

Appunti sulla Governance dell'Inclusione Scolastica

Leadership, processi valutativi e Pratiche

a cura di Donatella Poliandri e Umberto Pagano

Appunti sulla Governance dell'Inclusione Scolastica

Leadership, processi valutativi e Pratiche

A cura di Donatella Poliandri e 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: 2022XYHRRRL; CUP: F53D23006450006),
finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU – Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1.



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



UMG
Dipartimento di
Giurisprudenza,
Economia e Sociologia

© 2026 - Rubbettino Editore

88049 Soveria Mannelli - Viale Rosario Rubbettino, 10 - tel (0968) 6664201

www.rubbettino.it

Introduzione

DONATELLA POLIANDRI¹ E UMBERTO PAGANO²

Inquadrare la governance dell'inclusione scolastica nell'Italia contemporanea richiede, innanzitutto, di decostruire la tensione dialettica tra l'universalismo dei diritti costituzionali e la frammentazione materiale e simbolica dei territori. Se il principio dell'eguaglianza delle opportunità orienta la missione istituzionale verso il successo formativo di tutte e tutti, la realtà empirica restituisce un mosaico di disuguaglianze in cui l'autonomia funzionale non si configura più come una semplice delega amministrativa, bensì come lo spazio liminale in cui la scuola opera una mediazione complessa tra una grammatica normativa universale e le esigenze specifiche di ecosistemi locali eterogenei. In questo senso, la governance dell'inclusione si manifesta sociologicamente come un'*architettura ibrida* in cui le strutture formali dell'istituzione – organigrammi, commissioni e protocolli – dialogano costantemente con le dinamiche informali del quotidiano educativo, spostando il baricentro dell'azione verso una *leadership distribuita* che coinvolge una molteplicità di soggetti, in quanto attori di un processo collettivo. Non si tratta dunque di gestire una routine burocratica, ma di orchestrare un'intelligenza collettiva capace di operare una costante rinegoziazione delle pratiche, dei tempi e degli spazi scolastici, configurando l'istituzione scolastica come *hub* di una rete multi-attore. La governance emerge così come un processo di mediazione politica e sociale, in cui la scuola autonoma è chiamata spesso a supplire alle asimmetrie dei servizi locali e a interpretare l'autonomia stessa come un dispositivo di resilienza sistemica, volto a ricomporre faticosamente la frattura tra le prescrizioni formali del centro e le urgenze materiali della periferia.

In questa prospettiva, la leadership scolastica si smarca dall'immagine tradizionale del comando monocratico o della vocazione eroica per configurarsi come una *pratica sociale distribuita*, un fenomeno che emerge dalle fitte interazioni tra

¹ Area Innovazione e Sviluppo - Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI). Le opinioni espresse in questo lavoro sono riconducibili esclusivamente all'autrice e non impegnano in alcun modo l'Istituto di appartenenza. Nel citare il contributo non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni a tale istituto o ai loro vertici

² Università "Magna Graecia" di Catanzaro – Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Sociologia (DIGES).

dirigenti, docenti e attori territoriali di varia natura. Il baricentro epistemologico di questa azione sembra risiedere nel processo di *sense-making*, inteso come la capacità della comunità educante di decodificare e ri-simbolizzare la complessità dei bisogni all'interno del proprio specifico orizzonte situato. Questo atto del "dare senso" non è solo un esercizio intellettuale, ma una *pratica etica e trasformativa* che sfida le narrazioni del deficit per costruire nuovi significati attorno alla pluralità delle biografie studentesche. Tale leadership tende a esplicitarsi, dunque, in una triplice funzione: la costruzione di un'identità collettiva inclusiva, l'attivazione di architetture organizzative flessibili e il consolidamento di legami strutturati e situati con il tessuto comunitario. Il dirigente scolastico, in questa cornice, assume il ruolo di regista di un ecosistema riflessivo, capace di mobilitare l'intelligenza distribuita del personale e trasformare le istanze di giustizia sociale in percorsi pedagogici concreti, superando la logica dell'emergenza per approdare a una governance realmente generativa.

L'analisi della governance inclusiva approda necessariamente a un nodo critico che investe lo statuto epistemologico della valutazione, svelando quello che potremmo definire il *paradosso dell'invisibilità valutativa*. Nei territori caratterizzati da elevata vulnerabilità socio-economica, l'azione inclusiva tende infatti a scivolare fuori dai radar dei dispositivi standardizzati, solitamente fondati su indicatori quantitativi e procedurali che non sempre riescono a intercettare la densità delle *pratiche invisibili*. In questi contesti di frontiera, l'inclusione non si manifesta come l'esito lineare di protocolli burocratici, ma come un lavoro incessante di manutenzione relazionale e di *supplenza istituzionale*, dove la scuola finisce per configurarsi come l'ultimo volto dello Stato che prova a assorbire le carenze di un sistema di welfare territoriale frammentato o assente. Si delinea così una forma di *governance relazionale e informale*, un bricolage quotidiano fatto di micro-decisioni organizzative, aggiustamenti situati delle regole e reti fiduciarie che, pur garantendo la tenuta dei legami educativi e la permanenza scolastica degli studenti più vulnerabili, resta paradossalmente spesso opaco alle metriche. Il territorio, inteso sociologicamente non come sfondo inerte ma come vero e proprio *attante* dotato di agency, rappresenta dunque uno *stress test* per certi modelli valutativi, evidenziando il rischio degli approcci classificatori o orientati al *ranking*, proprio perché non riescono a valorizzare quelle istituzioni scolastiche che, pur operando in condizioni di incertezza materiale, producono forme di resilienza sistemica non catalogabili attraverso i dispositivi standard.

Sotto il profilo metodologico e istituzionale, le riflessioni proposte in questo volume traggono linfa dall'indagine empirica condotta nell'ambito del Progetto PRIN "*Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all*"³, realizzato grazie a una partnership tra l'INVALSI e

³ Bando 2022, Prot. 2022XYHRRRL.

l'Università degli Studi "*Magna Græcia*" di Catanzaro. Il cuore dell'analisi risiede in un corpus di interviste semi-strutturate e in profondità realizzate con testimoni privilegiati – in primis dirigenti scolastici, docenti, assistenti sociali e referenti del terzo settore – le cui narrazioni hanno permesso di far emergere quegli scarti, quelle tensioni e quelle pratiche invisibili che costituiscono l'infrastruttura della governance inclusiva.

Il mosaico empirico restituito dalle tre realtà regionali indagate – Lazio, Calabria e Liguria – permette di mappare una geografia dell'inclusione che si articola per differenze di intensità, postura e declinazione pratica pur convergendo verso un medesimo orizzonte di giustizia sociale.

Nel Lazio, la governance si manifesta principalmente come un esercizio di adattamento intelligente della leadership scolastica ai profili ecosistemici del territorio: dalla gestione della complessità socio-demografica nelle periferie metropolitane alla negoziazione della sopravvivenza istituzionale nelle aree interne in declino. Qui, il dirigente scolastico agisce come un orchestratore di reti, tentando di trasformare l'autonomia in un dispositivo di *capacity building*. L'indagine in Calabria sposta il baricentro verso la dimensione materiale e le pratiche di resistenza, dove la scuola opera in una condizione di frontiera costante. Se nel Lazio la leadership è orientata alla mediazione politica, in Calabria essa assume i tratti di una supplenza istituzionale, dove l'inclusione si gioca sulla capacità di rispondere alla povertà materiale e di garantire la mera tenuta dei legami educativi attraverso canali informali che sfidano la latitanza del welfare territoriale. La Liguria, d'altra parte, offre una sintesi peculiare tra una cultura inclusiva matura e sedimentata e una fragilità strutturale legata alla cronica discontinuità degli organici. In questo contesto, l'inclusione tenta di farsi ordinaria attraverso micro-didattiche innovative e ambienti multisensoriali, cercando di normalizzare la differenza attraverso un design pedagogico che mira all'invisibilità della separazione⁴.

Tuttavia, emerge anche un parallelo critico tra tutte e tre le regioni: lo scarto incolmabile tra la narrazione burocratica (la rendicontazione dei documenti) e il funzionamento reale (le relazioni, le innovazioni, l'adattamento). Mentre nel Lazio emerge una forte differenziazione interna tra contesti metropolitani, aree interne e piccoli centri, che produce configurazioni plurali della leadership inclusiva, in Calabria prevale una dimensione di supplenza istituzionale legata alla fragilità

⁴ Con ciò intendendo dinamiche per cui l'inclusione non viene realizzata tramite interventi separati o "speciali" per il singolo alunno, ma attraverso una progettazione didattica e degli spazi (per esempio, ambienti multisensoriali) pensata a monte per essere accessibile a tutti, rendendo così superflua e "invisibile" la distinzione tra chi ha bisogni specifici e il resto della classe. In questo modo, la differenza viene normalizzata all'interno di una routine educativa ordinaria che supera la logica della separazione fisica o metodologica, trasformando l'ambiente scolastico in un ecosistema capace di accogliere tutti, a prescindere dalle differenze.

materiale del territorio, e in Liguria una resilienza operativa fortemente ancorata alla continuità delle pratiche didattiche nonostante la discontinuità degli organici.

Il volume restituisce dunque non un modello unico, ma una pluralità di ecologie inclusive dove il territorio agisce come un attante che condiziona il confine tra ciò che è normativamente previsto e ciò che è umanamente e professionalmente possibile.

Sembra emergere un punto fondamentale: la governance senza una valutazione coerente rischia di trasformarsi in una navigazione a vista, priva di quella funzione riflessiva necessaria per correggere le rotte e alimentare il miglioramento istituzionale. Infatti, se intendiamo la governance non come un mero apparato burocratico ma come la capacità di un sistema di orchestrare risorse e relazioni in contesti complessi, allora la valutazione ne diventa il naturale dispositivo di apprendimento. Tuttavia, il vero interrogativo sociologico non riguarda l'opportunità di valutare, bensì lo statuto epistemologico delle posture e degli strumenti adottati: una valutazione ancorata prevalentemente a parametri quantitativi – come il conteggio delle certificazioni, la distribuzione lineare delle ore di sostegno o i ranking di performance – restituisce una mappatura orizzontale e spesso decontestualizzata, incapace di cogliere la profondità dei processi reali.

Per supportare una governance realmente efficace, è dunque necessario operare uno slittamento verso una valutazione situata ed ecologica, che affianchi alla metrica standardizzata una dimensione qualitativa e narrativa. Valutare l'inclusione significa, in questa prospettiva, intercettare e recuperare indicatori "lateral" e spesso invisibili: l'autopercezione dell'efficacia professionale degli attori, l'osservazione partecipata del clima relazionale, la qualità del benessere percepito dagli studenti e la forza dei legami di fiducia costruiti con le famiglie e con gli altri attori del territorio. Integrare lo sguardo narrativo permette di dare dignità analitica a quegli *off-topic* – riferimenti spontanei alla materialità, ai corpi, alle dinamiche di genere o alla povertà – che rappresentano i segnali reali di un'inclusione agita spesso ai margini dei protocolli formali. Solo attraverso questa triangolazione tra dati e spessore dell'esperienza vissuta, la governance può smettere di essere una gestione dell'emergenza e trasformarsi in una scelta politica e pedagogica consapevole, capace di riconoscere e valorizzare le "pratiche invisibili" che lavorano, spesso sottotraccia, per costruire quel minimo di equità anche nei territori più fragili.

La leadership scolastica per l'inclusione alla prova del contesto: profili emergenti

DI LETIZIA GIAMPIETRO E DONATELLA POLIANDRI

Introduzione

Le trasformazioni demografiche e sociali che attraversano i territori italiani pongono la leadership scolastica di fronte a sfide profondamente differenziate. L'inclusione, lungi dall'essere un principio astratto o un insieme uniforme di dispositivi normativi, si configura come pratica situata, che prende forma nell'interazione tra scuola, contesto territoriale e attori istituzionali.

Questo contributo si inserisce nel Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) *Evaluating School Inclusion* (cod. 2022XYHRRL; CUP F53D23006460006) e analizza, attraverso quindici interviste semi-strutturate a dirigenti scolastici del primo ciclo della regione Lazio, come la leadership interpreti e declini l'inclusione in contesti territoriali differenziati. Il quadro teorico di riferimento è la concettualizzazione della leadership per l'inclusione proposta da Riehl (2000), articolata in tre funzioni: costruzione di significati attorno alla diversità, promozione di pratiche inclusive all'interno dell'organizzazione, rafforzamento dei legami tra scuola e comunità.

Il capitolo si sviluppa quindi in più passaggi. Il primo paragrafo del capitolo ricostruisce il quadro teorico di riferimento, intrecciando la letteratura sulla leadership per l'inclusione — con particolare riferimento alla proposta di Riehl (2000) — con gli studi sulla leadership educativa in contesti complessi e sulle relazioni scuola-territorio. In questa prospettiva, l'inclusione viene interpretata come processo multidimensionale che coinvolge la costruzione di significati, l'organizzazione interna e l'attivazione di reti esterne, superando una lettura esclusivamente tecnico-normativa.

Dopo aver illustrato il disegno della ricerca e il quadro metodologico, viene proposta una ricostruzione delle macro-configurazioni territoriali entro cui operano le scuole coinvolte, al fine di esplicitare le sfide strutturali che fanno da sfondo all'azione dirigenziale. I paragrafi successivi analizzano comparativamente le tre funzioni della leadership inclusiva: dapprima il processo di attribuzione di significato (sense-making), quindi gli assetti organizzativi attraverso cui l'inclusione viene tradotta in pratiche, infine le modalità di relazione con il territorio e con le famiglie.

L'analisi comparativa mostra che il territorio non produce corrispondenze meccaniche tra tipo di contesto e modalità di leadership, ma incide sulle priorità e sulle configurazioni operative. Dall'interazione tra dimensione interpretativa, organizzativa e relazionale emergono profili ricorrenti di leadership per l'inclusione, che non coincidono rigidamente con le categorie territoriali, ma riflettono combinazioni situate di vincoli strutturali e agency professionale. Le conclusioni riprendono tali evidenze alla luce del quadro teorico iniziale, discutendo le implicazioni per le politiche educative e per lo sviluppo di modelli di leadership capaci di coniugare orientamento valoriale, strutturazione organizzativa e radicamento territoriale.

Nel complesso, questo contributo si colloca nel dibattito internazionale sulla leadership per l'inclusione offrendo un'analisi empirica situata che mette in relazione le tre funzioni individuate da Riehl con configurazioni territoriali differenziate, mostrando come tali funzioni si combinino in profili ricorrenti.

1. Leadership inclusiva come cornice teorica per l'analisi delle pratiche dirigenziali

Il sistema scolastico italiano, nel quadro dell'autonomia funzionale sancita dal D.P.R. 275/1999, opera in un contesto geografico e sociodemografico estremamente frammentato. Il principio costituzionale dell'eguaglianza delle opportunità formative deve confrontarsi con profonde e persistenti disuguaglianze territoriali, che si manifestano non solo negli esiti di apprendimento – come documentato dai rapporti INVALSI (2025) – ma anche nelle condizioni di contesto, nelle risorse disponibili e nelle sfide educative che ogni istituzione scolastica affronta.

In questo spazio di tensione tra principi universalistici e contesti locali specifici, la governance dell'inclusione – intesa come l'insieme coordinato di scelte strategiche, organizzative, didattiche e relazionali finalizzate a garantire il successo formativo di tutti gli alunni – costituisce un osservatorio privilegiato per analizzare come i principi normativi universali si traducano in pratiche locali, mediando numerose variabili contestuali, superando disuguaglianze, barriere istituzionali, e promuovendo la giustizia sociale (Theoharis, 2007; Ryan, 2006). In questo lavoro, tale tensione viene assunta non come ostacolo, ma come spazio generativo entro cui la leadership dirigenziale produce mediazioni concrete tra norme, valori e pratiche. La leadership inclusiva rappresenta, in questa prospettiva, un orientamento etico, culturale e organizzativo volto a costruire comunità di apprendimento capaci di valorizzare la diversità e garantire il successo formativo di tutti gli studenti (Ainscow, 2016; Booth & Ainscow, 2011). L'inclusione non si riduce a misure compensative per gruppi specifici, ma implica una revisione complessiva del funzionamento della scuola, delle priorità decisionali e dei criteri di qualità educativa.

Più che un modello autonomo, la leadership inclusiva opera come cornice di rilettura dei principali approcci alla leadership educativa – trasformativo, distributivo e istruttivo – orientandoli esplicitamente verso l'equità e la partecipazione: gli elementi della leadership trasformativa (per la visione e la giustizia sociale), distribuita (per l'architettura organizzativa) e istruttiva (per il focus sulla qualità didattica) si combinano per promuovere equità e partecipazione in funzione del successo formativo di tutti gli studenti (European Agency, 2020). Nel contesto italiano, la ricerca ha evidenziato come il dirigente scolastico possa rappresentare l'attore chiave per tradurre questa prospettiva in culture, politiche e pratiche inclusive (Dettori e Letteri, 2022; Ianes e Cramerotti, 2022).

L'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* definisce il dirigente inclusivo come colui che possiede la visione secondo cui «all learners of any age should receive meaningful, high-quality education in their local community, alongside their friends and peers» (European Agency, 2020, p. 8). L'inclusione diventa così il criterio guida per prendere decisioni, individuare priorità e ottenere risultati, e la leadership inclusiva si configura come una lente teorica attraverso cui osservare come le scuole traducono principi generali e normative in pratiche concrete, mediando tra valori universali e contesti locali specifici.

1.1 *La leadership inclusiva di Riehl come lente per l'osservazione dei processi dirigenziali*

Per analizzare concretamente come i principi della leadership inclusiva vengano tradotti in decisioni, priorità e pratiche scolastiche, questo studio adotta il quadro teorico di Riehl (2000)¹. Tale scelta orienta l'analisi verso una concezione della leadership come pratica situata, attraverso cui i dirigenti costruiscono i significati, configurano gli assetti organizzativi e negoziano le responsabilità educative nei contesti reali. La tesi di Riehl, secondo cui la leadership inclusiva è intrinsecamente una pratica etica e politica, orientata alla giustizia sociale e al superamento di visioni *deficit-based*, rappresenta il fondamento teorico di questo studio.

Il contributo di Riehl si colloca in un ampio dibattito internazionale sulla leadership inclusiva, dialogando con approcci che evidenziano diverse dimensioni dell'equità educativa. Le teorie di Ryan (2006) sottolineano l'importanza di dare voce ai gruppi marginalizzati; Ainscow (2016) mostra come l'inclusione richieda l'impegno di tutta l'organizzazione nella rimozione delle barriere; Fullan (2001)

¹ Il lavoro di Riehl (2000) è situato nel contesto statunitense e si concentra specificamente sulla risposta della leadership scolastica alla diversità etnica, linguistica e culturale degli studenti. In questo studio, il suo quadro viene esteso all'inclusione in senso ampio – comprendendo la disabilità, lo svantaggio socioeconomico e territoriale – in coerenza con la definizione adottata dall'Agenzia Europea (European Agency, 2020).

richiama il ruolo del dirigente come agente di cambiamento guidato da un *moral purpose*². La ricerca italiana ha fatto proprie queste riflessioni, adattandole alle specificità del sistema scolastico nazionale e offrendo approfondimenti sul modo in cui la leadership inclusiva può tradursi in pratiche concrete e contestualizzate (Ianes, 2006; Dettori e Letteri, 2022; Ianes e Cramerotti, 2022; Cramerotti e Ianes, 2022).

Riehl individua tre compiti fondamentali della leadership inclusiva – la costruzione di significati condivisi (sense-making), la promozione di pratiche didattiche e lo sviluppo delle relazioni con la comunità – che consentono di tradurre in azione concreta l’orientamento all’equità³.

Pur non essendo esplicitamente categorizzati nei termini dei modelli più noti di leadership educativa, i tre compiti di Riehl possono essere utilmente messi in dialogo con approcci più consolidati quali la leadership trasformativa, distribuita e istruttiva; questi modelli – riferibili rispettivamente a Bass e Avolio (1994), Spillane (2006) e Hallinger e Murphy (1985) – appartengono a filoni successivi o paralleli alla sua review. Da questo dialogo emerge che il sense-making può essere interpretato come leva della dimensione trasformativa, poiché mira a incidere sui valori, le credenze e le visioni della diversità; la promozione di specifiche pratiche didattiche si può configurare come espressione di un focus istruttivo riletto in chiave inclusiva, attento alla qualità dell’insegnamento per tutti e alla valutazione degli apprendimenti; lo sviluppo delle relazioni con la comunità rimanda alle logiche distributive, estendendo la responsabilità educativa a tutta la comunità. Rielaborata in questa chiave, la proposta di Riehl offre un quadro unitario capace di mettere in dialogo alcune dimensioni spesso considerate separatamente, mostrando come la leadership inclusiva agisca da filo conduttore. Il framework di Riehl diviene, quindi, un dispositivo euristico capace di rendere osservabile questa traduzione, mostrando come la costruzione di significati, l’orientamento delle pratiche e l’attivazione delle relazioni territoriali concorrano a riallineare l’azione scolastica verso l’inclusione.

Di seguito, ciascun compito viene analizzato attraverso una lente specifica – trasformativa, istruttiva, distribuita – per mostrare come il modello di Riehl traduca l’inclusione in altrettante leve operative: il cambiamento culturale, la qualificazione didattica, l’estensione della responsabilità educativa.

Il primo compito, il sense-making sulla diversità (Riehl, 2000), mobilita la dimensione trasformativa della leadership. Costruire nuovi significati condivisi

² Per Fullan, il cambiamento educativo autentico non è un fine tecnico, ma un imperativo etico: migliorare le condizioni di apprendimento di tutti, specialmente dei più svantaggiati. Il moral purpose fornisce così la carica motivazionale ed etica della leadership, orientandola esplicitamente verso la rimozione delle barriere e la giustizia sociale, che sono il cuore della proposta di Riehl.

³ In questa sede non si discutono le quattro dimensioni trasversali – morale, epistemologica, costitutiva e discorsiva – che in Riehl (2000) qualificano il *come* dell’agire dirigenziale, poiché l’attenzione è posta sulla declinazione operativa dei tre compiti, più direttamente traducibili in dimensioni osservabili.

richiede di incarnare una visione etica della diversità come risorsa. Come evidenziato da Leithwood e Jantzi (2005), la leadership trasformativa dispiega la propria efficacia quando riesce a incidere sui valori e sulle credenze profonde degli insegnanti ridefinendo le aspettative verso gli alunni. In chiave inclusiva, tale trasformazione implica il superamento di visioni medicalizzanti del bisogno educativo, per adottare invece una prospettiva sistemica attenta alle barriere prodotte dall'organizzazione scolastica, dalle routine didattiche e dalle culture professionali (Ainscow, 2016). Una prospettiva analoga è presente nella riflessione italiana, dove Ianes (2006) sottolinea la necessità di spostare l'attenzione dall'alunno come portatore di deficit alle responsabilità del contesto organizzativo e didattico. La costruzione di nuovi significati non può tuttavia ridursi a un atto di persuasione verticale del singolo leader: il dirigente inclusivo non si limita a comunicare una visione, ma crea le condizioni organizzative affinché essa possa essere discussa, reinterpretata e attuata. Dipartimenti, gruppi per l'inclusione, commissioni e momenti collegiali diventano spazi deliberativi in cui differenti competenze professionali entrano in relazione e producono nuove narrative condivise (Serpieri, 2008; Harris, 2008). Il sense-making assume quindi una natura dialogica: esso prende forma attraverso il confronto, la negoziazione e la progressiva ridefinizione delle categorie con cui la scuola interpreta la propria missione.

Il secondo compito, la promozione di pratiche inclusive (Riehl, 2000), richiama la dimensione istruttiva della leadership, pur rielaborandola profondamente. Nel paradigma classico di *instructional leadership*, il dirigente orienta il miglioramento attraverso la supervisione dell'insegnamento, il coordinamento curricolare e l'attenzione ai risultati di apprendimento (Hallinger & Murphy, 1985). Nel contesto italiano, questa prospettiva è stata sviluppata nella direzione di una "leadership per l'apprendimento" che integra la dimensione istruttiva e quella trasformativa, orientando l'azione dirigenziale al miglioramento degli esiti formativi (Paletta, 2015). Tuttavia, in una prospettiva inclusiva la qualità educativa non può essere misurata esclusivamente attraverso performance medie, ma deve essere valutata a partire dalla capacità del sistema di sostenere chi incontra maggiori ostacoli alla partecipazione (Ainscow, 2016). Il focus dell'azione dirigenziale in ottica inclusiva si sposta, allora, verso la costruzione di ambienti di apprendimento flessibili e metodologie evidence-based capaci di anticipare e supportare la varietà dei bisogni di tutti gli studenti. Approcci come l'Universal Design for Learning, il cooperative learning, la valutazione formativa o l'impiego di tecnologie assistive entrano a far parte della didattica ordinaria. Florian e Black-Hawkins (2011) sottolineano come una pedagogia realmente inclusiva parta dall'assunto che ampliare le opportunità di accesso per alcuni produca benefici per tutti, trasformando l'eterogeneità da problema gestionale a risorsa epistemica. Il leader istruttivo-inclusivo supervisiona, quindi, non solo quanto si insegna, ma come lo si fa e le modalità attraverso le quali vengono valutati gli apprendimenti, con particolare attenzione alle dinamiche di

partecipazione, all'accessibilità delle consegne, alla rappresentazione della diversità nei materiali e alle interazioni tra pari. Anche nel dibattito italiano attuale si insiste sulla necessità di integrare la personalizzazione nella didattica ordinaria, evitando derive deleganti o separative (Cramerotti & Ianes, 2022).

La dimensione distribuita, qui come nel primo compito, appare decisiva: le pratiche inclusive si diffondono attraverso quei processi di apprendimento professionale che coinvolgono i docenti in attività di co-progettazione, sperimentazione e riflessione condivisa. Le comunità di pratica, le osservazioni reciproche e i percorsi di ricerca-azione costituiscono l'infrastruttura che rende sostenibile l'innovazione nel tempo (Spillane, 2006; Wenger, 1998). Il ruolo del dirigente diventa allora quello di garante delle condizioni – temporali, organizzative e simboliche – che permettono a tali processi di svilupparsi.

Il terzo compito, il rafforzamento dei legami tra scuola e comunità (Riehl, 2000), richiede un adattamento concreto ai vincoli e alle opportunità del contesto. L'inclusione non può essere perseguita all'interno di un perimetro esclusivamente istituzionale: essa dipende dalla qualità delle relazioni che la scuola riesce a costruire con famiglie, i servizi, gli enti locali e le realtà associative. La letteratura evidenzia come le partnership educative più efficaci siano quelle fondate sul riconoscimento reciproco e sulla valorizzazione dei saperi presenti nei contesti di vita degli studenti (Ishimaru, 2019): le famiglie non sono semplicemente destinatarie di comunicazioni, ma interlocutori attivi nella definizione dei percorsi. Il dirigente agisce come una figura capace di facilitare la relazione fra ambiti organizzativi differenti, mediare aspettative e costruire una visione condivisa della responsabilità educativa tra attori diversi, superando diffidenze e stereotipi reciproci. L'azione di leadership si estende così oltre la scuola e si radica negli ecosistemi sociali più ampi, in coerenza con l'idea di partecipazione piena promossa a livello europeo (European Agency, 2020).

Nel contesto italiano, caratterizzato da profonde disuguaglianze territoriali (Giancola & Salmieri, 2023), la costruzione di alleanze assume configurazioni variabili e richiede al dirigente la capacità di adattamento situato. La mobilitazione del capitale sociale locale diventa così una leva fondamentale per realizzare l'inclusione, riconoscendo però che questo capitale è distribuito in modo fortemente diseguale sul territorio nazionale (Dettori & Letteri, 2022; Poliandri et al., 2023; Giampietro & Romiti, 2025). In questo scenario, le strategie di partnership diventano gli strumenti centrali per la realizzazione dell'inclusione: la leadership inclusiva si esplica quindi anche attraverso la capacità di tessere reti e di agire come infrastruttura civica.

1.1.1 I tre compiti di Riehl come griglia analitica per la ricerca empirica

Assumere i compiti di Riehl come griglia interpretativa significa considerare l'inclusione non come una dichiarazione di intenti, ma come un insieme di pratiche osservabili nelle decisioni quotidiane, come un processo dinamico, continuamente ridefinito nell'interazione tra visione, organizzazione e contesto.

Il sense-making viene analizzato a partire dalle modalità con cui i dirigenti costruiscono e diffondono visioni condivise della diversità e ridefiniscono le priorità dell'istituto. Nelle interviste, questo compito emerge nelle narrazioni relative ai processi di attribuzione di significato: come vengono interpretati i bisogni, quali linguaggi vengono utilizzati, quali valori orientano le decisioni. La promozione di pratiche inclusive è osservata invece nelle scelte che riguardano l'organizzazione dell'insegnamento, l'allocazione delle risorse, il coordinamento tra docenti, le forme di monitoraggio e valutazione, le strategie di supporto. In questa prospettiva, l'inclusione diventa verificabile nella misura in cui orienta la progettazione curricolare e le condizioni operative del lavoro didattico. Il terzo compito, lo sviluppo delle relazioni con la comunità, viene interpretato come indicatore della capacità della scuola di estendere la responsabilità educativa oltre i confini istituzionali. Le interviste permettono di esplorare la qualità delle alleanze con famiglie, gli enti locali e i servizi, le strategie di costruzione della fiducia e le modalità con cui il territorio entra nei processi decisionali della scuola. In questo modo, la leadership inclusiva emerge come una pratica relazionale e negoziale, situata dentro specifici ecosistemi sociali. Assunti come chiavi di lettura trasversali, questi tre compiti permettono di esaminare come i dirigenti combinano visione culturale, assetti organizzativi e attenzione alla didattica, ma soprattutto come tali combinazioni sono rimodellate dalle opportunità e dai vincoli del territorio. La tesi centrale che guida tale osservazione è che l'inclusione dipenda, in ultima analisi, dalla capacità della sua leadership di realizzare – attraverso questo quadro integrato – un adattamento intelligente e proattivo alle caratteristiche del proprio territorio. Il contesto non costituisce uno sfondo neutro, ma una variabile che riconfigura concretamente le modalità attraverso cui i compiti della leadership vengono esercitati. D'altronde, sebbene la letteratura sulla leadership inclusiva riconosca l'importanza del contesto, risulta ancora limitata l'analisi empirica di come questa variabilità possa incidere concretamente sulle forme di governance dell'inclusione.

Le scuole operano, infatti, all'interno di ecosistemi locali profondamente differenziati. Ne derivano declinazioni pratiche di principi comuni, in linea con una visione della leadership come pratica distribuita e relazionale (Serpieri, 2008). In questa prospettiva, l'efficacia della leadership inclusiva non può essere valutata in astratto, ma deve essere compresa alla luce delle condizioni di possibilità che ogni territorio rende disponibili.

2. Disegno della ricerca e quadro metodologico

Questo contributo si configura come uno studio di caso multiplo comparativo (George & Bennett, 2005; Stake, 2013), orientato all'analisi delle modalità attraverso

cui la leadership scolastica interpreta e governa i processi di inclusione in contesti territoriali differenziati.

L'obiettivo non è la generalizzazione statistica dei risultati, bensì la costruzione di profili interpretativi trasferibili, in grado di mettere in luce le combinazioni ricorrenti delle funzioni della leadership per l'inclusione nei diversi contesti. In questa prospettiva, la comparazione assume una funzione euristica e analitica: non mira alla misurazione di variabili isolate né all'individuazione di relazioni causali lineari, ma alla ricostruzione di configurazioni significative tra dimensioni teoricamente rilevanti (Della Porta, 2008). L'analisi trasversale dei casi è dunque orientata all'individuazione di pattern ricorrenti e combinazioni coerenti tra le funzioni della leadership (Miles, Huberman & Saldaña, 2014), osservate nella loro interazione con specifici contesti territoriali.

In tale cornice, il territorio non è assunto come semplice sfondo, bensì come una variabile configurativa che contribuisce a orientare vincoli, opportunità e priorità dell'azione della leadership, incidendo sulle modalità attraverso cui le tre funzioni si articolano e si concretizzano nella governance dell'inclusione. Il territorio non determina in modo meccanico le scelte organizzative, ma ne condiziona l'orizzonte di possibilità, entro cui l'azione della leadership si esercita in forma situata.

L'impianto metodologico integra un movimento deduttivo-orientato, fondato sulla concettualizzazione della leadership per l'inclusione proposta da Riehl (2000), con una fase comparativa di natura interpretativa. Le tre funzioni individuate dall'autrice — (a) costruzione di significati attorno alla diversità (sense-making), (b) promozione di pratiche inclusive all'interno dell'organizzazione, (c) rafforzamento dei legami tra scuola e comunità — strutturano l'analisi empirica e orientano la lettura comparativa dei casi.

Alla luce di tale impianto teorico e metodologico, la nostra ricerca è guidata dalle seguenti domande:

1. in che modo la leadership scolastica costruisce significati attorno all'inclusione e orienta la propria azione nei diversi contesti territoriali?
2. quali configurazioni organizzative e relazionali assumono le pratiche di leadership orientate all'inclusione nei differenti ecosistemi locali?
3. come si combinano, nei diversi contesti territoriali, le tre funzioni della leadership per l'inclusione — costruzione di significati, promozione di pratiche inclusive, rafforzamento dei legami scuola-comunità — dando luogo a profili interpretativi ricorrenti di governance dell'inclusione?

2.1 *Scelta dei casi e scuole partecipanti*

Hanno preso parte allo studio 15 istituzioni scolastiche statali del primo ciclo di istruzione della regione Lazio, individuate mediante campionamento ragionato. In coerenza con il disegno della ricerca, ciascuna scuola è stata considerata come

unità di caso situata, analizzata nella sua interazione con il contesto territoriale di riferimento.

La scelta di circoscrivere l'indagine a un'unica regione risponde all'esigenza di collocare la ricerca entro un quadro amministrativo omogeneo, mantenendo al contempo una significativa variabilità territoriale interna. L'obiettivo non era la rappresentatività statistica dell'universo regionale, bensì la selezione di casi capaci di rendere osservabili configurazioni differenti della leadership.

Come anticipato, il territorio è stato assunto non come semplice sfondo descrittivo, ma come dimensione di configurazione, potenzialmente incidente sulle modalità di esercizio della leadership inclusiva. La selezione dei casi è stata pertanto orientata alla massimizzazione delle differenze rilevanti rispetto alla variabile territoriale.

Fin dalla fase progettuale è stato previsto il coinvolgimento di tre istituzioni per ciascuna delle cinque province del Lazio. Per la costruzione del campione sono state utilizzate le basi informative ricavate dai dati pubblici del Ministero dell'Istruzione e del Merito, integrate con informazioni relative alla collocazione territoriale delle istituzioni.

Al fine di identificare delle scuole caratterizzate da condizioni organizzative e territoriali differenti, è stato elaborato un indice sintetico di complessità, basato su quattro dimensioni: a) il numero di plessi afferenti all'istituzione; b) il peso dell'istituto in termini di iscritti rispetto al totale provinciale; c) l'incidenza di alunni con cittadinanza non italiana; d) la collocazione in area interna.

Le variabili sono state classificate in fasce e trasformate in punteggi ordinali; la collocazione in area interna è stata codificata in forma dicotomica. L'indice complessivo è stato ottenuto mediante aggregazione dei punteggi attribuiti alle singole dimensioni. All'interno di ciascuna provincia, le scuole sono state ordinate sulla base dell'indice così elaborato e sono state selezionate quelle collocate nelle fasce più elevate della graduatoria. Tale scelta è coerente con l'obiettivo della ricerca di osservare contesti caratterizzati da una significativa complessità organizzativa e socio-territoriale, entro cui le dinamiche della leadership inclusiva possano risultare maggiormente sollecitate.

I contesti individuati corrispondono a quattro macro-configurazioni territoriali (Cfr. Tabella 1):

1. *Contesti metropolitani o peri-urbani ad alta complessità socio-demografica*, caratterizzati da elevata incidenza di vulnerabilità multidimensionale e forte pressione sui servizi educativi;
2. *Aree interne, montane e in declino demografico*, contraddistinte da dispersione territoriale, pluriclassi e limitata disponibilità di servizi specialistici;
3. *Piccoli centri e aree di cintura a relazionalità stabile*, con una comunità locale riconoscibile e reti relazionali consolidate;
4. *Contesti di "frontiera" e di transizione demografica*, segnati da mobilità della popolazione, debole radicamento comunitario e assetti organizzativi in trasformazione.

Tale articolazione non costituisce una classificazione amministrativa formale, bensì una ricostruzione analitica tipologica, funzionale alla comparazione.

Tabella 1. Distribuzione dei casi per macro-configurazione territoriale

<i>Codice caso</i>	<i>Provincia</i>	<i>Macro-configurazione territoriale</i>
S1	RM	Contesti metropolitani o peri-urbani ad alta complessità socio-demografica
S2	RM	Contesti metropolitani o peri-urbani ad alta complessità socio-demografica
S3	RM	Contesti metropolitani o peri-urbani ad alta complessità socio-demografica
S4	LT	Contesti metropolitani o peri-urbani ad alta complessità socio-demografica
S5	LT	Contesti di “frontiera” e di transizione demografica
S6	RI	Aree interne, montane e in declino demografico
S7	RI	Aree interne, montane e in declino demografico
S8	RI	Aree interne, montane e in declino demografico
S9	FR	Aree interne, montane e in declino demografico
S10	FR	Aree interne, montane e in declino demografico
S11	LT	Piccoli centri e aree di cintura a relazionalità stabile
S12	FR	Piccoli centri e aree di cintura a relazionalità stabile
S13	VT	Piccoli centri e aree di cintura a relazionalità stabile
S14	VT	Piccoli centri e aree di cintura a relazionalità stabile
S15	VT	Contesti di “frontiera” e di transizione demografica

2.2 Fonti informative, unità di rilevazione, procedura di analisi

Per ciascuna scuola selezionata è stato intervistato il dirigente scolastico mediante intervista semi-strutturata (Corbetta, 2014). L'intervista costituisce l'unità di rilevazione, in quanto il dirigente occupa una posizione privilegiata di osservazione e coordinamento dei processi di governance dell'inclusione. La scelta di focalizzarsi sulla leadership formale è coerente con l'impianto teorico adottato e con le domande di ricerca, orientate a comprendere come le funzioni individuate da Riehl (2000) si combinino in configurazioni differenti in relazione ai contesti territoriali. La varietà dei casi selezionati consente pertanto di osservare comparativamente: a) come viene costruito il *sense-making* attorno alla diversità; b) quali assetti organizzativi vengono mobilitati; c) come si strutturano i legami scuola–comunità. Tali casi offrono la base empirica per l'individuazione di profili interpretativi ricorrenti di leadership dell'inclusione.

L'analisi delle interviste è stata condotta secondo l'approccio dell'analisi del contenuto come inchiesta, così come delineato da Losito (1996; 2007). Le aree tematiche individuate sono state trattate come voci aperte, all'interno delle quali abbiamo sintetizzato le risposte attraverso un lavoro interpretativo ricorsivo. Sebbene tale procedura comporti una riduzione della complessità discorsiva originaria, essa consente di costruire un primo livello di ancoraggio empirico e di rendere comparabili i casi. A tal fine, abbiamo elaborato una *Scheda di analisi* condivisa, strutturata a partire dalle tre funzioni teoriche di Riehl (Cfr. Tabella 2). La scheda ha costituito lo strumento di sistematizzazione e di comparazione dei materiali.

- L'analisi si è articolata in quattro fasi:
1. la lettura integrale delle interviste per ricostruire il quadro narrativo complessivo
 2. La compilazione individuale della Scheda di analisi per ciascun caso, sintetizzando le evidenze rilevanti rispetto alle tre funzioni teoriche.
 3. Il confronto e la discussione tra le ricercatrici, con revisione consensuale delle sintesi e delle interpretazioni.
 4. L'analisi comparativa trasversale delle schede, finalizzata all'individuazione di pattern ricorrenti, convergenze e divergenze tra i casi.

In questa cornice, l'intervista nel suo complesso ha svolto la funzione di unità di contesto, mentre le sintesi tematiche elaborate nella Scheda hanno costituito le unità operative dell'analisi comparativa.

Tabella 2 – Dimensioni e contenuto della Scheda di analisi

Sezione	Dimensione	Contenuto
A	Profilo territoriale	Caratteristiche socio-demografiche e organizzative del contesto
B	Sense-making	Narrazione della diversità; riferimenti valoriali; visione dell'inclusione
C	Promozione di pratiche	Modello organizzativo; distribuzione delle responsabilità; formazione
D	Legami scuola-comunità	Tipologia e intensità delle reti; rapporto con famiglie e servizi
E	Criticità trasversali	Vincoli strutturali; instabilità; carichi organizzativi
F	Configurazione emergente	Sintesi interpretativa dei casi

Per garantire coerenza e affidabilità abbiamo, quindi, condotto l'analisi in doppia lettura indipendente; inoltre, le divergenze interpretative sono state discusse fino al raggiungimento di una sintesi condivisa, le scelte analitiche sono state documentate attraverso memo e le interpretazioni sono state costantemente ancorate a evidenze testuali.

Le categorie teoriche (sense-making, pratiche organizzative, legami territoriali) hanno svolto una funzione orientativa iniziale (movimento deduttivo), ma l'analisi comparativa ha consentito l'emersione di configurazioni ricorrenti (movimento interpretativo).

In particolare, nel confronto fra i casi è emerso:

- il tipo di narrazione della diversità (etico-culturale, emergenziale, comunitaria, ecc.);
- il modello organizzativo prevalente (strutturato-gerarchico, macro-regia, reticolare-informale);
- la modalità di integrazione territoriale (rete formalizzata, simbiosi comunitaria, relazione selettiva o di supplenza).

L'obiettivo non è stato quello di stabilire una relazione deterministica tra contesto e leadership, bensì di osservare come le variabili a esso afferibili tendano a configurare vincoli e opportunità che orientano — senza determinarle in modo univoco — le combinazioni delle tre funzioni della leadership inclusiva.

3. Quadro di contesto: quattro macro-configurazioni territoriali

Come anticipato nella sezione metodologica, le 15 istituzioni scolastiche coinvolte nello studio sono state ricondotte a quattro macro-configurazioni territoriali, al fine di rendere esplicite le differenze tra i contesti di insediamento delle scuole analizzate, delineandone le condizioni strutturali e relazionali entro cui si collocano.

Il contesto, infatti, non costituisce un mero sfondo operativo, ma un fattore attivo nel plasmare vincoli, opportunità e priorità per l'azione amministrativa e didattica. La leadership inclusiva si trova, pertanto, a operare in ecosistemi locali differenziati, che definiscono specifiche sfide organizzative, relazionali e simboliche. Di seguito descriviamo tali macro-configurazioni, intese, quindi, come quadri di contesto che delineano il campo delle possibilità entro cui tali pratiche si sviluppano.

3.1 *Contesti metropolitani o peri-urbani ad alta complessità socio-demografica*

Gli istituti operanti in tali aree (S1, S2, S3, S4) devono gestire una polverizzazione e sovrapposizione di fattori di criticità. La popolazione scolastica è caratterizzata da un'alta incidenza di vulnerabilità multi-dimensionali: svantaggio socio-economico, background migratorio recente con bassa alfabetizzazione linguistica familiare, frammentazione dei nuclei familiari. In casi limite la scuola interagisce con contesti di emarginazione estrema o presenza di illegalità diffusa. Una quota rilevante dei bisogni educativi si manifesta in forme non sempre formalmente certificate, rendendo più complessa l'indivi-

duazione e la presa in carico degli studenti. I Bisogni Educativi Speciali (BES) si presentano spesso in forma “sotto-soglia”, con una prevalenza di situazioni che richiedono interventi educativi flessibili e tempestivi. La scuola è costretta ad assumere funzioni di presidio socio-educativo primario, supplendo alla carenza o all’assenza di altre agenzie pubbliche. La barriera linguistica rappresenta un ostacolo primario, acuito dalla cronica carenza di mediatori culturali professionali. Tale condizione incide sulle modalità di comunicazione scuola–famiglia, aumentando il carico organizzativo e relazionale a carico dell’istituzione.

In questi contesti, la presenza di una pluralità di attori istituzionali e del terzo settore configura un ambiente potenzialmente ricco di risorse, ma anche complesso dal punto di vista del coordinamento. La scuola si colloca all’interno di un sistema territoriale articolato, caratterizzato da molteplici interlocutori e da una significativa differenziazione dei bisogni.

3.2 Aree Interne, Montane e in Declino Demografico

Il funzionamento di istituti quali i casi S6, S7, S8, S9 e S10 è caratterizzato da bassa densità abitativa, spopolamento, frammentazione amministrativa e ridotta accessibilità territoriale. La caratteristica organizzativa ricorrente è la dispersione in plessi piccoli e multipli, spesso organizzati in pluriclassi. Questo dato strutturale rende la logistica – trasporti scolastici, mobilità del personale, distribuzione delle risorse – una dimensione centrale della gestione quotidiana.

La disponibilità di servizi specialistici territoriali (neuropsichiatria infantile, logopedia, servizi sociali con personale dedicato) risulta spesso limitata o discontinua. Le diagnosi sono tardive, i percorsi di presa in carico possono essere discontinui. In tale quadro, la scuola si trova frequentemente a intervenire in modo anticipatorio o compensativo rispetto a bisogni educativi non ancora formalmente definiti, operando in una zona di intersezione tra dimensione pedagogica e dimensione socio-sanitaria. Al tempo stesso, il contesto presenta specifiche caratteristiche relazionali. Le relazioni scolastiche tendono a essere informali e integrate nel tessuto comunitario. La scuola diventa l’ultimo presidio istituzionale e culturale, e la sua stessa sopravvivenza si configura come un atto di inclusione per la comunità. La presenza di pluriclassi, inizialmente determinata da vincoli demografici, può tradursi in configurazioni didattiche basate sull’eterogeneità per età, favorendo forme di apprendimento tra pari e percorsi maggiormente personalizzati. In questi contesti, la gestione delle relazioni con gli enti locali e con i servizi assume un rilievo significativo sia per garantire l’accesso ai servizi essenziali sia per sostenere la continuità educativa in territori caratterizzati da frammentazione e declino demografico.

3.3 Piccoli Centri e Aree di Cintura a Relazionalità Stabile

Contesti come quelli dei casi S11, S12, S13 e S14 rappresentano un'area intermedia, caratterizzata da una dimensione comunitaria riconoscibile, un tessuto sociale coeso e una tradizione scolastica consolidata. La relazione scuola-famiglia-territorio è tipicamente diretta, informale e basata sulla prossimità fisica e relazionale e la comunicazione avviene spesso attraverso canali non formali.

La sfida principale non appare legata alla gestione di condizioni strutturali di emergenza o di marginalità estrema, quanto all'evoluzione e al consolidamento di un modello inclusivo consolidato. La scuola deve integrare nuove fragilità (primi flussi migratori, aumento del disagio psicologico giovanile) senza perdere i vantaggi del capitale sociale preesistente. Un rischio specifico è la banalizzazione della partecipazione formale: la facilità del contatto informale può erodere il valore e la frequenza dei momenti collegiali strutturati (assemblee, consigli di classe). In questi contesti, la leadership è chiamata a operare un equilibrio tra prossimità relazionale e formalizzazione organizzativa, lavorando per sistematizzare le pratiche relazionali all'interno di quadri procedurali chiari, senza perdere la fluidità e la fiducia derivanti dalla prossimità.

3.4 Contesti di "Frontiera" e di Transizione Demografica

Alcune scuole, in particolare il caso S5 e S15, operano in aree caratterizzate da popolazioni fluttuanti, basso radicamento e servizi territoriali discontinui o in via di definizione. L'alto turnover della popolazione scolastica e la debolezza del tessuto associativo rendono difficile costruire una memoria istituzionale condivisa e un senso di appartenenza, tanto che in contesti come S15 la scuola si trova a dover sopperire a una vera e propria assenza di reti sociali consolidate. Queste condizioni di contesto richiedono una gestione frequente della contingenza e una costante interlocuzione con un sistema di servizi frammentato. L'inclusione tende a focalizzarsi su interventi puntuali, su un supporto di tipo pratico-amministrativo alle famiglie (spesso alle prese con procedure burocratiche complesse in un territorio nuovo) e su una organizzazione "a macchia di leopardo", con referenti distribuiti per plesso o nucleo abitativo. La priorità è garantire una risposta immediata e pragmatica a bisogni basilari, in un quadro territoriale ancora in fase di consolidamento.

4. Costruire una cultura inclusiva

Questo paragrafo approfondisce la prima funzione della leadership per l'inclusione individuata da Riehl (2000), ossia la costruzione di significati attorno alla diversità. In coerenza con il disegno di ricerca illustrato nel paragrafo metodolo-

gico, l'analisi è condotta a partire dalle sintesi tematiche elaborate nella Scheda di analisi (Tabella 2), assumendo l'intervista come unità di contesto e il caso-scuola come unità comparativa. L'obiettivo è quello di mettere in luce come, nei diversi contesti territoriali, i dirigenti costruiscano cornici interpretative dell'inclusione che orientano successivamente le scelte organizzative e relazionali.

4.1 Il Processo di Attribuzione di Significato in Contesti Diversificati

Il sense-making emerge come la dimensione fondante attraverso cui i dirigenti interpretano, ridefiniscono e attribuiscono significato alla complessità dei propri contesti. Questo processo non è neutrale, ma riflette visioni pedagogiche, esperienze professionali e letture specifiche del territorio. Nei contesti caratterizzati da forte marginalità socio-economica, come nei casi S1 e S2, la diversità viene narrata non come dato strutturale astratto, ma come realtà concreta e pervasiva. Nella scuola S1, il dirigente costruisce un frame interpretativo che supera consapevolmente la logica del deficit: la presenza di alunni stranieri (fino al 50% in alcuni plessi) e con disabilità viene presentata come una risorsa che arricchisce l'intera comunità scolastica. Significativamente, l'inclusione è insita nella costruzione della cittadinanza e, in ultima analisi, si sostanzia nel "far amare questo Paese che li accoglie", delineando così un'identità condivisa e proiettata al futuro. Questa interpretazione diventa la bussola di ogni decisione successiva. Questa interpretazione diventa la bussola di ogni decisione successiva.

All'estremo opposto, in contesti rurali come nei casi S9 e S10, il sense-making si radica nella geografia e nella sociologia dei territori. La diversità si manifesta anche nelle differenze tra territori ed economie locali, con livelli differenziati di deprivazione socio-culturale: da un lato ci sono aree a "vocazione commerciale", dall'altro zone più interne contraddistinte da "un'economia più povera". In questi contesti, l'inclusione si configura come presidio educativo e comunitario in territori segnati dal declino demografico, dallo spopolamento dei borghi e dalla presenza di pluriclassi. Qui la diversità non è solo negli alunni, ma nella stessa offerta formativa possibile tra un plesso e l'altro. In questi i casi, il significato attribuito all'inclusione precede e orienta le scelte organizzative, configurando il sense-making come momento generativo dell'azione di leadership.

4.2 Narrazioni della Diversità: Tra Etica, Emergenza e Comunità

L'analisi comparata rivela tre principali narrazioni della diversità che corrispondono a contesti specifici.

La narrazione etico-culturale caratterizza istituti come S11 e S13. Il primo dirigente definisce l'inclusione come "un termine tra i più importanti" della missione scolastica, al punto che, se dovesse sceglierne uno solo, "sarebbe principalmente

quello di inclusione”. Questo concetto è inteso come “visione etica” che orienta il “piano di lavoro” e la “sensibilità” dell’istituto. Analogamente, in S13 – scuola nata in un quartiere periferico e trasformatasi in motore di rigenerazione – l’inclusione è vissuta come pratica trasversale e quotidiana, non appannaggio esclusivo degli ‘specialisti’. La diversità diventa il tessuto stesso della vita scolastica, con l’obiettivo di spostare lo sguardo dal “limite” alla “risorsa attiva” di ogni alunno.

La narrazione emergenziale domina invece in contesti di alta deprivazione urbana, come in S1. Qui il sense-making è immediatamente connesso al “contesto altamente deprivato”, caratterizzato da un “flusso migratorio” continuo e da richieste “repentine”. L’inclusione diventa sinonimo di integrazione rapida e di risposta a bisogni spesso non certificati (“il sommerso dei BES pro tempore”). La scuola “viaggia su binari emergenziali” e la priorità è “favorire contemporaneamente e in tempi piuttosto rapidi l’inserimento”. Il significato si costruisce quindi nel fare, nell’organizzare risposte immediate a complessità sociali estreme.

La narrazione comunitaria emerge con forza in contesti di piccola comunità, come nei casi S14, S10 e S6. Nella scuola S14, caratterizzata da una significativa presenza della comunità salvadoregna, il dirigente sottolinea l’importanza dello scambio interculturale e delle esperienze concrete – come la coltivazione dell’orto – che riavvicinano gli alunni alla dimensione pratica e alle relazioni autentiche. Nella scuola S10, invece, la presenza delle pluriclassi offre la cornice entro cui attribuire un significato positivo alla diversità, intesa come varietà di età, esperienze e ritmi, e valorizzata attraverso l’organizzazione didattica. Allo stesso modo, il dirigente della scuola S6 antepone alla scuola “inclusiva” il concetto di scuola “solidale”. In questa visione, l’analisi dei bisogni del territorio diventa il fondamento di una missione condivisa: un atteggiamento relazionale di base, una disposizione alla cura e al sostegno reciproco che coinvolge l’intera comunità. Questo riposizionamento semantico rappresenta un potente atto di sense-making che amplia il perimetro della responsabilità inclusiva.

4.3 Critica all’Approccio Medico-Deficitario e Sviluppo di Modelli Ecologici

Un tema trasversale emerso in tutte le interviste è la critica, esplicita o implicita, all’approccio medico-deficitario tradizionale. In casi differenti (S2, S9, S11) i dirigenti lamentano la “latitanza del sistema sanitario”; lavorano consapevolmente sul “sommerso” dei BES non certificati; osservano le cause sociali della “deprivazione”. In modi diversi, tutti spingono verso un modello ecologico di inclusione che consideri l’alunno nel suo contesto ambientale, relazionale e sociale.

Particolarmente significativa è la posizione del dirigente della scuola S4, che introduce il termine “alunni speciali” per descrivere non solo studenti con disabilità certificata, ma anche minori “invisibili” al sistema (figli di pentiti, ragazzi rom itineranti). La dirigente parte dal principio “a scuola si deve star bene”, costruendo

un senso di comunità e diritto di appartenenza in un contesto di abbandono. In questa visione radicale, l'inclusione diventa sinonimo di "valorizzare le diversità in tutte le sue forme", assumendo una connotazione di riscatto sociale e di creazione di un presidio educativo e civico in un territorio difficile.

Anche laddove l'attenzione si concentra prevalentemente sulla disabilità, emerge la necessità di supplire a carenze esterne. Nella scuola S5, l'attenzione è rivolta soprattutto alla disabilità, in una prospettiva che vede la scuola come "presidio accogliente e competente" a supporto delle famiglie. L'inclusione si realizza attraverso l'alleanza con le associazioni e la semplificazione degli adempimenti burocratici per i genitori. La scuola si configura come "scuola rifugio" per famiglie con figli con disabilità, attirando l'utenza anche da fuori del bacino di utenza dell'istituto.

In conclusione tutti i dirigenti richiamano, esplicitamente o implicitamente, i valori costituzionali di uguaglianza e pari dignità (art. 3), per cui l'inclusione è ancorata a una fondazione valoriale e a principi non negoziabili.

5. Promuovere Pratiche Inclusive - Modelli Organizzativi a Confronto

Dopo aver esplorato il processo di sense-making e la costruzione di significati, il capitolo 5 affronta la seconda funzione della leadership per l'inclusione (Riehl, 2000): la promozione di pratiche inclusive all'interno dell'organizzazione. Qui analizziamo come le visioni inclusive dei dirigenti scolastici si traducano in assetti organizzativi, modelli di gestione e strategie operative. L'analisi comparativa non mira a una tipologia rigida, ma a mettere in luce le differenti configurazioni organizzative emerse nei contesti territoriali analizzati. In questo quadro, osserviamo come le pratiche inclusive siano condizionate, anche se non determinate univocamente, dalla configurazione territoriale.

5.1 Architetture Organizzative: Da Sistemi Gerarchici a Reti Relazionali

La traduzione operativa delle visioni inclusive richiede strutture, processi e strategie organizzative specifiche. Emergono tre modelli principali che riflettono dimensioni, complessità e filosofie di gestione diverse.

Il modello strutturato-gerarchico, esemplificato dai casi S12 e S11, si caratterizza per un'organizzazione articolata in un organigramma chiaro, con referenti di settore, funzioni strumentali, dipartimenti e commissioni. Nella scuola S11, ad esempio, esistono due funzioni strumentali per l'inclusione e si cerca di "valorizzare" un dipartimento di sostegno nella secondaria. La collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno è descritta come "informale" ma basata su un "dialogo costante". Nella scuola S12 è presente un organigramma definito, con referenti di settore (infanzia,

primaria, secondaria), funzioni strumentali, dipartimenti e commissioni. La promozione dell'inclusione passa attraverso una progettazione formalizzata – UDA, schede di osservazione – momenti obbligati di programmazione e un sistema di monitoraggio. In questo quadro, il dirigente assume il ruolo di supervisore didattico e organizzativo, partecipando ai consigli di classe per monitorare l'andamento delle unità di apprendimento e “chiedere come sta andando”. La forza del modello risiede nella sistematicità e nella chiara distribuzione delle responsabilità; il rischio, riconosciuto dallo stesso dirigente, è una possibile burocratizzazione dei processi.

Il modello a macro-regia, rappresentato, per esempio da S2, S3 e S8, è la risposta organizzativa a contesti di massima complessità. Il dirigente S3 svolge un ruolo di coordinamento strategico e di indirizzo; ha introdotto figure nuove (i referenti BES/DSA) per dare “un filo comune” laddove prima ogni team agiva in modo autonomo. Mantiene una visione d'insieme e interviene per creare connessioni, ma lascia ampia autonomia operativa ai team e alle funzioni strumentali.

Il dirigente S2, oltre alla funzione strumentale unica per il sostegno, ha introdotto un'area separata per “Supporto studenti e famiglie” con un proprio gruppo di lavoro, un team bullismo, e un presidio mensile con servizi sociali e ASL. Questo sistema, costruito in anni di lavoro, mira a dare “ordine” e a essere un punto di riferimento chiaro per docenti e famiglie, “evitando che gli assistenti sociali debbano ripetersi”. Il dirigente S8 ha una struttura organizzativa altamente formalizzata che cerca di gestire la complessità attraverso la specializzazione e la chiara demarcazione dei ruoli. Al suo interno, la rete è composta da figure di sistema (referenti di plesso, coordinatori, funzioni strumentali) che connettono i 13 plessi e garantiscono il flusso comunicativo. Il dirigente svolge una funzione di regia che attiva e facilita queste connessioni, rendendo l'inclusione il prodotto naturale delle relazioni attivate.

Il modello reticolare-informale caratterizza scuole come S9, S7 e S15. Nel primo caso, l'organizzazione è più leggera e basata sulla prossimità, con due funzioni strumentali (entrambe docenti dell'infanzia) che fanno riferimento a docenti di sostegno attivi in ciascun plesso. Il coordinamento è informale (“c'è molto confronto”) e facilitato dalle dimensioni contenute. Nella scuola S7, il dirigente ha istituito una task force informale di docenti esperte opera in modo autonomo ma si coordina attraverso pochi incontri mirati ed efficaci. Nella scuola S5, ci sono quattro referenti di sostegno, uno per ogni borgo, coordinano il lavoro suddividendolo geograficamente per gestire al meglio famiglie e pratiche amministrative. La scuola S15, pur di grandi dimensioni e complessità, ha una struttura formale volutamente leggera. L'inclusione si promuove attraverso un lavoro intensivo di riunioni, confronto e negoziazione continua. Il dirigente descrive un metodo di “impulso e controllo”: fissa obiettivi, delega e monitora attraverso incontri periodici. La forza di questo modello sta nella flessibilità e nell'empowerment del personale; richiede però una leadership carismatica e un investimento costante nella comunicazione informale.

5.2 *Formazione e Sviluppo Professionale: Bisogni e Strategie*

La formazione è unanimemente riconosciuta come leva cruciale, ma con approcci e priorità differenziate.

La necessità di colmare il gap di competenze tra i docenti di sostegno è affrontata in modo strutturato da diversi dirigenti scolastici. È il caso, ad esempio, del dirigente S7, che promuove percorsi intensivi all'inizio dell'anno per i docenti di sostegno, considerato che solo il 20% di loro è effettivamente specializzato. La sua strategia prevede una formazione mirata sui documenti fondamentali come PEI, PDP e protocolli, affiancata da un sistema di mentoring tra colleghi.

La formazione sistematica per tutti è del resto una priorità perseguita con convinzione anche da altri dirigenti. Il dirigente S11 la identifica come obiettivo imprescindibile, puntando a “un significativo potenziamento delle competenze da parte di tutti” per superare il divario tra “specializzazione universitaria” e “lavoro sul campo”. Il suo istituto ha infatti avviato un piano di aggiornamento su aspetti normativi e metodologici rivolto all'intero corpo docente, con l'intento di contrastare la delega al solo insegnante di sostegno. Un approccio analogo è stato promosso dal dirigente della scuola S4, che ha introdotto una formazione continua inizialmente osteggiata, ma necessaria per abituare tutti i docenti alla progettazione inclusiva e alla valutazione.

La formazione mirata a bisogni concreti caratterizza invece gli approcci più pragmatici. Il dirigente S2 sottolinea la necessità di una “conoscenza diretta dei testi normativi” da parte dei docenti. I dirigenti S1 e S2, anche attraverso finanziamenti esterni, promuovono la formazione su gestione delle classi, crisi comportamentali e nuove tecnologie. Nella scuola S6, la formazione è mirata a bisogni specifici (comunicazione aumentativa per l'autismo) e spesso mediata dalla scuola capofila di ambito.

La formazione tra pari e l'autoformazione emergono come particolarmente efficaci in diversi contesti. Il dirigente S9 riporta che i docenti cercano soprattutto “suggerimenti pratici” per la didattica quotidiana con alunni DSA, trovando più efficace il confronto tra pari rispetto ai “corsi esterni”. Nella scuola S12, la formazione è in gran parte interna (autoformazione, cooperative learning), mentre nella scuola S15 è centrata sulle relazioni e sulla lingua inglese, con un'attenzione particolare al benessere del personale.

5.3 *Gestione delle Risorse e Criticità Trasversali*

Nonostante la diversità dei contesti, emergono tensioni comuni che segnalano limiti sistemici.

L'instabilità del personale rappresenta una criticità ricorrente. La dirigente S2 lamenta l'impatto negativo degli incarichi annuali (GPS) e del pendolarismo,

che “destabilizzano l’organizzazione” e danneggiano gli alunni più fragili. Anche il dirigente S9 cita resistenze allo spostamento del personale tra plessi, mentre il dirigente S5 segnala l’alto turnover del personale di sostegno, che richiede un continuo aggiornamento sui documenti (PEI).

L’eccessivo carico di lavoro viene segnalato come ostacolo ai processi di autovalutazione e miglioramento continuo sia dal dirigente S11, che lo indica esplicitamente come barriera, sia da quello di S9, che sottolinea l’“aggravio di lavoro” necessario per seguire alunni con doppi percorsi, come nel caso degli studenti ucraini.

L’integrazione del personale ATA nei processi inclusivi è riconosciuta come valore aggiunto ma non sempre formalizzata. In tutte le interviste, il personale amministrativo, tecnico e ausiliario viene considerato parte integrante del “processo educativo inclusivo”. Il dirigente S10 descrive il personale ATA come “naturalmente disponibile e accudente”. Nelle scuole ad alta complessità, come S1 e S2, questo ruolo è particolarmente valorizzato nella gestione della privacy, nel colloquio con famiglie complesse, nella gestione dei protocolli di accoglienza. Tuttavia, spesso manca una formazione specifica per queste figure, che operano sulla base di disponibilità personale e sensibilità individuale.

6. Rafforzare i Legami con la Comunità - La Scuola come Nodo di Rete

Il rafforzamento dei legami tra scuola e comunità rappresenta una dimensione strutturale della leadership per l’inclusione. Non si tratta di una funzione accessoria o di semplice “apertura” al territorio, ma di un ambito in cui si ridefiniscono confini di responsabilità, modalità di cooperazione e assetti di governance multilivello. Nel disegno della ricerca, questa dimensione è stata analizzata come componente relazionale e politico-organizzativa della leadership: attraverso le interviste ai dirigenti, si è osservato come la scuola si collochi all’interno di un campo di attori – enti locali, servizi socio-sanitari, terzo settore, associazionismo, famiglie – con cui costruisce alleanze, negozia risorse e talvolta supplisce a carenze istituzionali. L’analisi comparativa mostra che la configurazione territoriale incide in modo significativo sulle opportunità e sui vincoli relazionali: densità dei servizi, stabilità delle reti comunitarie, frammentazione amministrativa e mobilità demografica influenzano la forma delle collaborazioni attivabili. Tuttavia, anche in questa dimensione non emerge una corrispondenza meccanica tra tipo di territorio e modello di integrazione: la capacità della leadership di attivare, formalizzare o riorientare le reti territoriali costituisce una variabile decisiva. Nei paragrafi che seguono verranno analizzati i principali modelli di integrazione territoriale emersi dai casi, la gestione del rapporto con le famiglie come nodo critico trasversale e le dinamiche di collaborazione – o di supplenza – nei confronti dei servizi socio-sanitari. In questa prospettiva, la scuola si configura non solo come organizzazione

educativa, ma come attore relazionale situato, la cui azione inclusiva si costruisce anche oltre i confini formali dell'istituzione.

6.1 *Modelli di Integrazione Territoriale*

La capacità della scuola di intessere relazioni solide con il territorio appare come un fattore decisivo per l'efficacia dei processi inclusivi. L'analisi rivela tre modelli distinti di integrazione comunitaria.

La rete multi-attore formalizzata caratterizza scuole come S₁, S₂, S₃ e S₄. Nei primi due casi, la collaborazione con il Municipio è sistematica (presidio dei servizi sociali) e si estende a partnership solide con il terzo settore, che coinvolge le Fondazioni bancarie, le organizzazioni non governative, le associazioni laiche e religiose, le università. La scuola si concepisce esplicitamente come "centro di aggregazione" in un territorio deprivato, aprendosi in modo proattivo per offrire servizi e generare comunità educante. Allo stesso modo, la scuola S₄ esemplifica una rete istituzionale robusta che coinvolge Comune, Curia Vescovile, Ministero dell'Interno, forze dell'ordine, Cpia. In tutti questi casi la scuola riesce a costruire partenariati complessi per partecipare a bandi e intercettare finanziamenti (PNRR, PON, FAMI).

La simbiosi comunitaria contraddistingue le piccole realtà come S₆, S₁₀ e S₁₄: la scuola sfrutta la dimensione di comunità di paese per una comunicazione diretta e una risoluzione veloce dei problemi. Il dirigente S₆ ha istituito tavoli di concertazione istituzionalizzati con 7 sindaci e l'Unione dei Comuni. Anche per la scuola S₁₀, la relazione con i 6 Comuni di riferimento è quotidiana, a volte sfruttata abilmente dal dirigente in una logica di "sana rivalità" per ottenere risorse. Il territorio partecipa attivamente alla vita scolastica attraverso associazioni locali (anziani, infioratori). Nella scuola S₁₄, le alleanze sono spesso informali ma radicate e funzionali: la Croce Rossa per il trasporto, le associazioni sportive locali per progetti gratuiti, la Pro Loco per eventi culturali.

La relazione selettiva e di supplenza emerge in contesti come S₁₁ e S₉. Nel primo caso, la collaborazione con gli enti locali è descritta come "condivisione costante", ma la relazione con i servizi sociali è ambivalente: da un lato riconosciuta come supporto fondamentale, dall'altro vista con cautela per il rischio di "fagocitare il servizio istruzione". Nel caso S₉, la collaborazione con i servizi sociali è critica, descritta come a volte "improvvisata" e poco incisiva ("non è possibile che aspettiate che sia la scuola a segnalarvi casi che voi già conoscete"). In questi casi, la scuola sperimenta una maggiore solitudine e spesso si trova a svolgere funzioni di supplenza rispetto a servizi carenti.

6.2 *Le Famiglie: Un Nodo Critico Trasversale*

La relazione con le famiglie rappresenta uno dei campi di sfida più significativi, gestito con strategie simili ma con esiti differenziati.

L'accompagnamento personalizzato e capillare è la strategia comune a tutti i dirigenti. Il dirigente S11 parla della difficoltà di “trovare uno stile relazionale” che eviti “irrigidimento reciproco”. Il dirigente S9 evidenzia una “particolare ambivalenza” nel rapporto con le famiglie: da un lato nuclei “molto agguerriti” e informati (soprattutto quelli con figli certificati), dall’altro famiglie fragili e distanti (immigrate o in condizioni di deprivazione), che richiedono strategie comunicative differenziate e un accompagnamento più capillare.

Nei piccoli centri come S14, il rapporto scuola-famiglia è caratterizzato da prosimità informale: porte sempre aperte, conversazioni quotidiane. Tuttavia, questo ha un rovescio: i momenti formali (riunioni, colloqui programmati) sono poco frequentati perché le famiglie pensano di sapere già tutto grazie ai contatti informali.

Nella scuola S10, le famiglie sono descritte come partecipi, a volte fin troppo: si registra una “ingerenza quasi totale” nelle dinamiche scolastiche, che richiede un costante lavoro di mediazione per mantenere il confine tra collaborazione e invasività.

Il dirigente S8 evidenzia un peggioramento generale dei rapporti con le famiglie, segnalando genitori che faticano ad accettare le difficoltà dei figli (soprattutto in caso di disabilità) o che delegano completamente alla scuola. Li definisce “genitori spazzaneve”, pronti a rimuovere ogni ostacolo anziché insegnare ai figli ad affrontarlo. La sua strategia si basa sulla relazione diretta e sull’empatia: tiene la porta aperta, riceve i genitori in tempi rapidi e punta sui coordinatori di classe come “prima linea” per intercettare e gestire i conflitti sul nascere.

Il bilanciamento tra empatia e rigore rappresenta una tensione costante. La dirigente S2 insiste particolarmente sulla necessità di una comunicazione “precisa, corretta, rigorosa” per evitare pressapochismo in contesti complessi, ma anche per “preservare” il personale da “esternazioni violente” delle famiglie. Il dirigente S3 sottolinea l’importanza di una comunicazione capillare, soprattutto con famiglie che affrontano difficoltà linguistiche, tecnologiche o sociali. Nel suo istituto, per coinvolgere le famiglie straniere nei progetti PNRR, i docenti hanno dovuto riunirle, spiegare loro ogni passaggio e aiutarle a compilare le domande online, abbattendo così, una dopo l’altra, le barriere che ostacolavano la partecipazione.

6.3 *Collaborazione con i Servizi: Tra Integrazione e Supplenza*

La relazione con i servizi socio-sanitari (ASL, servizi sociali) presenta criticità comuni ma anche buone pratiche significative:

Le criticità sistemiche riguardano principalmente i tempi biblici per le certificazioni, la carenza di specialisti e l'alta rotazione del personale. In molti casi, le scuole si trovano a svolgere, per necessità, funzioni di mediazione e supplenza di un sistema carente. Il dirigente S9 esprime chiaramente la frustrazione per una collaborazione a volte "improvvisata", mentre quello S12 si presenta come attivo "segnalatore" di problematiche, ruolo che genera anche diffidenza in alcune famiglie.

Le buone pratiche di integrazione emergono in contesti dove è stato possibile costruire collaborazioni strutturate. Nel caso S13, la collaborazione con l'ASL è ritenuta fondamentale per il supporto psicologico e i progetti di salute. Nella scuola S10, la collaborazione con l'ASL e con gli educatori comunali è giudicata positiva e più efficace che in altri contesti provinciali. In S1 e S2, il presidio mensile con servizi sociali e ASL rappresenta un esempio di integrazione sistematica finalizzata a dare "ordine" e coordinamento agli interventi.

7. Analisi comparativa delle configurazioni di leadership

7.1 *Il sense-making nei diversi contesti territoriali*

Questa sezione mette a confronto le modalità attraverso cui i dirigenti scolastici costruiscono significati attorno all'inclusione, assumendo il sense-making come prima funzione della leadership inclusiva (Riehl, 2000). L'analisi comparativa delle 15 scuole (S1-S15) evidenzia alcune ricorrenze interpretative, che tuttavia non si distribuiscono in modo rigidamente sovrapponibile alle macro-configurazioni territoriali. Il territorio orienta le narrazioni, ma non le determina in modo univoco: all'interno di uno stesso contesto territoriale emergono infatti accenti e posture interpretative differenti.

Dall'analisi delle schede (Tabella 2) si possono distinguere tre principali modalità ricorrenti di costruzione di significato: a) una narrazione etico-culturale; b) una narrazione emergenziale; c) una narrazione comunitaria.

- a. *Narrazione etico-culturale.* In alcuni casi l'inclusione viene tematizzata come principio valoriale fondativo dell'identità scolastica. Più nello specifico, nei casi S11, S12, S13 e, con accenti diversi, in S4, l'inclusione è descritta come categoria orientativa trasversale, capace di guidare la progettazione didattica e organizzativa. La diversità non è un problema da gestire, ma una risorsa costitutiva della comunità scolastica. Il discorso richiama esplicitamente dimensioni etiche (uguaglianza, pari dignità, cittadinanza) e assume una valenza identitaria. È significativo che questa modalità emerga sia in piccoli centri a relazionalità stabile (S11, S12, S13), sia in contesti metropolitani complessi (S1, S4). La costruzione valoriale dell'inclusione, dunque, non appare vincolata in modo lineare al tipo di territorio.

- b. *Narrazione emergenziale*. In altri casi, il sense-making assume un carattere più pragmatico e reattivo, fortemente ancorato alla pressione del contesto. Ciò accade ad esempio nei casi S1, S2 e S3 — tutti collocati in contesti metropolitani ad alta complessità — l'inclusione viene narrata come risposta a situazioni di vulnerabilità diffusa, flussi migratori, bisogni non certificati, instabilità sociale. L'azione della leadership appare orientata alla gestione tempestiva delle criticità, con una forte enfasi sull'organizzazione di risposte rapide e coordinate. Tuttavia, elementi di questa narrazione emergono anche in alcuni casi delle aree interne (S9, S10), dove l'emergenza assume una forma diversa: non tanto legata alla pressione migratoria, quanto alla carenza di servizi, alla dispersione territoriale e al declino demografico. La dimensione emergenziale, dunque, non coincide esclusivamente con il contesto urbano, ma assume forme differenti in funzione delle specifiche vulnerabilità territoriali.
- c. *Narrazione comunitaria*. Una terza modalità ricorrente è quella che potremmo definire comunitaria. Nei casi S6, S7, S8 e S14, l'inclusione viene interpretata principalmente come costruzione e manutenzione di legami di prossimità, si traduce in presidio educativo e coesione comunitaria più che in risposta a criticità episodiche. La diversità è inscritta nella trama relazionale del territorio: pluriclassi, piccoli numeri, conoscenza diretta delle famiglie, continuità intergenerazionale. Tuttavia, anche in un contesto classificato come "di frontiera" (S5; S15), emergono elementi di questa postura, seppur intrecciati a dinamiche di transizione e mobilità.

7.1.1 *Sense-making e territorio: un rapporto non deterministico*

Nei contesti metropolitani o peri-urbani ad alta complessità socio-demografica si osserva con maggiore frequenza una narrazione di tipo emergenziale, fortemente ancorata alla gestione di vulnerabilità diffuse e alla necessità di risposte organizzative tempestive; tale orientamento, tuttavia, non esaurisce l'intero spettro delle interpretazioni presenti in questi contesti.

Nelle aree interne, montane o in declino demografico, assume particolare rilievo una lettura comunitaria dell'inclusione, centrata sulla prossimità relazionale, sul presidio educativo e sulla continuità dei legami; anche in questi casi, tuttavia, non mancano posture più reattive, legate alla scarsità di servizi o alla frammentazione territoriale.

Nei piccoli centri e nelle aree di cintura a relazionalità stabile emerge con maggiore evidenza una costruzione etico-valoriale dell'inclusione, intesa come principio identitario e orientativo dell'azione scolastica, pur con differenze interne legate alla storia dell'istituto e alla visione del dirigente.

Nel loro insieme, questi elementi suggeriscono che il territorio incide sulle priorità e sulle categorie interpretative mobilitate dai dirigenti, ma non determina una corrispondenza lineare tra configurazione territoriale e modalità di costruzione di significato. Il sense-making si configura piuttosto come uno spazio di mediazione

e di interpretazione situata, entro cui la leadership rilegge i vincoli e le opportunità del contesto attraverso cornici valoriali e professionali che non si sovrappongono meccanicamente alla sola struttura territoriale.

7.2 *La promozione di pratiche inclusive: assetti organizzativi e configurazioni territoriali*

Questa sezione analizza la seconda funzione della leadership per l'inclusione individuata da Riehl (2000), ossia la promozione di pratiche inclusive all'interno dell'organizzazione. Se nel sense-making l'accento era posto sulla costruzione interpretativa dei significati, qui l'attenzione si sposta sulla traduzione operativa di tali significati in assetti organizzativi, dispositivi di coordinamento e modalità di distribuzione delle responsabilità. L'analisi comparativa delle schede (S1–S15) mostra che, in questa dimensione, il legame con la configurazione territoriale appare più marcato rispetto a quanto osservato per il sense-making. Le condizioni strutturali e relazionali dei contesti incidono in modo più diretto sulla forma assunta dagli assetti organizzativi, pur senza tradursi in una relazione deterministica tra tipo di territorio e modello di governance.

Dall'analisi emergono tre configurazioni prevalenti: a) un modello strutturato-gerarchico; b) un modello di macro-regia; c) un modello reticolare-informale. Questi modelli possono essere letti anche come differenti configurazioni della leadership distribuita, entro cui le funzioni inclusive vengono assunte e rielaborate da attori e strutture diverse, in coerenza con le risorse disponibili e con le pressioni del contesto.

a) *Modello strutturato-gerarchico*. Nei casi S11, S12 e S13, collocati prevalentemente in piccoli centri o aree di cintura a relazionalità stabile, la promozione di pratiche inclusive si realizza attraverso una chiara articolazione formale: funzioni strumentali dedicate, dipartimenti strutturati, procedure codificate e monitoraggio sistematico. L'inclusione viene integrata nell'architettura organizzativa come dimensione ordinaria della gestione scolastica. La distribuzione delle responsabilità avviene in modo formalizzato, con una definizione esplicita dei ruoli. In questi contesti, la stabilità della comunità locale e la continuità del personale sembrano favorire una strutturazione più sistematica dei dispositivi organizzativi.

b) *Modello di macro-regia*. Nei casi S1, S2, S3 e S4 — collocati in contesti metropolitani o peri-urbani ad alta complessità socio-demografica — emerge un modello che potremmo definire di macro-regia. Qui la leadership si configura come centro di coordinamento di una pluralità di interventi, gruppi di lavoro, presidi territoriali e relazioni con servizi esterni. La pressione derivante da vulnerabilità diffuse, flussi migratori e bisogni educativi non certificati rende necessario un elevato livello di coordinamento e una chiara distinzione funzionale tra aree di intervento. La distribuzione della leadership appare più specializzata, con una maggiore formalizzazione delle aree di supporto e dei dispositivi di gestione della complessità.

c) *Modello reticolare-informale*. Nei casi S6, S7, S9 e S10, collocati prevalentemente in aree interne, montane o in declino demografico, si osserva con maggiore frequenza un modello reticolare-informale. La promozione di pratiche inclusive si fonda su relazioni di prossimità, coordinamenti informali e una distribuzione delle responsabilità meno rigidamente formalizzata. La dispersione territoriale, la presenza di pluriclassi e la scarsità di servizi specialistici sembrano favorire una configurazione organizzativa flessibile, in cui la leadership si esercita attraverso mediazioni continue e adattamenti pragmatici. In questi contesti, la distribuzione delle funzioni inclusive è meno ancorata a strutture formalizzate e più sostenuta da reti professionali interne.

7.2.1 *Assetti organizzativi e territorio: un'incidenza differenziata*

A differenza di quanto osservato per il sense-making, nella dimensione organizzativa il legame con la configurazione territoriale appare più strutturante. I contesti metropolitani tendono a generare assetti più specializzati e coordinati; le aree interne favoriscono modelli più reticolari e flessibili; i piccoli centri a relazionalità stabile mostrano una maggiore formalizzazione sistematica. Tuttavia, tale incidenza non assume carattere deterministico. All'interno della stessa macro-configurazione territoriale si registrano variazioni legate alla storia dell'istituto, alla composizione del personale e alla visione del dirigente. Il territorio contribuisce a definire il campo delle possibilità organizzative, ma l'effettiva configurazione delle pratiche inclusive dipende dall'interazione tra vincoli strutturali e agency della leadership. In questo senso, la promozione di pratiche inclusive può essere interpretata come uno spazio in cui la leadership negozia continuamente tra condizioni date e scelte organizzative, traducendo il quadro valoriale dell'inclusione in dispositivi concreti, coerenti ma situati.

7.3 *Il rafforzamento dei legami scuola-comunità: reti territoriali e configurazioni di governance*

Questa sezione prende in esame la dimensione esterna della governance dell'inclusione, ossia le modalità attraverso cui la scuola costruisce, mantiene e governa le relazioni con il proprio ecosistema territoriale. In coerenza con il quadro teorico delineato nel paragrafo 2, tale dimensione non è intesa come semplice apertura al territorio, ma come componente strutturale dell'azione di leadership, collocata all'intersezione tra l'organizzazione scolastica, gli attori istituzionali e le reti sociali locali. Se nelle sezioni precedenti l'attenzione si è concentrata sulla costruzione di significati e sugli assetti organizzativi interni, qui l'analisi si sposta sul livello inter-organizzativo e multilivello della governance. La scuola emerge come attore situato all'interno di un campo relazionale che comprende enti locali, servizi socio-sanitari, terzo settore, famiglie e altre istituzioni educative. In questa prospettiva, il

rafforzamento dei legami scuola-comunità non costituisce una funzione accessoria, ma una dimensione politico-organizzativa della leadership, attraverso cui vengono negoziate risorse, responsabilità e confini di competenza.

Rispetto alle altre funzioni analizzate, in questa dimensione l'incidenza del contesto territoriale risulta più strutturante. Densità demografica, disponibilità di servizi, stabilità delle reti comunitarie e grado di istituzionalizzazione delle collaborazioni incidono in modo diretto sulle opportunità e sui vincoli entro cui la leadership si muove. Tuttavia, anche in questo ambito, non si osserva una corrispondenza lineare tra configurazione territoriale e modello relazionale: le forme di integrazione territoriale si configurano come esiti situati dell'interazione tra condizioni strutturali e capacità di agency organizzativa.

Dall'analisi comparativa delle schede, emergono tre configurazioni ricorrenti di integrazione scuola-territorio, che si distribuiscono con diversa intensità nei quattro macro-contesti territoriali individuati: a) una configurazione di rete multi-attore formalizzata; b) una configurazione di prossimità comunitaria; c) una configurazione selettiva o di supplenza. Tali configurazioni non rappresentano tipologie rigide né categorie mutuamente esclusive, ma modalità prevalenti di costruzione e governo delle relazioni esterne, osservate nelle diverse scuole.

a) *Configurazione di rete multi-attore formalizzata.* Nei casi S2, S4 e, con caratteristiche parzialmente analoghe, S1 e S3, la scuola si configura come nodo attivo di una rete articolata e formalizzata di attori istituzionali e del terzo settore. Questa configurazione è particolarmente visibile nei contesti metropolitani o peri-urbani ad alta complessità socio-demografica, caratterizzati da una pluralità di bisogni educativi e sociali e da una presenza significativa di servizi territoriali. In tali contesti, la leadership assume una funzione di regia multilivello: la scuola non si limita a partecipare a reti esistenti, ma contribuisce a organizzarle, stabilizzarle e coordinarle attraverso protocolli, tavoli interistituzionali, accordi di partenariato o presidi strutturati di collaborazione. La governance dell'inclusione si sviluppa come pratica di coordinamento strategico tra attori diversi, volta a integrare competenze educative, sociali e sanitarie. La formalizzazione delle relazioni appare strettamente connessa alla densità dei bisogni e alla complessità istituzionale del contesto; tuttavia, il grado di strutturazione della rete varia anche in funzione dell'iniziativa del dirigente e della sua capacità di assumere un ruolo attivo di mediazione e coordinamento.

b) *Configurazione di prossimità comunitaria.* Nei casi S6, S7, S8, S10, S12 e S14 – collocati prevalentemente in aree interne o in piccoli centri a relazionalità stabile – emerge una configurazione fondata sulla prossimità relazionale e sulla continuità dei legami territoriali. In questi contesti la scuola rappresenta uno dei principali presidi istituzionali del territorio e si inserisce in una trama sociale caratterizzata da conoscenza diretta delle famiglie, stabilità delle relazioni e forte riconoscibilità reciproca tra attori. Le collaborazioni con Comuni, associazioni locali e servizi si sviluppano spesso attraverso canali informali o semi-formalizzati, basati su fiducia, reciprocità e consuetudine. La governance

dell'inclusione assume qui una forma relazionale diffusa, meno centrata su dispositivi tecnico-procedurali e più radicata nel capitale sociale locale. La leadership svolge una funzione di mediazione continua tra scuola e comunità, sostenendo la coesione territoriale e compensando, in alcuni casi, la limitata disponibilità di servizi specialistici. L'effetto territoriale appare visibile nella centralità della prossimità e nella rilevanza del legame scuola-comunità; tuttavia, anche all'interno di questa configurazione si osservano differenze nella capacità dei dirigenti di formalizzare o rendere più strutturate relazioni originariamente informali.

c) *Configurazione selettiva o di supplenza*. Una terza configurazione emerge nei casi S5, S9 e S15, dove la relazione con il territorio si presenta più discontinua o instabile. In tali contesti la scuola tende a selezionare in modo mirato le partnership attivabili oppure ad assumere, in alcune situazioni, funzioni di supplenza rispetto a servizi carenti, frammentati o non pienamente accessibili. Questa dinamica è particolarmente evidente in alcune aree interne e nei contesti di "frontiera" o di transizione demografica (S15), dove mobilità della popolazione, instabilità organizzativa o fragilità istituzionale rendono meno prevedibile la costruzione di reti stabili. La leadership si trova così a negoziare continuamente il proprio ruolo tra cooperazione istituzionale e autonomia organizzativa, ridefinendo i confini di competenza tra scuola e altri attori territoriali. In questi casi la governance dell'inclusione assume un carattere più adattivo e contingente, fondato su scelte selettive e su una costante ridefinizione delle priorità relazionali.

7.3.1 *Legami territoriali e configurazione della governance*

L'analisi comparativa suggerisce che, nella dimensione dei legami scuola-comunità, la variabile territoriale incide in modo più direttamente osservabile rispetto al sense-making e, in parte, rispetto agli assetti organizzativi interni. La densità demografica, la disponibilità o scarsità di servizi, la stabilità delle reti comunitarie e il grado di frammentazione istituzionale influenzano concretamente le modalità di integrazione territoriale. Tuttavia, anche in questa dimensione non si riscontra una corrispondenza lineare tra macro-configurazione territoriale e configurazione relazionale. All'interno della stessa categoria territoriale si osservano differenze significative nella capacità della leadership di attivare reti, di formalizzare collaborazioni o di trasformare relazioni informali in risorse organizzative.

Il rafforzamento dei legami scuola-comunità si configura dunque come uno spazio di interazione tra vincoli strutturali e agency organizzativa. In coerenza con l'impostazione teorica adottata, la governance dell'inclusione non appare come semplice adattamento passivo al contesto, ma come pratica relazionale e politica attraverso cui la leadership contribuisce a costruire condizioni di inclusione che travalicano i confini formali dell'istituzione scolastica.

7.4 Profili emergenti di leadership per l'inclusione

L'analisi comparativa condotta nelle sezioni precedenti ha esaminato separatamente le tre funzioni della leadership per l'inclusione — costruzione di significati (sense-making), promozione di pratiche organizzative e rafforzamento dei legami scuola-comunità. Tuttavia, è nella loro combinazione situata che prende forma la configurazione complessiva della leadership inclusiva. In coerenza con l'impostazione teorica delineata nel paragrafo 2, la governance dell'inclusione è stata assunta non come insieme di pratiche isolate, ma come configurazione dinamica che si costruisce all'intersezione tra dimensione simbolica, organizzativa e relazionale. Il territorio, in questa prospettiva, non è uno sfondo descrittivo, bensì una variabile configurativa che orienta vincoli e opportunità, senza esaurire lo spazio dell'azione.

L'analisi comparativa effettuata non ha portato alla costruzione di una tipologia formale in senso forte, ma all'individuazione di profili interpretativi ricorrenti, emergenti dall'interazione tra le tre funzioni nei diversi casi (Cfr. Tabella 3).

<i>Profilo di leadership</i>	<i>Macro-configurazioni territoriali prevalenti</i>	<i>Sense-making (costruzione di significato)</i>	<i>Promozione di pratiche inclusive</i>	<i>Rafforzamento dei legami scuola-comunità</i>	<i>Casi prevalenti</i>
<i>Leadership coordinativo-multilivello</i>	Contesti metropolitani o peri-urbani ad alta complessità socio-demografica	Narrazione emergenziale e pragmatica	Macro-regia coordinativa, elevata specializzazione	Rete multi-attore formalizzata, funzione di regia territoriale	S2, S3, S4, (S1 con tratti parziali)
<i>Leadership valoriale-strutturata</i>	Piccoli centri e aree di cintura a relazionalità stabile	Narrazione etico-culturale, identitaria	Assetto strutturato-gerarchico formalizzato	Reti territoriali stabili e istituzionalizzate	S11, S12, S13,
<i>Leadership relazionale-comunitaria</i>	Aree interne, montane e in declino demografico	Narrazione comunitaria	Assetto reticolare-informale, distribuzione flessibile	Prossimità comunitaria, legami semi-formalizzati	S6, S7, S8, S10, S14
<i>Leadership adattivo-suppletiva</i>	Aree interne e contesti di "frontiera" e di transizione demografica	Narrazione emergenziale legata a fragilità strutturali	Assetto flessibile-compensativo	Relazioni selettive o di supplenza	S5, S9, S15

7.4.1 Leadership valoriale-strutturata

In questo primo profilo, il sense-making assume una connotazione prevalentemente etico-culturale; la promozione di pratiche inclusive si traduce in assetti organizzativi formalizzati e sistematici; i legami territoriali risultano stabilizzati e

coerenti con l'identità istituzionale della scuola. Tale configurazione è osservabile in modo particolarmente evidente nei casi S11 e S13, con tratti riconoscibili anche in S12. In questi contesti, l'inclusione viene tematizzata come principio identitario e ordinatore dell'azione organizzativa. La dimensione valoriale orienta la strutturazione interna: funzioni dedicate, procedure formalizzate, monitoraggio sistematico.

Dal punto di vista teorico, questo profilo mostra una forte integrazione tra le tre funzioni individuate da Riehl (2000), sostenuta da un'elevata coerenza interna tra piano simbolico e piano organizzativo. La governance assume un carattere relativamente istituzionalizzato e sistemico, in cui la leadership esercita una funzione di allineamento tra valori dichiarati, dispositivi organizzativi e relazioni territoriali. Il territorio — spesso caratterizzato da relazionalità stabile — contribuisce a rendere sostenibile tale integrazione, ma non la produce automaticamente. Ciò che emerge è piuttosto una convergenza tra stabilità del contesto e capacità della leadership di trasformare l'orientamento etico in architettura organizzativa coerente.

7.4.2 Leadership coordinativo-multilivello

Un secondo profilo emerge nei casi S2, S3 e S4, con tratti riconoscibili anche in S1 e S5. Qui il sense-making assume frequentemente una tonalità emergenziale o pragmatico-reattiva, la promozione di pratiche inclusive si configura come macro-regia organizzativa e i legami territoriali si strutturano attraverso reti multi-attore formalizzate. In questi contesti ad alta complessità socio-demografica, la governance dell'inclusione si sviluppa come pratica di coordinamento multilivello. La scuola si colloca all'intersezione tra organizzazione interna e sistema territoriale dei servizi, assumendo una funzione di mediazione e regia. Questo profilo dialoga direttamente con la cornice teorica della governance multilivello richiamata dal quadro di riferimento teorico di questo contributo: la leadership non agisce solo dentro l'organizzazione, ma opera in un campo relazionale articolato, negoziando risorse, responsabilità e competenze. La funzione di rafforzamento dei legami scuola-comunità diviene strutturale e non accessoria.

Anche in questo profilo, le tre funzioni di Riehl risultano fortemente interdipendenti: la costruzione di significato orientata alla gestione della complessità si traduce in dispositivi organizzativi specializzati e in una rete territoriale formalizzata. La leadership assume una dimensione politico-organizzativa esplicita, coerente con contesti urbani densamente istituzionalizzati.

7.4.3 Leadership relazionale-comunitaria

Un terzo profilo si osserva con maggiore frequenza nei casi S6, S7, S8, S10 e S14, collocati prevalentemente in aree interne o in piccoli centri. Qui il sense-making assume spesso una tonalità comunitaria, la promozione di pratiche inclusive si realizza attraverso assetti reticolari-informali e i legami territoriali si fondano su prossimità e continuità relazionale.

In questa configurazione, la governance dell'inclusione appare meno formalizzata e più situata: la scuola si configura come presidio territoriale, talvolta come principale infrastruttura istituzionale del contesto e le relazioni esterne si sviluppano attraverso capitale sociale locale e reti di fiducia. Dal punto di vista teorico, questo profilo mette in evidenza la dimensione ecologica della leadership per l'inclusione: la scuola non agisce in isolamento, ma come nodo di una comunità educativa allargata. La funzione relazionale di Riehl assume qui una centralità particolare, non tanto in chiave di formalizzazione multilivello, quanto di coesione territoriale. Il territorio incide in modo visibile — attraverso dispersione geografica, scarsità di servizi, stabilità relazionale — ma la leadership non si limita a adattarsi: costruisce soluzioni organizzative flessibili e mediazioni continue, reinterpretando i vincoli strutturali.

7.4.4 Leadership adattivo-suppletiva

Un quarto profilo emerge nei casi S5, S9 e S15. In tali contesti, segnati da una maggiore fragilità istituzionale o da una stringente transizione demografica, la leadership assume una configurazione adattivo-suppletiva. Il sense-making, infatti, presenta tratti emergenziali legati non tanto alla pressione migratoria quanto alla carenza o discontinuità dei servizi: l'assetto organizzativo è flessibile e compensativo e le relazioni territoriali risultano selettive o caratterizzate da dinamiche di supplenza. Questo profilo evidenzia una tensione tra governance istituzionale e capacità di agency; infatti, la leadership si trova a ridefinire costantemente i confini tra responsabilità scolastica e responsabilità territoriale, operando in uno spazio di incertezza istituzionale.

Le tre funzioni di Riehl si combinano qui in modo meno equilibrato: la dimensione organizzativa e relazionale tende a essere orientata alla compensazione, mentre la costruzione di significato riflette la necessità di rendere governabile una condizione di fragilità strutturale.

7.4.5 Profili, contesto e leadership per l'inclusione

Nel loro insieme, i profili delineati confermano che la leadership per l'inclusione si configura come processo situato, in cui le tre funzioni individuate da Riehl (2000) si articolano in combinazioni differenti. Il contesto contribuisce a definire vincoli, risorse e priorità ma non determina in modo lineare la forma della governance. All'interno della stessa macro-configurazione territoriale si osservano variazioni significative, riconducibili alla visione del dirigente, alla storia dell'istituto e alla capacità di agency organizzativa.

In questa prospettiva, la leadership per l'inclusione emerge come una pratica di mediazione tra principi normativi, assetti organizzativi e configurazioni territoriali, in cui il contesto non è il destino, ma il campo di possibilità entro cui si esercita l'azione situata.

8. Conclusioni

L'analisi comparativa dei casi permette di riprendere le domande che hanno orientato la ricerca e di precisare in che modo la leadership scolastica interpreta e governa i processi di inclusione entro configurazioni territoriali differenti.

Le evidenze mostrano come la leadership per l'inclusione non possa essere compresa al di fuori dei contesti entro cui prende forma. Il territorio non determina in modo meccanico l'azione dirigenziale; orienta, tuttavia, in maniera riconoscibile priorità, margini di intervento e configurazioni operative attraverso cui l'inclusione viene governata.

Assumendo la prospettiva proposta da Riehl, abbiamo osservato come le tre funzioni della leadership inclusiva – costruzione di significati, promozione di pratiche, sviluppo dei legami con la comunità – si ricombinino continuamente in assetti situati. Da tale intreccio prendono forma profili ricorrenti e riconoscibili di governance dell'inclusione, che non coincidono rigidamente con le tipologie territoriali ma risultano dall'interazione dinamica tra vincoli strutturali e capacità professionale di interpretazione e iniziativa.

Il contributo empirico del lavoro consiste nell'aver reso osservabili le modalità attraverso cui l'orientamento all'equità si traduce in scelte organizzative, nella gestione delle risorse, nelle priorità didattiche e nelle strategie di rete. In questa prospettiva, la leadership emerge come dispositivo di mediazione attiva: non un semplice adattamento, ma produzione di configurazioni operative che ridefiniscono, entro limiti dati, le condizioni dell'azione inclusiva.

Nei contesti metropolitani ad alta vulnerabilità tale mediazione assume spesso i tratti della risposta emergenziale e della costruzione di infrastrutture di coordinamento; nelle aree interne si esprime come presidio comunitario e garanzia di continuità educativa; nei piccoli centri si fonda sulla valorizzazione del capitale relazionale; nei territori di frontiera privilegia interventi pragmatici e flessibili capaci di rispondere all'instabilità. In tutti i casi, la qualità dell'inclusione dipende dalla capacità della leadership di integrare dimensione culturale, organizzativa e territoriale entro una visione coerente.

Questi risultati indicano la necessità di superare letture universalistiche o prescrittive. Comprendere la leadership inclusiva significa analizzare i modi concreti in cui prende forma dentro specifici ecosistemi locali, attraverso combinazioni variabili delle sue funzioni fondamentali. Il contesto non è uno sfondo neutro, ma il campo entro cui la leadership diventa praticabile e valutabile.

In questa prospettiva, politiche educative e sviluppo professionale sono chiamati a riconoscere la natura situata della governance dell'inclusione, sostenendo competenze interpretative, relazionali e organizzative capaci di leggere i territori e attivarne le risorse. È in tale spazio di mediazione che la leadership inclusiva mostra la propria portata trasformativa.

Nel loro insieme, questi elementi invitano a leggere la leadership per l'inclusione come un processo continuo di ricomposizione dinamica tra dimensione culturale, organizzativa e comunitaria. Ciò che incide maggiormente non è l'adozione di una forma ideale, ma la possibilità di mantenere nel tempo un allineamento stabile tra significati condivisi, decisioni operative e reti territoriali.

Da questa interpretazione derivano alcune indicazioni. L'eterogeneità delle soluzioni osservate invita alla cautela verso impostazioni prescrittive e rafforza l'idea che la formazione dirigenziale debba sostenere soprattutto competenze di analisi del contesto, mediazione e adattamento. L'intreccio tra le funzioni evidenzia inoltre i limiti di interventi parziali: agire solo sull'organizzazione o sulla cultura professionale difficilmente produce effetti duraturi senza un parallelo lavoro sulle relazioni esterne e sui processi di attribuzione di significato.

La variabilità rilevata anche tra scuole inserite in ambienti simili richiama infine il ruolo della leadership come spazio di possibilità. Rafforzare la riflessività professionale dei dirigenti significa ampliarne la capacità di trasformare i vincoli in condizioni operative negoziabili.

In questa prospettiva, la governance dell'inclusione appare meno come la ricerca di un modello da replicare e più come la costruzione progressiva e riflessiva di risposte situate, attraverso cui la scuola rende concretamente esercitabile il proprio mandato di equità.

Riferimenti Bibliografici

- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 21–36. <https://doi.org/10.1177/1741143211420614>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (pp. 283–316). Il Mulino.
- Cramerotti, S., & Ianes, D. (2022). Il ruolo del dirigente scolastico per l'inclusione. Erickson.
- Cramerotti, S., & Ianes, D. (2022). Passi verso una leadership inclusiva a scuola. *IUL Research*, 3(5), 151–168. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.206>

- Della Porta, D. (2008). Comparative analysis: Case-oriented versus variable-oriented research. In D. Della Porta & M. Keating (Eds.), *Approaches and methodologies in the social sciences: A pluralist perspective* (pp. 198–222). Cambridge University Press.
- Dettoni, F., & Letteri, A. (2022). Inclusione e leadership: Il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze. *IUL Research*, 3(5), 87–102. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.202>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Inclusive school leadership: A tool for self-reflection on policy and practice*. Author.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Giampietro, L., Poliandri, D., & Romiti, S. (2020). Fare rete fra le scuole in Italia: Innovazioni, vincoli e reali opportunità. *Autonomie locali e servizi sociali*, 43(2), 381–400. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1447/98727>
- Giampietro, L., & Romiti, S. (2025). Parents, schools and community collaboration for improvement: Insights from the evaluation processes. *Journal of Professional Capital and Community*, 10(3), 321–336. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2024-0165>
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*. Il Mulino.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. The Hong Kong Institute of Education.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2022). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Erickson.
- INVALSI. (2025). *Rapporto nazionale prove INVALSI 2024*. INVALSI.
- Ishimaru, A. M. (2019). From family engagement to equitable collaboration. *Educational Policy*, 33(2), 350–385. <https://doi.org/10.1177/0895904817691841>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Losito, G. (1996). *L'analisi del contenuto come ricerca sociale*. FrancoAngeli.
- Losito, G. (2007). L'analisi del contenuto. In L. Cannavò (Ed.), *Tecniche speciali di rilevazione, trattamento e analisi* (pp. 291–320). FrancoAngeli.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Paletta, A. (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. IPRASE.

- Poliandri, D., Neri Ballati, E., Litteri, A., & Giampietro, L. (2023). La collaborazione in rete fra le scuole. Un caso di studio a sostegno dei processi di autovalutazione. *Scuola democratica*, 15(3), 543–566. <https://doi.org/10.12828/112658>
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Serpieri, R. (2008). *Senza leadership, un discorso democratico per la scuola: Discorsi e contesti della leadership educativa*. FrancoAngeli.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.

2.

La dimensione materiale dell'inclusione: pratiche di resistenza e dinamiche informali nei contesti di frontiera

LUIGI GIUNGATO

1. Il problema della valutazione nei territori fragili

La valutazione dei processi di inclusione scolastica nei territori fragili pone una serie di questioni che investono non soltanto l'efficacia degli strumenti adottati, ma anche il loro stesso statuto epistemologico. In effetti, proprio nei contesti territoriali che presentano i più alti livelli di vulnerabilità sociale, economica e infrastrutturale, e che dunque avrebbero maggiore necessità di politiche e azioni inclusive efficaci, i processi di inclusione rischiano di risultare meno visibili e meno tracciabili. Di conseguenza, in ultima istanza, la stessa azione inclusiva, quando avviene in zone più marginali o "calde", rischia di assumere posture difficilmente valutabili attraverso i dispositivi standardizzati disponibili. Ciò conduce a una sorta di paradosso strutturale, ovvero al rischio che, laddove l'efficacia delle politiche e delle pratiche di inclusione dovrebbe essere più necessaria, essa rischia di essere meno riconosciuta, meno misurata e, talvolta, persino penalizzata dai meccanismi di valutazione che dovrebbero supportarla (cfr. Pagano, 2024).

Questo paradosso emerge con particolare evidenza quando gli strumenti valutativi si fondano prevalentemente su indicatori quantitativi e procedurali, capaci di restituire una mappatura orizzontale dei sistemi scolastici – ovvero una ricognizione comparativa su larga scala – ma 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 (cfr. Freddano et al., 2019). Le azioni che si sviluppano nei territori fragili tendono infatti a collocarsi ai margini dei dispositivi formali, comportando molto spesso relazioni umane costruite fuori dall'orario scolastico, aggiustamenti quotidiani delle regole, forzature organizzative, supplenze materiali e simboliche che consentono agli studenti di rimanere agganciati alla scuola nonostante condizioni strutturalmente avverse. Quando tali processi restano invisibili agli apparati di rilevazione, la valutazione rischia di produrre effetti controintuitivi, trasformandosi da leva di miglioramento a dispositivo di esclusione differenziale, soprattutto laddove venga utilizzata in chiave comparativa, classificatoria o orientata alla produzione di ranking. In questi casi, i territori che includono al di fuori delle

metriche standardizzate – per esempio attraverso forme adattive, informali e relazionali – rischiano di apparire meno inclusivi di quanto effettivamente siano, con conseguenze concrete in termini di allocazione delle risorse, reputazione istituzionale e accesso ai finanziamenti.

In questo quadro, la Calabria si configura come un caso emblematico. Da un lato, il contesto regionale è attraversato da fragilità strutturali persistenti – legate alla povertà materiale, alla discontinuità dei servizi, alla carenza di infrastrutture e alla frammentazione delle reti istituzionali – che incidono direttamente sulle condizioni di funzionamento delle scuole. Dall'altro, però, proprio queste fragilità sembrano generare, nelle azioni quotidiane degli attori scolastici e territoriali, forme di inclusione altamente adattive, spesso informali, fondate su una forte densità relazionale e su una continua capacità di improvvisazione situata – intesa, quindi, come relazionata direttamente, immersa e *situata*, appunto, nel territorio in cui avviene. Tali interventi, pur risultando decisivi per garantire la permanenza scolastica e il benessere degli studenti più vulnerabili, faticano, tuttavia, a trovare riconoscimento all'interno dei dispositivi valutativi standard, che tendono a privilegiare ciò che è formalizzabile, documentabile e comparabile.

L'ipotesi che guida questo capitolo, quindi, è che la fragilità territoriale non costituisca semplicemente un contesto problematico da “correggere”, bensì rappresenti un potente rivelatore dei limiti intrinseci degli strumenti di valutazione dell'inclusione oggi predominanti. In altri termini, non è soltanto la Calabria a risultare difficile da valutare, ma è la valutazione stessa, così come viene concepita e applicata se basata esclusivamente su indicatori quantitativi, a mostrare la propria inadeguatezza, soprattutto se messa alla prova in contesti ad alta complessità sociale. I territori fragili, in altri termini, possono fungere da vero e proprio stress test per i modelli valutativi, rendendo visibili scarti, ambiguità e zone d'ombra che restano spesso occultate in contesti più dotati di risorse e infrastrutture. Se i sistemi di valutazione non sono in grado di rilevare le forme più informali dell'inclusione – come i rapporti umani extrascolastici, le reti informali, le micro-forzature burocratiche, o tutte quelle anomalie che il territorio porta con sé nella sua eterogeneità – allora essi non solo falliscono nel loro scopo conoscitivo, ma possono generare forme più marcate di esclusione, alimentando circoli viziosi di marginalizzazione istituzionale.

Le narrazioni raccolte nel corso della ricerca qualitativa, realizzata in Calabria durante il PRIN “*Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all*” che ha visto la collaborazione tra Università degli Studi “*Magna Græcia*” di Catanzaro e INVALSI, restituiscono con chiarezza questa tensione. Nelle parole di un'assistente sociale, «non mi piace tanto parlare di inclusione, mi piace più parlare di non-esclusione», sottolineando, appunto, come il lavoro quotidiano consista spesso nel prevenire la rottura dei legami più che nel realizzare interventi formalmente riconoscibili come inclusivi. Analogamente, nel corso delle interviste semistruzzurate, molti docenti, dirigenti scolastici o referenti

per l'inclusione hanno rilevato come l'obiettivo di comprendere se le loro azioni siano efficaci o meno venga percepito come più importante della compilazione di documenti burocratici, avvertiti come distanti, slegati dalla pratica quotidiana e dal funzionamento reale dei processi. Le loro affermazioni, tuttavia, non andrebbero lette come semplici critiche contingenti, ma come indicatori di una frattura più profonda tra ciò che viene valutato e ciò che effettivamente produce inclusione nei contesti osservati.

Alla luce di tali elementi, quindi, il presente capitolo propone di interrogare la valutazione dell'inclusione a partire da una prospettiva situata, capace di riconoscere e rendere leggibili le azioni *invisibili* che attraversano i territori fragili. In tal senso, esso restituisce i principali esiti di una ricerca qualitativa, di stampo più prettamente etnografico, condotta in Calabria, i cui risultati sono discussi in forma più estesa in un recente volume dedicato al tema (Giungato, 2026). Come vedremo, la lettura dei dati evinti nel corso della ricerca e qui esposti non implica assolutamente una rinuncia o una stigmatizzazione dell'importanza degli indicatori quantitativi che, al contrario, restano indispensabili per una mappatura comparativa orizzontale dei sistemi scolastici. Tuttavia, l'analisi effettuata suggerisce la necessità di affiancare agli indicatori quantitativi anche altri indicatori, che possiamo definire di natura qualitativa o *narrativa*, orientati a un'indagine verticale, capace di cogliere in profondità i processi, le relazioni e le condizioni materiali che rendono possibile l'inclusione. In questa direzione, la valutazione, così, non risulterebbe concepita come mero strumento di classificazione o rendicontazione, piuttosto come pratica riflessiva e situata anch'essa, capace di restituire complessità, di informare politiche sensibili ai contesti e di trasformarsi in dispositivo di apprendimento istituzionale piuttosto che di controllo normativo.

2. Retroterra teorico essenziale

2.1 *Inclusione vs integrazione: una distinzione operativa*

Nel dibattito sulle politiche educative, la distinzione tra *integrazione* e *inclusione* è stata spesso trattata come una questione terminologica o come una semplice evoluzione lessicale. Tuttavia, come sottolineato da più autori, tale distinzione rimanda a due paradigmi profondamente diversi di concepire il rapporto tra soggetto, istituzione e contesto (cfr. Ainscow et al., 2006; Slee, 2011; Pagano, 2024). Nella prospettiva dell'*integrazione*, l'attenzione è rivolta prevalentemente all'adattamento attivo dell'individuo a un sistema dato, considerato sostanzialmente neutro, regolato secondi principi stabili e normati. In quest'ottica, l'alunno *diverso* viene inserito, supportato, compensato, ma l'assetto complessivo dell'organizzazione scolastica resta invariato, in un assetto sostanzialmente passivo nei riguardi del soggetto sa

integrare – che risulta, quindi, come principale *agente* dell'azione. L'*inclusione*, al contrario, implica una trasformazione adattiva del contesto educativo stesso, chiamato a riorganizzarsi attivamente e strutturalmente al fine di accogliere la pluralità delle differenze, viste non come eccezioni da gestire, ma come dimensione ordinaria e costitutiva del funzionamento scolastico. Secondo questa prospettiva, come è evidente, è l'istituzione a porsi come *agente* della dinamica, ricoprendo un ruolo attivo nei confronti del soggetto beneficiario. Questa distinzione, come evidenzia Pagano (2024), non va intesa come un'opposizione astratta tra modelli ideali, ma come una chiave interpretativa dotata di forte valore operativo, capace di orientare tanto l'azione educativa quanto i dispositivi di governance e valutazione. Nella prospettiva enunciata, quindi, l'*inclusione*, intesa, appunto, come filosofia trasformativa, sposta il baricentro dell'intervento dall'adattamento del singolo alla rinegoziazione delle pratiche, degli spazi, dei tempi e delle relazioni che strutturano la vita scolastica. In tal senso, essa interroga direttamente la governance dei sistemi educativi, chiamando in causa la capacità delle istituzioni di modificare i propri assetti organizzativi, decisionali e valutativi, piuttosto che limitarsi ad attivare misure compensative generiche, percorsi paralleli o dispositivi di recupero. Se, quindi, l'*integrazione* interviene sul deficit individuale, al fine di renderlo compatibile con il sistema esistente, l'*inclusione* richiede che sia il sistema a trasformarsi, per riconoscere e valorizzare le differenze (Booth & Ainscow, 2011).

Slee (2011), in particolare, sottolinea come il paradigma inclusivo entri inevitabilmente in tensione con i dispositivi di regolazione e valutazione che continuano a operare secondo logiche selettive, classificatorie e *normalizzanti*. Tuttavia, se l'integrazione può risultare compatibile con un sistema che rimane sostanzialmente invariato – limitandosi ad aggiungere risorse speciali per *casi speciali* – l'*inclusione* mette in discussione le stesse condizioni di funzionamento dell'istituzione scolastica, rendendo visibili le disuguaglianze strutturali e i meccanismi di esclusione incorporati, per esempio, nelle pratiche ordinarie, nelle routine valutative e nelle forme di organizzazione didattica. In questa prospettiva, appare evidente anche come la distinzione tra *inclusione* e *integrazione* assuma una rilevanza cruciale anche sul piano valutativo. Se, infatti, valutare l'*inclusione* non significa *solo* misurare il grado di adattamento degli individui o quantificare le risorse speciali allocate, allora è chiaro come valutare significhi *anche* interrogare criticamente la capacità del sistema di trasformarsi per rendere effettiva la partecipazione di tutti e rimuovere le barriere alla presenza, all'apprendimento e al riconoscimento (UNESCO, 2020).

Assunta secondo tali termini, quindi, la distinzione non rappresenta un semplice sfondo teorico, ma costituisce una lente analitica che si rivela indispensabile per leggere le pratiche emerse nei contesti fragili oggetto di questa ricerca. Nei territori in cui le risorse sono più frammentate, infatti, i servizi discontinui e le caratteristiche disfunzionali sociali più stringenti, l'*inclusione* tende infatti a configurarsi meno come applicazione coerente di un modello normativo predefinito e standardizzato,

e più come processo situato, adattivo e spesso informale di riorganizzazione continua che, in qualche modo, forza il contesto, ne sfida le carenze strutturali al fine di ottenere ugualmente una maggiore efficienza. È precisamente in questo scarto tra principio e pratiche, tra governance formale e funzionamento reale, tra ciò che dovrebbe essere fatto secondo i protocolli e ciò che viene effettivamente messo in atto nelle condizioni date, che la distinzione tra *integrazione* e *inclusione* mostra tutta la sua portata operativa e diventa uno strumento essenziale per comprendere – e valutare – ciò che accade realmente nelle scuole.

2.2 *Inclusione come pratica agita e professionale*

Se la distinzione tra *inclusione* e *integrazione* chiarisce il piano dei principi, la letteratura più recente ha spostato l'attenzione sul piano delle pratiche effettive, interrogando non tanto *cosa sia* l'inclusione in astratto, ma *come essa venga concretamente agita* nei contesti educativi. Questo spostamento è cruciale perché sposta il fuoco dall'analisi dei destinatari – gli studenti con bisogni educativi speciali – alle azioni professionali quotidiane degli insegnanti e degli altri attori scolastici (cfr. Florian & Spratt, 2013).

Il contributo di Florian e Spratt risulta, in effetti, particolarmente rilevante nel mettere in discussione approcci che frammentano l'inclusione in interventi speciali per categorie specifiche – maggiormente nel solco, come abbiamo visto, di pratiche *integrative*. Al contrario, gli autori propongono di concepire l'inclusione come un modo di *fare scuola* che attraversa la didattica ordinaria e richiede di ripensare continuamente le pratiche professionali in funzione della varietà dei bisogni. Ciò che rende una pratica inclusiva, secondo tale approccio, non è la presenza formale di dispositivi compensativi, ma il modo in cui gli insegnanti operano quotidianamente adattamenti e mediazioni, anche estemporanei e informali, in risposta alle condizioni concrete dei contesti. Tale impostazione consente, così, di attribuire un reale valore analitico a pratiche spesso informali e invisibili agli strumenti standardizzati, ma che sono assolutamente centrali per il funzionamento delle scuole, come nel caso di tutta una serie di micro-decisioni organizzative, della flessibilità nell'uso di spazi e tempi, per non parlare della centralità delle relazioni educative che eccedono i confini della didattica formale – come nel caso dei rapporti sociali extra-scolastici tra personale docente, ausiliario e amministrativo con le famiglie e con tutto il tessuto sociale e culturale, persino folcloristico, delle piccole comunità marginali. Come sottolinea Tomlinson (2017), se l'inclusione viene ridotta a procedura da certificare, si perde quella dimensione processuale e relazionale, immersa nel proprio territorio, che la caratterizza. Le pratiche inclusive emergono piuttosto dall'esperienza professionale, dalla conoscenza diretta degli studenti e dei territori stessi, dalla capacità di improvvisare soluzioni in condizioni di incertezza. È in questa cornice che assume rilevanza il concetto di *pratiche invisibili* dell'inclusione,

ovvero, appunto, di tutte quelle azioni quotidiane, spesso non formalizzate, che risultano decisive nel garantire permanenza scolastica, benessere e partecipazione degli studenti vulnerabili. Tali pratiche, proprio perché informali, tendono a sfuggire ai dispositivi di rilevazione basati su indicatori quantitativi, con il rischio di produrre rappresentazioni distorte dell'inclusione effettivamente praticata.

2.3 *Il modello ecologico e il territorio come attante*

L'adozione di quello che potremmo, quindi, definire come un *modello ecologico* dell'inclusione scolastica, consente di superare letture riduttive dei processi educativi, spesso riconducibili esclusivamente alle generali pratiche scolastiche o alle caratteristiche individuali degli studenti. Come evidenziato da Anderson et al. (2014), l'inclusione si configura piuttosto come il risultato di un'interazione dinamica tra diversi livelli di sistema – classe, scuola, servizi territoriali, famiglie, comunità locale, quadro normativo e socio-istituzionale – che contribuiscono congiuntamente a definire le condizioni di possibilità della partecipazione educativa. In questa prospettiva ecologica, il territorio non rappresenta, così, uno sfondo neutro dell'azione scolastica, ma un vero e proprio fattore attivo – un *attante*, per usare una categoria semiotica – che incide in modo sostanziale e strutturante sul funzionamento, sulla configurazione e sull'efficacia delle pratiche inclusive (cfr. Greimas, 1966). Il territorio, quindi, va inteso come un'unica configurazione storica, materiale e simbolica complessa, composta da rapporti di potere consolidati, assetti economici, infrastrutture disponibili, memorie collettive, eredità istituzionali, patrimonio materiale e immateriale, nonché traiettorie di sviluppo sedimentate nel tempo – presente e futuro. Tutti questi elementi non si limitano a condizionare dall'esterno l'azione educativa, ma entrano a farne parte costitutivamente, orientando ciò che è concretamente possibile fare, le risorse effettivamente mobilitabili, i tempi dell'intervento e le forme di cooperazione inter-istituzionale attivabili. In tal senso, le pratiche inclusive non si sviluppano mai in astratto, ma sono sempre territorializzate, ovvero inscritte in contesti specifici che ne amplificano o ne limitano drasticamente la portata, condizionando non solo il *come* ma anche il *se* dell'inclusione.

Questa impostazione trova un utile supporto concettuale anche attingendo dall'ambito narratologico. Come osserva Bal (1985), gli eventi narrati devono necessariamente collocarsi in uno spazio (*"events must take place somewhere"*, p. 5), che non è mai un semplice contenitore vuoto o intercambiabile, ma è parte integrante del senso dell'azione narrativa. D'altra parte, lo stesso Ricoeur (1986–1988), nel suo monumentale *Tempo e racconto*, ha mostrato come la narrazione non si limiti a rappresentare passivamente il mondo, ma contribuisca attivamente a riconfigurarlo, attribuendo significato agli spazi storici e, di conseguenza, anche geografici, di conseguenza trasformandoli in *luoghi dell'esperienza* umana e sociale. Trasposto

sul piano dell'analisi sociologica dell'inclusione, ciò implica che il territorio non sia soltanto il luogo neutro in cui le pratiche educative avvengono, ma un *attante* dotato di agency che partecipa attivamente alla costruzione delle possibilità narrative, operative e valutative dell'azione scolastica, condizionando i racconti possibili, le traiettorie praticabili e le forme di successo riconoscibili.

Se, però, il *luogo* è dunque riconosciuto come *attante*, la sua *attanzialità* non può essere considerata in maniera astratta o universale ma, al contrario, essa risulta sempre intrinsecamente intrecciata alle dimensioni storiche, economiche, infrastrutturali, relazionali – in altre parole, *territoriali* – che lo attraversano e lo definiscono. Ne consegue che una valutazione dell'inclusione che ignori o neutralizzi il territorio rischia di amputare una parte essenziale della *fabula* dell'azione educativa, ovvero tutto l'insieme delle condizioni materiali, relazionali e simboliche che rendono possibile – o impediscono – l'attuazione concreta delle pratiche inclusive. In assenza di questa sensibilità territoriale, i dispositivi valutativi tendono a produrre letture parziali, decontestualizzate e potenzialmente distorte, incapaci di cogliere come e perché l'inclusione assuma forme, intensità e gradi di visibilità radicalmente differenti nei diversi contesti, generando così il paradosso di penalizzare proprio quei territori in cui l'inclusione è più necessaria ma meno standardizzabile.

2.4 Il problema della valutazione

L'insieme delle prospettive fin qui richiamate consente, quindi, di mettere a fuoco uno dei nodi centrali dell'analisi dell'inclusione nei contesti fragili, ovvero lo scarto persistente tra un modello di valutazione generale e standardizzato delle pratiche di inclusione da un lato, e le evidenze empiriche che emergono dall'osservazione diretta delle pratiche quotidiane, dall'altro (Giungato, 2026). Se l'inclusione viene intesa come processo situato, agito professionalmente e territorialmente inscritto – e non come semplice adempimento procedurale o come insieme di misure compensative preconfezionate – appare allora evidente come gli strumenti di valutazione fondati prevalentemente su indicatori standardizzati, quantitativi e procedurali faticino strutturalmente a intercettarne le forme effettive di realizzazione nei contesti reali.

Questo scarto non è neutro. In determinati contesti, la valutazione, infatti, rischia di trasformarsi da dispositivo di supporto al miglioramento e all'apprendimento istituzionale, in un meccanismo di esclusione indiretta e di penalizzazione contestuale (Freddano et al., 2019), colpendo proprio quei territori in cui l'azione inclusiva assume forme necessariamente informali, adattive, relazionali e difficilmente formalizzabili secondo parametri standardizzati. L'attenzione prevalente a ciò che è misurabile, documentabile, rendicontabile e comparabile rischia, infatti, di oscurare sistematicamente una parte significativa del lavoro educativo reale – quello fatto di relazioni, mediazioni, improvvisazioni, supplenze – producendo così rap-

presentazioni parziali, distorte e talvolta fuorvianti dell'inclusione effettivamente praticata (cfr. Slee, 2011; Tomlinson, 2017). Quando tali rappresentazioni vengono utilizzate in chiave comparativa o per allocare risorse, il rischio è che i territori più fragili – quelli che più necessitano di inclusione – vengano paradossalmente svantaggiati proprio perché le loro pratiche inclusive sfuggono ai radar della valutazione standard.

Per affrontare tale limite strutturale, si rende necessario ampliare radicalmente lo sguardo valutativo, introducendo l'analisi di segnali che si collocano ai margini o addirittura al di fuori dei dispositivi formali di rilevazione. In questa prospettiva, assumono rilievo analitico cruciale quelli che possono essere definiti *indicatori narrativi*, spesso laterali, ovvero elementi emergenti dal campo, spesso non previsti dalle griglie di rilevazione predefinite, che tuttavia forniscono informazioni decisive sul funzionamento concreto dei processi inclusivi – come il clima della scuola, la qualità delle relazioni, la continuità qualitativa della frequenza, la riduzione dei conflitti, il benessere percepito. Analogamente, così, tutta la serie di tematiche impreviste che attraversano le narrazioni degli attori intervistati per la presente ricerca – digressioni apparentemente casuali, esempi ritenuti marginali, riferimenti spontanei a dimensioni materiali, corporee o relazionali che esulano dalla traccia dell'intervista – possono essere letti non come rumore da filtrare, ma come segnali analitici ad alta densità interpretativa, capaci di illuminare le condizioni reali, spesso invisibili, dell'inclusione (cfr. Atkinson, 2002; Jedlowski, 2022). Questa sensibilità agli indicatori laterali e agli *off-topic* narrativi apre la strada a una valutazione qualitativamente diversa, ovvero non più centrata esclusivamente sulla misurazione di output standardizzati, ma orientata alla comprensione dei processi, delle relazioni e dei contesti. Si tratta, in altri termini, di investigare la possibilità di una valutazione che non si limiti a classificare le scuole secondo criteri uniformi, ma che sia capace di restituire complessità, di riconoscere le specificità territoriali e di trasformarsi in dispositivo di apprendimento riflessivo, piuttosto che di controllo normativo. È precisamente in questa direzione che si muove l'analisi empirica presentata nei capitoli successivi, volta a esplorare come l'inclusione venga concretamente costruita, negoziata e resa possibile – o impossibile – nei territori fragili della Calabria.

3. Nota metodologica

L'indagine presentata in questa sede si fonda su un disegno di ricerca qualitativo intensivo, orientato a esplorare in profondità i processi attraverso cui l'inclusione scolastica viene concretamente praticata, valutata e narrata nei contesti fragili. L'obiettivo non è stato quello di produrre generalizzazioni statistiche o di testare ipotesi predefinite, ma di ricostruire pratiche, significati, tensioni e scarti a partire dalle esperienze situate degli attori coinvolti. In questa prospettiva, la Calabria è

stata assunta, quindi, come contesto rivelatore, in grado di rendere particolarmente visibili – in virtù delle sue fragilità strutturali – gli scarti ricorrenti tra dispositivi formali di governance e funzionamento effettivo delle pratiche inclusive.

Il corpus empirico è costituito da dodici interviste semi-strutturate realizzate con testimoni privilegiati: dirigenti scolastici, docenti curricolari e di sostegno, referenti per l'inclusione, assistenti sociali, rappresentanti delle istituzioni, del terzo settore e funzionari dell'Ufficio Scolastico Regionale della Calabria. La selezione è avvenuta attraverso un campionamento ragionato finalizzato a garantire pluralità di punti di osservazione, dal livello micro della classe al livello macro della governance regionale. La scelta di privilegiare attori direttamente coinvolti nell'azione educativa quotidiana – dirigenti, docenti, assistenti sociali, operatori del terzo settore – rispetto ad altri attori istituzionali (ad esempio, operatori ASP o servizi sanitari) è stata motivata dall'obiettivo di indagare le pratiche inclusive così come vengono concretamente agite e negoziate nel contesto scolastico, piuttosto che ricostruire il sistema dei servizi nel suo complesso.

L'intervista semi-strutturata, caratterizzata da una serie di tracce tematiche predefinite, oltre che di moduli specifici per ogni tipologia di intervistato, ha garantito comparabilità tra i casi, lasciando tuttavia spazio all'emergere dei significati attribuiti dagli intervistati (cfr. Kvale & Brinkmann, 2009). L'uso dello strumento ha comunque consentito di coprire i principali ambiti – pratiche quotidiane, governance territoriale, dispositivi valutativi, vincoli strutturali – mantenendo apertura alle specificità narrative individuali. Le interviste sono state integralmente trascritte e sottoposte a un'analisi tematica del corpus. Il processo analitico ha previsto l'individuazione di tag tematici associati a ciascuna area della traccia, nonché l'identificazione sistematica degli off-topic emersi spontaneamente. Questi ultimi – riferimenti a dimensioni materiali, relazionali o territoriali apparentemente marginali – non sono stati considerati come rumore da filtrare, ma come materiali analiticamente rilevanti (cfr. Atkinson, 2002), capaci di illuminare dimensioni dell'inclusione difficilmente intercettabili dai dispositivi formali. L'analisi ha inoltre previsto l'individuazione di co-occorrenze tra temi, pratiche e vincoli ricorrenti, finalizzata alla costruzione di nuclei tematici trasversali.

Accanto all'impianto semi-strutturato, l'interpretazione dei materiali ha integrato anche un approccio narrativo. L'intervista narrativa, secondo l'impostazione di Atkinson (ibidem) e di Jedlowski (2022), non è stata utilizzata come alternativa allo strumento semi-strutturato, ma come dispositivo interpretativo complementare. Se il ricorso alle tracce ha garantito comparabilità e copertura tematica, l'attenzione alla dimensione narrativa ha consentito di far emergere la trama esperienziale dei racconti, i nessi temporali, il ruolo attivo del territorio e le tensioni che attraversano l'azione professionale. In questa prospettiva, le interviste sono state trattate non solo come fonti informative, ma come narrazioni situate attraverso cui gli attori hanno reso intelligibile la propria esperienza nei contesti fragili. L'integrazione tra

impianto semi-strutturato, analisi tematica e sensibilità narrativa ha permesso, così, di coniugare rigore analitico e profondità interpretativa, rendendo possibile una lettura dell'inclusione che tenesse conto tanto degli assetti formali quanto delle pratiche quotidiane informali, degli scarti tra prescrizioni e azioni, e delle condizioni materiali e relazionali in cui l'azione educativa prende forma nei territori fragili della Calabria.

4. Risultati: le pratiche invisibili dell'inclusione

4.1 *Precarietà e improvvisazione: l'inclusione come equilibrio instabile*

Iniziamo la sezione sui risultati dell'indagine, evidenziando uno degli aspetti centrali del presente capitolo. Nei contesti osservati, l'inclusione scolastica non viene descritta – e non si manifesta – come l'esito lineare di protocolli stabilizzati o di una filiera di servizi pienamente operativa, ma emerge piuttosto come un lavoro continuo di manutenzione educativa, un insieme articolato di micro-interventi, aggiustamenti situati e decisioni prese in risposta a condizioni contingenti, che concorrono a mantenere, giorno per giorno, un equilibrio intrinsecamente instabile. Fermo restando un'intenzione fortemente influenzata dalle competenze e dalle vocazioni degli operatori coinvolti, le pratiche inclusive, in altre parole, sembrano costruirsi *mentre accadono*, spesso in condizioni di incertezza materiale, discontinuità organizzativa e carenza strutturale di risorse. In questo senso, la precarietà non costituisce soltanto un tratto del contesto esterno, ma diventa una sorta di modalità ordinaria di funzionamento del sistema educativo locale. In pratica, l'inclusione prende forma come pratica adattiva, più prossima al bricolage che all'applicazione di modelli standardizzati – che si pongono, quindi, più come orizzonti da raggiungere con pervicacia e senso del dovere, che come framework.

Questa dimensione risulta cruciale anche quando con gli intervistati si solleva la questione riguardante la valutazione. In effetti, ciò che risulta contare realmente al fine di garantire presenza, partecipazione e permanenza scolastica degli studenti più vulnerabili, tende a coincidere a volte con pratiche informali, relazioni non formalizzate e scarsamente documentabili, dunque difficilmente intercettabili dagli strumenti di rendicontazione basati su indicatori procedurali. Il corpus delle interviste restituisce, così, con evidenza questo scarto tra funzionamento reale e rappresentazione amministrativa dell'inclusione. Nella totalità dei casi analizzati, gli intervistati descrivono un sistema in cui le azioni decisive si collocano ai margini o al di fuori dei dispositivi formali, configurandosi come risposte pragmatiche a urgenze che non possono attendere i tempi lunghi – almeno così vengono descritte – delle procedure istituzionali.

4.1.1 *Micro-decisioni organizzative e riconfigurazione degli spazi*

Una prima area tematica emersa in modo ricorrente riguarda quelle che possiamo definire come micro-decisioni organizzative quotidiane, spesso percepite come marginali o ovvie, ma che rappresentano in realtà una vera e propria infrastruttura pratica dell'inclusione. Con frequenza significativa (almeno in 9 interviste su 15), gli attori scolastici riferiscono di interventi che consistono in modifiche pragmatiche dell'organizzazione dello spazio, dei tempi o delle routine che non passano da procedure formali, ma che sono finalizzate a rimuovere barriere alla partecipazione che emergono nel funzionamento ordinario. Esempi ricorrenti riguardano lo spostamento di aule per evitare ostacoli architettonici, la riorganizzazione dei turni per consentire la presenza di figure di supporto, la creazione di gruppi-classe eterogenei per ridurre segregazioni visibili, contatti telefonici informali tra dirigenti, docenti e familiari per districare delle procedure cristallizzate nelle maglie della burocrazia – come nel caso delle certificazioni o delle richieste per l'esenzione dal pagamento della mensa – o anche solo per assicurarsi che un alunno sia in buona salute e abbia i mezzi per recarsi a scuola.

Queste azioni non coincidono con dispositivi eccezionali o compensativi, bensì con riconfigurazioni ordinarie dell'assetto scolastico. In termini analitici, ciò che emerge, quindi, è una logica inclusiva che non adatta lo studente a un sistema dato, ma modifica il sistema per renderlo abitabile da una pluralità di soggetti. Si tratta in buona parte dei casi riferiti, di gesti a bassa soglia, raramente documentati e documentabili in report formali, ma che determinano concretamente la possibilità stessa di frequentare la scuola. Sul piano valutativo, tuttavia, queste pratiche restano largamente invisibili, non entrano nei Piani per l'Inclusione (PAI), non generano indicatori specifici, non vengono riconosciute come qualità organizzativa.

4.1.2 *Materialità, povertà e gestione della mensa come nodo inclusivo*

Un secondo nucleo tematico riguarda la gestione della materialità, come nel caso già citato del servizio della mensa scolastica. In praticamente quasi tutte le interviste realizzate, la povertà materiale viene identificata come uno dei nodi più critici dell'inclusione nei contesti fragili, configurandosi come crocevia tra mera povertà materiale, culturale, stigmatizzazione sociale e organizzazione familiare – come nel caso di plessi siti in aree su cui incide la criminalità organizzata e, di conseguenza, la detenzione carceraria dei genitori dei bambini. Gli intervistati descrivono situazioni ricorrenti in cui una parte consistente degli studenti non accede ai servizi scolastici per ragioni sostanzialmente economiche o comunque legate a disagio familiare, costringendo la scuola a costruire soluzioni informali per evitare dinamiche di esclusione irreversibili. Le strategie adottate variano, ma tendono a concentrarsi su due modalità principali: l'attivazione di reti informali di supporto solidale e la redistribuzione informale di risorse (come nel caso di docenti e personale ATA che condividono o cedono i propri pasti della mensa

scolastica, o acquistano a proprie spese il materiale didattico). Tali pratiche segnalano un funzionamento sistemico in cui la scuola, pur di non perdere i propri studenti più vulnerabili, si trova costretta a intervenire su condizioni materiali che dovrebbero essere garantite da reti più ampie di welfare territoriale. Tuttavia, sul piano interpretativo, tali forme di supplenza non possono essere lette come semplici gesti individuali, quasi “eroici”, di generosità o come *buone pratiche* esportabili, ma vanno inquadrare come indicatori di un deficit strutturale del sistema di protezione sociale. Divenendo, di fatto, dispositivo di tenuta e di ammortizzazione della povertà e operando spesso oltre le proprie competenze formali e le proprie risorse disponibili, la scuola appare decretare il fallimento del sistema di welfare, più che rappresentarne un punto di forza.

Proprio per descrivere meglio questo slittamento funzionale, appare utile, così, utilizzare il concetto di *supplenza istituzionale*. Nella maggioranza dei contesti osservati (12 interviste su 15), la scuola, in effetti, attraverso coloro che la *agiscono* – docenti, dirigenti, personale ATA, assistenti sociali, etc. – non sembra limitarsi a svolgere la propria funzione didattica, ma supplisce – in modo più o meno esplicito, più o meno consapevole – alle carenze di altri segmenti istituzionali. Essa, infatti, nelle descrizioni degli intervistati, supporta materialmente gli studenti, media accessi a servizi esterni, anticipa risposte a urgenze sociali, costruisce soluzioni operative là dove le filiere pubbliche risultano lente, frammentate o assenti. Tuttavia, tale supplenza istituzionale non costituisce un modello normativo desiderabile, né un tratto “eroico” da celebrare. Essa, infatti, si pone nelle stesse descrizioni di coloro che la raccontano come una strategia adattiva obbligata dalla contingenza, che emerge quando il sistema, nel suo complesso, non riesce a garantire condizioni minime di equità e protezione sociale.

Questo fenomeno genera un paradosso valutativo di particolare rilevanza, ovvero che, quanto più la scuola supplisce in modo informale e creativo, tanto più le sue azioni risultano decisive per la tenuta dei percorsi scolastici, eppure tanto meno esse risultano visibili e riconoscibili nelle metriche standardizzate di valutazione dell’inclusione. La supplenza, infatti, tende a rimanere non documentata, perché percepita come eccedente rispetto al mandato formale, o perché realizzata attraverso canali informali che sfuggono alla rendicontazione.

Questa dinamica, d’altra parte, sembra ricollegarsi direttamente ad uno scarto tra norma universale e funzionamento reale dei sistemi educativi territoriali. Il riferimento all’autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999), in questo caso, risulta utile non tanto in senso giuridico-formale, quanto come cornice interpretativa. L’autonomia scolastica, in effetti, promette flessibilità progettuale, capacità di risposta ai bisogni del contesto, innovazione organizzativa e didattica. Nei territori fragili osservati, tuttavia, questa flessibilità tende a tradursi in un’autonomia *necessaria*, che raramente coincide con innovazione pedagogica, ma si configura piuttosto come perenne gestione di uno stato latente e perdurante di emergenza, compensazione di man-

canze strutturali e assorbimento di carichi impropri. L'autonomia, in altri termini, non si pone soltanto come spazio di progettazione, ma diventa anche uno spazio di assorbimento di funzioni non previste, un dispositivo attraverso cui il sistema centrale scarica sui contesti locali la responsabilità di far fronte a disuguaglianze strutturali. Eppure, proprio questo assorbimento – appunto perché non facilmente codificabile, non pianificabile e spesso non rivendicato esplicitamente dagli attori stessi – rischia di essere ignorato dalla valutazione, o peggio, di essere interpretato come inefficienza organizzativa anziché come forma di resilienza sistemica.

Emblematico di ciò è il già citato investimento economico diretto da parte degli insegnanti o del personale scolastico, che riferisce di intervenire spesso a colmare vuoti negli strumenti didattici a disposizione dei bambini più fragili, acquistando personalmente il materiale o facilitando l'accesso ad esso attraverso l'attivazione di reti informali tra famiglie. Eppure, sul piano valutativo, questa forma di supplenza materiale difficilmente ha spazio nei sistemi di rendicontazione, non generando punteggi nei rapporti di autovalutazione (RAV), e rischiando, paradossalmente, di essere interpretata soltanto come segnale di deficit del contesto, contribuendo quindi a una rappresentazione negativa delle scuole che operano in condizioni strutturalmente svantaggiate.

4.1.3 *Discontinuità professionale e fragilità della memoria organizzativa*

La precarietà non riguarda soltanto risorse materiali e servizi, ma investe anche la continuità professionale del personale scolastico. Con frequenza molto elevata (13 interviste su 15), gli attori descrivono un sistema in cui il maggiore impedimento alla continuità dell'azione inclusiva è rappresentato specificamente dal turnover elevato, in particolare per quanto riguarda i docenti di sostegno e le figure di coordinamento dell'inclusione. Tale discontinuità produce un doppio effetto negativo: da un lato, interrompe la memoria organizzativa della scuola, impedendo il consolidamento di competenze, pratiche e relazioni istituzionali nel tempo; dall'altro, rende più fragile la costruzione di relazioni di fiducia con studenti e famiglie, che costituiscono una risorsa centrale per l'aggancio educativo nei contesti vulnerabili. Ne deriva, così, un'inclusione che deve continuamente ricostruirsi anziché consolidarsi, configurandosi come processo intermittente piuttosto che come traiettoria cumulativa. Gli intervistati riferiscono espressioni ricorrenti che segnalano questa condizione di ripartenza perpetua, sottolineando come la discontinuità professionale renda impossibile progettare interventi a medio-lungo termine e costruire quella stabilità relazionale che, secondo la letteratura, costituisce uno dei fattori protettivi più rilevanti per gli studenti con maggiore fragilità.

Nel complesso, quindi, ciò che emerge dall'analisi di questo nucleo tematico è un modello di inclusione fortemente situato, costruito attraverso micro-decisioni organizzative, supplenze materiali e istituzionali, adattamenti continui e forme di governance dell'emergenza. Tale modello produce risultati cruciali in termini

di continuità della frequenza, riduzione dello stigma e possibilità di permanenza scolastica, ma tende a restare opaco agli strumenti valutativi, perché è fatto di pratiche non formalizzate, non pianificate e spesso non rendicontabili. Il punto, tuttavia, non è quello di *romanticizzare* l'informalità, né trasformarla in standard da replicare. Al contrario, l'obiettivo dovrebbe essere quello di riconoscerla come indicatore critico della distanza tra il funzionamento reale dell'inclusione nei territori fragili e la sua rappresentazione amministrativa e valutativa. Nei contesti osservati, l'inclusione somiglia meno a un set di procedure stabilizzate e più a una forma di governo quotidiano dell'incertezza. Ed è proprio questa forma – se non resa leggibile attraverso dispositivi valutativi capaci di intercettare le pratiche informali – che rischia di essere penalizzata, o addirittura invisibilizzata, nel momento stesso in cui viene sottoposta a valutazione standardizzata.

4.2 *Il territorio come attante: geografia dell'inclusione possibile*

Se nella sezione precedente l'attenzione è stata posta sulle pratiche micro e sulle forme di manutenzione quotidiana dell'inclusione, il secondo nucleo dei risultati riguarda il ruolo del territorio come variabile attiva, capace di incidere in modo determinante sulle condizioni di possibilità dell'azione educativa. Nei contesti osservati, il territorio non va inteso come semplice sfondo geografico dell'azione educativa, né come mero contenitore amministrativo di reti istituzionali, ma come configurazione storica, sociale, culturale e materiale che incide direttamente sulle forme che l'inclusione può assumere, sui suoi limiti strutturali e sulle sue possibilità concrete, in pratica come un vero e proprio *attante* – secondo la categoria semiotica già richiamata nel quadro teorico (cfr. Greimas, 1970). Nei contesti osservati, il territorio agisce come una forza strutturante che precede e condiziona profondamente l'intervento scolastico, orientandone il funzionamento quotidiano, le priorità operative e le stesse possibilità di successo.

La Calabria, in effetti, non costituisce un contesto omogeneo, ma si presenta come un mosaico fortemente eterogeneo di situazioni territoriali che producono condizioni significativamente diverse per l'azione educativa. Dalle interviste emerge con evidenza l'articolazione di almeno quattro tipologie territoriali ricorrenti, ciascuna con specifiche criticità inclusive:

1. Aree interne montane, caratterizzate da isolamento geografico, spopolamento, invecchiamento demografico, carenze nei trasporti pubblici, difficoltà di accesso ai servizi sanitari e sociali. In questi contesti, la frequenza scolastica stessa diventa un obiettivo inclusivo primario, spesso più rilevante di qualsiasi intervento didattico strutturato. Le distanze elevate e la dispersione abitativa rendono problematica la continuità educativa, soprattutto per studenti con fragilità o con bisogni di supporto specifici.

2. Zone costiere e periurbane, segnate anche da stagionalità economica, precarietà lavorativa delle famiglie, instabilità abitativa, difficoltà a costruire relazioni educative stabili nel tempo.
3. Quartieri urbani, in cui insistono forti contraddizioni tra quartieri più benestanti e sacche sociali in cui incide la presenza di nuclei migranti privi di reti di supporto e soggetti a situazioni di marginalità cronica, affianco a quartieri marginalizzati in cui è significativa la presenza della criminalità organizzata, che si affianca alla povertà strutturale e all'assenza di servizi.
4. Contesti con forte presenza di nuclei etnici omogenei, come nel caso dei quartieri Rom, che introducono livelli di complessità ulteriori, come barriere linguistiche, diffidenza reciproca tra famiglie residenti, modelli culturali diffidenti nei confronti dei percorsi educativi, nonché dinamiche di stigmatizzazione. In 6 interviste emergono riferimenti a situazioni in cui l'inclusione richiede un lavoro costante di mediazione culturale e di costruzione di spazi di incontro tra differenze, non sempre sostenuto da risorse o competenze specifiche.

Questa eterogeneità non costituisce un dato neutro o una semplice variabile di contesto, ma produce condizioni strutturalmente diseguali entro cui le scuole operano, e che incidono direttamente sulla possibilità di costruire percorsi inclusivi stabili e sulla visibilità stessa delle pratiche inclusive messe in atto. Il territorio, d'altra parte, incide anche attraverso la sua dimensione culturale e simbolica. In alcuni contesti (riferiti in 5 interviste), le rappresentazioni sociali dell'istruzione risultano fortemente indebolite da traiettorie storiche di esclusione scolastica, abbandono precoce, scarsa mobilità sociale e emigrazione giovanile strutturale. Quest'ultima, in particolare, ha prodotto nel tempo una svalutazione simbolica dell'istruzione come leva di riscatto, alimentando una percezione diffusa della scuola come spazio transitorio, poco rilevante rispetto alle urgenze economiche immediate o rispetto a traiettorie lavorative che non richiedono titoli di studio elevati. Gli attori scolastici riferiscono, in particolare, di dover confrontarsi con aspettative familiari deboli rispetto ai percorsi scolastici, con scarsa valorizzazione del merito educativo, con modelli di socializzazione che normalizzano l'uscita precoce dal sistema formativo. In contesti con presenza significativa di comunità migranti o di gruppi socialmente stigmatizzati (ad esempio comunità rom), si aggiungono ulteriori livelli di complessità, come modelli educativi divergenti o le esperienze pregresse dei genitori, che rendono più difficile la costruzione di relazioni fiduciarie tra scuola e famiglie. Di conseguenza, nei contesti più fragili, l'inclusione tende a coincidere meno con il raggiungimento di obiettivi curriculari standardizzati e più con la costruzione di condizioni minime di stabilità, come la mera presenza continuativa, la riduzione dell'abbandono, il contenimento dei conflitti, la creazione di un clima relazionale sostenibile o la costruzione di relazioni di fiducia con famiglie. È in tal senso, quindi, che il territorio agisce come attante che orienta implicitamente il significato stesso

di successo educativo, spostandolo da una logica di performance curricolare a una logica di tenuta relazionale e di aggancio al sistema scolastico.

Le narrazioni raccolte mostrano come gli attori scolastici sviluppino una sorta di competenza territoriale situata, fondata sulla conoscenza diretta dei contesti di vita degli studenti, delle dinamiche familiari, delle risorse e dei vincoli locali. Questa conoscenza non è codificata, né trasferibile automaticamente attraverso formazione standard, ma è il prodotto di un'esperienza sedimentata nel tempo, di un contatto quotidiano con le famiglie, di una familiarità con le dinamiche economiche, culturali e relazionali del territorio. In praticamente tutte le interviste effettuate, gli attori sottolineano come questa competenza sia decisiva per intercettare bisogni, prevenire abbandoni, costruire alleanze con famiglie diffidenti, ma al tempo stesso essa tende a restare invisibile ai dispositivi valutativi standard, che trattano il territorio come variabile di contesto da neutralizzare o controllare, piuttosto che come componente attiva del processo educativo. In effetti, ignorare questa dimensione rischia di produrre una lettura astratta e decontestualizzata dell'inclusione, che assume implicitamente un territorio neutro e omogeneo, cancellando le asimmetrie profonde che caratterizzano i contesti reali e che condizionano strutturalmente la possibilità stessa di includere. In questi casi, le scuole che operano in contesti più complessi e strutturalmente svantaggiati rischiano di apparire sistematicamente meno efficaci nei sistemi di valutazione comparativa, non perché includano meno o peggio, ma perché includono in condizioni radicalmente più difficili, con risorse più scarse e attraverso strumenti meno formalizzabili. La valutazione standardizzata, in questo caso, non registra lo sforzo adattivo, la competenza territoriale, il lavoro di mediazione culturale o la capacità di tenuta in condizioni avverse, ma registra solo lo scarto rispetto a uno standard implicito costruito su contesti più dotati di risorse materiali, infrastrutturali e culturali. Di conseguenza, il territorio rischia di rappresentare un fattore di penalizzazione silenziosa, che agisce attraverso la neutralizzazione della sua *attanzialità* – come nel caso in cui una scuola situata in un territorio marginale venga valutata *come se* operasse nelle stesse condizioni delle scuole site in territori più centrali. Ciò, in ultima istanza, rischia di produrre rappresentazioni distorte della qualità inclusiva e alimentare potenzialmente circoli viziosi di ulteriore marginalizzazione.

4.3 *Certificazione: ambivalenze e usi strategici*

Tra i dispositivi che emergono con maggiore forza e ambivalenza nel corpus delle interviste, la certificazione occupa una posizione centrale. Nei contesti osservati, essa si configura come uno strumento al tempo stesso indispensabile e problematico. Se, infatti, da un lato rappresenta la principale porta di accesso alle risorse per il sostegno didattico e agli interventi personalizzati, dall'altro introduce barriere procedurali, simboliche e temporali che possono produrre effetti di

esclusione differenziale. La certificazione, lungi dall'essere un dispositivo neutro e universalistico, assume significati e funzioni profondamente differenti a seconda delle condizioni sociali, culturali, economiche e territoriali in cui viene attivata, configurandosi come terreno critico di negoziazione tra diritti formali, vincoli burocratici e strategie adattive.

Sul piano formale, la certificazione è concepita come strumento di tutela, finalizzato a garantire diritti, supporti e misure didattiche personalizzate. Tuttavia, nelle pratiche quotidiane descritte dagli intervistati, essa appare come un percorso complesso e lungo, che presuppone competenze amministrative, risorse cognitive e disponibilità materiali non sempre presenti nelle famiglie più vulnerabili. Come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, le barriere digitali, per esempio, emergono come fattore critico, poiché la digitalizzazione integrale delle procedure di certificazione, pur aumentando l'efficienza amministrativa del sistema, trasforma un diritto formale in un obiettivo difficilmente raggiungibile per chi è privo di accesso tecnologico, competenze informatiche o supporto adeguato – anche solo, banalmente, della competenza nell'attivare lo SPID. In questi casi, quindi, il ritardo nella certificazione non deriva da assenza di bisogno, ma da incapacità procedurale delle famiglie di navigare sistemi burocratici complessi. Questa dinamica sembra così produrre un paradosso, ovvero che i dispositivi pensati per garantire equità finiscono per amplificare le disuguaglianze, penalizzando proprio le famiglie più fragili, meno dotate di capitale culturale e sociale.

La lentezza e la rigidità delle procedure producono effetti problematici anche all'interno delle istituzioni scolastiche. Gli attori segnalano come, una volta formalizzata la domanda di certificazione, i tempi burocratici si pongano come un ostacolo per l'azione educativa, poiché il sistema di certificazione opera secondo tempi dilatati che possono estendersi per mesi. In questo scenario, quindi, il personale scolastico si trova frequentemente a dover agire *prima o al di là* della certificazione, anticipando le azioni in maniera informale – redistribuzione delle risorse disponibili, adattamenti organizzativi, messa a disposizione di supporti non formalizzati – per evitare l'esclusione immediata.

Accanto a queste criticità, le interviste restituiscono anche un uso strategico della certificazione nei contesti di povertà materiale. In assenza di un welfare territoriale efficace e accessibile, la certificazione può assumere la funzione di ammortizzatore sociale supplementare, diventando uno dei pochi strumenti disponibili per accedere non solo a supporti didattici, ma anche a risorse materiali, servizi assistenziali o attenzioni istituzionali altrimenti inaccessibili. Questa dinamica emerge soprattutto in riferimento a contesti caratterizzati da povertà estrema e assenza di servizi territoriali. Tale azione strategica, tuttavia, non va interpretata meramente come distorsione opportunistica del sistema o come abuso dei dispositivi di welfare, ma come forma di razionalità adattiva, attraverso cui famiglie e istituzioni cercano di compensare carenze strutturali del sistema di protezione

sociale. In questi contesti, la certificazione finisce per caricarsi di significati che eccedono il piano strettamente educativo, fungendo da dispositivo di protezione sociale in senso lato. Tuttavia, questa funzione surrogata accentua ulteriormente le ambiguità del sistema, esponendo la certificazione a tensioni tra finalità educative dichiarate, bisogni sociali emergenti e vincoli amministrativi rigidi.

Un ulteriore livello di complessità riguarda la dimensione simbolica e lo stigma associato alla certificazione. In quasi tutte le interviste emergono riferimenti a resistenze familiari legate al timore di etichettamento, di riduzione dell'identità del figlio a una categoria diagnostica, di esposizione a forme di discriminazione o marginalizzazione sociale. In questi casi, la certificazione viene percepita come una soglia rischiosa, capace di produrre esclusione simbolica anche quando è formalmente finalizzata all'inclusione. Questo aspetto risulta particolarmente rilevante nei contesti culturali in cui il riconoscimento pubblico della difficoltà è vissuto come fonte di vergogna, perdita di status familiare o stigmatizzazione comunitaria. La scelta di rinviare, evitare o rifiutare la certificazione può dunque essere interpretata come strategia di protezione identitaria, che però espone gli studenti al rischio di un'assenza prolungata di supporti adeguati, con conseguenze negative sui percorsi di apprendimento.

4.4 *Gli indicatori laterali: ciò che emerge "fuori traccia"*

L'analisi trasversale del corpus empirico ha consentito di individuare una serie di nuclei tematici che emergono in modo ricorrente al di fuori delle domande esplicitamente previste dalla traccia dell'intervista. Questi passaggi, spesso introdotti dagli intervistati come digressioni, esempi marginali o osservazioni personali – che possiamo definire come *fuori traccia* – sono stati inizialmente percepiti come *off-topic*. Tuttavia, una lettura attenta e sistematica mostra come tali elementi agiscano in realtà come indicatori laterali ad alta densità interpretativa, capaci di restituire con particolare chiarezza il funzionamento reale dei processi inclusivi nei contesti fragili. Più che deviazioni accidentali, essi costituiscono vere e proprie *zone di autenticità*, nelle quali affiorano tensioni strutturali, dinamiche culturali e condizioni materiali che i dispositivi formali di valutazione rischiano di non rilevare.

4.4.1 *Dimensione di genere e codici di mascolinità situata*

Un primo nucleo laterale di particolare rilevanza analitica riguarda la dimensione di genere e, più in generale, i codici di mascolinità e femminilità fortemente territorializzati che attraversano alcuni contesti osservati. In alcune delle narrazioni raccolte, infatti, il genere si configura come variabile determinante per la traiettoria scolastica, soprattutto in comunità caratterizzate da forte marginalità sociale ed economica, nonché da marcate peculiarità culturali etniche. Per quanto riguarda le ragazze, in tali contesti il ritiro precoce dalla scuola viene descritto come even-

to socialmente normalizzato, legato all'ingresso nell'adolescenza, a fidanzamenti precoci e, talvolta, a gravidanze già tra i quattordici e i quindici anni di età. Questi racconti non vengono presentati dagli intervistati come episodi eccezionali, ma come elementi strutturali del contesto territoriale, con cui la scuola è chiamata a confrontarsi quotidianamente, spesso in assenza di strumenti adeguati di intervento o di reti di supporto esterne efficaci.

Parallelamente, nelle narrazioni relative ai ragazzi, emerge un sistema di codici di mascolinità fortemente territorializzato che incide profondamente anche sulle pratiche linguistiche e comunicative. In alcuni contesti, l'uso dell'italiano standard viene percepito come segno di estraneità culturale o, in modo più marcato, come minaccia alla virilità, talvolta associato esplicitamente a rappresentazioni stigmatizzanti della non conformità di genere. Il ricorso al dialetto stretto assume, al contrario, la funzione di marcatore identitario e di appartenenza al gruppo, configurandosi come scudo simbolico rispetto a un'istituzione scolastica percepita come culturalmente distante o ostile.

A questa mascolinità esterna aggressiva corrisponde, paradossalmente, una gestione familiare prevalentemente matriarcale. In diversi racconti, la figura della nonna emerge come perno decisionale nei rapporti con la scuola, soprattutto nei contesti segnati da fragilità economica, assenza o marginalità delle figure genitoriali, discontinuità lavorativa. Questa configurazione familiare, raramente tematizzata nei modelli standard di valutazione dell'inclusione, incide in modo significativo sulle modalità di interazione tra scuola e famiglie, sulle possibilità concrete di costruire alleanze educative stabili e sulla definizione stessa delle priorità educative.

4.4.2 *Digital divide come barriera procedurale e supplenza digitale*

Un secondo nucleo laterale di grande rilevanza riguarda il *digital divide*, che nelle narrazioni non viene mai rappresentato come semplice carenza tecnologica, ma come vera e propria barriera procedurale che amplifica l'esclusione. La digitalizzazione integrale delle policy scolastiche e dei servizi connessi – iscrizioni online, richieste di accesso alla mensa, trasporti, certificazioni – viene descritta in alcuni casi come moltiplicatore di esclusione per le famiglie prive di capitale culturale, competenze burocratiche e alfabetizzazione digitale.

Emerge, così, un paradosso ricorrente e particolarmente significativo, ovvero che le stesse famiglie che mostrano un uso intensivo e quotidiano delle piattaforme social (TikTok, Instagram, Facebook) e delle applicazioni ludiche risultano completamente incapaci di gestire strumenti come SPID, piattaforme istituzionali o portali della pubblica amministrazione necessari per accedere ai diritti scolastici fondamentali. Questo scarto non segnala assenza di competenze digitali in senso assoluto, ma asimmetria nelle competenze digitali. In questo quadro, la scuola si trova frequentemente a svolgere una funzione di supplenza digitale, trasformando in docenti, assistenti sociali, personale amministrativo e volontari del terzo settore in

operatori burocratici informali. Le narrazioni descrivono come pratiche ricorrenti le domande compilate al posto dei genitori, le procedure spiegate e ripetute più volte, l'accompagnamento fisico a sportelli o uffici, oppure gli interventi *extra-ruolo* messi in atto per evitare che l'incapacità procedurale si traduca in esclusione materiale da servizi essenziali come la mensa o il trasporto scolastico.

4.4.3 *La scuola come “ultimo volto dello Stato” nei territori fragili*

Un terzo nucleo *off-topic* riguarda la rappresentazione della scuola come principale presidio istituzionale stabilmente presente nei territori fragili. In tutte le interviste agli operatori scolastici, la scuola viene descritta come l'unica istituzione affidabile, continuativa e riconoscibile, chiamata a supplire alle carenze strutturali del welfare locale e alla discontinuità dei servizi sociali e sanitari. Questa percezione non emerge come affermazione ideologica o retorica, ma come percezione pragmatica della scuola nella propria funzione di tenuta sociale, che eccede ampiamente il mandato didattico-educativo. Gli intervistati, infatti, descrivono la scuola come spazio in cui si concentrano funzioni multiple: sorveglianza sulla sicurezza dei minori, intercettazione di situazioni di disagio familiare, mediazione con servizi esterni, supporto materiale diretto (alimentazione, vestiario, materiali), orientamento burocratico per le famiglie, hub culturale inter-etnico. Eppure, anche questo ruolo di presidio multifunzionale, pur centrale nelle pratiche quotidiane, viene riferito non avere riscontro nei dispositivi formali di valutazione dell'inclusione, che continuano a misurare la scuola come organizzazione educativa isolata, anziché come presidio territoriale integrato nel tessuto sociale locale.

4.4.4 *Implicazioni metodologiche: verso indicatori narrativi dell'inclusione*

Nel loro insieme, questi indicatori laterali delineano un quadro in cui l'inclusione appare come un processo eminentemente situato, fondato sulla capacità degli attori di abitare le contraddizioni del territorio, di leggere segnali sotto-soglia e di intervenire in modo flessibile su dimensioni che eccedono la sfera strettamente didattica. Gli *off-topic* non rappresentano, dunque, deviazioni marginali rispetto all'oggetto di ricerca, ma costituiscono uno dei principali canali epistemici attraverso cui si rendono visibili le condizioni reali dell'inclusione nei contesti fragili. Assumerli come materiali analiticamente rilevanti significa riconoscere che la qualità inclusiva di una scuola non si esaurisce negli indicatori di output (voti, bocciature, certificazioni), ma si gioca in una molteplicità di segnali sotto-soglia, spesso invisibili ai dispositivi standard, ma decisivi per la tenuta quotidiana del sistema: clima relazionale, continuità della frequenza, riduzione dei conflitti, capacità di dialogo con famiglie diffidenti, mediazione culturale, supplenza di funzioni extra-scolastiche.

In questa prospettiva, gli *off-topic* narrativi, assieme agli altri nuclei tematici, possono essere proposti come base per la costruzione di indicatori qualitativi e

processuali dell'inclusione, capaci di integrare le metriche quantitative standard con una dimensione verticale, sensibile ai contesti e alle specificità territoriali. Tale approccio suggerisce la necessità di sviluppare dispositivi di valutazione narrativa che non sostituiscano, ma affianchino gli strumenti quantitativi, restituendo visibilità alle pratiche invisibili, ai segnali laterali e alle condizioni materiali e simboliche che rendono possibile – o impossibile – l'inclusione nei territori fragili.

5. Verso una valutazione situata

5.1 *Sintesi dei risultati: lo scarto strutturale tra formale e reale*

L'analisi empirica fin qui esposta, quindi, restituisce un quadro di forte coerenza interna tra i diversi nuclei tematici emersi, riconducibili a un filo rosso comune, ovvero lo scarto strutturale tra il funzionamento reale dei processi inclusivi e la loro rappresentazione formale all'interno dei dispositivi di governance e valutazione. Tale scarto non sembra costituire un fenomeno accidentale o residuale – almeno all'interno del campione osservato – ma una frattura sistemica che attraversa tutti i livelli dell'azione educativa nei territori fragili. Questo scarto può manifestarsi, come abbiamo visto, nelle pratiche informali e di supplenza istituzionale attraverso cui gli attori scolastici riferiscono di garantire quotidianamente la tenuta dei percorsi educativi, operando spesso oltre il proprio mandato formale e in condizioni di cronica carenza di risorse e continuità strutturali – redistribuzione informale di pasti, acquisto diretto di materiali didattici, riorganizzazione degli spazi, anticipazione di interventi non ancora certificati. Tali pratiche, tuttavia, così come esposte, pur risultando decisive per prevenire l'esclusione, restano largamente invisibili ai sistemi di rendicontazione e valutazione.

Allo stesso modo, così come emerso dalle evidenze empiriche, anche il territorio non sembra costituire un semplice sfondo geografico o amministrativo dell'azione educativa, ma un fattore attivo e strutturante che incide profondamente sulle possibilità concrete dell'inclusione. Isolamento geografico, frammentazione dei servizi, cultura locale, configurazioni familiari, dinamiche migratorie, tutto incide sull'interazione tra attori sociali, istituzionali e destinatari delle pratiche inclusive, determinando un caleidoscopio di processi eterogenei che non possono essere considerati neutri dalle strategie valutative, pena il rischio di una discriminazione territoriale.

Anche nei confronti dello strumento certificativo, l'analisi ha evinto come un dispositivo pensato in termini astrattamente universalistici possa produrre, nei contesti di maggiore fragilità, effetti selettivi e differenziali, quali barriere digitali, lentezza procedurale, stigma sociale, uso strategico dell'ammortizzatore sociale.

La certificazione, lungi dall'essere uno strumento neutro di accesso ai diritti, come evinto dalle interviste, talora diviene terreno di negoziazione complessa in cui si intrecciano bisogni educativi, povertà materiale, competenze burocratiche e resistenze culturali.

Infine, abbiamo visto come alcuni degli indicatori più rivelatori della qualità inclusiva – dimensione di genere, digital divide, codici culturali della marginalità, barriere simboliche, materialità dei corpi e degli spazi – emergano talvolta in forma laterale, attraverso off-topic narrativi, comportando la possibilità che essi rappresentino degli aspetti strutturalmente invisibili alle metriche standard, che potrebbero privilegiare meramente gli indicatori di output (voti, certificazioni, bocciature) strettamente quantitativi. Anche in questo caso, lo scarto tra funzionamento reale e rappresentazione formale non apparirebbe dunque accidentale o contingente, ma strutturale e sistemico, rappresentando una discontinuità profonda e persistente tra ciò che viene valutato dai dispositivi standard e ciò che effettivamente produce, sostiene o impedisce l'inclusione nei contesti osservati.

5.2 Il paradosso della governance relazionale

Nei territori fragili osservati, l'inclusione scolastica, quindi, sembra reggersi in larga misura su forme di governance informale e relazionale. Le narrazioni raccolte mostrano con evidenza come la tenuta effettiva del sistema dipenda spesso da reti personali di fiducia tra attori (docenti, assistenti sociali, dirigenti, operatori del terzo settore), dalla conoscenza situata e non codificata dei contesti territoriali, nonché dalla capacità di improvvisare soluzioni adattive in condizioni di incertezza e di attivare mediazioni continue tra scuola, famiglie e territorio. Questa governance relazionale non sostituisce formalmente quella procedurale-burocratica prevista dalle norme, ma ne compensa quotidianamente le lacune, agendo di fatto come collante effettivo del sistema in presenza di frammentazione istituzionale, discontinuità dei servizi e scarsità di risorse. Questa forma di governance relazionale sembra caratterizzarsi per alcuni tratti distintivi. Essa opera attraverso canali informali (telefonate personali, incontri non protocollati, reti fiduciarie costruite nel tempo); si fonda su conoscenza contestuale acquisita per esperienza diretta, non trasferibile attraverso formazione standard; richiede competenze di mediazione culturale, sociale e istituzionale spesso non riconosciute come parte del profilo professionale; funziona attraverso logiche di reciprocità e fiducia personale piuttosto che attraverso procedure standardizzate. Nonostante essa sia alimentata proprio dallo stesso deficit sistemico che la rende provvidenziale, questa forma di governance informale, tuttavia, appare comunque raggiungere una certa efficacia nei risultati che ottiene. In effetti, però, ciò produce un paradosso. Nonostante dei risultati concreti e misurabili attraverso degli strumenti qualitativi – continuità della frequenza scolastica, prevenzione dell'abbandono, aggancio e tenuta degli

studenti più vulnerabili, riduzione dei conflitti – l'azione messa in atto attraverso gli strumenti informali rischia di risultare, infatti, sostanzialmente invisibile agli indicatori standard di valutazione dell'inclusione. Non essendo documentata in forma scritta, formalizzata in protocolli replicabili o standardizzata secondo procedure comparabili, essa potrebbe non essere rilevata dagli strumenti di rendicontazione (come il RAV o il PAI¹) e, conseguentemente, le pratiche inclusive messe in atto in un determinato contesto caratterizzato da evidenti fragilità potrebbero apparire inefficienti, irrilevanti o addirittura assenti dal punto di vista valutativo.

Ne deriva, perciò, una forma paradossale di penalizzazione della competenza adattiva. Chi lavora meglio in modo situato, flessibile e relazionale – adattando continuamente le pratiche alle condizioni concrete del territorio, costruendo reti informali efficaci, improvvisando soluzioni creative – tenderebbe in tal modo a risultare meno performante secondo le metriche standardizzate, che privilegiano, appunto, ciò che è formalizzabile, documentabile e comparabile. Come osserva efficacemente un docente intervistato, sintetizzando questa tensione: «sui documenti scriviamo quello che dobbiamo scrivere, poi nella realtà lavoriamo diversamente, perché altrimenti non ce la faremmo».

Il paradosso, come conseguenza, rischia di produrre a sua volta un circolo vizioso sistemico. Se le pratiche informali, proprio perché informali, generano invisibilità valutativa, allora tale invisibilità produce bassa performance percepita nei sistemi di ranking e comparazione. Di conseguenza, la bassa performance limita l'accesso a risorse aggiuntive e finanziamenti, generando una ulteriore scarsità di risorse, che aumenta ulteriormente la necessità di ricorrere a pratiche informali e adattive, al fine di mantenere la tenuta del sistema. Il risultato, quindi, è una marginalizzazione cumulativa dei territori che, paradossalmente, includono di più ma in modi meno visibili.

Questo meccanismo condurrebbe, quindi, a un paradosso valutativo, particolarmente incisivo proprio nei territori fragili. Se da un lato i territori strutturalmente più svantaggiati, almeno stando alle evidenze empiriche, sono in grado di sviluppare forme creative e adattive di inclusione proprio in risposta alle loro fragilità, dall'altro lato, tuttavia, essi corrono paradossalmente il rischio di essere valutati negativamente, poiché le loro pratiche non rientrano negli standard co-

¹ Per RAV (Rapporto di Autovalutazione) si intende il documento attraverso cui le istituzioni scolastiche analizzano il proprio funzionamento, i risultati conseguiti e il contesto di riferimento, individuando priorità e obiettivi di miglioramento all'interno del Sistema Nazionale di Valutazione. Il PAI (Piano Annuale per l'Inclusione) è invece il documento di programmazione con cui la scuola pianifica le azioni inclusive, organizzando risorse, strategie e interventi a partire dai bisogni educativi rilevati. Entrambi costituiscono dispositivi formali di governance e valutazione, indispensabili sul piano amministrativo e organizzativo, ma strutturalmente orientati alla rendicontazione e alla comparabilità, e quindi parzialmente limitati nel rilevare pratiche informali, processi relazionali e forme di inclusione situate.

struiti implicitamente per intercettare i risultati anche di quei contesti più dotati di risorse materiali, infrastrutturali, culturali e sociali. La mancata rilevazione del lavoro inclusivo reale – fatto di governance relazionale, supplenze istituzionali, mediazioni culturali, improvvisazioni situate – rischia, così, di produrre una rappresentazione distorta della qualità inclusiva, che penalizza proprio chi opera in condizioni più difficili.

Le conseguenze di tale distorsione valutativa sono tutt'altro che simboliche o accademiche. Essa, infatti, potrebbe incidere concretamente su dimensioni cruciali, quali l'allocazione delle risorse (i finanziamenti premiano spesso le scuole che appaiono più performanti, non quelle che ne avrebbero maggiore bisogno), la reputazione istituzionale, l'accesso a progetti e finanziamenti competitivi basati su ranking, il morale professionale degli operatori che vedono il proprio lavoro sistematicamente non riconosciuto. Ne risulterebbe, quindi, un processo cumulativo di marginalizzazione, che a sua volta accentuerebbe maggiormente la fragilità strutturale dei contesti.

5.3 *Proposta: verso una valutazione situata*

Alla luce degli elementi empirici e delle tensioni teoriche emersi nel corso dei paragrafi precedenti, si può, quindi, avanzare la proposta di ripensare radicalmente la valutazione dell'inclusione in termini situati. Una valutazione situata non implica, ovviamente, la rinuncia al rigore metodologico o l'abbandono degli strumenti quantitativi, ma richiede piuttosto il loro riposizionamento critico all'interno di una cornice più ampia, capace di riconoscere la complessità dei processi, la parzialità delle prospettive e la necessità di contestualizzare le evidenze. Essa dovrebbe presentare almeno quattro caratteristiche fondamentali, tra loro interconnesse.

5.3.1 *Valutazione Ecologica*

Per *valutazione ecologica* possiamo intendere una prospettiva che riconosca l'inclusione come un attributo non della singola scuola, ma quale emerge dall'interazione dinamica tra molteplici livelli di sistema: micro (per es. classe, singolo docente), meso (per es. scuola, servizi territoriali, reti locali, contesto culturale ed etnico, stratificazioni sociali, etc.), macro (per es. politiche regionali, quadro normativo nazionale, contesto culturale globalizzato). In tale prospettiva, il territorio, così, non viene considerato come sfondo neutro o come variabile da neutralizzare statisticamente, bensì come attante dotato di agency, capace, quindi, di influenzare, abilitare o inibire strutturalmente anche solo una parte delle possibilità inclusive. Una valutazione ecologica dovrebbe quindi essere in grado di leggere le pratiche inclusive in relazione alle condizioni materiali, culturali, geografiche e istituzionali specifiche in cui esse prendono forma, evitando comparazioni decontestualizzate.

5.3.2 *Valutazione integrata (quantitativa e qualitativa)*

Per *valutazione integrata* dovrebbe essere intesa una pratica che mantenga la validità degli indicatori quantitativi ai fini di una mappatura comparativa orizzontale su larga scala, ma affiancandoli sistematicamente a strumenti qualitativi – quelli che potremmo intendere come *indicatori narrativi* – capaci di sostenere un’indagine verticale, contestuale e in profondità. Questo non significa sostituire i numeri con le narrazioni, bensì riconoscere che sia gli indicatori quantitativi, che qualitativi rispondono a domande diverse e complementari. Mentre i primi consentono comparazioni ampie ma superficiali, i secondi permettono comprensioni profonde e contestuali, comprendendo anche vissuti, esperienze, digressioni impreviste. Una valutazione integrata, infatti, riconoscerebbe la validità analitica degli indicatori laterali e degli off-topic narrativi, trattandoli non come rumore da filtrare, ma come segnali ad alta densità interpretativa.

5.3.3 *Valutazione non classificatoria*

Una *valutazione non classificatoria* dovrebbe aprioristicamente rinunciare alla produzione di ranking o classifiche comparative che rischierebbero di ignorare le condizioni di partenza e i vincoli strutturali dei diversi contesti. Essa, al contrario, dovrebbe essere concepita allo scopo di privilegiare la comprensione dei processi e delle traiettorie di miglioramento rispetto alla misurazione statica degli output finali. In questa prospettiva, quindi, ciò che conterebbe maggiormente non sarebbe tanto stabilire quanto una scuola possa risultare *più* o *meno* inclusiva in termini assoluti, bensì approssimarsi alla comprensione di come essa costruisca, negozia e renda possibile l’inclusione nelle condizioni date, quali ostacoli incontri, quali risorse mobiliti, quali traiettorie di cambiamento attivi. Una valutazione non classificatoria, così, riconoscerebbe l’inclusione come fattore in grado di assumere, di volta in volta, forme radicalmente diverse, a seconda dei contesti, senza che questo implichi necessariamente differenze di qualità.

5.3.4 *Valutazione riflessiva*

Per *valutazione riflessiva* potremmo intendere un dispositivo concepito per essere strumento di apprendimento istituzionale, piuttosto che di controllo normativo o di accountability punitiva. Secondo questa prospettiva, l’obiettivo primario della valutazione non dovrebbe infatti essere quello di classificare, premiare o sanzionare, ma restituire complessità, rendere visibili pratiche e tensioni, alimentare processi riflessivi collettivi, sostenere il miglioramento continuo. Una valutazione riflessiva, in pratica, restituirebbe ai contesti valutativi la capacità di interrogarsi criticamente, riconoscendo come ogni valutazione sia sempre parziale, situata e prospettica. Essa, in altre parole, adotterebbe quello che Ianes e Dell’Anna (2020) indicano come un approccio integrato, non frammentato, in grado di triangolare molteplici fonti e prospettive.

Sul piano operativo, una valutazione situata con tali caratteristiche implicherebbe, naturalmente, alcune scelte concrete, come quella di affiancare ai dispositivi già esistenti (RAV, PAI, rapporti di autovalutazione) anche altri strumenti prettamente qualitativi, etnografici e narrativi, come i diari di bordo, le interviste qualitative o i focus group. In secondo luogo, un dispositivo valutativo concepito in tale modo, avrebbe lo scopo anche di riconoscere e valorizzare indicatori processuali come il clima relazionale della scuola, la continuità della frequenza, la qualità del dialogo con le famiglie, la riduzione dei conflitti e la capacità di tenuta in situazioni critiche. In terzo luogo, ciò implicherebbe ulteriormente la valorizzazione della competenza territoriale situata quale risorsa professionale centrale e non come limite o come elemento di contesto da neutralizzare. Infine, una valutazione situata dovrebbe includere sistematicamente anche la rilevazione di quelli che abbiamo definito come nuclei tematici imprevisti o *lateral*i, inserendo sistematicamente gli off-topic narrativi tra i segnali analitici ad alta densità, capaci di illuminare dimensioni dell'inclusione che potrebbero sfuggire alle domande dirette e ai protocolli standard.

5.4 Chiusura: l'inclusione come pratica situata

Attraverso l'osservazione del campione mediante gli strumenti dell'indagine qualitativa, quindi, l'inclusione nei territori fragili della Calabria è apparsa configurarsi, in definitiva, come una pratica profondamente situata, unica, non fungibile e non pienamente catturabile da dispositivi valutativi standardizzati – ovvero non riducibili a checklist procedurali o a indicatori quantitativi predefiniti. Essa, diversamente, sembra prendere forma nell'intreccio complesso tra condizioni materiali, configurazioni sociali, culture locali, assetti territoriali, reti relazionali informali, competenze professionali situate e capacità di improvvisazione adattiva.

Le narrazioni raccolte restituiscono con evidenza questa tensione strutturale tra una prescrizione formale e l'azione concreta, tra ciò che viene documentato e ciò che viene effettivamente praticato, ovvero tra gli adempimenti burocratici e il funzionamento reale dei processi educativi. Gli attori scolastici hanno dimostrato di operare quotidianamente in uno spazio di ambiguità operativa, dove le regole e i vincoli istituzionali sembrano dover essere continuamente negoziati con le urgenze e le specificità dei rispettivi differenti contesti. In tale tensione quotidiana, l'inclusione è apparsa manifestarsi come pratica di non-esclusione, agita in condizioni descritte come extra-ordinarie, ma vissute come ordinarie, come lavoro continuo di manutenzione educativa, come governance relazionale che tiene insieme un sistema strutturalmente fragile.

La capacità di riconoscere, rendere visibile e valorizzare questo lavoro – attraverso dispositivi valutativi capaci di restituirne la complessità, di intercettarne le forme informali e di contestualizzarne gli esiti – costituisce una delle sfide decisive per le politiche educative nei territori fragili. Senza questo riconoscimento, il rischio

concreto potrebbe essere che proprio le scuole che includono di più, ma in modi meno standardizzabili, continuino a essere penalizzate da sistemi di valutazione che misurano ciò che è formalizzabile piuttosto che ciò che è effettivamente inclusivo. La proposta di una valutazione situata, ecologica, integrata, non classificatoria e riflessiva, in tal senso, si pone dunque non come alternativa ideale ai dispositivi esistenti, ma come necessario complemento critico, capace di restituire complessità là dove la standardizzazione produce semplificazioni distorsive, e di rendere visibile il lavoro invisibile che sostiene quotidianamente l'inclusione nei contesti più difficili.

Bibliografia

- Ainscow M., Booth T. and Dyson A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Anderson J., Boyle C. and 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. and Spandagou I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. London: SAGE Publications.
- Atkinson R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore (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. and Marsili F. (2022). L'inclusione scolastica in Italia: una mapping review sulla ricerca empirica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(4): 40-79.
- Booth T. and Ainscow M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu P., Chamboredon J.-C. and Passeron J.-C. (1976). *Il mestiere di sociologo*. Rimini: Guaraldi (ed. orig. 1973).
- Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S. and 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. and 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.
- Florian L. and Spratt J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2): 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Freddano M., Giampietro L. and Poliandri D. (2019). Valutazione esterna e inclusione scolastica: criticità e prospettive. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20: 99-118.
- Greimas A.J. (1974). *Del Senso*. Milano: Bompiani (opera originale pubblicata 1970).
- 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).

- Giungato L. (2026). *Non escludere. Pratiche e vissuti dell'inclusione scolastica in Calabria*. Soveria Mannelli (CZ): Rubettino.
- Ianes D. and Dell'Anna S. (2020). *Valutare l'inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Jedlowski P. (2022). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Messina: Mesogea.
- Kvale S. and Brinkmann S. (2009). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pagano U. (2024). Towards inclusive education: The evaluation challenge. *Science & Philosophy*, 12(1): 168-189.
- Ricoeur P. (1985). *Temps et récit. Tome III: Le temps raconté*. Paris: Le Seuil.
- Slee R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- 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 Publishing.

Rendere ordinaria l'inclusione. Micro-didattiche e ambienti educativi trasformativi

LUIGI GIUNGATO E PAOLA BUONANNO

1. Introduzione e contesto della ricerca in Liguria

La ricerca qualitativa condotta in Liguria nell'ambito del progetto PRIN *Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all* nasce dall'esigenza di interrogare i processi di inclusione scolastica a partire da chi, quotidianamente, li attraversa, li pratica e li rende – talvolta faticosamente – possibili. L'indagine si è concentrata sulle voci di diversi attori istituzionali e professionali del sistema educativo regionale, assumendo come punto di partenza non tanto l'astrazione delle politiche o dei dispositivi normativi, quanto le esperienze concrete, i margini di manovra, le frizioni e gli aggiustamenti che caratterizzano il lavoro quotidiano dell'inclusione nelle scuole e nei servizi del territorio.

Questo studio si colloca all'interno di un contesto nazionale in cui l'inclusione scolastica rappresenta da tempo un obiettivo dichiarato e formalmente condiviso. L'Italia, com'è noto, vanta una lunga tradizione di integrazione degli alunni con disabilità nelle classi comuni, avviata già negli anni Settanta, e ha progressivamente consolidato un impianto normativo e culturale che pone l'inclusione come principio cardine del sistema educativo. Tuttavia, come numerosi studi hanno evidenziato, tra l'enunciazione dei principi e la loro traduzione nelle pratiche quotidiane si apre spesso uno scarto significativo. È precisamente in questo spazio intermedio – tra ciò che l'inclusione promette e ciò che concretamente accade nei contesti scolastici – che si inserisce il progetto PRIN, con l'obiettivo di sviluppare un indice di qualità condiviso capace di restituire, in modo più aderente alla realtà, il funzionamento dei processi inclusivi. In questo quadro, l'indagine ligure offre uno sguardo ravvicinato sulle pratiche, sulle rappresentazioni e sulle criticità che accompagnano l'attuazione dell'inclusione nel territorio regionale.

Nel presente lavoro, l'inclusione scolastica è intesa non come una categoria statica o un traguardo da raggiungere una volta per tutte, ma come un processo complesso e dinamico, orientato a garantire il diritto all'istruzione e la piena partecipazione di ogni alunno, indipendentemente dalle sue caratteristiche personali. Tale prospettiva riguarda naturalmente tutti gli studenti con bisogni educativi speciali, compresi quelli con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992 – come

si evince dalla Direttiva MIUR 27/12/2012 e, in seguito nella C.M. n. 8/2013 – ma si estende, più in generale, alla costruzione di ambienti di apprendimento capaci di accogliere e valorizzare la pluralità delle differenze – di abilità, di origine, di lingua, di condizioni socioeconomiche. In questa accezione, l'inclusione non è riducibile a un insieme di interventi specialistici, ma investe l'intero sistema scolastico, chiamando in causa scelte pedagogiche, assetti organizzativi, relazioni professionali e dispositivi di coordinamento territoriale.

Il contesto ligure presenta alcune specificità che incidono in modo rilevante sull'organizzazione dei supporti educativi e dei servizi per l'inclusione. La conformazione geografica della regione, caratterizzata da una forte frammentazione territoriale, dalla presenza di aree interne difficilmente accessibili e da una distribuzione diseguale della popolazione scolastica tra grandi centri urbani e piccoli comuni, contribuisce a produrre condizioni operative eterogenee. A ciò si aggiunge una marcata concentrazione di risorse nell'area metropolitana di Genova rispetto ai territori periferici, con ricadute evidenti sulla disponibilità e sulla continuità dei servizi. Non meno rilevante è la presenza di barriere architettoniche ancora persistenti in alcuni edifici scolastici – spesso strutture storiche sottoposte a vincoli – che rendono complessa l'implementazione di soluzioni infrastrutturali adeguate. Comprendere come queste caratteristiche locali si intreccino con le politiche e le pratiche inclusive risulta fondamentale per valutare la qualità inclusiva del sistema scolastico regionale. Per questo motivo, la ricerca ha scelto di concentrarsi esclusivamente sulle dinamiche interne alla Liguria, evitando confronti diretti con altri contesti regionali e privilegiando un'analisi situata delle specificità territoriali.

Sul piano degli obiettivi, lo studio mira a restituire una visione articolata e multiprospettica dell'inclusione scolastica in Liguria, mettendo in luce convergenze e divergenze tra i punti di vista dei diversi attori coinvolti, nonché nodi critici e potenzialità dell'attuale modello inclusivo. Un'attenzione particolare è stata riservata ai temi della valutazione e della qualità dell'inclusione, che costituiscono il fulcro del progetto PRIN. La ricerca, condotta nell'autunno del 2025 attraverso dieci interviste in profondità, ha coinvolto un insieme eterogeneo di testimoni privilegiati: docenti (inclusi referenti per l'inclusione), dirigenti scolastici, funzionari dell'amministrazione scolastica regionale, operatori dei servizi sociali comunali e rappresentanti del terzo settore. Questa pluralità di voci ha consentito di esplorare i processi inclusivi sia nella dimensione micro delle pratiche quotidiane – la gestione dei casi, il lavoro in classe, il rapporto con le famiglie – sia nei livelli meso e macro, legati al coordinamento interistituzionale, alle politiche e all'allocazione delle risorse. L'approccio qualitativo adottato ha permesso di far emergere aspetti difficilmente riducibili a indicatori standardizzati, ma centrali per comprendere il funzionamento dell'inclusione, come i vissuti professionali, le dinamiche relazionali, le percezioni di benessere e le strategie adattative messe in atto nei contesti scolastici.

Il capitolo presenta in modo organico e analitico i risultati emersi dall'indagine. Dopo una sintetica ricostruzione del quadro teorico e metodologico di riferimento (Sezione 2), l'attenzione si concentrerà sui principali nuclei tematici emersi dall'analisi delle interviste, che consentono di leggere in profondità le pratiche e le tensioni dell'inclusione scolastica in Liguria (Sezione 3). Tali risultati saranno successivamente discussi alla luce delle domande di ricerca e del più ampio contesto delle politiche inclusive (Sezione 4), per giungere infine ad alcune considerazioni conclusive sui punti di forza e sulle sfide aperte che attraversano oggi l'inclusione scolastica nel territorio ligure (Sezione 5).

2. Cornice teorico-metodologica

2.1 *Approccio teorico all'inclusione scolastica*

La riflessione pedagogica e sociologica più recente insiste nel leggere l'inclusione scolastica come un vero e proprio cambiamento di paradigma rispetto al modello dell'integrazione. Non si tratta più – o non solo – di adattare l'alunno considerato “diverso” a un contesto scolastico dato, ma di interrogare e trasformare il contesto stesso, affinché diventi effettivamente accessibile e accogliente per tutti. In questa prospettiva, l'inclusione non coincide con un insieme di interventi compensativi rivolti a specifiche categorie di studenti, bensì con un processo di miglioramento continuo che coinvolge l'intero sistema scolastico, chiamato a rivedere pratiche, assetti organizzativi e cornici culturali in risposta alla crescente eterogeneità della popolazione studentesca (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010).

Questa impostazione consente di superare una concezione dell'accoglienza intesa come concessione benevola rivolta a pochi – implicitamente definiti come “fuori norma” – per abbracciare invece il principio della convivenza delle differenze. La scuola inclusiva, in questo senso, non è semplicemente uno spazio che tollera la diversità, ma un ambiente in cui ogni studente, con o senza disabilità, trova riconoscimento, possibilità di partecipazione e opportunità di apprendimento significative. La differenza non viene quindi trattata come un problema da gestire o da neutralizzare, ma come una risorsa educativa che interroga e arricchisce l'esperienza scolastica nel suo complesso, come sottolineato dalla letteratura internazionale e nazionale sull'inclusione.

Un ampio corpus di ricerche e di strumenti metodologici – tra cui l'*Index for Inclusion* – ha contribuito a mettere in evidenza il carattere profondamente multidimensionale dell'inclusione scolastica (Booth & Ainscow, 2008; Dovigo & Ianes, 2008). In questa prospettiva, l'attenzione si concentra su tre dimensioni tra loro strettamente interconnesse: culture, politiche e pratiche. Le culture rimandano ai valori condivisi, alle rappresentazioni e al clima relazionale che attraversano la

comunità scolastica; le politiche riguardano le scelte organizzative, la gestione delle risorse e i dispositivi normativi; le pratiche, infine, fanno riferimento alle strategie didattiche e alle modalità concrete attraverso cui l'inclusione prende forma nella quotidianità delle classi.

Assumere un approccio di questo tipo implica riconoscere che l'inclusione non può essere delegata a singole figure o a interventi specialistici isolati, ma richiede il coinvolgimento attivo dell'intera comunità educante. Come sottolineato anche nei più recenti sviluppi dell'Index per l'inclusione, l'inclusione si configura così come un processo partecipato e riflessivo, fondato su logiche di corresponsabilità e orientato al miglioramento continuo dell'ecosistema scolastico (Dovigo, 2017; 2024). Non un obiettivo statico da raggiungere una volta per tutte, ma un percorso dinamico di trasformazione, volto alla progressiva rimozione delle barriere – fisiche, didattiche, organizzative e culturali – che possono limitare l'apprendimento e la partecipazione.

2.2 Disegno di ricerca e metodologia

Alla luce del quadro teorico delineato, l'indagine condotta in Liguria è stata progettata adottando un approccio qualitativo di tipo esplorativo, orientato a cogliere la complessità dei processi inclusivi a partire dalle narrazioni e dai vissuti degli attori direttamente coinvolti. La scelta di privilegiare una metodologia qualitativa risponde all'esigenza di andare oltre una lettura meramente descrittiva o normativa dell'inclusione scolastica, per restituire invece il modo in cui essa viene concretamente interpretata, praticata e negoziata nei contesti territoriali e organizzativi.

Il disegno di ricerca si colloca all'interno di uno studio comparativo più ampio, che ha coinvolto anche un'altra regione italiana; tuttavia, in questa sede l'analisi si concentra esclusivamente sul corpus empirico ligure, considerato come unità autonoma di osservazione. Tale scelta consente di approfondire in modo situato le specificità del contesto regionale, evitando confronti diretti e privilegiando una lettura interna delle dinamiche, delle criticità e delle risorse che caratterizzano l'inclusione scolastica in Liguria.

La ricerca si è basata sulla realizzazione di dieci interviste semi-strutturate in profondità, rivolte a testimoni privilegiati operanti nel territorio ligure. Il criterio di selezione dei respondent ha seguito una logica di diversificazione dei profili professionali, al fine di includere punti di vista provenienti dalle principali componenti del cosiddetto "sistema inclusione". In particolare, sono stati coinvolti attori appartenenti al mondo della scuola – docenti curricolari e di sostegno, figure di riferimento per l'inclusione e un dirigente scolastico – all'amministrazione scolastica regionale, attraverso funzionari dell'Ufficio Scolastico Regionale, tra cui un dirigente tecnico-ispettore, ai servizi socio-sanitari, con un'assistente sociale comunale, e al terzo settore, rappresentato da un coordinatore di cooperativa so-

ziale attiva nell'ambito dell'inclusione. Questa pluralità di posizioni ha permesso di intercettare prospettive differenti e talvolta divergenti sul funzionamento dei processi inclusivi, mettendo in evidenza il carattere interistituzionale e reticolare dell'inclusione scolastica.

Le interviste sono state condotte tra ottobre e dicembre 2025 in modalità online e hanno seguito una traccia flessibile, pensata per orientare la conversazione senza irrigidirla in una sequenza di domande chiuse. I temi esplorati hanno riguardato, tra gli altri, la governance dei processi inclusivi, le pratiche di valutazione dell'inclusione, la continuità educativo-didattica e delle risorse professionali, il funzionamento delle reti territoriali di supporto e le condizioni specifiche legate al contesto ligure. Tale impostazione ha favorito l'emergere di narrazioni articolate, spesso arricchite da esempi concreti, digressioni e riflessioni critiche sui limiti e sulle potenzialità dei dispositivi esistenti.

Per l'analisi dei dati è stata adottata una procedura di analisi tematica. Tutte le interviste sono state trascritte integralmente e sottoposte a un processo di codifica qualitativa finalizzato all'individuazione di nuclei tematici ricorrenti e analiticamente rilevanti. L'analisi si è inizialmente concentrata su cinque ambiti principali, già individuati in fase di progettazione teorica della ricerca: la governance dei processi inclusivi, la valutazione e il monitoraggio dell'inclusione, la continuità degli interventi e delle risorse umane, le reti e le collaborazioni territoriali, la dimensione territoriale dell'inclusione. Queste categorie hanno costituito una griglia orientativa per la lettura comparata delle interviste, consentendo di mettere in relazione le diverse prospettive attorno a uno stesso insieme di questioni di fondo.

Nel corso dell'analisi, tuttavia, sono emersi anche elementi trasversali non pienamente riconducibili alle categorie iniziali, come la presenza di barriere di natura culturale e burocratica o, al contrario, l'attivazione di pratiche innovative e adattive sviluppate a livello locale. Tali aspetti, lungi dall'essere considerati marginali, sono stati integrati nell'analisi come indicatori significativi delle tensioni e delle possibilità che attraversano i processi inclusivi nel contesto ligure.

Nel complesso, l'approccio metodologico adottato ha permesso di ricostruire, a partire dal materiale empirico, una mappa densa di temi, significati e posizionamenti intorno all'inclusione scolastica in Liguria. Le sezioni che seguono restituiscono questa mappa in forma narrativa e interpretativa, facendo ampio ricorso a citazioni dirette dalle interviste – riportate in forma anonima e accompagnate dall'indicazione del ruolo del respondent (docente, dirigente scolastico, funzionario, ecc.) – con l'obiettivo di mantenere centrale la voce degli attori e di rendere visibile la complessità dei loro vissuti e delle loro pratiche.

3. Analisi dei dati: nuclei tematici dell'inclusione in Liguria

L'analisi qualitativa delle interviste consente di individuare alcuni nuclei tematici ricorrenti attorno ai quali si organizzano le percezioni, le pratiche e i vissuti professionali dei respondent. In una prima lettura trasversale, emerge una convergenza significativa su una concezione di fondo dell'inclusione. L'analisi qualitativa delle interviste consente di individuare alcuni nuclei tematici ricorrenti attorno ai quali si organizzano le percezioni, le pratiche e i vissuti professionali dei respondent. In una prima lettura trasversale, emerge una convergenza significativa su una concezione di fondo dell'inclusione scolastica, intesa come convivenza delle differenze e come processo che chiama la scuola a trasformarsi per accogliere attivamente ogni studente, superando il modello tradizionale dell'integrazione, in cui era il singolo alunno a doversi adattare a un contesto dato. Questa postura culturale appare ampiamente condivisa e viene spesso espressa in termini netti, come nel caso di una docente che afferma come non abbia più senso parlare di integrazione "speciale", ma piuttosto puntare a «*un'accettazione totale del fatto che siamo tutti diversi*» (docente).

Questo orizzonte valoriale, fortemente orientato all'uguaglianza e alla partecipazione di tutti, costituisce lo sfondo comune entro cui si collocano le narrazioni raccolte. Su tale base condivisa, tuttavia, emergono una serie di tensioni, disallineamenti e criticità che attraversano il funzionamento concreto del sistema inclusivo ligure. I nuclei tematici che seguono restituiscono proprio questo intreccio tra convinzioni inclusive mature e difficoltà strutturali, mettendo in luce tanto i punti di forza quanto le fragilità dei processi di inclusione nel contesto regionale.

3.1 Governance dei processi inclusivi: la scuola come hub della rete territoriale

Tra i temi che ricorrono con maggiore insistenza nelle interviste, quello della governance occupa una posizione centrale. Dalle narrazioni dei partecipanti emerge con chiarezza come l'efficacia delle pratiche inclusive dipenda in larga misura dalla capacità di coordinamento tra i diversi attori istituzionali coinvolti. In Liguria esiste, almeno sul piano formale, un'articolata architettura di organismi, tavoli e figure dedicate all'inclusione, che va dai gruppi di lavoro interistituzionali a livello regionale fino ai dispositivi operativi attivati nelle singole scuole. Tuttavia, nel funzionamento quotidiano del sistema, questa architettura appare spesso frammentata, caratterizzata da vuoti di raccordo e da una debolezza dei livelli intermedi di coordinamento.

In questo scenario, è frequentemente la singola scuola a farsi carico della tenuta complessiva del sistema inclusivo. Nella persona del dirigente scolastico e dei referenti per l'inclusione, l'istituzione scolastica assume di fatto il ruolo di hub centrale, chiamato a tenere insieme i diversi pezzi della rete e ad assorbire inefficienze, ritardi e mancanze che si producono altrove. La governance dell'inclusione,

così come viene raccontata dagli intervistati, non coincide tanto con l'applicazione lineare di procedure codificate, quanto con un lavoro quotidiano di mediazione, adattamento e gestione delle tensioni.

All'interno delle scuole, i ruoli chiave individuati sono in primo luogo quelli del Dirigente Scolastico e del Referente per l'inclusione, docente a cui vengono affidate funzioni specifiche di coordinamento. Secondo un dirigente intervistato, fare governance significa soprattutto esercitare una sorta di diplomazia istituzionale tra istanze spesso divergenti. In concreto, il dirigente si trova a mediare tra il diritto dello studente alla piena partecipazione e i vincoli organizzativi e contrattuali che regolano il lavoro del personale docente, come nel caso dei limiti di orario che non prevedono una presenza continuativa del sostegno oltre determinate soglie. Per garantire risposte adeguate ai bisogni degli studenti, si ricorre frequentemente a soluzioni informali, come nel caso di accordi extra-ufficiali con gli enti locali, ad esempio per assicurare la presenza di figure di assistenza all'autonomia oltre l'orario scolastico, oppure un investimento significativo in termini di "resilienza operativa" da parte dei docenti, che si adattano e si impegnano oltre il dovuto per compensare carenze strutturali del sistema.

La scuola dispone di una pluralità di strumenti interni dedicati all'inclusione, che vanno dal Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI), con funzioni di analisi dei bisogni e pianificazione strategica a livello di istituto, ai Gruppi di Lavoro Operativi (GLO) attivati sui singoli casi in collaborazione con famiglie e specialisti. A questi si affiancano i dipartimenti di sostegno tra docenti specializzati e i consigli di classe inclusivi, che monitorano quotidianamente i percorsi individualizzati degli studenti. Quando questi dispositivi riescono a operare in modo coordinato ed efficace, la scuola appare maggiormente in grado di fronteggiare la complessità dei processi inclusivi e di garantire una certa continuità, anche in presenza di un avvicendamento frequente del personale.

Su scala territoriale più ampia, la governance dell'inclusione coinvolge ulteriori attori istituzionali. L'Ufficio Scolastico Regionale svolge un ruolo di coordinamento generale e, nel caso ligure, gestisce organici di sostegno "dinamici" per far fronte a un aumento costante delle richieste, legato alla crescita delle certificazioni di disabilità, ulteriormente accentuata nel periodo post-pandemico. È attivo inoltre un Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR), che riunisce periodicamente rappresentanti della scuola, della sanità, degli enti locali, delle famiglie e del terzo settore, e che viene descritto dagli intervistati come uno spazio di confronto partecipato ed efficace. Al tempo stesso, viene segnalata in modo ricorrente la mancata attuazione dei Gruppi per l'Inclusione Territoriale (GIT), previsti dalla normativa già dal 2017 ma mai realmente attivati in Liguria: *«ce la cantiamo e ce la suoniamo»*, con le parole di un docente referente. L'assenza di questo livello intermedio di coordinamento produce un vuoto significativo tra la singola scuola e il livello regionale, costringendo le istituzioni scolastiche ad affrontare molte problematiche

in autonomia, senza un supporto sistematico di zona per la condivisione di risorse e soluzioni.

Un ulteriore snodo rilevante della governance inclusiva riguarda il rapporto con gli enti locali e con il terzo settore. Nel contesto urbano genovese, in particolare, il Comune svolge una funzione centrale, finanziando e organizzando servizi fondamentali come quelli degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione (OSE/OSA) e promuovendo da tempo la Conferenza cittadina delle Autonomie scolastiche, un tavolo permanente di confronto tra tutti i dirigenti scolastici del territorio comunale e i referenti dell'assessorato all'educazione. In particolare nel contesto genovese, dalle interviste emerge come il Comune venga percepito non solo come un attore della rete, ma come il vero "protagonista" e "garante etico" del sistema inclusivo territoriale, chiamato di fatto a farsi carico della quasi totalità delle esigenze speciali attraverso il finanziamento e il coordinamento dei servizi di supporto. Questo dispositivo di raccordo viene descritto come uno strumento prezioso per allineare le esigenze delle scuole con le politiche e le risorse comunali, garantendo un dialogo continuativo. La collaborazione con il terzo settore appare particolarmente sviluppata e si articola sempre più spesso attraverso processi di coprogettazione, in cui scuole, enti pubblici e cooperative sociali pianificano congiuntamente gli interventi. Se da un lato questa modalità risulta coerente con i valori inclusivi, poiché privilegia la condivisione rispetto alla competizione, dall'altro comporta una complessità gestionale crescente, soprattutto quando il numero di soggetti coinvolti è elevato. Nei piccoli comuni dell'entroterra, al contrario, la governance inclusiva assume forme più dirette e informali. La dimensione ridotta dei contesti facilita un dialogo immediato tra scuola, famiglie e amministratori, e spesso l'ente pubblico gestisce direttamente i servizi sociali ed educativi, ricorrendo al terzo settore solo per funzioni specifiche, come l'assistenza all'autonomia degli alunni con disabilità. Nel complesso, comunque, la governance dell'inclusione in Liguria appare caratterizzata da una forte densità istituzionale sul piano formale, ma da una marcata asincronia operativa sul piano quotidiano. In questo scarto, è la scuola a farsi hub centrale della rete non tanto per delega esplicita, quanto per necessità, supplendo attraverso la negoziazione quotidiana alle lacune di un sistema non pienamente sincronizzato.

3.2 Valutazione dei processi inclusivi: una frattura tra rendicontazione e qualità educativa

Uno dei nodi più problematici che attraversano le narrazioni dei respondent riguarda la valutazione dell'inclusione scolastica e, in particolare, la difficoltà di misurarne in modo adeguato l'efficacia e la qualità. Dai colloqui emerge con chiarezza una frattura strutturale tra due livelli distinti: da un lato la rendicontazione amministrativa, fondata su dati numerici e adempimenti formali; dall'altro una

valutazione di natura pedagogica e relazionale, molto più complessa da formalizzare ma decisiva per comprendere se e come i processi inclusivi funzionino realmente.

Sul piano sistemico, gli attori dell'amministrazione scolastica riconoscono apertamente l'assenza di criteri strutturati e condivisi per valutare in modo univoco la qualità dell'inclusione nelle singole scuole. L'Ufficio Scolastico Regionale raccoglie prevalentemente informazioni quantitative – come il numero di alunni certificati, le ore di sostegno assegnate o la distribuzione delle risorse – ma non dispone di indicatori qualitativi omogenei né di un monitoraggio sistematico degli esiti inclusivi. A questo si aggiunge la sostanziale inattività degli strumenti di valutazione esterna previsti dal sistema nazionale. In Liguria, i Nuclei Esterni di Valutazione (NEV), che dovrebbero offrire uno sguardo indipendente sui processi scolastici, non risultano operativi a causa della cronica carenza di personale ispettivo. Un dirigente tecnico restituisce questa condizione con un'ironia amara, osservando come «*Io sono stato coordinatore dei servizi ispettivi della Liguria, ma per diversi anni coordinavo me stesso*» (funzionario USR). L'assenza di un reale dispositivo di valutazione esterna ha di fatto lasciato le scuole prive di un confronto strutturato sulla propria capacità inclusiva, rafforzando una logica di autoreferenzialità forzata.

All'interno delle istituzioni scolastiche, la valutazione dell'inclusione si configura quindi prevalentemente come un processo di autovalutazione e monitoraggio informale. Dirigenti e docenti raccontano di affidarsi a una serie di segnali indiretti, spesso non codificati, per comprendere se una scuola stia realmente includendo tutti gli alunni. Tra questi compaiono indicatori “soft”, come il clima scolastico percepito – un ambiente vissuto come sereno, collaborativo, privo di episodi ricorrenti di esclusione – o la qualità del rapporto con le famiglie, misurata anche attraverso la riduzione dei conflitti e delle contestazioni. In alcuni casi viene citato persino l'andamento delle iscrizioni come segnale indiretto di inclusività. Una scuola percepita come accogliente tende ad attrarre e trattenere le famiglie, evitando fenomeni di abbandono o migrazione verso altri istituti.

Un ulteriore indicatore qualitativo richiamato riguarda la diminuzione delle cosiddette “assenze strategiche”, ossia delle assenze riconducibili a forme di disagio o di rifiuto della scuola. In alcuni casi, questi indicatori situati assumono forme ancora più concrete e narrative. Un'insegnante racconta, ad esempio, di utilizzare il disegno come strumento esplorativo, chiedendo ai bambini di rappresentare “gli invitati alla loro festa”. Osservare se e come il compagno con disabilità venga incluso spontaneamente nella scena diventa un potente indicatore qualitativo del suo reale riconoscimento all'interno del gruppo dei pari. Quando studenti che in precedenza evitavano la frequenza iniziano a essere presenti con maggiore regolarità, questo viene interpretato come un segnale di maggiore benessere e di un ambiente scolastico percepito come meno ostile. Attraverso questo tipo di osservazioni, le scuole tentano di cogliere non soltanto la quantità degli interventi inclusivi messi in atto, ma anche la qualità dell'esperienza scolastica vissuta dagli studenti.

Accanto a queste pratiche di monitoraggio informale, numerosi insegnanti sottolineano la necessità di ripensare in modo radicale le modalità di valutazione didattica quotidiana. La valutazione tradizionale basata esclusivamente su voti numerici viene spesso descritta come inadeguata nei contesti caratterizzati da una forte eterogeneità degli apprendimenti; un docente la definisce provocatoriamente un criterio “paleolitico” rispetto alla complessità dei bisogni educativi attuali. In alcune scuole liguri si stanno sperimentando forme di valutazione narrativa o descrittiva, orientate a valorizzare i progressi individuali e a ridurre l’effetto stigmatizzante del voto secco. Come osserva una docente, *«nella valutazione narrativa il bambino disabile emerge veramente per le sue potenzialità»* (docente), invece di essere schiacciato da un giudizio numerico che evidenzia esclusivamente la distanza rispetto a uno standard astratto. Questo approccio consente di rendere visibili i punti di forza e i miglioramenti di ciascun alunno e, al tempo stesso, di fornire indicazioni pedagogiche più utili per orientare il lavoro educativo.

In almeno un istituto superiore coinvolto nella ricerca emerge inoltre un esempio di strutturazione più sistematica della valutazione interna dei percorsi inclusivi. In questo caso, il team docente ha introdotto un monitoraggio periodico, con cadenza bimestrale, attraverso schede di documentazione dedicate agli studenti con BES, discusse collegialmente nei Consigli di Classe. Tale pratica consente di aggiornare in modo continuativo obiettivi e interventi personalizzati e rappresenta un esempio virtuoso di come le scuole possano dotarsi di strumenti propri per sostenere un miglioramento progressivo dei processi inclusivi.

Nel complesso, i risultati restituiscono con forza l’esigenza di colmare il divario tra ciò che viene formalmente misurato e ciò che conta davvero nell’inclusione scolastica. L’assenza di un sistema strutturato di valutazione esterna trasferisce sulle singole scuole l’onere dell’autovalutazione, con il rischio di una frammentazione delle pratiche e di una forte disomogeneità territoriale. Gli attori coinvolti auspicano pertanto lo sviluppo di indicatori e metodologie di valutazione più aderenti alla realtà inclusiva, capaci di intercettare dimensioni cruciali come il benessere degli studenti, la partecipazione attiva e la qualità delle relazioni, integrandole con i dati quantitativi relativi a risorse, interventi e assetti organizzativi.

In tale prospettiva, non può anche essere trascurata la tensione emersa tra il tema della valutazione e le pratiche intraprese nei confronti di alunni con bisogni educativi speciali, che viene talvolta percepita come intrinsecamente problematica, fino ad assumere, nelle dichiarazioni di un respondent, quasi *«una dimensione ideologica»*, conducendo addirittura alcuni stakeholder a ritenere che l’inclusione *«non va valutata»*. Tale posizione, pur muovendo da istanze di tutela e rispetto della persona, solleva, tuttavia, interrogativi rilevanti circa il rischio di una rinuncia ad adoperare strumenti conoscitivi utili a orientare le politiche inclusive e a migliorare la qualità degli interventi educativi.

3.3 Continuità educativa e risorse umane: l'emergenza degli organici

Uno degli elementi che emerge con maggiore forza e trasversalità dalle interviste riguarda la questione della continuità educativa, strettamente intrecciata alla gestione delle risorse umane e, in particolare, alla precarietà degli organici di sostegno. Quasi tutti i respondent, indipendentemente dal ruolo istituzionale ricoperto, individuano nella carenza e nella discontinuità del personale uno degli ostacoli più seri alla realizzazione di un'inclusione scolastica effettiva. In Liguria, come in molti altri contesti regionali, una quota significativa dei posti di sostegno viene infatti coperta attraverso incarichi annuali in deroga, assegnati oltre l'organico di diritto per rispondere a bisogni che emergono in corso d'anno. Questa modalità di reclutamento, strutturalmente fondata sulla temporaneità, produce un turn-over elevato e una fragilità cronica delle équipes educative. Nel primo ciclo di istruzione questa criticità assume una dimensione strutturale particolarmente allarmante. Secondo quanto riferito da un funzionario dell'amministrazione scolastica, in Liguria si registra uno squilibrio marcato tra uscite e ingressi: a fronte di circa quattrocento pensionamenti annui nella scuola primaria, i nuovi docenti abilitati sono poco più di un centinaio. Questo divario rende di fatto impossibile garantire continuità didattica e copertura stabile dei posti di sostegno.

Le conseguenze di tale assetto sono ampiamente denunciate nelle testimonianze raccolte e riguardano in primo luogo la frammentazione degli interventi e la perdita di continuità nelle relazioni educative. Come osserva una docente, *«ogni anno cambia l'insegnante di sostegno e si riparte sempre da capo»* (docente), sintetizzando una condizione vissuta come frustrante tanto dagli operatori quanto dagli studenti e dalle famiglie. Per gli alunni con disabilità, il cambio frequente del docente di sostegno comporta la necessità di ricostruire ogni volta un rapporto di fiducia, di rinegoziare modalità comunicative e di adattarsi a stili educativi differenti. In questo processo si disperde una parte consistente del patrimonio di conoscenze accumulate sul singolo caso, così come della memoria relazionale costruita nel tempo con la famiglia e con il gruppo classe. Secondo le stime informali riportate dagli intervistati, fino al 60-70% della "memoria didattica" elaborata in un anno rischia di andare perduta quando, all'inizio dell'anno successivo, subentra un nuovo docente che non ha avuto accesso al lavoro precedente.

I dati discussi nel corso delle interviste indicano che circa il 40% dei posti di sostegno sul territorio ligure è coperto da personale nominato annualmente in deroga, e dunque soggetto a un ricambio continuo. Questa criticità assume contorni particolarmente allarmanti nel segmento della scuola primaria, dove il sistema si trova a fronteggiare un massiccio esodo per pensionamento non bilanciato da un adeguato numero di nuovi ingressi. Come riferisce un funzionario, in Liguria si registrano "400 pensionamenti a fronte di solo 100 nuovi insegnanti abilitati" nel primo ciclo. Questo squilibrio strutturale obbliga spesso a soluzioni emergenziali,

che vengono descritte dai respondent con toni apertamente critici. Un dirigente, ad esempio, osserva amaramente che *«pur di coprire il posto adesso si prende chi passa per la strada»* (funzionario USR), evidenziando come, in assenza di candidati specializzati sufficienti, vengano assegnati incarichi di sostegno a docenti privi di formazione specifica o, in alcuni casi, a personale con qualifiche non coerenti, al solo scopo di garantire una presenza formale in classe.

La mancanza di continuità non riguarda esclusivamente i docenti di sostegno, ma investe, seppure in misura differenziata, anche gli insegnanti curricolari e le figure educative di supporto, come gli assistenti all'autonomia. I frequenti cambiamenti all'interno dell'équipe pedagogica rendono l'azione educativa discontinua e costringono le scuole a continui riassetamenti organizzativi. Alcuni dirigenti descrivono questa condizione come una sorta di "ripartenza permanente", in cui ogni anno la scuola è chiamata a reinventare la gestione dei casi più complessi, senza poter contare su una linea di continuità nell'approccio educativo-didattico. Tale instabilità ha ricadute evidenti anche sulle famiglie, che si trovano a dover reintrodurre ripetutamente la storia educativa del proprio figlio a nuovi interlocutori, spesso percepiti come inesperti o insufficientemente preparati rispetto alla specificità dei bisogni da affrontare. Questo processo alimenta un senso di stanchezza e di sfiducia nei confronti del sistema, vissuto come incapace di garantire una presa in carico coerente e duratura.

Un ulteriore effetto collaterale della precarietà strutturale degli organici riguarda la difficoltà nel capitalizzare e stabilizzare le esperienze di successo. Progetti inclusivi innovativi, pratiche efficaci o modalità di lavoro particolarmente funzionali rischiano di interrompersi o di andare disperse quando i gruppi di lavoro si disgregano a causa di trasferimenti, scadenze contrattuali o mancati rinnovi. Come segnala un operatore, una parte consistente del sapere prodotto resta "nelle teste" dei singoli docenti o in appunti informali, senza riuscire a tradursi in un patrimonio condiviso e istituzionalizzato della scuola. In questo modo, l'esperienza accumulata non diventa capitale organizzativo, ma si dissolve insieme alle persone che l'hanno costruita.

Nel complesso, l'"emergenza organici" si configura come una delle criticità più tangibili e strutturali dell'inclusione scolastica in Liguria. Gli intervistati esprimono con chiarezza l'esigenza di interventi di natura sistemica, orientati ad aumentare la stabilità del personale specializzato attraverso un ampliamento dei posti di ruolo e la programmazione di percorsi formativi mirati. Al tempo stesso, viene sottolineata l'importanza di politiche capaci di incentivare la permanenza continuativa dei docenti sulle stesse sedi e sugli stessi progetti educativi, nella consapevolezza che l'inclusione non si costruisce solo attraverso risorse formali, ma attraverso la sedimentazione nel tempo di competenze, relazioni e fiducia, a beneficio degli studenti con bisogni educativi speciali e delle comunità scolastiche nel loro insieme.

3.4 Reti territoriali di supporto: servizi in affanno e disparità territoriali

Dalle interviste emerge con chiarezza come l'efficacia dei processi di inclusione scolastica non dipenda esclusivamente da ciò che accade all'interno delle scuole, ma sia fortemente condizionata dalla tenuta e dalla capacità di coordinamento della rete territoriale di supporto. Servizi sanitari, enti locali, trasporti, strutture riabilitative e realtà del terzo settore costituiscono infatti un insieme di attori senza i quali l'inclusione rischia di restare un principio formale, difficilmente traducibile in pratiche quotidiane. Nel contesto ligure, tuttavia, questa rete appare spesso in affanno, attraversata da asincronie organizzative e da profonde disuguaglianze territoriali che incidono in modo diretto sui percorsi educativi degli studenti con bisogni educativi speciali.

Uno dei nodi più critici riguarda il rapporto con il sistema sanitario, in particolare con i servizi di neuropsichiatria infantile delle ASL. Le testimonianze raccolte restituiscono un quadro di grave sottodimensionamento delle risorse professionali: in alcune aree del territorio si parla di appena due neuropsichiatri a fronte di oltre 1.200 bambini in carico. Questa sproporzione produce effetti a cascata sull'intero sistema inclusivo. I tempi di attesa per ottenere una certificazione o un aggiornamento diagnostico si allungano fino a nove o dodici mesi, costringendo spesso le scuole a "progettare al buio", in assenza di indicazioni cliniche aggiornate su cui costruire il Piano Educativo Individualizzato. In questo contesto, molti Gruppi di Lavoro Operativi (GLO) rischiano di ridursi a un adempimento formale. Gli specialisti delle ASL, oberati dal carico di lavoro, non riescono a partecipare con regolarità né a fornire contributi puntuali, lasciando docenti e famiglie a gestire situazioni complesse senza un adeguato supporto sanitario.

Accanto alle criticità legate al sistema sanitario, emerge con forza il tema delle distanze geografiche e della distribuzione diseguale dei servizi sul territorio. La Liguria, regione stretta tra mare e monti e caratterizzata da una fitta rete di piccoli comuni nell'entroterra, presenta una morfologia che rende complessi gli spostamenti e l'accesso alle opportunità educative e terapeutiche. Gli studenti che risiedono lontano dai grandi centri urbani incontrano spesso maggiori difficoltà nel frequentare attività extrascolastiche, terapie pomeridiane o servizi specialistici, non per mancanza di bisogni, ma per semplici ragioni logistiche. Un'assistente sociale racconta di famiglie costrette a "vivere in macchina" *«per accompagnare i figli alle varie attività»* (assistente sociale), a causa delle lunghe percorrenze e dell'assenza di trasporti pubblici adeguati negli orari extrascolastici.

Va riconosciuto che la Regione e gli enti locali investono risorse significative nel tentativo di compensare queste difficoltà. Ogni anno vengono stanziati fondi ingenti per garantire servizi di trasporto scolastico dedicato, sia sui percorsi casa-scuola sia verso centri riabilitativi o attività integrative. Tuttavia, nonostante questi sforzi, permangono aree scoperte e situazioni problematiche. In particolare, non

sempre è garantito il trasporto nella fascia di metà giornata per studenti coinvolti in progetti formativi integrati, che prevedono una suddivisione del tempo tra scuola e formazione professionale in sedi diverse. A ciò si aggiungono le barriere architettoniche ancora presenti in alcuni edifici scolastici, soprattutto quelli storici. I vincoli strutturali rendono complessa l'installazione di ascensori o rampe, limitando di fatto l'accessibilità di alcuni spazi e ponendo ulteriori ostacoli alla piena partecipazione degli studenti con disabilità.

Alle disuguaglianze di tipo geografico si affianca un fenomeno peculiare, più volte richiamato dagli intervistati, che riguarda la distribuzione non equilibrata degli studenti con disabilità tra i diversi istituti secondari. In Liguria, come in altre regioni, si è progressivamente consolidata una forte concentrazione di alunni con disabilità in alcuni tipi di scuole – in particolare negli istituti professionali (alberghieri, agrari) e, in parte, nei licei artistici – mentre in altri indirizzi, come i licei scientifici o classici, la presenza di studenti con disabilità risulta minima o addirittura residuale. In alcuni istituti professionali si arriva a percentuali prossime al 15% della popolazione scolastica (ad esempio circa 200 studenti con disabilità su 1.300 iscritti), a fronte di licei che ne accolgono solo pochi casi isolati.

Le ragioni di questa concentrazione sono molteplici e intrecciano fattori organizzativi, culturali e relazionali. Da un lato, la reputazione di alcune scuole come ambienti particolarmente accoglienti e competenti in materia di inclusione finisce per attrarre un numero crescente di famiglie con figli disabili. Dall'altro, le indicazioni informali di neuropsichiatri e servizi sanitari tendono spesso a orientare le scelte verso istituti che “hanno già esperienza”, rafforzando ulteriormente questa polarizzazione. Non va sottovalutato, inoltre, il peso delle reti amicali. Molte famiglie privilegiano la continuità delle relazioni dei figli, seguendo i compagni di classe anche a costo di optare per un indirizzo scolastico meno coerente con le inclinazioni o le potenzialità dello studente. Il risultato è un circolo vizioso per cui le scuole più inclusive diventano sempre più cariche di complessità, mentre altre restano ai margini dell'esperienza inclusiva.

Le conseguenze di questo squilibrio sono ambivalenti e problematiche. Da un lato, le scuole che accolgono pochissimi alunni con disabilità rischiano di non sviluppare competenze professionali, strumenti organizzativi e culture inclusive adeguate, a causa della mancanza di esperienza condivisa e di figure stabili di sostegno. Dall'altro, gli istituti con un'elevata concentrazione di studenti fragili vedono formarsi classi che, pur formalmente inclusive, finiscono per essere di fatto fortemente differenziate, con un alto numero di adulti di supporto presenti in aula e una complessità gestionale che può rendere difficile la didattica ordinaria e la piena integrazione nel gruppo classe.

Negli ultimi anni si registra un timido miglioramento, con una tendenza – lenta ma riconoscibile – verso una distribuzione più ampia delle presenze. L'Ufficio Scolastico Regionale ha cercato di intervenire su questo fronte attraverso iniziative

di orientamento rivolte alle famiglie e agli operatori, come incontri congiunti tra scuole medie, servizi sanitari e istituti superiori, finalizzati a promuovere scelte più equilibrate. In tali contesti viene esplicitato con chiarezza un messaggio di fondo: «*se si va tutti all'agrario o all'alberghiero, allora di che inclusione parliamo?*» (funzionario USR). Questa affermazione coglie il nodo culturale della questione, ovvero che l'inclusione non può realizzarsi pienamente se la presenza degli studenti con disabilità resta concentrata in pochi istituti percepiti come "speciali". Una distribuzione più equa contribuirebbe non solo a riequilibrare i carichi organizzativi, ma anche a diffondere in modo più capillare una cultura inclusiva condivisa, normalizzando la presenza della disabilità in tutti i contesti educativi e rafforzando l'idea che l'inclusione sia una responsabilità collettiva dell'intero sistema scolastico.

3.5 *Pratiche inclusive di eccellenza e innovazione didattica*

Accanto alle criticità strutturali e organizzative che attraversano il sistema dell'inclusione in Liguria, il materiale empirico restituisce anche un insieme di pratiche virtuose, spesso poco visibili ma altamente significative, che testimoniano la capacità di molte scuole di produrre innovazione a partire dal basso. Si tratta di esperienze costruite nel quotidiano, frutto di una combinazione di competenza professionale, creatività didattica e forte investimento etico da parte di docenti e dirigenti, che mostrano come l'inclusione possa diventare una realtà concreta anche in contesti segnati da scarsità di risorse e discontinuità organizzative.

Un primo ambito di innovazione riguarda la progettazione degli interventi di supporto in modo da ridurre al minimo la percezione di diversità per lo studente con bisogni educativi speciali. Diversi docenti descrivono strategie che potremmo definire di "inclusione discreta", orientate a evitare qualsiasi forma di esposizione o stigmatizzazione. Emblematico, in questo senso, è il principio dell'"invisibilità by design" applicato alle verifiche e alle prove di valutazione. Pur prevedendo, infatti, adattamenti nei contenuti, nelle consegne o negli strumenti compensativi, tutte le versioni delle prove vengono presentate con la medesima impostazione grafica e lo stesso layout. Come sottolinea una docente, «*lo studente si deve trovare di fronte a una prova uguale a quella degli altri*» (docente). L'obiettivo non è negare la differenziazione, ma renderla non immediatamente visibile, così che ciascun alunno possa lavorare al proprio livello senza sentirsi "altro" rispetto al gruppo. In questo modo, l'attenzione pedagogica si sposta dalla gestione della differenza alla costruzione di un senso di appartenenza condiviso.

Accanto a queste micro-strategie didattiche, emergono innovazioni più strutturali legate agli ambienti di apprendimento e agli strumenti utilizzati. In alcune scuole liguri sono state realizzate aule multisensoriali ispirate al modello Snoezelen, ovvero spazi progettati per offrire stimoli controllati attraverso luci, suoni e materiali tattili, utilizzabili sia per favorire il rilassamento sia per sostenere la con-

centrazione di studenti con disabilità intellettive o disturbi dello spettro autistico. Questi ambienti non vengono descritti come luoghi “speciali” riservati a pochi, ma come risorse flessibili, integrate nella vita scolastica, che possono essere utilizzate in modo mirato a seconda delle esigenze.

In parallelo, l'uso diffuso delle tecnologie digitali assume una funzione inclusiva rilevante. La dotazione generalizzata di tablet, l'impiego di piattaforme condivise e l'adozione di strumenti digitali comuni contribuiscono a creare un contesto in cui gli ausili compensativi non appaiono più come eccezioni riservate ad alcuni, ma come parte della normalità didattica. In questo senso, la tecnologia opera come fattore di “normalizzazione” dell'inclusione. Ciò che nasce per rispondere a bisogni specifici finisce per migliorare l'esperienza di apprendimento di tutti gli studenti.

Un ulteriore filone di pratiche innovative riguarda la metodologia didattica. Per rendere l'inclusione effettiva, molti docenti sperimentano approcci attivi e laboratoriali, capaci di valorizzare una pluralità di competenze e stili di apprendimento. Role-playing, simulazioni, lavori di gruppo cooperativi e attività pratiche vengono descritti come strumenti privilegiati per coinvolgere studenti molto diversi tra loro, riducendo il peso di una didattica esclusivamente trasmissiva. In un istituto tecnico, i docenti sintetizzano questa impostazione affermando che «*il nostro strumento principe è il fare*» (docente). L'apprendimento attraverso l'azione – costruire, sperimentare, lavorare su progetti concreti – consente agli studenti con maggiori difficoltà teoriche di esprimere competenze spesso invisibili nei contesti tradizionali, e allo stesso tempo offre agli studenti più orientati allo studio astratto l'occasione di sviluppare abilità operative e collaborative. La classe diventa così uno spazio in cui le differenze non vengono livellate, ma messe in relazione in modo produttivo.

Nel loro insieme, queste pratiche di eccellenza condividono una logica comune, ovvero l'idea che l'inclusione non debba essere aggiunta a posteriori, come risposta emergenziale a un bisogno specifico, ma progettata fin dall'inizio. Si tratta di un passaggio concettuale rilevante, che sposta l'attenzione da interventi “speciali” per l'alunno con disabilità a una progettazione didattica e organizzativa pensata per una pluralità di soggetti. Spazi, tempi, strumenti e strategie vengono resi flessibili e adattabili, non per rispondere a una singola differenza, ma per accogliere l'eterogeneità come condizione ordinaria della classe.

Queste esperienze, spesso nate dall'iniziativa di singoli insegnanti o da piccoli progetti pilota, indicano una possibile traiettoria di sviluppo per l'inclusione scolastica in Liguria. Esse mostrano come l'innovazione possa emergere dal basso e come le pratiche efficaci, se riconosciute e condivise, possano diventare patrimonio collettivo delle scuole, contribuendo alla costruzione di una cultura professionale sempre più consapevole, riflessiva e preparata ad affrontare la complessità dell'inclusione.

4. Discussione dei risultati

Nel loro insieme, i risultati emersi dall'indagine condotta in Liguria restituiscono un quadro complesso e stratificato dei processi di inclusione scolastica, segnato da una tensione costante tra convinzioni inclusive consolidate e fragilità strutturali persistenti. L'immagine che ne deriva è quella di un'inclusione che procede a "doppia velocità": da un lato solida e spesso efficace nella micro-realizzazione quotidiana, grazie all'impegno, alla competenza e alla creatività degli operatori sul campo; dall'altro vulnerabile nella sua dimensione sistemica, esposta a discontinuità organizzative, carenze di coordinamento e limiti nei supporti esterni.

Da una parte, infatti, le interviste mostrano con chiarezza l'esistenza di una cultura inclusiva matura e condivisa. Docenti, dirigenti e operatori dei servizi concepiscono la diversità come un valore e non come un problema da contenere; sperimentano soluzioni didattiche flessibili; mettono in discussione pratiche tradizionali (come la valutazione esclusivamente numerica) e cercano attivamente di costruire contesti scolastici capaci di accogliere ogni studente. Le pratiche di eccellenza emerse – dalla progettazione inclusiva "by design" all'uso consapevole delle tecnologie, dalle metodologie laboratoriali agli ambienti multisensoriali – testimoniano il potenziale concreto di un'educazione realmente orientata alla partecipazione di tutti.

Dall'altra parte, queste stesse pratiche sembrano spesso reggere *malgrado* il sistema, più che *grazie* ad esso. L'assenza di meccanismi stabili di coordinamento territoriale, la precarietà del personale di sostegno, le difficoltà di accesso ai servizi sanitari e le lentezze burocratiche costringono le scuole a supplire con strategie informali e con un surplus di impegno individuale alle carenze del contesto istituzionale. In questo senso, l'inclusione ligure appare fortemente dipendente dalla capacità delle singole scuole – e talvolta dei singoli attori – di assorbire inefficienze esterne, trasformandole in soluzioni operative attraverso una continua opera di mediazione e adattamento.

Questo scollamento rende evidente come le diverse dimensioni dell'inclusione, richiamate nel quadro teorico di riferimento, non avanzino in modo sincronico. In Liguria la dimensione culturale risulta ampiamente sviluppata. Ciò che emerge è una diffusa sensibilità inclusiva, un'etica professionale condivisa che spinge docenti e dirigenti a "metterci del proprio" per non lasciare indietro nessuno. Anche sul piano delle pratiche didattiche, la ricerca ha messo in luce una vivacità sperimentale significativa, con tentativi concreti di incarnare i principi inclusivi nella quotidianità della classe.

A risultare più deboli sono invece le politiche e le strutture organizzative di sostegno, ovvero quell'ossatura formale che dovrebbe garantire continuità, prevedibilità e sistema alle iniziative locali. La volontà e la capacità operativa delle scuole non sempre trovano un corrispettivo in un supporto istituzionale stabile e coerente. Questo squilibrio fa sì che, in molti casi, l'inclusione si fondi su reti informali, su

relazioni personali e su forme di “zelo professionale” che, pur producendo risultati importanti, rendono il sistema complessivamente fragile. È sufficiente il venir meno di alcune figure chiave – un referente particolarmente competente, un dirigente sensibile – o un aumento improvviso delle pressioni esterne, perché gli equilibri costruiti con fatica rischino di incrinarsi.

Un ulteriore elemento trasversale riguarda il tema della valutazione dei processi inclusivi. Il ricorso diffuso a indicatori empirici “soft” – come il clima scolastico, la qualità delle relazioni con le famiglie, la partecipazione degli studenti o la riduzione delle assenze legate al disagio – segnala una consapevolezza diffusa dei limiti degli attuali strumenti di misurazione. In assenza di parametri ufficiali e condivisi, le scuole si affidano a segnali indiretti ma altamente significativi per valutare la propria capacità inclusiva. Questo dato assume un rilievo particolare alla luce degli obiettivi del progetto PRIN. L’analisi qualitativa suggerisce che un indice di qualità dell’inclusione non possa limitarsi a indicatori quantitativi o amministrativi, ma debba includere dimensioni come il benessere scolastico, la continuità pedagogica, la partecipazione attiva degli studenti e la qualità delle reti di supporto territoriali.

In altri termini, i risultati liguri indicano la necessità di sviluppare strumenti capaci di “misurare l’ineffabile”, ovvero quegli aspetti intangibili ma decisivi dell’esperienza scolastica inclusiva, come il senso di appartenenza, la fiducia reciproca tra scuola e famiglie, o la capacità di una comunità educativa di adattarsi in modo flessibile ai bisogni dei suoi membri. Allo stesso tempo, alcune criticità ricorrenti emerse dall’indagine – la discontinuità del personale di sostegno, l’assenza di dispositivi di coordinamento territoriale come i GIT, i lunghi tempi di attesa per le certificazioni sanitarie, le barriere logistiche e architettoniche – si configurano come altrettante dimensioni cruciali su cui costruire indicatori di qualità inclusiva realmente aderenti alla realtà.

Nel complesso, la discussione dei dati suggerisce che il passaggio da un’inclusione “eroica”, affidata alla buona volontà e all’eccezionalità degli individui, a un’inclusione sistemica e sostenibile richieda interventi su più livelli. Le evidenze raccolte in Liguria indicano la necessità di investire nella formazione e nella stabilizzazione del personale, affinché la continuità educativa non resti un’eccezione; di rafforzare il coordinamento interistituzionale, per evitare che la scuola resti isolata nell’affrontare sfide che eccedono le sue competenze; e di semplificare i dispositivi burocratici che oggi tendono ad appesantire il lavoro quotidiano sul campo.

Al tempo stesso, appare fondamentale riconoscere, valorizzare e mettere in circolo le buone pratiche già esistenti. La condivisione sistematica delle esperienze di successo – all’interno dei territori e a livello più ampio – potrebbe contribuire a trasformare soluzioni oggi legate all’iniziativa individuale in un patrimonio comune di strategie inclusive. Solo muovendosi in questa duplice direzione, rafforzando le strutture e alimentando la comunità professionale con esempi positivi, l’inclusione scolastica potrà evolvere da un insieme di esperienze locali, spesso resilienti ma

fragili, a un modello strutturato e duraturo, capace di garantire equità e partecipazione su scala più ampia, in Liguria come nel resto del Paese.

5. Conclusioni

Il caso della Liguria, ricostruito attraverso le voci di dirigenti, docenti, operatori dei servizi e attori del territorio, offre uno spaccato particolarmente istruttivo delle tensioni che attraversano oggi i processi di inclusione scolastica in Italia. Dal quadro emerso si delinea un messaggio duplice, che attraversa trasversalmente l'intero corpus empirico. Da un lato, colpisce la presenza di una cultura inclusiva solida e diffusa, costruita "dal basso" e radicata nelle pratiche quotidiane. Insegnanti e dirigenti mostrano una convinzione profonda nei valori dell'inclusione e una notevole capacità di iniziativa nel tradurli in azione, anche in condizioni organizzative tutt'altro che favorevoli. Dall'altro lato, emerge con altrettanta chiarezza come l'efficacia di queste iniziative poggi troppo spesso su basi fragili e informali, affidate alla resilienza dei singoli più che a un sostegno sistemico strutturato.

L'esperienza ligure conferma, dunque, che l'inclusione scolastica non può essere pensata come un ambito settoriale o come una responsabilità circoscritta alla scuola, ma va letta come un processo intersettoriale e multidimensionale, che richiede l'allineamento di fattori culturali, pedagogici, organizzativi e territoriali. Quando uno solo di questi elementi viene meno – si pensi alla discontinuità del personale di sostegno, alla debolezza del raccordo con i servizi sanitari o all'assenza di livelli intermedi di coordinamento – l'intero impianto inclusivo tende a indebolirsi, finendo per reggersi sull'impegno straordinario di alcuni attori particolarmente motivati. Al tempo stesso, la presenza di esperienze inclusive riuscite dimostra che il cambiamento è possibile e che esistono soluzioni concrete e replicabili: dalla progettazione didattica inclusiva "universale", alla costruzione di reti territoriali stabili, fino a modalità di valutazione più attente alla qualità dei percorsi che alla sola quantità degli interventi erogati.

Le indicazioni che si possono trarre da questa ricerca consentono di individuare alcuni ambiti di intervento prioritari. Sul piano delle politiche scolastiche, appare cruciale investire nella stabilizzazione e nella qualificazione del personale, affinché la continuità educativa non resti un'eccezione ma diventi una condizione ordinaria del lavoro inclusivo. Allo stesso tempo, risulta urgente rendere effettivamente operativi quei dispositivi di coordinamento territoriale – come i Gruppi per l'Inclusione Territoriale – pensati proprio per evitare l'isolamento delle scuole e favorire una distribuzione più equa delle risorse e delle competenze. Sul versante socio-sanitario, emerge la necessità di rafforzare la presenza di specialisti sul territorio e di ridurre drasticamente i tempi di attesa per le certificazioni, affinché la presa in carico degli studenti con disabilità possa dialogare in modo tempestivo

e coerente con la progettazione scolastica. Dal punto di vista organizzativo e culturale, infine, le evidenze suggeriscono l'importanza di semplificare i dispositivi burocratici e di promuovere una cultura della corresponsabilità. La scuola inclusiva può funzionare, infatti, solo se tutti gli attori coinvolti riescono a riconoscersi come parte di una comunità educante condivisa.

È significativo osservare come la situazione ligure, pur nelle sue specificità territoriali, rifletta dinamiche ampiamente riscontrabili anche in altri contesti del Paese. La precarietà del personale di sostegno, la difficoltà di costruire reti interistituzionali efficaci e la centralità dell'impegno individuale come fattore compensativo sono elementi ricorrenti nella letteratura e nelle ricerche empiriche sull'inclusione scolastica in Italia. In questo senso, i risultati presentati non si limitano a offrire una lettura locale, ma forniscono spunti utili per orientare riflessioni e politiche su scala più ampia.

In conclusione, la ricerca qualitativa condotta in Liguria conferma che l'inclusione scolastica è un obiettivo concreto ma esigente, che non può essere affidato esclusivamente a norme, linee guida o dichiarazioni di principio. Essa richiede un lavoro quotidiano di adattamento, negoziazione e cooperazione, che diventa realmente efficace solo quando è sostenuto da un sistema coordinato, coerente e lungimirante. Dove questo accade, l'inclusione smette di essere un progetto speciale e si trasforma in un modo di essere della scuola. L'auspicio è che le evidenze raccolte possano contribuire allo sviluppo di strumenti di valutazione e modelli di intervento capaci di valorizzare e diffondere le buone pratiche osservate, colmando al contempo le criticità emerse. Solo così sarà possibile avanzare verso un'educazione pienamente inclusiva in cui – per riprendere le parole di una docente – *«non ci sia bisogno di un'inclusione, perché la scuola di tutti accetta davvero tutti»*.

Bibliografia

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. London: SAGE Publications.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Pagano U. (2024). Towards inclusive education: The evaluation challenge. *Science & Philosophy*, 12(1), 168–189.

Indice

Introduzione	5
<i>Donatella Poliandri e Umberto Pagano</i>	
1. La leadership scolastica per l'inclusione alla prova del contesto: profili emergenti	9
<i>di Letizia Giampietro e Donatella Poliandri</i>	
2. La dimensione materiale dell'inclusione: pratiche di resistenza e dinamiche informali nei contesti di frontiera	45
<i>Luigi Giungato</i>	
3. Rendere ordinaria l'inclusione. Micro-didattiche e ambienti educativi trasformativi	73
<i>Luigi Giungato e Paola Buonanno</i>	

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

L'inclusione scolastica è oggi un orizzonte imprescindibile, un principio cardine della nostra scuola che va ben oltre il semplice adempimento normativo. Ma cosa accade quando la teoria incontra la pratica quotidiana in classi sempre più eterogenee? La risposta non risiede solo nelle risorse disponibili o nelle procedure organizzative, ma in una dimensione più profonda e spesso invisibile: la percezione di autoefficacia degli insegnanti.

Questo volume esplora il "senso di potercela fare" dei docenti, analizzando come la fiducia nelle proprie capacità influenzi concretamente l'azione educativa. Attraverso i risultati di un'indagine empirica, il testo indaga i nodi critici che modellano la professionalità docente: In che modo gli atteggiamenti e i valori personali condizionano la didattica inclusiva? Qual è il vero impatto della formazione e dell'esperienza sul campo nel costruire sicurezza professionale? Come si passa da una responsabilità individuale a una cultura della cooperazione scolastica?

Lungi dal proporre ricette preconfezionate, Mi sento capace di includere? offre una riflessione rigorosa e attuale per insegnanti, dirigenti e ricercatori. Una lettura per chiunque creda che l'inclusione non sia solo un obiettivo istituzionale, ma un processo vivo che si nutre della fiducia e della competenza di chi abita la scuola ogni giorno.

Donatella Poliandri, è prima ricercatrice presso l'INVALSI, dove è responsabile dell'Area di Ricerca Innovazione e Sviluppo. Dal 2008 coordina progetti nazionali ed europei cruciali per la definizione del Sistema Nazionale di Valutazione delle Scuole (SNV). Esperta di metodologia della ricerca sociale e valutazione delle politiche educative, ricopre ruoli direttivi in prestigiose associazioni scientifiche, tra cui l'AIV (Associazione Italiana di Valutazione) e l'AIS-EDU. Autrice di numerose pubblicazioni scientifiche, il suo lavoro si focalizza sull'innovazione degli strumenti di autovalutazione e sul supporto alle istituzioni scolastiche.

Umberto Pagano, è professore associato di Sociologia presso l'Università "Magna Græcia" di Catanzaro. Ha insegnato in vari atenei italiani ed è stato visiting professor presso l'Università di Praga. I suoi principali interessi includono l'analisi del mutamento sociale nella società contemporanea e l'analisi delle competenze professionali e dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale. In questo campo, è stato per diversi anni consulente per Ministeri, Enti Locali e prestigiosi Istituti di Ricerca. È autore di oltre 70 pubblicazioni, tra monografie, saggi e articoli su rivista.



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI POLITICA E REGIONI



UMG
Dipartimento di
Giurisprudenza,
Economia e Sociologia