



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: luglio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Inclusion in italian state schools abroad: the example of the Institute of Addis ABEBA

L'inclusione nelle scuole statali italiane all'estero: l'esempio dell'Istituto Omnicomprensivo di Addis ABEBA¹

di

Angela Magnanini

angela.magnanini@uniroma4.it

Università degli Studi di Roma "Foro Italico"

Gianni Caione

giannicaione@hotmail.com

Istituto Statale Omnicomprensivo di Addis Abeba

Abstract:

Italian state schools abroad are facing a new challenge: to take the concept of inclusion of students with special education needs out of the national territory to better promote the spread of Italian culture and a solid culture of inclusion and acceptance. This study, through the special pedagogical perspective, focuses on the Italian school in Addis Abeba. The study highlight its role in the process

¹ Il lavoro è frutto di una progettazione comune. I paragrafi 1, 2, 6 sono da attribuire a A. Magnanini, i paragrafi 3,4,5 a G. Caione.

of inclusion of all students, involving the territory and positioning itself as a center of inclusive culture in a difficult territory. The Ministry of education in Ethiopia are very attentive to the promotion of the rights of all its citizens, especially towards the education of all.

The paper seeks to highlight, through literature research and empirical research, how the Italian school, with its inclusive values, can become the center of an integrated educational system capable of forming conscious and active citizens in fostering inclusion processes.

Keywords: Inclusion; Education, Special Education needs, Internationalization process

Abstract:

Le scuole statali italiane all'estero stanno affrontando una nuova sfida: portare il concetto dell'inclusione di studenti con disabilità fuori dal territorio nazionale per meglio promuovere la diffusione della cultura italiana nel mondo e una solida cultura dell'inclusione e dell'accoglienza. Questo studio, attraverso la prospettiva pedagogico-speciale, si concentra sulla scuola italiana di Addis Abeba, cercando di evidenziarne il ruolo nel processo di inclusione di tutti gli studenti, coinvolgendo il territorio e ponendosi come centro di cultura inclusiva in un territorio difficile, ma anche molto attento alla promozione dei diritti di tutti i propri cittadini, soprattutto nei confronti dell'educazione di tutti. Il saggio cerca di evidenziare, attraverso la ricerca bibliografica e la ricerca sul campo come la scuola italiana, con i propri valori inclusivi, possa divenire il centro di un sistema formativo integrato in grado di formare cittadini consapevoli ed attivi nel favorire i processi di inclusione.

Parole chiave: Inclusione, Educazione, Bisogni educativi speciali, Internazionalizzazione

1. Introduzione

Nel panorama di ricerche pedagogico-speciali c'è una assenza, che riguarda un tassello importante del sistema scolastico italiano e che merita di essere esplorato teoricamente ed empiricamente per mettere alla prova il costrutto inclusivo della scuola italiana. Questa assenza è rappresentata dalle scuole italiane all'esterno rispetto alle quali poco si conosce circa le attività, le progettualità e scarse sono le evidenze ed i dati. Il Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 64 (che riordina le scuole italiane all'estero) afferma che "Il sistema della formazione italiana nel mondo favorisce la centralità del modello educativo e formativo della scuola italiana nella società della conoscenza in contesti multiculturali e pluralistici, fondato sui valori dell'inclusività, dell'interculturalità, della democrazia e della non discriminazione" (DL/64, 2017, art. 2).

Sulla carta, oltre alla promozione della cultura italiana, la scuola pare rappresentare un punto nevralgico nei territori stranieri, all'insegna della promozione dei principi cardine della scuola, tra i quali l'inclusione.

Come è possibile, quindi, che essa divenga promotrice di processi inclusivi in realtà ove spesso l'inclusione ancora incontra molteplici ostacoli di realizzazione? Questo saggio per rispondere a tale domanda, si concentrerà sulla scuola italiana all'estero nel contesto africano di Adis Abeba, per

evidenziare come essa cerchi attraverso una stretta interconnessione con il territorio, sulla spinta dei principi del sistema formativo integrato (Frabboni, 2008), di divenire un “centro” di promozione della cultura dell’inclusione scolastica, nel rispetto delle specificità territoriali.

La scuola, sottolinea Genovesi, si deve porre in un “rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro-scuola e quella del fuori-scuola, secondo linee di complementarità delle risorse educative” (Genovesi, Frabboni, 1990, p. 73). La scuola non è un corpo separato dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio ma un centro in grado di favorire uno scambio e comunione dei reciproci beni culturali. Questo è già evidente nella scuola italiana di Addis Abeba grazie alla frequentazione della popolazione locale. I dati relativi, infatti, all’anno scolastico 2020-21 mostrano la realtà di una società multiculturale:

Rilevazione nazionalità alunni frequentanti	Italiana	Etiope	Altre nazionalità
-Totale alunni frequentanti	178	651	29
Alunni iscritti alla Scuola dell’Infanzia	37	163	1
Alunni iscritti alla Scuola Primaria	74	223	14
Alunni iscritti alla Scuola Secondaria di Primo Grado	32	139	6
Alunni iscritti alla Scuola Secondaria di Secondo Grado	35	126	8

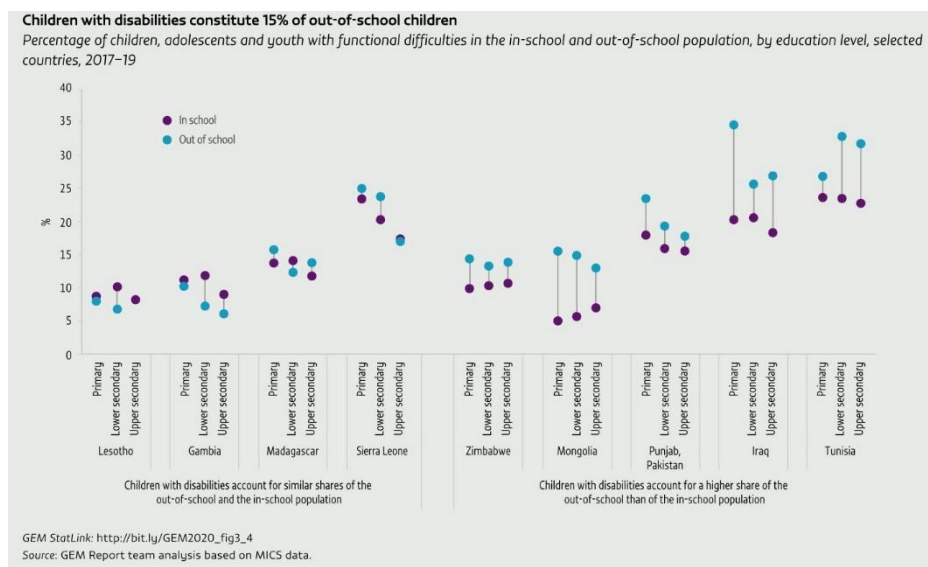
La scuola, in questa direzione, accoglie e valorizza le culture presenti e le specificità con una attenzione specifica ai processi di inclusione. L’inclusione scolastica, così come sancito dalla legge 23 aprile 2017, n. 66 ribadisce al comma b) che “si realizza nell’identità culturale, educativa, progettuale, nell’organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio; e che “è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell’ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti” (comma c) (DL/66, 2017).

L’inclusione, in questa direzione, secondo Gaspari, chiama in causa le problematiche della giustizia e della cittadinanza attiva di tutti e di ciascuno (Gaspari, 2012, p. 51), riconoscendo le differenze e garantendo a tutti la possibilità di educarsi e di vivere una vita degna di essere vissuta.

2. Uno sguardo al quadro politico, legislativo ed educativo inclusivo dell’Etiopia

Le ricerche sull’inclusione in Africa mostrano scarsi progressi nella direzione della piena inclusione degli studenti con disabilità, aggravati ulteriormente a seguito della Pandemia da Covid 19 (Bekithemba, 2020). Il Nuovo Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell’Educazione (2020) dell’Unesco ha mostrato come a seguito della pandemia stessa circa il 40% dei Paesi dell’Africa subsahariana non sia stato in grado di sostenere gli studenti svantaggiati durante il periodo di chiusura delle scuole, in particolare quelli con disabilità (Unesco, 2020).

Prima dello scoppio della pandemia, le Nazioni dell’Africa stavano adottando diversi approcci per favorire l’inclusione (Wodon et al., 2018; Sulochini, 2019). I dati riguardanti il continente mostrano che il 23% dei Paesi dispone di leggi che richiedono un’istruzione scolastica separata per i bambini con disabilità (Unesco, 2020). Tuttavia, di solito, la maggior parte dei Paesi utilizza, per gli studenti con gravi disabilità, l’approccio “mainstreaming” e altri piani di sostegno in maniera combinata. I dati circa la popolazione scolastica con disabilità sono riportati nella tabella sottostante.



Fonte: Global Education Monitoring Report (2020, p. 72)

La scuola italiana può rappresentare in questo contesto un esempio di intreccio tra politica scolastica, pratica e teoria inclusiva da espandersi su tutto il territorio circostante. È utile prima di concentrarsi sulla scuola italiana di Addis Abeba ed il suo ruolo verso la promozione dell'educazione inclusiva, offrire una panoramica dell'inclusione scolastica in Etiopia.

Il governo etiope ha accolto le indicazioni dei documenti internazionali [*Universal Declaration of Human Rights* (1948); *Declaration on the Rights of Disabled Persons* (1975); *Convention on the Rights of the Child* (1989); *World Declaration on Education For All* (1990); *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (1994); *World Education Forum* (2000); *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2006); *Millennium Development Goals* (2000); *Sustainable Development Goals* (2015)] contribuendo a un cambiamento e a un passaggio dalla segregazione all'integrazione e all'inclusione nel sistema educativo del Paese (Dano, 2016).

Non esiste in Etiopia una specifica legge sull'istruzione inclusiva, ma i rimandi sono a tali documenti internazionali (Malle et alii, 2015).

Nel 2012 la *Inclusive Education Strategy* ha progettato l'architettura di un sistema educativo inclusivo che fornisca un'educazione e una formazione di qualità, pertinente ed equa a tutti i bambini, giovani e adulti con bisogni speciali, consentendo loro di partecipare pienamente allo sviluppo socioeconomico del Paese (Ministry of Education of Ethiopia, 2012, p. 14). Inoltre, il programma *General Education Quality Improvement Program for Equity* (2017–2022) prevede di sostenere la creazione di condizioni di apprendimento adeguate per tutti gli studenti, con la dovuta attenzione per gli studenti con bisogni speciali attraverso l'assegnazione di sovvenzioni scolastiche per la creazione di centri di risorse per l'educazione inclusiva a livello scolastico (World Bank, 2017, p.44).

I programmi intrapresi dal Governo orientano lo sviluppo di una educazione inclusiva (Ministry of Education of Ethiopia, 2017, p. 14), nella piena consapevolezza che l'educazione inclusiva stessa può ridurre le disuguaglianze (Hankebo, 2018).

Le definizioni di “Educazione inclusiva” e “Bisogni educativi speciali” sono state introdotte nel sistema educativo etiope formalmente nel documento *Special Needs Education Program Strategy* pubblicato nel 2006 e poi comparse in altri documenti *Inclusive Education Strategy* (2021) and *Master Plan* (2017), senza significative variazioni concettuali. Queste definizioni abbracciano tutti i concetti sviluppati e promossi dall'Unesco. L'Unesco, sottolinea de Anna, ha lavorato assiduamente a sviluppare i temi dell'inclusione, “collaborando per far penetrare sempre di più in tutti i Paesi questa dimensione inclusiva dell'educazione” (de Anna, 2015, p. 252), confluendo nella *Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità* (New York, 2006).

L'*Educazione inclusiva*: si riferisce a un sistema educativo aperto a tutti gli studenti, indipendentemente dalla povertà, genere, provenienza etnica, lingua, difficoltà di apprendimento e disabilità. L'inclusione sottolinea che tutti i bambini e gli studenti possono imparare. Richiede l'identificazione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la riduzione o la rimozione di queste ed un impegno nelle scuole, nella formazione professionale, nell'istruzione superiore, nella formazione degli insegnanti e nella formazione degli insegnanti (Ministry of Education of Ethiopia, 2006, p.3, 2012, p.37, 2017, p. 8). Il concetto di *Bisogno educativo speciale* fa riferimento, invece, in linea con la letteratura internazionale a tutti quei casi di difficoltà dell'apprendimento dovuti a svantaggio socio-economico, culturale, o di disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento (Ministry of Education of Ethiopia, 2006, pp.3-4; 2017, pp.8-9).

Queste definizioni vogliono mirare a garantire i diritti di tutti gli studenti. In Etiopia esiste un sistema misto di istruzione per gli studenti con disabilità. Sono, infatti presenti, sia scuole speciali (diurne o convitti), *special units* (classi speciali), scuole regolari. Le scuole speciali sono frequentate dagli studenti dalla prima all'ottava classe. Quando gli studenti con disabilità completano l'istruzione l'istruzione primaria (dal 1° all'8° anno), si prevede che entrino nelle scuole regolari per l'istruzione secondaria (dal 9° al 12° anno). Sono per lo più scuole ubicate nei centri abitati. Le classi speciali all'interno delle scuole regolari possono consentire il passaggio degli studenti nelle classi regolari e la possibilità di un contatto maggiore con gli altri studenti (Teferra, 2005, p. 86).

Le scuole regolari si riferiscono a scuole in cui gli studenti con e senza disabilità imparano insieme nelle stesse aule (Ministry of Education of Ethiopia, 2017, p. 46). Possono essere presenti alcuni insegnanti specializzati, ad esempio nel linguaggio dei segni. Nel Paese ci sono 40.063 scuole regolari (36.466 primarie e 3.597 secondarie).

Queste scuole sono classificate in 7.532 cluster di scuole per condividere le risorse (Ibid, p. 50).

Di queste 213 (2,9%) hanno creato centri di risorse per l'educazione inclusiva.

In Etiopia ci sono 40.063 scuole che servono gli studenti dal livello pre-primario a quello secondario. Secondo i dati governativi il 99,4%, il 90,2% e il 97,2% a livello pre-primario, primario e secondario sono fuori dalla scuola (Ibidem). Questo evidenzia l'ancora molto lavoro da fare per perseguire una educazione realmente inclusiva e molti sono i nodi da risolvere circa la preparazione degli insegnanti, l'abbattimento delle barriere culturali e fisiche (Side, 2018), l'organizzazione di un centro di raccolta di dati e la promozione di progetti inerenti la promozione dei processi inclusivi.

Nel 2017 il documento *Inclusive Education Master Plan* ha generato un po' di confusione dichiarando che “l'educazione inclusiva etiope si riferisce in particolare all'educazione di bambini e giovani con disabilità, tralasciando gli studenti con difficoltà temporanee di apprendimento e i bambini particolarmente dotati” (Ministry of Education of Ethiopia, 2017, p.6), lasciando vuoti interpretativi

e non affrontando pienamente la situazione dei bisogni educativi speciali. Come a dire che tra i proclami politici e la realtà scolastica il divario è netto, così come sottolineato anche dallo studio di Tefera et alii (2015), nonostante gli sforzi perseguiti, che, però sottolineano una politica africana attenta ai principi dell'inclusione in tutte le sue fasi (Charema, 2010; Engelbrecht et alii, 2016).

In Etiopia sono attivi interessanti progetti che vedono scuola e territorio in stretta continuità, anche per sanare le carenze strutturali del sistema scolastico africano e per implementare le pratiche educative. Un interessante progetto che mostra l'interconnessione scuola-territorio è *Ensuring Quality and Inclusive Education for Children with Disabilities Program* promosso da CBM Italia Onlus insieme alla organizzazione ORDA (*Organization for Rehabilitation and Development in Amhara*) e alla scuola locale Robit. Il progetto rientra nel quadro degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), in particolare il 4° (fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti) e il target 4.5 (eliminare le disparità di genere nell'istruzione e garantire la parità di accesso a istruzione e formazione per i più vulnerabili, comprese le persone con disabilità). Il progetto si è sviluppato nel triennio 2019-2021) con l'obiettivo di offrire un'educazione inclusiva di qualità ai bambini con disabilità delle regioni Tigray e Amhara. Tra i risultati raggiunti: La scuola Robit è stata resa accessibile per i bambini con disabilità che la frequentano: 55 studenti con disabilità (di cui 24 studentesse) frequentano la scuola elementare Robit e hanno ricevuto pasti a scuola e materiale scolastico; Tutti gli studenti seguono i corsi in modo regolare; 3 membri dello staff scolastico sono stati assunti nella scuola; Sono state rafforzate le capacità e il coinvolgimento nel campo dell'educazione inclusiva degli attori del settore educativo e delle Organizzazioni di persone con disabilità attraverso due giornate di formazione rivolte a 421 persone; 30 insegnanti sono stati formati sulla lettura del Braille e sulla lingua dei segni, 23 insegnanti hanno acquisito competenze di mobilità e orientamento.

Il progetto ha fornito supporto a 4 scuole per costruire rampe, ha fornito un set di kit Montessori a ciascuna scuola; 50 bambini con disabilità hanno ricevuto ausili assistivi (ardesia e stilo, che sono strumenti usati dai bambini non vedenti per poter scrivere da soli); Sono state rafforzate le Organizzazioni di persone con disabilità, i genitori e parenti di bambini con disabilità (<https://www.cbmitalia.org/cosa-facciamo/progetti/progetti-nel-mondo/educazione-inclusiva-etioopia/>)

In questo quadro tra attivismo sul territorio, incertezze, guerriglia, instabilità sociale e povertà quale è il ruolo della scuola italiana di Addis Abeba nel promuovere processi di inclusione?

3. Un po' di storia: finalità della scuola italiana all'estero

Le Scuole Italiane all'estero rappresentano una grande risorsa per il mantenimento dell'identità culturale dei cittadini di origine italiana, ma anche uno strumento di diffusione di idee, iniziative, progetti di enorme valenza economica, sociale e linguistica. Le prime Scuole Italiane fuori dai confini nazionali sorsero immediatamente dopo l'Unità d'Italia e si concentrarono principalmente nell'area del Mar Mediterraneo e in America del Sud (Ministero Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2020). Di seguito si diffusero in tutte le parti del mondo, tra cui: Algeri, Gedda, Buenos Aires, Sydney, San Paolo, Toronto, Bogotá, Cairo, Alessandria, Asmara (fino al 2020), Addis Abeba, Mosca, Parigi, Atene, Casablanca, Bucarest, Madrid, Barcellona, New York, Miami, Zurigo, Istanbul, Tunisi, Caracas. Secondo i dati del Ministro degli Affari Esteri e della Cooperazione

Internazionale, la rete delle scuole italiane all'estero (infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado) comprende:

7	Istituti statali omnicomprensivi con sede ad Addis Abeba, Atene, Barcellona, Istanbul, Madrid, Parigi e Zurigo;
43	Scuole italiane paritarie, la maggior parte delle quali è costituita da istituti omnicomprensivi, presenti in tutte le aree geografiche nel mondo: Europa, Africa subsahariana, Mediterraneo e Medio Oriente, Americhe, Asia e Oceania;
7	Sezioni italiane presso scuole europee: 3 a Bruxelles ed 1 a Lussemburgo, Francoforte, Monaco di Baviera e Varese;
79	Sezioni italiane presso scuole straniere, bilingui o internazionali, di cui 63 in Unione Europea, 13 in Paesi non UE, 1 nelle Americhe e 2 in Asia e Oceania;
2	Scuole non paritarie con sedi a Smirne e Basilea.

(Figura 3. Maeci - Ministero degli affari Esteri – rete della Diplomazia Culturale Italiana)

Circa 30.000 alunni frequentano queste scuole: la presenza di studenti stranieri è molto elevata. La gestione delle scuole di lingua italiana all'estero, sia statali sia non statali, avviene ad opera del Ministero degli Affari Esteri tramite gli agenti diplomatici e consolari, come stabilito dai commi 625 e seguenti del Decreto legislativo 297 del 16 aprile 1994, Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di Istruzione.

Questo complesso di strutture educative rappresentano quello che il Ministero degli affari Esteri definisce Diplomazia Culturale Italiana (D.L/64, 2017). La finalità generale della Scuola Italiana è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione Italiana e della tradizione culturale europea, la promozione della conoscenza nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie.

Uno degli obiettivi principali posti dall'istituzione è il conseguimento delle competenze riferite alle discipline d'insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza ([https:// www.istruzione.it /archivio/web/istruzione/dg-ordinamenti/scuole-italiane-estero.html](https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/dg-ordinamenti/scuole-italiane-estero.html)).

4. Il contesto dell'Istituto Statale Omnicomprensivo di Addis ABEBA

Focalizzando la nostra attenzione sulla Scuola Italiana di Addis Abeba possiamo notare che l'Istituto Statale Omnicomprensivo di Addis Abeba o Scuola Statale Italiana di Addis Abeba, è una scuola internazionale italiana, situata nell'area denominata "Belay Zeleke Street" ad Arada, Addis Abeba. La scuola ha trovato una prima regolamentazione internazionale nell'Accordo di cooperazione culturale fra il governo della Repubblica Italiana e il Governo Imperiale Etiopico stipulato il 5 aprile 1973. L'accordo culturale è stato poi rinnovato più volte (Secondo Programma Esecutivo di collaborazione culturale tra la Repubblica Italiana e la Repubblica Federale Democratica di Etiopia per gli anni 2015-2019).

Di proprietà del governo italiano, la scuola ospita all'interno del proprio compound i livelli primario, secondario di primo grado e secondario di secondo grado (Liceo delle Scienze Umane e Costruzioni Ambiente e Territorio) e la scuola materna paritaria. La Scuola Italiana di Addis Abeba rappresenta il principale investimento culturale nelle relazioni "italo-etiope", essendo i due paesi legati da profondi legami storici. La storia della scuola italiana di Addis Abeba, ha inizio nell'anno scolastico 1956/57 con l'istituzione della scuola elementare: "De Amicis", il cui obiettivo era quello di garantire l'istruzione alla numerosa comunità italiana presente nella capitale etiopica. Ad essa seguirono la scuola media Virgilio nel 1957/58 e l'istituto tecnico Galileo Galilei nel 1959/60 (<https://www.scuoleitalianeaddisabeba.org/index.php/en/>). La Scuola condivide il suo campus con l'Istituto Italiano di Cultura che ha l'obiettivo di fornire un'offerta culturale al territorio circostante in linea con la migliore tradizione italiana nonché approfondire ulteriormente la conoscenza della cultura italiana. Nel 2015 la Scuola Italiana era costituita da 570 studenti, molti dei quali etiopi e altri di altre nazionalità, più di 30 docenti italiani dipendenti del Ministero degli Affari Esteri, 12 insegnanti locali e 27 ausiliari. Inizialmente frequentata unicamente da studenti e famiglie di origine italiana, la scuola è da sempre aperta alla comunità locale e internazionale che vive ad Addis Abeba, è oggi frequentata in larga parte da utenza non italiana, in prevalenza etiopica.

L'Istituto opera secondo le disposizioni vigenti per le Scuole Statali Italiane nel territorio italiano e rilascia certificati di studio riconosciuti sia in Italia sia all'estero. Un sistema meritocratico prevede l'assegnazione di borse di studio destinate agli studenti di questa scuola. La Scuola Italiana favorisce la mobilità studentesca all'estero, tre Università Italiane offrono borse di studio permanenti riservate agli studenti della Scuola Italiana di Addis Abeba: l'Università degli Studi di Roma "Luiss" mette a disposizione una borsa di studio completa e l'Università degli Studi di Brescia ne mette a disposizione tre. Molti alunni diplomati proseguono con successo i propri studi universitari nelle Università Italiane ed Europee. Ciò dimostra il raggiungimento degli obiettivi che la scuola si pone e la validità dell'offerta formativa dell'Istituto. Tutti gli studenti diplomati possono accedere alle borse di studio messe a disposizione dalle agenzie per il diritto allo studio presenti nelle diverse regioni italiane (ADISU). All'interno di questa cornice generale, in linea di continuità con la cultura inclusiva della scuola italiana, vi è una particolare attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali.

Attualmente, nella scuola sono presenti studenti con diverse problematiche:

• Epilessia
• Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)
• Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD)
• Ipoacusia
• Disturbo dello spettro autistico
• Sindrome Down
• Disabilità intellettiva
• Disturbo del linguaggio e della comunicazione

(Figura 4. Piano Inclusività 2021/2022 Istituto Omnicomprensivo di Addis Abeba)

Da tali dati si può evincere la presenza di sei studenti che per i quali viene stilato un PEI, quattro sono gli studenti che sarebbero nelle condizioni di poter avere un PEI provvisorio, quarantanove studenti usufruiscono di un PDP e per nove si è reso necessario stilare una Relazione che evidenzi una situazione di svantaggio linguistico e socio culturale.

Rilevazione dei BES presenti e relativa documentazione redatta:	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola Secondaria Primo grado	Scuola Secondaria Secondo grado
PEI	---	2	2	2
PEI PROVVISORI	2	2	---	---
PDP	---	17	17	15
RELAZIONI Bes (svantaggio linguistico-socio-culturale)	---	9	---	---
Complessive documentazioni per i BES	2	30	19	17

(Figura 5. Schema riassuntivo degli interventi didattici a sostegno degli studenti con disabilità e BES)

La rilevazione dei dati mostra l'attenzione costante alle problematiche di apprendimento degli studenti a cui segue una didattica attenta alle loro necessità.

Attraverso l'analisi dei dati messi a disposizione dalla Dirigenza e dal team docente della scuola si possono evidenziare i seguenti punti di forza:

- 1) presenza di 4 docenti specializzati di sostegno per l'a.s. 2020/21 suddivisi per i seguenti ordini (primaria, secondaria di primo e di secondo grado) e una docente curriculare della scuola dell'infanzia specializzata nella didattica inclusiva; Questo consente una attività costante di monitoraggio e di interventi didattici inclusivi sin dalla scuola dell'infanzia, per poter intervenire efficacemente sulle situazioni di disabilità e disagio.
- 2) istituzione del servizio chiamato "Sportello di Orientamento Didattico Pedagogico" che ha previsto la presenza di complessivi 4 docenti specializzati di sostegno ovvero un docente per ogni ordine: infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado i quali intervengono nelle ore pomeridiane sulle situazioni a rischio dispersione e disagio, sviluppano comunicazione interna ed esterna all'istituto e rendono più accessibile i servizi di assistenza agli studenti e supporto alla genitorialità nei casi di studenti con disagio/disabilità;
- 3) conduzione dei progetti per il Miglioramento dell'Offerta Formativa in tutti gli ordini di scuola, progetti che a vario titolo e secondo varie tematiche hanno contribuito a sviluppare sempre più un processo inclusivo;
- 4) formalizzazione di incontri con esperti esterni, specialisti del settore medico-sanitario al fine di stipulare una convenzione per l'a.s. 2021/22 volta alla definizione di una partnership in previsione dell'istituzione di una sorta di équipe multidisciplinare da prevedere in loco;
- 5) collaborazione con benefattori e/o enti locali di volontariato locale di sostegno agli alunni in situazione di particolare disagio socio-economico-culturale.

I punti di forza rilevano la propensione della scuola ad aprirsi all'ascolto delle esigenze degli studenti e del territorio, formulando risposte educative e didattiche ad hoc.

Le criticità ravvisate rimandano alla singolarità del contesto e dell'istituzione che, in quanto scuola italiana all'estero, non può essere rapportata agli standard delle scuole del territorio metropolitano.

Tale scuola opera in una situazione spesso di disagio economico e di guerriglia e deve fare i conti con le discrepanze tra le diagnosi cliniche redatte in territorio nazionale italiano alcune volte, in Etiopia o altrove, altre svariate volte.

5. Le iniziative e la voce degli studenti

Tra le innumerevoli iniziative messe in campo dalla scuola italiana negli ultimi anni si possono registrare una folto numero di conferenze che nonostante la pandemia gli studenti hanno potuto seguire in presenza, registrando la partecipazione nell'a.s. 2020/21 di personale di spicco delle amministrazioni diplomatiche presenti nel territorio di Addis Abeba, rappresentanti delle Nazioni Unite e dell'Unicef, della Cooperazione Internazionale Italiana, della Croce Rossa Italiana di Addis Abeba, dell'Istituto del Commercio Estero i quali, tutti insieme, hanno dato una panoramica sulle numerose opportunità che la rete delle organizzazioni diplomatiche internazionali offre agli studenti. Nello stesso anno scolastico la scuola ha posto, sempre attraverso attività seminariali, molta attenzione all'orientamento, mostrando la sua vocazione al progetto di vita di tutti gli studenti. L'orientamento ha una dimensione processuale finalizzata, alla piena realizzazione delle dimensioni sociali e individuali della persona, da perseguire attraverso un sistema di responsabilità diffuse da coordinare in un sistema integrato (Mura, 2005, p. 91).

Ed è proprio su tale versante di creazione di reti, che la scuola ha organizzato laboratori teatrali aperti a tutti gli studenti e indirizzati a tutti gli ordini di scuola, sviluppando reti di scuole internazionali, coinvolgendo anche scuole del territorio ed erogando percorsi di formazione all'educazione teatrale in chiave inclusiva.

Tra i nuovi propositi della scuola italiana di Addis Abeba c'è quello di creare un centro di raccolta documentale e di sussidi per le persone con disabilità ed istituire all'interno dell'istituto un Centro Territoriale di Supporto alla Disabilità (CTS), già presente in tanti istituti italiani, che in questa scuola può diventare centro di riferimento per tutte le scuole internazionali ed etiopi presenti sul territorio di Addis Abeba. La grande azione di accoglienza messa in atto da tutto il personale scolastico e dai docenti specializzati presenti ha permesso di guardare oltre ai confini disegnati dalle alte mura del compound dell'Istituto italiano e generare uno sfondo integratore (Canevaro, 1986) che nasce dalla comunità educante e che possa raggiungere tutti senza confini e barriere culturali.

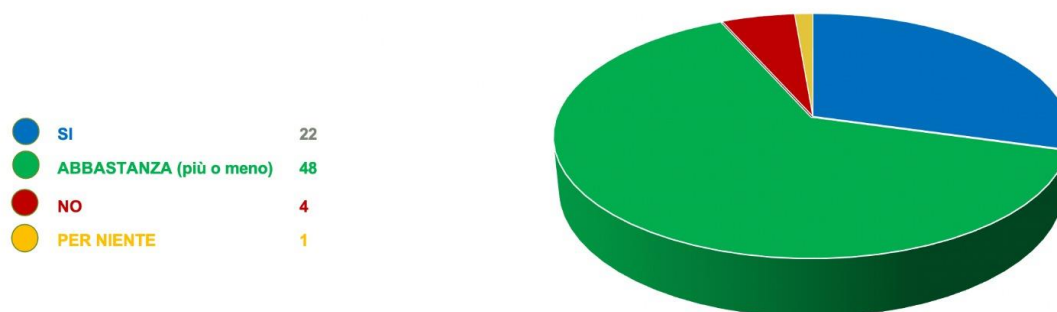
Per capire la dimensione e l'opera di inclusione della scuola abbiamo cercato di capire le voci degli studenti che la frequentano, consapevoli che essi possano rappresentare la cartina di tornasole dell'educazione inclusiva della scuola stessa. In questa direzione, sono state somministrate tre domande agli studenti della scuola secondaria di secondo grado. La scelta è ricaduta su questa fascia d'età in quanto i ragazzi si predispongono a divenire con sempre maggiore consapevolezza i nuovi cittadini "inclusivi". Le tre domande sono state somministrate in maniera anonima attraverso la modalità telematica, nell'a.s. 2020-21, a 100 studenti di età compresa tra i 14 e i 20 anni.

Il Questionario è stato sottoposto agli studenti, infatti, attraverso un modulo di Microsoft Forms (dopo aver ottenuto l'autorizzazione della Dirigenza scolastica). Le risposte sono pervenute da 76 studenti (30 maschi e 46 femmine, di cui 6 con bisogni educativi speciali). I dati sono stati raccolti attraverso un foglio di lavoro Excel e poi elaborati attraverso il Sistema SPSS (versione 26) calcolando le percentuali di risposta.

Il 75% del campione ha le idee ben chiare e si è espresso in merito alla propria idea di inclusione e accoglienza.

Nella Figura 6, di seguito riportata, sono illustrati i risultati circa la domanda se la scuola dimostra attenzione nei confronti delle “esigenze” di tutti gli studenti. studenti se la loro scuola dimostra attenzione nei confronti di tutti gli studenti.

Secondo te la scuola che frequenti dimostra attenzione nei confronti delle esigenze di tutti?

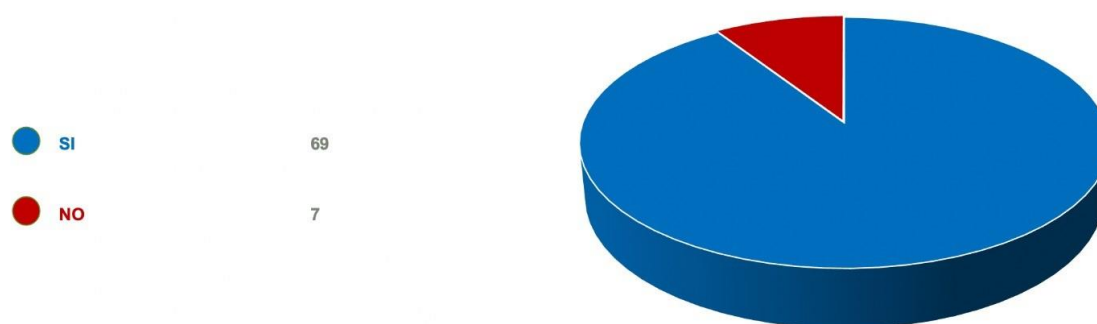


(Figura 6)

Il 93% degli studenti evidenzia come la scuola sia attenta a tutti.

Nella Figura 7, invece si evidenzia come la maggior parte degli studenti si senta inclusivo ed accogliente nei confronti dell'altro. L'accoglienza è una dimensione fortemente praticata nell'azione didattica inclusiva degli studenti.

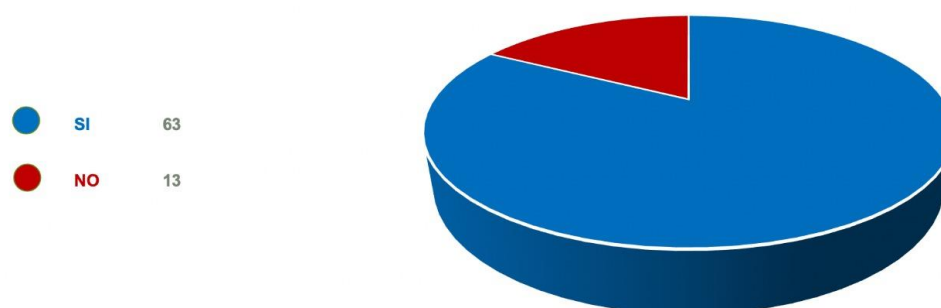
Pensi di essere inclusivo/accogliente nei confronti di altri (persone diverse da te)?



(Figura 7)

Nella Figura 8 è evidente come l'84% del campione ritenga che la scuola possa essere un punto di riferimento importante per il territorio.

Secondo te la scuola può essere un punto di riferimento nel territorio per favorire l'uguaglianza?



(Figura 8)

Queste tre brevi domande evidenziano come gli studenti si sentano inclusi e si dimostrino attenti ai processi di inclusione. Questa è sicuramente una prima linea di ricerca, che dovrebbe essere portata avanti sul territorio etiope, anche mettendo a confronto su vasta scala, la differenza con la percezione degli studenti che frequentano le altre scuole, in situazioni sicuramente meno favorevoli rispetto al contesto della scuola italiana.

Ma conferma, come era, nell'intento della ricerca, che la scuola italiana persegue anche all'estero le sue finalità inclusive, portando avanti il bagaglio costruito dalla scuola e dalla ricerca pedagogico-speciale dagli anni Settanta del Novecento (Pavone, 2014).

6. Conclusioni

La scuola Italiana di Addis Abeba sta dando una risposta alle esigenze degli studenti e delle loro famiglie ed è da sempre un punto di riferimento importante per la comunità italiana che vive in Etiopia e nel Corno d'Africa, con una grande apertura al territorio ed agli studenti etiopi.

La grande sinergia sviluppata tra il personale diplomatico, il personale scolastico, l'istituto di cultura, le forze armate, la comunità studentesca e tutta la comunità italo-etiope ha fatto sì che la scuola italiana sia tutt'oggi il centro di riferimento sociale e culturale della comunità italo-etiope.

Il presente studio tende ad evidenziare come la scuola operi in ogni contesto culturale promuovendo l'inclusione, la partecipazione ed il diritto di tutti ad essere protagonisti del proprio destino. Le risposte degli studenti mostrano senza differenze tra maschi e femmine che i valori dell'inclusione sono diventati parte integrate del proprio processo identitario, elemento imprescindibile per divenire cittadini attivi in grado di farsi promotori sul territorio di processi di inclusione.

Riferimenti Bibliografici:

- Bekithemba, D. (2020). Rural online learning in the context of COVID 19 in South Africa. Evoking an inclusive education approach. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135-157.
- Charema, J. (2010). Inclusive Education in Developing Countries in the Sub Saharan Africa: From Theory to Practice. *International Journal of Special Education*, 25(1), 87-93.
- Canevaro, A. (1986). *Uno sfondo per integrare*. Bologna: Paolo Zanelli.

- Dano, J.L. (2018). Mind the gap: Implementation challenges to the transition towards inclusive education in East African country. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 8(1), 442-448.
- De Anna, L. (2015). Le politiche e le didattiche inclusive nel mondo. In *Integrazione scolastica e sociale*, 14(3), 251-258.
- Engelbrecht, P., Nel, P., Smit, S., Van Deventer, M. (2016). The idealism of education policies and the realities in schools: the implementation of inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive education*, 20(5), 520-535.
- Frabboni, F. (2008). *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Gaspari, P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Genovesi, G., Frabboni, F. (1990). *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Hankebo, T.A. (2018). Inclusive education as an approach to reduce inequitable access to education: Exploring the practices of Jegnoch Metasebiya primary school in Harar town, Ethiopia. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(2), 123-138.
- Malle, A., Pirttimaa, R., and Saloviita, T. (2015). Policy-practice gap in participation of students with disabilities in the education and training programme of Ethiopia: Policy content analysis. *Support for Learning*, 30(2), 121-133.
- Ministero degli affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2020). *Scuole e sezioni italiane nel mondo. Annuario*. Roma: Ministero degli Affari Esteri.
- Ministry of Education of Ethiopia. (2006). *Special needs education program strategy: Emphasizing inclusive education to meet the UPEC and EFA goals*. Addis Ababa, Ministry of Education of Ethiopia.
- Ministry of Education of Ethiopia. (2012). *Special needs/inclusive education strategy*. Addis Ababa, Ministry of Education of Ethiopia.
- Ministry of Education of Ethiopia. (2017). *Master plan for special needs education/ inclusive education in Ethiopia (2016-2025)*. Addis Ababa, Ministry of Education of Ethiopia.
- Mura, A. (a cura di) (2005). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2014). *L'educazione inclusiva. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Side, A. (2018). Challenges of implementing inclusive education and supporting marginalized groups in Ethiopia. In S. Pather, and R. Slee (Eds.), *Challenging inclusive education policy and practice in Africa*, Brill publisher, 148-156.
- Sulochini, P. (2019). Confronting inclusive education in Africa since Salamanca. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 782-795.
- Tefera, B., Admas, F., and Mulatie, M. (2015). Education of children with special needs in Ethiopia: Analysis of the rhetoric of 'Education For All' and the reality on the ground. *The Ethiopian Journal of Education*, 35(1), 45-97.
- Unesco (2020). *Global Education Monitoring Report. Inclusion and education. All means all*. Paris: Unesco.

Wodon, Q., Mal, e C., Montenegro, C., Nayhouba, A. (2018). *The Challenge of Inclusive Education in Sub-Saharan Africa. World Bank Publications - Reports*. The World Bank Group.

World Bank. (2017). *General Education Quality Improvement Program for Equity (GEQIP-E)*. Program appraisal document on a proposed IDA grant and multi-donor trust fund grant to the Federal Democratic Republic of Ethiopia. World Bank.