l'inclusione, nei contesti fragili della Calabria, non è un insieme di ore-docente, ma un atto di compensazione materiale operato dai singoli professionisti: «[...] se non lo facciamo noi, non lo fa nessuno».

Un secondo nucleo di scarti narrativi investe i codici culturali e i linguaggi identitari del territorio, evidenziando come l'inclusione scolastica debba negoziare con realtà sociali sommerse. Particolarmente denso è il riferimento ai codici di comportamento in contesti segnati dalla marginalità e dalla criminalità. Un esempio emblematico emerge dal racconto di un operatore del terzo settore riguardo a un bambino che, affidato ai servizi sociali, rimasto senza passaggio, si rifiuta di salire sull'auto di marca tedesca dell'assistente sociale che vorrebbe riaccompagnarlo a casa: «Sto bambino si ferma e mi fa: “Io non posso venire con te” [...] “eh, ma tu hai visto che macchina c'hai?” [...] “io non posso salire in queste macchine”». Il rifiuto del “lusso” come marcatore di estraneità sociale rivela una barriera simbolica all'inclusione che nessun protocollo scolastico prevede. Allo stesso modo, l'uso del dialetto stretto come scudo identitario emerge come un ostacolo alla comunicazione istituzionale. In alcuni contesti della piana di Gioia Tauro, i docenti riferiscono che i ragazzi «non possono parlare l'italiano perché è la lingua dei gay», utilizzando la lingua come strumento di difesa della propria mascolinità e appartenenza al gruppo-ghetto. Questi scarti evidenziano che l'inclusione non è solo un fatto di apprendimento, ma uno scontro tra modelli di cittadinanza divergenti.

Ciò è altrettanto evidente anche per quella che emerge come una vera e propria questione di genere, in relazione al ritiro precoce delle ragazze dal sistema educativo, fenomeno che i *respondent* descrivono come socialmente normalizzato in alcuni contesti territoriali. Per la popolazione femminile, infatti, il genere agisce come dispositivo di controllo sociale che legittima l'abbandono scolastico già in coincidenza con l'adolescenza. Alcuni docenti e responsabili per l'inclusione

riferiscono che alcune ragazze tendono a scomparire dal sistema educativo già durante la scuola secondaria di primo grado, poiché «cominciano a fidanzarsi in giovane età [...] a quindici anni già alcune di loro hanno dei figli». Alcuni *respondent* descrivono inoltre dinamiche di sorveglianza e gelosia esercitate dai partner, che arrivano a presidiare fisicamente gli edifici scolastici, trasformando la frequenza in un rischio relazionale. D'altra parte, va segnalato allo stesso modo che anche i ragazzi appartenenti a determinate aree più fragili tendono a ritirarsi dal percorso scolastico non appena conseguita la scuola media, interrompendo il percorso di educazione obbligatoria, poiché «messi a lavorare» da parte delle rispettive famiglie in attività, viene riferito, più o meno lecite. In queste narrazioni, la scuola appare, quindi, come un'istituzione transitoria, opzionale, tollerata fino a quando non entra in conflitto con la costruzione di un precoce ruolo familiare di bambine e bambini, di fatto culturalmente considerati alla stregua di giovani adulti. In questo quadro, l'esclusione non assume la forma di una dispersione esplicita, ma di un ritiro silenzioso, difficilmente intercettabile dagli indicatori ufficiali.

Paradossalmente, a questa mascolinità esterna aggressiva e ipercontrollante si affianca una gestione familiare descritta come marcatamente matriarcale. Le interviste restituiscono con frequenza la figura della nonna come perno decisionale e organizzativo della vita quotidiana in determinati contesti, responsabile della cura dei nipoti e delle relazioni con la scuola, mentre le figure maschili e materne appaiono paradossalmente più marginali, se non assenti o impegnate in ruoli esterni, talvolta anche soggette a provvedimenti restrittivi. Questa configurazione incide direttamente sulle pratiche inclusive, poiché i docenti e i servizi sociali sono chiamati a negoziare la partecipazione scolastica quasi esclusivamente con figure femminili anziane, portatrici di logiche di protezione e di controllo che non sempre coincidono con le aspettative istituzionali. Anche in questo caso, la questione di genere agisce come sfondo implicito dell'inclusione, raramente tematizzato nei documenti, ma centrale nella pratica.

Collaterale a questo, così, appare essere anche la questione riguardante il *digital divide*, che nei contesti calabresi analizzati assume la forma di una vera e propria barriera burocratica. La digitalizzazione, presentata nelle policy come strumento di semplificazione e accessibilità, sembra tradursi spesso in un meccanismo di selezione inversa che aggrava l'esclusione. Dalle interviste ai docenti, infatti, emerge spesso un paradosso ricorrente tra l'uso intensivo delle tecnologie in chiave ludica (social network, TikTok) da parte di alunni e genitori, mentre di converso si riscontra una incapacità marcata di gestire le procedure amministrative digitali. Le famiglie in condizioni di marginalità solitamente, si segnala, non possiedono Spid né le competenze per utilizzare piattaforme istituzionali come quelle per la mensa o il registro elettronico. Un docente riporta il caso di un alunno certificato solo in terza media, perché la famiglia «non riusciva a venire a capo di queste procedure [digitali – N.d.R.]», ritardando l'accesso ai diritti. In questo scenario, quindi, la scuola è costretta a trasformarsi in una sorta di “ufficio pratiche” informale. Per garantire l'accesso minimo ai servizi essenziali – mensa, trasporto, tempo pieno – docenti, rappresentanti delle istituzioni, assistenti sociali e volontari, spesso prestano una sorta di servizio informale di consulenza, arrivando persino a sedersi fisicamente accanto ai genitori al fine di compilare domande che il sistema presuppone autonome, operando, così, una sorta di *supplenza digitale*. Eppure, senza questo lavoro invisibile, molti bambini resterebbero esclusi non per ragioni economiche dirette, ma per incompetenza procedurale. Gli strumenti informatici, di conseguenza, finiscono per agire come moltiplicatori di disuguaglianza, favorendo le famiglie già alfabetizzate e penalizzando quelle più fragili, con effetti diretti sulla partecipazione e sulla valutazione scolastica.

Altro insieme di narrazioni che definiamo *off-topic* riguardano la tensione tra gli adempimenti normativi e la realtà pragmatica, ovvero il tema della burocrazia scolastica, a volte percepita come una forma di dispositivo asettico che ignora – quando addirittura non ostacola – le condizioni materiali. Molti *respondent* descrivono, infatti, il linguaggio delle circolari ministeriali

come distante o addirittura paradossale. Un nodo critico emerso lateralmente è la gestione delle prove standardizzate (Invalsi) in contesti ad alta dispersione. Una docente confessa una strategia di “mimetismo valutativo” per proteggere la frequenza: «[...] il giorno delle prove Invalsi neanche glielo dico che stanno facendo una prova Invalsi [...] perché se glielo dico, non vengono proprio». In questo caso, il dispositivo di valutazione nazionale viene percepito come una minaccia alla permanenza a scuola dello studente, portando i docenti a occultare la prova per evitare l'abbandono. Analogamente, la normativa sulla privacy (GDPR) viene vissuta come una barriera che impedisce la cura, come nel caso di una docente che lamenta di dover redigere piani personalizzati senza poter leggere le diagnosi cliniche, tenute sottochiave in segreteria: «[...] ma se tu non mi dai la possibilità di leggere [...] che cosa c'è scritto [...] allora diventa un mistero della fede». Queste aporie mostrano come la norma, nata per tutelare, finisca spesso per irrigidire i processi inclusivi, costringendo gli operatori a una sorta di “clandestinità operativa” per poter agire efficacemente.

Infine, emerge un tema laterale legato alla percezione del rischio e dello stigma istituzionale. Gli assistenti sociali e i decisori politici descrivono, infatti, la diffidenza delle famiglie verso i servizi pubblici, visti come repressivi o giudicanti. Un rappresentante istituzionale sottolinea come l'ubicazione degli uffici incida sull'accesso ai diritti: «[...] molte famiglie evitano di rivolgersi alle istituzioni per paura di essere etichettate [...] noi l'ufficio delle politiche sociali ce l'abbiamo distante dal Palazzo comunale [...] è molto più in disparte e questo facilita». Questo dettaglio logistico, apparentemente fuori traccia, rivela quanto l'inclusione passi per la gestione della *vergogna* sociale. Al contempo, la postura del professionista si carica a volte anche di tensioni legate alla sicurezza personale. Un assistente sociale riporta minacce esplicite ricevute durante gli interventi: «[...] vedi che so che non sei di qui [...] se mi toglie il figlio ti scippo la testa». O come nel caso riferito di alcuni docenti di sostegno in deroga appena nominati, minacciati da alcuni genitori e “salvati” dall'intervento provvidenziale e dalle assicurazioni ai genitori

più turbolenti da parte dei docenti più anziani. L'inclusione, dunque, non è narrata solo come un processo pedagogico, ma come una pratica che espone il corpo e la vita privata degli operatori.

Analiticamente, questi *off-topic* calabresi confermano che l'inclusione non può essere pienamente compresa esclusivamente attraverso ciò che i documenti (Ptof, Rav, Pai) dichiarano formalmente. Essi svelano, diversamente, proprio il "lavoro invisibile" che sostiene quotidianamente il sistema scolastico calabrese, nel quale intervengono anche adattamento artigianale, resistenza materiale e mediazione culturale costante. Come osserva un'assistente sociale, «a volte usiamo parole molto belle, inclusione, integrazione, però poi nella pratica le persone restano fuori». Gli scarti narrativi qui analizzati indicano che la qualità reale dell'inclusione risiede proprio nella capacità della scuola e dei servizi di abitare queste contraddizioni, trasformando l'eccezione e l'imprevisto in una forma, seppur precaria, di convivenza e presidio democratico.

5. Inclusione, valutazione e governance

1. LA DISTINZIONE TRA INCLUSIONE E INTEGRAZIONE

Prima di entrare nel merito delle forme di governance dell'inclusione emerse dai dati, è necessario soffermarsi su una distinzione concettuale che attraversa trasversalmente le narrazioni dei *respondent* e che incide direttamente sulla distribuzione delle responsabilità tra i diversi livelli istituzionali, ovvero quella già accennata tra *integrazione* e *inclusione*. L'analisi delle interviste mostra, infatti, un consenso pressoché unanime nel considerare i due concetti come paradigmi distinti e non sovrapponibili. Tale convergenza non riflette un mero allineamento terminologico o una distinzione appresa dai documenti istituzionali, ma emerge come sapere pratico maturato attraverso l'esperienza professionale quotidiana nei contesti educativi, nei quali la distinzione assume un valore operativo, organizzativo e pratico, non solo istituzionalizzato. I *respondent* concordano unanimemente sul fatto che integrazione e inclusione costituiscano approcci differenti, ma divergono nella formulazione delle loro definizioni specifiche, rivelando come tale distinzione emerga più da una grammatica pratica dell'azione che da categorie concettuali stabilizzate.

In linea con quanto sottolineato da Pagano (2024), l'*integrazione* viene prevalentemente associata a un modello nel quale è il soggetto "altro" a dover essere inserito in un sistema che rimane sostanzialmente invariato, mentre l'*inclusione* è narrata come una trasformazione adattiva e proteiforme del contesto, che chiama in causa l'intera organizzazione scolastica e, per estensione, i contesti di vita che la circondano. Come osserva un docente, «l'integrazione è quando tu inserisci un alunno in un contesto

che però resta uguale a prima, l'inclusione invece è quando è il contesto che cambia», chiarendo come lo spostamento riguardi appunto non il singolo studente, ma la struttura stessa dell'azione educativa. In questa prospettiva, quindi, l'inclusione non coincide con una maggiore tolleranza della differenza, ma con il superamento della logica dell'eccezione, fino ad assumere, in alcuni casi, una portata esplicitamente universalistica, secondo cui «abbiamo tutti bisogni educativi speciali». Tale osservazione evidenzia uno slittamento di agency. Nell'integrazione, l'alunno è chiamato a essere il principale agente del proprio adattamento al sistema; nell'inclusione, è il contesto educativo stesso ad assumere un ruolo attivo, trasformandosi per accogliere la differenza.

Eppure, nei discorsi dei *respondent*, questa distinzione non assume frequentemente i tratti di una definizione stabilizzata una volta per tutte, ma viene piuttosto descritta come un equilibrio instabile, costantemente esposto a scivolamenti e fratture. L'inclusione appare così come un processo fragile e situato, più che come un concetto istituzionalizzato, la cui tenuta dipende dalle possibilità concrete di intervenire sulle condizioni materiali, organizzative e relazionali che ne rendono praticabile l'esistenza.

La distinzione tra *inclusione* e *integrazione* emerge, inoltre, anche come un potente rivelatore dei limiti sistemici che assume per gli operatori l'azione educativa, soprattutto nei contesti di maggiore fragilità. Nei territori segnati da povertà materiale e carenza di servizi, infatti, diversi *respondent* riconoscono l'impossibilità di andare oltre una forma di integrazione formale, dove la partecipazione reale risulta compromessa da barriere economiche e organizzative difficilmente aggirabili. In questi scenari, l'inclusione si configura più come un orizzonte normativo che come una pratica pienamente realizzabile e prende spesso la forma di una resistenza quotidiana, affidata, come abbiamo visto, a pratiche di supplenza informale che precedono e rendono possibile qualsiasi intervento pedagogico. Come osserva una docente, «forse qui abbiamo più integrazione che inclusione»,

segnalando uno scarto strutturale tra diritti formalmente riconosciuti e possibilità effettive di partecipazione.

Nel loro insieme, comunque, queste narrazioni mostrano come la distinzione tra *inclusione* e *integrazione* non rappresenti un mero esercizio terminologico, ma una vera e propria chiave interpretativa attraverso cui gli attori leggono i limiti e le potenzialità del proprio agire. L'inclusione emerge così come un obiettivo tecnico non sempre raggiungibile, ma anche come una postura etica e politica che implica lo spostamento sistematico dello sguardo dal deficit del soggetto alle barriere prodotte dai contesti. Proprio per questo, quindi, essa interpella direttamente la questione della governance, chiamando in causa la capacità delle istituzioni di sostenere, coordinare e rendere strutturalmente praticabili quelle trasformazioni che, nei dati, appaiono ancora largamente affidate all'iniziativa e alla responsabilità individuale degli operatori.

2. VALUTARE L'INCLUSIONE NEI CONTESTI EDUCATIVI

Assumere la distinzione tra *inclusione* e *integrazione* come discriminante paradigmatico implica conseguenze dirette anche sul piano della valutazione. Se l'integrazione, infatti, può essere più facilmente ricondotta a indicatori di presenza, adempimento e conformità procedurale, l'inclusione, intesa come trasformazione dei contesti e partecipazione reale, pone problemi valutativi radicalmente diversi. Essa richiede strumenti capaci di intercettare processi, relazioni e condizioni di possibilità, piuttosto che esiti standardizzati o meri output formali. Gli strumenti valutativi, infatti, solitamente si fondano su indicatori quantitativi e procedurali capaci di restituire una mappatura orizzontale dei sistemi scolastici – ovvero una ricognizione comparativa su larga scala – ma risultano spesso inadeguati a intercettare le forme più informali, situate e relazionali dell'azione inclusiva, che richiederebbero invece un'indagine verticale, radicata nei contesti e capace di attraversare in profondità le specificità territoriali (Pagano, 2024). In questo senso, la valutazione dell'in-

clusione non può essere considerata un ambito tecnico separato, ma diventa il luogo in cui si rende visibile – o, al contrario, si oscura – lo scarto tra ciò che viene dichiarato come inclusivo e ciò che è effettivamente praticabile nei contesti. È a partire da questa tensione, come emerso durante le interviste, che il tema della valutazione assume una funzione cruciale nell'analisi, configurandosi come snodo interpretativo e condizione di possibilità per una governance dell'inclusione che non si limiti alla rendicontazione, ma accompagni e sostenga i processi reali.

L'analisi condotta mostra con chiarezza come la valutazione dell'inclusione risulti spesso inadeguata a cogliere la natura processuale, agita localmente e relazionale dell'inclusione, producendo uno scarto persistente tra il lavoro reale svolto nei contesti scolastici e la sua traduzione formale nei dispositivi istituzionali. I territori fragili, in questo senso, fungono da vero e proprio stress test per i modelli valutativi, poiché rendono visibili scarti, ambiguità e zone d'ombra che restano spesso occultate in contesti più dotati di risorse e infrastrutture, rivelando i limiti intrinseci di strumenti che privilegiano ciò che è formalizzabile, documentabile e comparabile a discapito di ciò che è relazionale, informale e situato. Nelle interviste tale scarto non viene mai ricondotto a una messa in discussione della necessità di una valutazione formalizzata. Al contrario, quando interrogati sulla funzione della valutazione, i *respondent* riconoscono con chiarezza l'importanza che essa sia un processo istituzionale, strutturato e condiviso. Ciò che viene messo in discussione non è, infatti, lo strumento di valutazione in quanto tale, ma la sua riduzione a mero adempimento procedurale o rendicontazione *ex post*. In questa prospettiva, la valutazione viene evocata dagli attori come uno strumento che dovrebbe sostenere il lavoro quotidiano, favorire apprendimento organizzativo e consentire una crescita riflessiva delle pratiche, incorporandosi nelle decisioni assunte sul campo. La distanza tra questa funzione attesa e le modalità effettive con cui la valutazione viene invece percepita non sembrerebbe, quindi, una resistenza culturale alla misurazione, bensì una risposta coerente a quella che gli stessi operatori percepiscono come una vera e propria frattura valutativa, ovvero

la distanza strutturale tra la complessità operativa dei processi inclusivi e i dispositivi chiamati a rappresentarli.

Nelle narrazioni di dirigenti e docenti, la valutazione, infatti, assume una connotazione problematica quando si traduce in adempimento burocratico o rendicontazione a posteriori. In queste forme, essa viene descritta come incapace di restituire la dimensione relazionale dell'inclusione, il suo carattere situato e non lineare, nonché il lavoro di aggiustamento continuo che ne consente la tenuta nel tempo. Ne deriva un divario profondo tra le retoriche inclusive e le pratiche organizzative che, pur dichiarando l'inclusione come obiettivo, continuano a operare attraverso logiche classificatorie e procedurali che rischiano di riprodurre nuove forme di esclusione simbolica. Questa frattura tra retorica inclusiva e pratiche organizzative emerge con particolare chiarezza nelle narrazioni dei dirigenti e dei docenti, che descrivono la valutazione formale come un atto prevalentemente giuridico-amministrativo, percepito come estraneo alla qualità reale dei processi inclusivi. Un dirigente, ad esempio, sottolinea come i principali documenti di programmazione e valutazione (Ptof, Pai, Rav) siano vissuti come dispositivi necessari per l'adempimento ministeriale, ma privi di una reale funzione riflessiva sul lavoro quotidiano: «Li abbiamo tutti. Perché sono cose che dobbiamo caricare sulle piattaforme del Ministero. Ma non legge nessuno naturalmente. Certamente hanno un valore giuridico, per carità. A volte la forma è anche sostanza. Però nei fatti non legge nessuno», arrivando a definirli senza ambiguità una vera e propria «palla burocratica».

Il limite principale di tali dispositivi risiede, in effetti, nella percezione della loro incapacità di restituire il carattere situato, discontinuo e non lineare dell'inclusione, soprattutto nei contesti di maggiore fragilità. Un docente descrive con chiarezza questo scarto tra ciò che viene formalmente richiesto e ciò che è concretamente possibile fare: «Sui documenti scriviamo quello che dobbiamo scrivere. Poi nella realtà lavoriamo diversamente, perché altrimenti non ce la faremmo. È impossibile fare tutto quello che viene richiesto». La valutazione istituzionale, ancorata a obiettivi standardizzati e programmi prescrittivi, fatica così a

riconoscere il lavoro di “aggiustamento continuo” che consente la sopravvivenza educativa nei contesti di frontiera. Come osserva un altro docente, il vincolo a un programma formale rende difficile rappresentare il lavoro reale: «Vorrei poter scrivere effettivamente quello che io faccio quotidianamente con questi bambini senza essere vincolata da un programma che devo mantenere come punto base di riferimento».

A questo limite si aggiunge il rischio che la valutazione decontestualizzata produca effetti di classificazione ed etichettamento nei confronti della scuola stessa, trasformando la misurazione in un dispositivo di esclusione simbolica a danno di tutti gli alunni. Un altro dirigente, ad esempio, evidenzia come i sistemi di valutazione centralizzati, ignorando il contesto territoriale e sociale, finiscano per assegnare etichette che colpiscono studenti e territori: «Il problema è che non valutando il contesto [...] ti danno anche l'effetto scuola [...] e l'esito ti dice che quell'alunno appartiene al primo, al secondo, al terzo livello, eccetera. Senza tenere conto di dove sta, con chi sta, perché ci sta». In questo modo, la valutazione non si limita a descrivere una performance, ma contribuisce a costruire una gerarchia simbolica dei territori, rispetto alla quale lo stesso dirigente esprime forti riserve: «[...] io su questo ho molte remore, che si possa etichettare una zona territoriale, una zona geografica rispetto agli esiti». D'altra parte, anche le logiche procedurali, sebbene apparentemente neutre, possono produrre forme di esclusione operativa. Un docente referente per l'inclusione descrive come la tutela formale della privacy finisca, in alcuni casi, per ostacolare la possibilità stessa di comprendere il bisogno educativo, imponendo una personalizzazione cieca: «[...] se tu non mi dai la possibilità di leggere che cosa c'è scritto nella certificazione [...] è un mistero della fede [...] così il Pdp viene fatto indicando delle cose che vanno bene per Tizio, ma vanno bene anche per Caio». In questa prospettiva, la procedura prevale sulla cura e la valutazione perde la sua funzione conoscitiva.

Infine, le interviste restituiscono un'immagine di governance valutativa fortemente sbilanciata sul controllo economico della spesa, a scapito della qualità dei processi inclusivi. Un dirigente

sintetizza efficacemente questa asimmetria: «Oggi controlli solo i soldi spesi, non se un intervento ha funzionato».

L'assenza di una valutazione qualitativa condivisa costringe così le scuole a rifugiarsi in forme di autovalutazione che, pur sostenendo il lavoro quotidiano, restano prive di riconoscimento e di capacità di incidere sulle politiche generali, confermando il divario strutturale tra dichiarazioni inclusive e pratiche organizzative effettive. Dai dati, come si evince chiaramente, emerge infatti proprio come la valutazione venga praticata in modo informale, sebbene più o meno discontinuo, dagli stessi operatori che la attuano, attraverso segnali empirici considerati affidabili, perché radicati nell'esperienza. Questa continua dinamica di autovalutazione, basata molto spesso sullo scambio estemporaneo e interpersonale di opinioni reciproche tra differenti attori, cerca di rendere conto della qualità della partecipazione, del benessere percepito, della continuità delle frequenze, dell'efficacia o meno degli operatori e delle loro strategie, nonché della capacità di attraversare momenti critici senza incorrere in fratture definitive con le istituzioni, con le famiglie e con il territorio. Si tratta di un sapere professionale contestualizzato e radicato nella realtà contingente che, però, fatica a essere tradotto in indicatori standard senza perdere significato, determinando uno scarto strutturale tra rendicontazione amministrativa e valutazione pedagogica reale.

Un nodo critico centrale riguarda, inoltre, come già accennato, il modo in cui i dispositivi valutativi, quando vengono applicati in modo standardizzato e decontestualizzato, finiscono per produrre effetti di categorizzazione ed etichettamento non solo sugli studenti, ma sugli istituti scolastici e sui territori in cui operano. La necessità di classificare scuole e contesti per l'accesso a risorse, progetti o riconoscimenti istituzionali entra così in tensione con l'obiettivo pedagogico dell'inclusione, che richiederebbe invece di evitare processi di stigmatizzazione e gerarchizzazione simbolica. Anche da questa prospettiva, così, la qualità dell'inclusione non dovrebbe essere misurata attraverso classificazioni rigide o indicatori isolati, ma anche dalla capacità di leggere qualitativamente e in maniera flessibile il lavoro

didattico. D'altra parte, va rimarcato come, a detta stessa dei *respondent*, l'autovalutazione informale praticata quotidianamente dagli operatori, pur essendo centrale per il funzionamento reale dell'inclusione, mostra di fatto dei limiti evidenti. La mancanza di spazi e tempi dedicati alla riflessione strutturata, l'assenza di strumenti condivisi e la frammentazione delle informazioni rendono difficile trasformare l'esperienza professionale in apprendimento organizzativo. La valutazione resta così confinata entro circuiti ristretti – il singolo istituto, l'équipe, il servizio – senza riuscire a produrre conoscenza cumulativa né a incidere in modo sistematico sulla programmazione e sull'orientamento delle politiche educative.

Da qui, di conseguenza, emerge la necessità, evocata dagli stessi operatori, di superare una concezione della valutazione dell'inclusione centrata esclusivamente sulla rendicontazione economica, sulla verifica documentale o sulla misurazione di esiti standardizzati, che tende a esercitare un controllo sulla forma degli atti più che sulla qualità dei processi educativi. Tale modello di valutazione, pur rispondendo a esigenze di *accountability* istituzionale, viene percepito come strutturalmente incapace di intercettare il lavoro reale dell'inclusione e finisce per produrre distanza, difesa burocratica e disinvestimento simbolico da parte degli operatori.

La proposta, quindi, non consisterebbe nell'introdurre nuovi strumenti valutativi *forti* o ulteriormente prescrittivi, né nel costruire un indice unico e generalizzabile di qualità dell'inclusione. Al contrario, la valutazione potrebbe essere concepita come un dispositivo intenzionalmente *debole*, orientato non alla classificazione o al giudizio, ma alla comprensione dei processi, nel quale gli indicatori quantitativi dovrebbero essere affiancate delle rilevazioni qualitative centrate sulla conoscenza dei territori. Si tratterebbe di quella che potremmo definire una sorta di *valutazione narrativa*, ovvero un dispositivo che non pretenda di esaurire la complessità dei contesti in una griglia di indicatori, ma che richiederebbe interpretazione, mediazione professionale e presenza sul campo per poter funzionare. In questa prospettiva, valutare non significherebbe misurare solo

ciò che sarebbe facilmente quantificabile, ma rendere visibile anche ciò che normalmente resta implicito, ovvero il lavoro relazionale, gli aggiustamenti quotidiani, le pratiche informali che consentono all'inclusione di esistere nonostante vincoli organizzativi, scarsità di risorse e discontinuità istituzionali. Questo approccio richiederebbe, appunto, l'affiancamento agli indicatori quantitativi di indicatori di natura qualitativa o *narrativa* (cfr. Atkinson, 2002; Jedlowski, 2022), capaci di cogliere le dimensioni processuali, biografiche e situate dell'inclusione, come le storie degli studenti e delle loro famiglie, i racconti degli operatori sulle pratiche quotidiane, le narrazioni dei momenti critici e delle loro risoluzioni, gli episodi che restituiscono il senso del lavoro educativo al di là delle metriche standard. La valutazione, in tal modo, assumerebbe una funzione eminentemente conoscitiva e riflessiva, finalizzata a produrre consapevolezza organizzativa piuttosto che graduatorie o classifiche. Questo tipo di valutazione non sostituirebbe la dimensione amministrativa, né la rendicontazione economica, ma le affiancherebbe e le riequilibrerebbe, spostando l'attenzione dai soli output ai processi che li rendono possibili. Essa, così concepita, si configurerebbe come un processo iterativo, aperto, capace di alimentare apprendimento collettivo e di restituire senso al lavoro degli operatori, riconoscendone la competenza e la responsabilità professionale. In tal modo, la valutazione non opererebbe come dispositivo di controllo normativo o di classificazione competitiva, ma si trasformerebbe anche in dispositivo di apprendimento istituzionale, orientato al miglioramento delle pratiche attraverso la riflessività condivisa piuttosto che alla produzione di ranking o gerarchie tra scuole e territori (Freddano et al., 2019). Come sintetizza efficacemente un'operatrice dei servizi, «la valutazione non è un foglio da compilare, è capire se stai facendo bene».

Affinché, tuttavia, tale impostazione possa trovare effettiva applicazione, la valutazione richiederebbe un quadro di responsabilità più ampio, capace di sostenere, coordinare e accompagnare i processi inclusivi nel tempo. È in questo passaggio – dal significato della valutazione alle condizioni della sua praticabilità – che si colloca il tema della governance.

3. LA GOVERNANCE DELL'INCLUSIONE COME PRATICA RELAZIONALE

L'analisi della valutazione dell'inclusione conduce inevitabilmente alla questione della governance, intesa non come mero assetto normativo o architettura formale delle competenze, ma come l'insieme delle condizioni organizzative, relazionali e temporali che rendono possibile – o, al contrario, impediscono – la tenuta dei processi inclusivi nel tempo. Dai dati raccolti emerge con chiarezza come la governance dell'inclusione venga percepita dagli attori non tanto come un sistema di controllo gerarchico, quanto come una capacità diffusa di accompagnamento e coordinamento del lavoro quotidiano svolto nei contesti scolastici e territoriali. Nelle narrazioni degli intervistati, la governance reale non coincide quasi mai meramente con l'identificazione dei livelli istituzionali superiori o con i dispositivi di regolazione formale, ma prende forma nella qualità delle relazioni operative tra gli attori e nella possibilità di attivare reti di collaborazione effettivamente funzionanti. Un'assistente sociale, come già visto, sottolinea con forza questa dimensione relazionale, affermando che «le cose non si realizzano perché sottoscrivi un protocollo di intesa, si realizzano quando riesci a creare un gruppo di lavoro che nelle cose ci crede». Quando tali condizioni sono presenti, l'inclusione viene descritta come un processo faticoso ma praticabile. Al contrario, quando vengono meno, anche le pratiche più virtuose risultano fragili, intermittenti e fortemente dipendenti dall'impegno individuale dei singoli operatori. D'altra parte, va sottolineato come le difficoltà emerse nelle narrazioni dei testimoni non costituiscano un elemento isolato al caso calabrese, ma trovino riscontro anche nella letteratura sul funzionamento delle politiche inclusive nel resto del territorio italiano. Molto spesso tali aporie sono ricondotte alla fragilità delle reti di governance dell'inclusione, in particolare nei contesti in cui il coordinamento tra scuola, servizi e attori territoriali si fonda su assetti informali o discontinui. Borgonovi e Ciletti (2018) sottolineano, in particolare, come l'efficacia delle politiche inclusive dipenda dalla costruzione di reti pubblico-private stabili,

da forme di leadership condivisa e da dispositivi organizzativi capaci di garantire continuità e responsabilità diffuse – elementi che, nel contesto analizzato, risultano spesso affidati all’iniziativa individuale più che a strutture consolidate.

Un elemento di criticità ricorrente riguarda la percezione di una profonda asincronia tra i tempi dell’istituzione e i tempi della scuola, in particolare tra i bisogni educativi immediati e le tempistiche istituzionali di risposta. Le decisioni amministrative, le autorizzazioni e, soprattutto, i percorsi di certificazione seguono logiche e ritmi spesso incompatibili con l’urgenza delle situazioni che emergono nella quotidianità scolastica. Un dirigente scolastico denuncia apertamente questa frattura, dichiarando che «la scuola è sola, c’è poco da fare» e sottolineando come gli enti locali e i servizi sanitari risultino frequentemente «assenti fisicamente dai momenti decisionali». In questo scarto temporale e operativo, la governance perde la propria funzione di sostegno e viene vissuta come una sovrastruttura distante, lasciando le scuole in una condizione di solitudine istituzionale che amplifica il carico di responsabilità sugli operatori e rende l’inclusione strutturalmente precaria. Nei contesti territoriali più complessi, tale solitudine tende a trasformarsi in una vera e propria supplenza strutturale, in cui la scuola è chiamata a colmare vuoti di welfare lasciati da altri attori. Come osserva un decisore politico locale, in alcuni quartieri la scuola rimane «l’unico volto visibile dello Stato», investita di una funzione di presidio sociale che eccede ampiamente il suo mandato formale.

In questo quadro, l’inclusione appare come un’esperienza viva, radicata nelle pratiche situate e nelle competenze informali maturate nel tempo. Essa si regge su una memoria professionale spesso non riconosciuta formalmente e su forme di cooperazione costruite attraverso legami personali che permettono di aggirare le rigidità burocratiche. Una governance efficace, così come emerge dai dati, non è quella che introduce procedure aggiuntive o nuovi adempimenti, ma quella che riconosce e mette in relazione tali pratiche, rendendole meno dipendenti da forme di “eroismo” individuale – che di fatto sanciscono il fallimento del sistema, più che esaltare l’iniziativa estemporanea. Un di-

rigente scolastico descrive il proprio ruolo in questa direzione, definendosi una «sorta di guida» chiamata a favorire una leadership diffusa, capace di costruire competenze dove mancano e di armonizzare esigenze differenti. Al contrario, una governance percepita come esclusivamente ispettiva o burocratica tende a produrre irrigidimento organizzativo e difesa formale. Un decisore politico locale evidenzia il limite di questo approccio, segnalando l'assenza di strutture dedicate alla valutazione della qualità reale degli interventi inclusivi.

Il confronto tra i diversi contesti territoriali suggerisce che la questione della governance non si esaurisce nella disponibilità quantitativa di risorse, ma riguarda in modo decisivo la loro organizzazione e il loro coordinamento strategico. Anche laddove i finanziamenti sono presenti, l'inclusione può risultare frammentata se manca una regia capace di tenere insieme attori, livelli istituzionali e tempi dell'intervento. Molti operatori segnalano infatti che, mentre sul piano normativo esistono strumenti di rete, sul piano delle pratiche tali dispositivi appaiono spesso svuotati di efficacia. Un operatore dei servizi osserva amaramente che «sulla carta siamo tutti collegati, nella realtà ognuno corre per conto suo». La distanza tra coordinamento formale e coordinamento reale rappresenta uno dei principali fattori di dispersione delle responsabilità e di perdita di efficacia delle politiche inclusive, soprattutto nei territori caratterizzati da maggiore fragilità sociale. Tale sfilacciamento della rete emerge con particolare evidenza nelle fasi di transizione tra ordini di scuola e tra scuola e servizi, dove l'assenza di un accompagnamento stabile rischia di vanificare il lavoro svolto negli anni precedenti.

In conclusione, la ricerca mostra come governare l'inclusione significhi confrontarsi con un processo fragile, instabile e profondamente relazionale. La governance non può limitarsi a definire regole o a verificare adempimenti, ma deve creare le condizioni materiali e organizzative affinché le pratiche inclusive possano esistere, consolidarsi e diventare patrimonio condiviso. Solo assumendo l'inclusione come un processo situato e collettivo, sostenuto da una responsabilità sistemica e non delegato all'iniziativa, per quanto meritoria, dei singoli, sarà

possibile orientare le politiche verso una reale equità educativa. Come suggerito dalle testimonianze più riflessive, la sfida della governance risiede nella capacità di «leggere il territorio» e di trasformare l'eccezionalità dell'emergenza nella stabilità di un sistema che accompagna, sostiene e riconosce il valore del lavoro educativo reale, sottraendolo alla precarietà dell'improvvisazione e alla dipendenza dall'impegno individuale.

Conclusioni

L'analisi complessiva del corpus empirico, raccolto nei contesti calabresi analizzati, restituisce, così, un quadro di forte coerenza interna tra dati, interpretazioni e ipotesi di ricerca. Le narrazioni dei testimoni privilegiati, pur nella loro eterogeneità professionale e territoriale, convergono nel delineare un sistema dell'inclusione attraversato da tensioni strutturali che non possono essere ricondotte a singole inefficienze locali, ma rimandano a un disallineamento più profondo tra dispositivi formali e quantitativi di valutazione e funzionamento reale delle pratiche inclusive. In quasi tutte le interviste emerge una distinzione netta tra ciò che potremmo definire una valutazione amministrativa, fondata su indicatori, procedure e adempimenti formali, e una valutazione situata, radicata nell'esperienza quotidiana degli attori e nella conoscenza diretta dei contesti. Gli strumenti formali sono percepiti come adempimenti necessari, inevitabili e indispensabili per il funzionamento del sistema educativo, eppure frequentemente ritenuti incapaci di restituire la qualità effettiva delle pratiche inclusive. Come osserva una docente, «spesso sembra che l'importante sia compilare i documenti, più che capire se le cose funzionano davvero». In questa distanza tra ciò che viene richiesto di rendicontare e ciò che orienta l'agire quotidiano si produce una frattura che alimenta un senso diffuso di scollamento, quando non di frustrazione, tra lavoro reale e rappresentazione istituzionale dell'inclusione. Per contro, la qualità dell'inclusione viene misurata dagli stessi attori che la agiscono attraverso indicatori informali, relazionali e processuali, che tengono conto del *clima* della scuola, della partecipazione attiva degli studenti, della riduzione dei conflitti, della possi-

bilità di mantenere un dialogo aperto con le famiglie, nonché della continuità della frequenza – quest’ultima, a volte, misurata in base alle contingenze del territorio e ai diversi contesti familiari. Un dirigente sintetizza efficacemente tale prospettiva affermando che «la misura va letta come servizio all’utenza: se non ci sono conflitti, se c’è dialogo aperto [...] quella è la vera misura dell’inclusione». Tali dimensioni difficilmente trovano spazio all’interno di griglie standardizzate, eppure risultano decisive al fine di comprendere se e come l’inclusione venga effettivamente praticata. Di conseguenza, è chiaro, quindi, come il tema della valutazione assuma una valenza cruciale. I risultati della ricerca tendono in tal senso a confermare come gli indicatori quantitativi, pur fondamentali al fine di rilevare alcuni dati incontrovertibili – come i tassi di abbandono, la presenza di studenti con bisogni educativi speciali o la disponibilità di risorse – risultano sostanzialmente insufficienti quando utilizzati da soli e in maniera decontestualizzata. Se sganciati da una lettura qualitativa dei territori e delle pratiche, tali indicatori rischiano non solo di perdere significato, ma di produrre effetti distorsivi. In contesti caratterizzati da marcate fragilità strutturali, infatti, come quelli calabresi osservati, una valutazione basata esclusivamente su indicatori quantitativi rischia di tradursi in una forma di penalizzazione implicita, contribuendo ad acuire le disuguaglianze anziché ridurle. Ciò costringe, a volte, gli operatori e le istituzioni – come evinto dalle interviste – a forzature procedurali, a strategie compensative e ad acrobazie burocratiche, pur di configurare la realtà formale in maniera tale da essere quanto più possibile il riflesso di quella reale. In altre parole, strumenti pensati per misurare le pratiche e le esigenze di inclusione, al fine di premiare o penalizzare le istituzioni più o meno virtuose o bisognose di risorse, possono finire per generare nuove forme di esclusione, laddove non tengano conto delle condizioni materiali, sociali e istituzionali in cui le scuole operano. In territori segnati da povertà materiali rilevanti e configurazioni culturali svantaggianti – per esempio caratterizzati da percentuali di abbandono elevate, in contesti locali ad alto tasso di criminalità e, dunque, pericolosi per l’incolumità stessa

degli operatori chiamati a intervenire – la rilevazione degli indicatori può di fatto risultare distorta, come nel caso del numero di certificazioni di disabilità, del rendimento o delle risorse disponibili per alunno. Le pratiche inclusive osservate, in effetti, si realizzano spesso anche attraverso relazioni informali, iniziative individuali, accordi taciti con le famiglie, reti territoriali non istituzionalizzate e circuiti extrascolastici che consentono agli studenti di restare agganciati ai percorsi educativi. Come dichiarato da un'assistente sociale: «Se non c'è il rapporto diretto, la telefonata, il conoscersi, la rete sulla carta non serve a niente». Proprio questa informalità, che rappresenta una risorsa fondamentale nei contesti caratterizzati da fragilità strutturali, risulta però largamente invisibile ai sistemi di valutazione basati su indicatori standardizzati. Ne deriva, così, un paradosso valutativo, ovvero che territori e scuole che includono “fuori standard” rischiano di apparire meno inclusivi di quanto siano effettivamente, venendo penalizzati nei processi di classificazione, allocazione delle risorse o accesso ai finanziamenti. In tali contesti, l'informalità territoriale – anziché essere riconosciuta come elemento di efficacia adattiva – rischia di divenire un fattore di svantaggio. Alcuni dei testimoni intervistati lasciano intravedere come ciò produca, nel tempo, strategie difensive di rendicontazione, orientate non tanto a descrivere il lavoro reale quanto a renderlo compatibile con i criteri di valutazione disponibili: «Sui documenti scriviamo quello che dobbiamo scrivere. Poi nella realtà lavoriamo diversamente, perché altrimenti non ce la faremmo. È impossibile fare tutto quello che viene richiesto». Senza ricorrere a letture moralistiche, queste pratiche possono essere interpretate come risposte razionali a un sistema valutativo che non riconosce ciò che effettivamente sostiene l'inclusione nei contesti osservati.

Proprio in tal senso, la ricerca mette inoltre in evidenza il ruolo centrale della supplenza strutturale svolta dalle scuole calabresi. In assenza di reti territoriali stabili e di servizi adeguati, l'istituzione scolastica assume frequentemente compiti di cura materiale che precedono e rendono possibile l'azione didattica, come nel caso dell'acquisto diretto di beni essenziali –

«Noi come docenti ci impegniamo a cercare finanziamenti, aiuti da tutti... cerchiamo di tutto, diciamo che molte risorse ce le mettiamo noi. [...] Cartoncini, penne, li compriamo tutti». Tale pratica informale non rappresenta un'eccezione, ma una sorta di forma ordinaria di resistenza quotidiana, come nel caso dei docenti e del personale ausiliario che rinuncia al proprio pranzo in mensa, pur di garantirne di più ai bambini privi del servizio: «Ci sono casi di docenti che per esempio staccano il loro bigliettino [della mensa] per far mangiare la bambina rumena che non c'ha i soldi», dichiara un dirigente scolastico. In questo senso, l'inclusione, incarnata in coloro stessi che la praticano e che ne beneficiano, non si configura come un obiettivo astratto o un indicatore ideale da raggiungere, bensì come una condizione di sussistenza che permette agli studenti di frequentare la scuola e ai docenti di riuscire – banalmente – a insegnare loro a leggere, scrivere e far di conto. Eppure, anche questa dimensione non può che rischiare di risultare invisibile o, se non altro, non valutabile, attraverso i dispositivi formali basati su meri indicatori quantitativi – e non su un attraversamento verticale dei territori e una lettura del loro abitare.

Un ulteriore elemento ricorrente riguarda la percezione di una sorta di *solitudine istituzionale* della scuola. Le interviste restituiscono l'immagine di un'istituzione chiamata a governare situazioni complesse in un contesto di fragilità delle reti interistituzionali e di asincronia dei tempi di intervento. I servizi sociali e sanitari sono percepiti come presenti, ma spesso tardivi rispetto all'urgenza educativa, denunciando come «i servizi sociali intervengono, ma quasi sempre in ritardo». D'altra parte, sul versante dei servizi sociali, è anche il concetto di mandato a emergere come confine decisivo dell'azione sociale. Come dichiarato da un'operatrice: «[...] dipende molto dal mandato che hai rispetto a quello che puoi fare», segnalando come, in assenza di una legittimazione formale, anche il bisogno evidente resti spesso non governabile. Parallelamente, così, affiora anche una critica sistemica all'Usr, descritto come una «cattedrale burocratica», caratterizzata da una «burocrazia eccessiva», attenta alla forma più che alla qualità sostanziale dell'inclusione. Ad aggravare tale

percezione, infine, contribuiscono anche il *turnover* e le transizioni tra cicli scolastici, che minano la continuità educativa: «[...] quando viene formalizzata la domanda non abbiamo più la “scusa” per non attuare interventi, ma siamo bloccati».

Particolarmente rilevante, inoltre, è stata la valorizzazione degli *off-topic* come indicatori non previsti, che ha permesso di far emergere tensioni strutturali difficilmente intercettabili dai dispositivi standardizzati. La digitalizzazione dei processi si rivela un moltiplicatore di esclusione: «[...] molti non riescono a fare la procedura informatica [...] un alunno è stato certificato in terza media perché la famiglia non riusciva a venire a capo di queste procedure». Anche la dimensione di genere incide in modo drastico in alcuni contesti territoriali analizzati, dove il ritiro precoce delle ragazze è legato a codici familiari radicati: «[...] cominciano a fidanzarsi in giovane età [...] a quindici anni già alcune hanno dei figli». Per non parlare dell’uso “strategico” della certificazione come forma di ammortizzazione sociale di fronte alla povertà materiale. Tutti questi elementi mostrano con chiarezza come l’inclusione sia il prodotto di un intreccio complesso di fattori che eccedono la dimensione strettamente scolastica e che richiedono una lettura ecologica e situata del territorio nella sua profonda complessità.

In questo senso, il territorio, appunto, non funge da semplice sfondo, ma agisce come un vero e proprio attore dell’inclusione. La distribuzione dei servizi, l’accessibilità delle infrastrutture, la storia e le culture locali – e quindi anche l’insieme dei patrimoni materiale e immateriale – le forme di marginalità sociale e le reti informali non sono variabili esterne da correggere, ma forze agenti che co-costruiscono le possibilità stesse dell’azione educativa, entrando nella definizione di *cosa l’inclusione può essere* in quel contesto specifico.

Nel loro insieme, così, questi risultati confermano l’ipotesi di partenza della ricerca, ovvero che la valutazione dell’inclusione, per essere significativa, dovrebbe combinare dati quantitativi e letture qualitative, indicatori e presenza sul campo, misurazione e interpretazione. Al fine di restituire una proiezione quanto più possibilmente fedele alla realtà – ed essere, quindi, utilizzata a

fini di governance – gli strumenti di valutazione dovrebbero, quindi, *abitare* i territori, esplorarli verticalmente e non solo orizzontalmente. È in tal senso, quindi, che la sfida futura della valutazione dell'inclusione risiede nella capacità di costruire dispositivi intenzionalmente “deboli”, strumenti che rinuncino alla pretesa di catturare la complessità in un punteggio sintetico e che si orientino invece a rendere visibile il lavoro quotidiano – spesso invisibile – di mediazione, adattamento e resistenza svolto dalle scuole. Come sintetizza efficacemente un'operatrice dei servizi, per cambiare il sistema «non c'è la persona che va e fa, ci sono delle regole, dei limiti». Riconoscere questi limiti non significa accettarli passivamente, ma creare le condizioni per una valutazione che non produca ulteriore esclusione e che, al contrario, contribuisca a rafforzare la capacità delle scuole di garantire che «non escludere significa che siamo già parte di tutto».

Bibliografia

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Anderson, J., Boyle, C. & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 1-16.
- Andreella, A. et al. (2024). Disuguaglianze territoriali e inclusione scolastica in Italia. *Italian Journal of Sociology of Education*, 16(1).
- Armstrong, A.C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. London: Sage.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina. (Ed. orig. *The life story interview*, 1998).
- Bal, M. (1985). *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bellacicco, R., Dell'Anna, S. & Marsili, F. (2022). L'inclusione scolastica in Italia: una mapping review sulla ricerca empirica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(4), 40-79.
- Bianquin, N. (2020). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*. Milano: Guerini e Associati.
- Borgonovi, E. & Ciletti, L. (2018). *La rete pubblico-privato per l'inclusione scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali. Teorie, legislazione e buone pratiche di leadership*. Milano: FrancoAngeli.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (1976). *Il mestiere di sociologo*. Rimini: Guarraldi. (Ed. orig. 1973).
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rigazio, F. & Winthrop, R. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies*. Paris: OECD.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S. & Signori, A. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16(2), 65-87.

- Dell'Anna, S., Bellacicco, R. & Ianes, D. (2023). Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? Evidenze, criticità e prospettive di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(1), 6-26.
- Dovigo, F. (a cura di). (2024). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (3ª ed.). Roma: Carocci-Faber.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Participation in inclusive education: A framework for developing indicators*. Odense: Author.
- Ferrari, M., Matucci, G. & Morandi, M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, A. (2024). *Passi da funambolo. Equilibri instabili nell'assistenza educativa scolastica per l'inclusione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Forlin, C. & Loreman, T. (2014). *Measuring inclusive education*. Bingley: Emerald.
- Freddano, M., Giampietro, L. & Poliandri, D. (2019). Valutazione esterna e inclusione scolastica: criticità e prospettive. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 99-118.
- Giungato, L. (2025). Il tempo continuo della scuola ibrida. Etnografia minima di possibilità e disallineamenti inclusivi nelle ecologie digitali. *Quaderni di Comunità*, anno V(3).
- Golden, G. (2020). *Education policy evaluation: Surveying the OECD landscape*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9f127490-en>.
- Gouëdard, P. (2021). *Developing indicators to support the implementation of education policies*. Paris: OECD.
- Greimas A.J. (1974). *Del Senso*. Milano: Bompiani (opera originale pubblicata 1970).
- Ianes, D. & Dell'Anna, S. (2020). *Valutare l'inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Jedlowski, P. (2022). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Messina: Mesogea.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (2009). *Development of a set of indicators for inclusive education in Europe*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9-30. <https://doi.org/10.25656/01:10611>.

- OECD (2021). *Digital equity and inclusion in education*. Paris: OECD.
- Pagano, U. (2024). Towards inclusive education: The evaluation challenge. *Science & Philosophy*, 12(1), 168-189.
- Qvortrup, A., Qvortrup, L. (2018). Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>.
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education. Exploring the manufacture of inability*. London: Routledge.
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report 2020. Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.

Indice

Integrare non basta. La costruzione reale dell'inclusione scolastica nei territori <i>di Umberto Pagano</i>	5
1. Valutare l'inclusione. Una ricerca sul territorio	19
2. Prospettive teoriche	25
3. Architettura della ricerca	31
1. Impianto generale dell'indagine	31
2. Lo strumento di ricerca: l'intervista semistrutturata	35
3. Produzione, trascrizione e trattamento preliminare del materiale empirico	38
4. Analisi individuale: le schede dei <i>respondent</i>	42
5. Analisi trasversale: i nuclei tematici	43
6. Limiti del disegno di ricerca	46
4. Pratiche e vissuti dell'inclusione	51
1. Logica dell'analisi e costruzione dei nuclei tematici	51
2. L'inclusione come pratica quotidiana	53
3. Precarietà dei ruoli e discontinuità dei percorsi	56
4. Povertà materiale e ambivalenze della certificazione	59

5. Territorio, reti interistituzionali e fattore umano nella governance dell'inclusione	64
6. Gli <i>off-topic</i> . Scarti narrativi, eccessi di senso e indicatori laterali dell'inclusione	68
5. Inclusione, valutazione e governance	75
1. La distinzione tra inclusione e integrazione	75
2. Valutare l'inclusione nei contesti educativi	77
3. La governance dell'inclusione come pratica relazionale	84
Conclusioni	89
Bibliografia	95

STAMPATO IN ITALIA
nel mese di febbraio 2026
da Rubbettino print per conto di Rubbettino Editore srl
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)
www.rubbettinoprint.it

#sociologie

1. Cleto Corposanto, Vanessa S. De Francesco, *Le relazioni alimentari. Sociologia e cibo: storia, cultura, significati*
2. Charlie Barnao, *È nata al Sud! Il gruppo di Portici e le origini della sociologia italiana*
3. Maurizio Esposito, *Già fatalisti? Rapporto Lars sulla condizione giovanile nella città di Cassino*
4. Beba Molinari, *Progettare interventi di educazione alimentare. Un case study in Liguria*
5. Emilio Greco, *Sociologia della Salute. Prevenzione sociale e sanitaria delle malattie*
6. Tony Urbani (a cura di), *Centri sociali anziani della Toscana. L'effetto ANCeSCAO sulla vita degli anziani*
7. Cleto Corposanto (a cura di), *Narrazioni di salute nella web society*
8. Umberto Pagano, *Frammenti di un discorso alimentare*
9. Guido Giarelli, *Sofferenza e condizione umana. Per una sociologia del negativo nella società globalizzata*
10. Antonio Scaglia, *Democrazia e impero. Illusione democratica e borghesia occulta*
11. Maria Caterina Federici, Uliano Conti (a cura di), *Mondi e modi dell'abitare. Per una Sociologia della convivenza*
12. Cleto Corposanto, Francesco Caruso, Umberto Pagano, *Sopravvivere a Rosarno. Una ricerca sociologica*
13. Fabrizio Costantino, *L'impresa criminale. La criminalità organizzata tra politiche di prevenzione e strategie di contrasto*
14. Cleto Corposanto, *Le relazioni pandemiche. Istruzioni per l'uso*
15. Sonia Chiaravalloti, *La mediazione familiare. Uno strumento per la risoluzione dei conflitti familiari in Calabria*
16. Beba Molinari (a cura di), *L'orientamento scolastico nella complessità sociale*
17. Cleto Corposanto, *Questioni di Sociologia pubblica. Metodo, relazioni, emozioni*
18. Cleto Corposanto, *Storie di scienza e società. Pensare sociologicamente nell'era delle tecnoscienze*
19. Antonio Scaglia, *Max Weber. Evoluzione rivoluzionaria e modernità. Potere non legittimo e Carisma democratico*
20. Umberto Pagano (Edited by), *Transitions and Complexity*

21. Cleto Corposanto (a cura di), *Società in transizione. Prospettive, contraddizioni, sfide*
22. Umberto Pagano, *La socialità dell'essere. Riflessioni sociologiche su Essere singolare plurale di Jean-Luc Nancy*
23. Massimo Fotino, *Ellenbogenraum. La libertà di movimento in Max Weber*
24. Giorgio Marcello, Giovanna Procopio, *L'innovazione possibile. La sperimentazione del budget di salute e la sua applicabilità in un contesto di welfare debole*
25. Antonio Scaglia, *Ferdinand Tönnies e la sociologia. Da Merano, convegno 100 anni da Gemeinschaft und Gesellschaft sino ad oggi*
26. Luigi Giungato, *Non escludere. Pratiche e vissuti dell'inclusione scolastica in Calabria*

Questo libro nasce dall'ascolto di chi pratica quotidianamente l'inclusione scolastica in contesti segnati da fragilità organizzative e territoriali. Attraverso interviste a dirigenti scolastici, docenti, operatori dei servizi sociali e attori istituzionali, il volume analizza i processi di inclusione in Calabria come esperienze concrete, attraversate da tensioni, adattamenti e scelte quotidiane.

Lontano da definizioni astratte e modelli prescrittivi, l'inclusione emerge come un equilibrio instabile, fatto di micro-decisioni, mediazioni informali e pratiche di "manutenzione" educativa che rendono possibile la partecipazione, spesso ai margini dei dispositivi formali. Le narrazioni raccolte mettono in luce lo scarto tra politiche e pratiche, tra ciò che è previsto e ciò che accade nei contesti scolastici e territoriali. Il territorio non è uno sfondo neutro, ma un attore che incide sulle forme dell'inclusione. Ne risulta un processo discontinuo, esposto a interruzioni e ripartenze, che richiede competenze relazionali e responsabilità condivise. Senza proporre modelli generalizzabili, il libro offre una lettura sociologica delle pratiche quotidiane dell'inclusione scolastica.

Luigi Giungato, sociologo dei processi culturali e comunicativi, ha conseguito il dottorato di ricerca in Politica, Cultura, Sviluppo presso l'Università della Calabria. I suoi interessi di ricerca riguardano l'inclusione scolastica, la comunicazione performativa e le narrazioni dei conflitti in ambienti socialmediali. È stato Visiting Doctoral Fellow presso la Vysoká škola finanční a správní di Praga, dove ha condotto una ricerca etnografica sulla diaspora e sulle diete mediatiche di studenti russi e ucraini in Repubblica Ceca. Svolge attività didattica in ambito universitario, insegnando laboratori di comunicazione e teatro sociale. Nel suo lavoro coniuga approccio teorico, ricerca sul campo ed esperienze di public engagement, sperimentando l'uso dell'intelligenza artificiale come strumento di supporto alla ricerca sociale. Ha pubblicato su riviste nazionali e internazionali.

€ 14,00

9788849889222



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
il futuro è italiano



UMC
Dipartimento di
Giurisprudenza,
Economia e Sociologia