

Dall'inclusione alla valutazione. Spunti di riflessione per la didattica contemporanea

Matteo Maienza

Abstract:

Le competenze degli insegnanti possono essere definite un fattore ambientale in grado di facilitare l'attività e la partecipazione degli studenti? In che misura gli insegnanti e la scuola possono migliorare il benessere delle persone con disabilità? La necessità di coniugare le risorse personali e collettive si esprime nelle molteplici intersezioni che avvengono sul piano didattico e sociale e che trovano nei ruoli e nelle funzioni della valutazione un punto nodale a sostegno del paradigma inclusivo. Prima di tutto, perché legati al bisogno di realizzazione umana individuale, che caratterizza il ne ultimo della formazione; in secondo luogo, perché connessi ai mezzi e alle risorse che gli studenti hanno a disposizione per raggiungere tale obiettivo. Un'educazione è veramente idonea alla libertà solo se è in grado di garantire la possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere (Nussbaum 2002). In questa prospettiva, lo sviluppo umano può essere interpretato in modi diversi, che non si esauriscono nella dimensione quantitativa delle risorse, piuttosto implicano ambiti complessi, correlati in parte alla vita sociale e in parte alla qualità della vita dei singoli individui.

Parole chiave: Benessere; Disabilità; Inclusione; Relazioni; Valutazione

1. Introduzione

Il contesto italiano di formazione e specializzazione degli insegnanti è caratterizzato da un lungo processo di riforme; di seguito vengono proposte alcune delle tappe fondamentali che hanno portato all'adozione di un 'modello italiano di scuola', che si distingue, in modo specifico, seguendo una prospettiva diacronica sui temi del benessere e dell'inclusione sociale (Piccioli 2020).

Seppure già con la riforma Gentile (1923) vennero poste le basi per l'assistenza e per l'organizzazione delle classi differenziali, bisognerà attendere il 1948, e nello specifico la Costituzione della Repubblica Italiana, in cui è ineludibile il legame tra l'attestazione della democrazia e la necessità di garantire a tutti l'accesso e la frequenza alla scuola fino ai gradi più elevati [...] per rinvenire la centralità dei principi di integrazione delle persone con disabilità (Piccioli 2020, 15-18).

Matteo Maienza, University of Florence, Italy, matteo.maienza@unifi.it, 0000-0002-4097-1165

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Matteo Maienza, *Dall'inclusione alla valutazione. Spunti di riflessione per una didattica contemporanea*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.09, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 71-82, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

Fino ai primi anni del Novecento, la condizione di disabilità è stata a lungo segnata da marginalità, rifiuto ed esclusione: basti pensare ai ruoli e alle rappresentazioni che hanno segnato la storia della disabilità nel corso del Novecento, in cui il disabile viene spesso accostato a una visione ristretta, sottomessa, con ruoli che includono, tra l'altro, personaggi dalla moralità ambigua. Si tratta di una visione che nel tempo si è imposta come dominante e, solo in seguito all'urgenza e alla drammaticità della guerra, questa visione è stata oggetto di ridefinizione: alla fase dell'esclusione è seguita quella della separazione, in cui l'emergenza della ricostruzione post-bellica deve fare i conti con un sistema incentrato sul *welfare*, nascono così i primi luoghi specializzati per il trattamento delle menomazioni, insieme a istituti e collegi per orfani.

La Legge 517 del 4 agosto 1977 definisce importanti innovazioni, ad esempio, rivolgendo un'attenzione particolare al diritto allo studio e alla piena formazione della personalità degli alunni nella scuola media (Art. 7) che ci pongono in una posizione d'avanguardia nella legislazione europea.

Si tratta di un'applicazione sperimentale di quanto raccomandato dalla Commissione Falcucci, istituita nel 1975 precisando, peraltro, che la frequenza nelle scuole comuni (Piccioli 2020) non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni.

Con questa riforma vennero modificati radicalmente i concetti di valutazione e informazione del processo educativo-didattico, non più deputati all'unicità del rapporto insegnante-classe, ma con l'attribuzione a un gruppo di lavoro della responsabilità globale degli allievi: in quegli anni si andava delineando una nuova visione di apprendimento, non più basato su rigide sequenze cognitive, bensì sulla sua complessa rete di relazioni, dinamiche e interconnesse, affinché, accanto ai livelli di intelligenza logico-astrattiva, venisse soprattutto tenuto conto dei processi di socializzazione, laddove la sensibilità e la motivazione svolgono un ruolo fondamentale per coltivare la giusta disposizione ad apprendere. Questa visione è finalizzata alla valorizzazione di tutte le forme espressive, fino ad allora lasciate prevalentemente in ombra, sottolineando come lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico sia perciò riferito al grado di maturazione raggiunto dall'alunno per realizzare e sviluppare la personalità individuale. L'ingresso di nuovi linguaggi nella scuola costituisce un arricchimento per tutti, e risulta essenziale per gli alunni che non rispondono alle richieste di un lavoro formale, in quanto offre loro reali possibilità di azione e affermazione.

Di conseguenza, con le norme sulla valutazione degli alunni del 1977 si proponeva una scuola aperta, a prescindere dalle condizioni sociali e dalle condizioni psico-fisiche o sociali, a tutti, intesa come il luogo di promozione dell'uguaglianza, offrendo a tutti pari opportunità di crescita e di sviluppo personale e sociale; veniva introdotta poi, per il raggiungimento di questo scopo, l'équipe formativa composta da psicologi, pedagogisti, specialisti, tecnici della riabilitazione, assistenti sociali e clinici deputati alle dinamiche dei singoli casi, come la diagnosi e il trattamento, gettando le basi per una fattiva presa in carico interistituzionale e multidisciplinare dell'alunno con disabilità. La legge rappresenta anche il primo passo verso una pianificazione didattica rivolta a perseguire qua-

lità ed equità dei risultati, in cui la funzione attribuita alla valutazione è quella di strumento regolatore dell'attività didattica, che consente di considerare le differenze tra gli alunni come occasioni per rendere flessibile e indirizzare in modo più preciso una progettazione formativa volta a colmare le lacune e sostenere gli alunni con disabilità.

Con la definizione degli obiettivi, dei compiti e delle responsabilità del Gruppo di lavoro (GL) per favorire l'integrazione degli alunni con disabilità in relazione alle singole competenze si delinea in questa fase il percorso da seguire per l'intervento educativo individualizzato, dall'identificazione del soggetto nel momento di ingresso nella scuola al tracciamento del suo profilo, che dovrebbe comprendere, tra l'altro, indicazioni sulle condizioni di salute al momento di ingresso, lo stato di salute generale, informazioni sulla vista, l'udito, la coordinazione motoria, l'orientamento, l'autonomia, il linguaggio in relazione all'età, le condizioni psichiche, il comportamento con i pari e con gli adulti, e ogni altra notizia per cui si chiedono esami particolari e interventi specializzati che possano risultare utili (cfr. Circolare Ministeriale 22 settembre 1983, n. 258).

Dopo una valutazione degli aspetti generali, dei livelli di capacità, di apprendimento e delle abilità pratiche e operative, il GL può procedere con la definizione degli obiettivi per ciascuna area di competenza: sarà cura degli operatori sanitari e addetti alla riabilitazione definire gli interventi terapeutico-riabilitativi; sarà cura degli insegnanti, e del dirigente, definire il materiale didattico e l'interazione tra i docenti. In questo momento si viene a delineare l'assetto socio-psico-pedagogico dell'istruzione pubblica italiana attuale: si tratta della fase dell'integrazione scolastica che darà l'avvio alla nascita di una stagione caratterizzata da un susseguirsi di studi e approfondimenti, che portano ad «una profonda analisi e riflessione, sia di natura teorica sia squisitamente didattica, nel tentativo di fornire, agli insegnanti, metodi, strategie e strumenti ritenuti di volta in volta risolutivi (Piccioli 2020, 49).

In quest'ottica si inserisce la necessità di riflettere sull'adeguatezza della normativa scolastica italiana che richiede una maggiore attenzione e consapevolezza sul piano del profilo di competenze dell'insegnante: come osservato da Marleen Pugach (2017), esperta internazionale per la collocazione della disabilità nella più ampia questione dell'equità nella preparazione degli insegnanti, la profonda divisione che persiste tra l'educazione generale e quella specialistica è entrata di *default* nei sistemi educativi e formativi al punto che, molti docenti, non percepiscono una responsabilità educativa nei confronti degli studenti con disabilità. Questa divisione, seppure in netto contrasto con quanto effettivamente richiesto dalla normativa, sarebbe complice dell'attuale decadimento culturale dell'insegnamento. Come ha rilevato Zappaterra (2010) non vi è dubbio che l'ingresso della disabilità abbia portato la scuola a una nuova riflessione sull'accoglienza e la cura per cui occorre definire i contorni di una scuola intesa come servizio culturale e sociale, dove i bisogni educativi specifici di tutti gli alunni vengono collocati in una prospettiva più ampia, orientata allo sviluppo delle capacità umane.

2. Un cambiamento di paradigma

Il benessere delle persone viene misurato sulla base della relazione tra le capacità individuali, che sono le condizioni sufficienti per l'esercizio delle funzioni richieste, e le capacità combinate, che coniugano le capacità interne con la situazione contingente nel mondo circostante: questo aspetto viene ripreso nel modello biopsicosociale dell'*International Classification of Functioning* (ICF), in particolare, in relazione al concetto di *performance* che descrive le capacità di agire in determinate circostanze, come il risultato dei fattori ambientali e personali.

La necessità di coniugare le risorse personali e collettive si esprime nelle molteplici intersezioni che avvengono sul piano didattico e sociale e che trovano nei ruoli e nelle funzioni della valutazione un punto nodale a sostegno del paradigma inclusivo. Prima di tutto, perché legati al bisogno di realizzazione umana individuale che caratterizza il fine ultimo della formazione; in secondo luogo, perché connessi ai mezzi e alle risorse che gli studenti hanno effettivamente a disposizione per raggiungere tali obiettivi; un'educazione è veramente idonea alla libertà solo se è in grado di garantire la possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere (Nussbaum 2002; Sen 2007).

In questa prospettiva, lo sviluppo umano (e l'apprendimento) può essere interpretato in modi diversi, che non si esauriscono nella dimensione quantitativa delle risorse, piuttosto implicano ambiti complessi, correlati in parte alla vita sociale e in parte alla qualità della vita dei singoli individui. Da un punto di vista didattico, il concetto di bisogno è stato ridefinito in seguito ai numerosi interrogativi che riguardano i rapidi cambiamenti culturali e la transizione da una dimensione assistenzialistica a quella dell'autodeterminazione delle persone con disabilità; in modo specifico, non è tanto cruciale la presenza fisica in aula o l'esistenza dell'insegnante di sostegno: il compito dell'educazione è quello di formare cittadini liberi, ovvero in grado di orientare autonomamente la propria ragionevolezza per raggiungere i propri desideri e scopi personali.

Dall'analisi dei contributi pedagogici e legislativi sull'argomento (D'Alessio 2011; Medeghini 2018; Bocci 2020; Piccioli 2020) si evince che con il termine *full inclusion* si fa riferimento a categorie di studenti in condizioni deficitarie: alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali, come le disabilità, con il rischio che vengano esclusi dell'area curricolare. Come ha sottolineato Medeghini la categorizzazione degli studenti crea un «gruppo altro» (2018, 208) con la conseguenza che l'inclusione assume la forma di un'azione esterna con categorie fissate che neutralizzano il senso di includere. Il presupposto che esistano due categorie distinte, con annesse sottocategorie, sulla base di un determinismo biologico rischia, peraltro, di isolare l'alunno dal resto della classe sia sul piano delle aspettative che su quello del supporto che egli può ricevere (D'Alessio 2011) in quanto riduce la capacità dell'insegnante di utilizzare le risorse a disposizione. Per queste ragioni ci siamo chiesti se le competenze degli insegnanti possono essere definite un fattore ambientale in grado di facilitare le persone con disabilità, e in che misura queste ultime possono essere in grado di facilitare l'attività e la partecipazione degli studenti con disabilità.

L'autovalutazione d'istituto (Booth e Ainscow 2007) rappresenta il momento principale per esaminare questi punti: essa è intesa come un momento di riflessione che richiede, da parte degli insegnanti, un coinvolgimento attivo in quanto essi sono parte rilevante delle disposizioni degli alunni. Già Sen (2007) aveva segnalato che per garantire un funzionamento efficiente e calibrato sui bisogni individuali è necessaria un'equa e diversificata redistribuzione delle risorse; concentrarsi sulle risorse del contesto non significa chiedersi quale sia il livello di profitto. Piuttosto chiedersi *che cosa* le persone sono in grado di fare ed essere, quanto la loro dignità sia riconosciuta e valorizzata e quanto esse siano libere di scegliere per la propria vita nella concretezza delle loro condizioni particolari. Secondo Nussbaum (2002) questo compito è affidato alle politiche pubbliche.

3. Analisi tematica delle informazioni raccolte mediante Focus group

In seguito alla conduzione di sette Focus group condotti con un campione di 84 insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado, selezionati in modo casuale, è stato possibile valutare gli aspetti qualitativi dell'esperienza degli insegnanti in riferimento alle aree di indagate con la scala IRSSA (Capperucci e Maienza 2022). Di seguito vengono riportate le informazioni emerse in seguito allo svolgimento dell'analisi tematica condotta tramite il metodo induttivo (Fig. 1).

Per prima cosa, è emersa la necessità di esplicitare il cambiamento di paradigma che risiede nel concetto di inclusione: non sempre, infatti, è chiara la distinzione netta tra i termini integrazione e inclusione, che spesso vengono usati come sinonimi. Ad ogni modo, sembra diffusa l'idea secondo cui un cambiamento generale nella didattica, reso possibile dalla presenza di alunni con specifiche necessità, siano esse di natura sociale, culturale, fisica o intellettuale, potrebbe portare a una maggiore flessibilità del curriculum, nel senso che la presenza dell'insegnante di sostegno (ricordiamo la denominazione completa – con il rischio di risultare ridondanti – al fine di mettere l'accento sull'aspetto *didattico* delle attività dell'insegnante 'Specializzato nel Sostegno Didattico' agli alunni con disabilità) porta con sé una riflessione sul concetto di didattica stessa, che privilegia un approccio interdisciplinare, trasversale a più discipline, riconoscendo, in ultima analisi, il ruolo della sensibilità e della motivazione per favorire l'apprendimento, sia pratico, che cognitivo ed emotivo. Questo tipo di riflessione, si contrappone a una visione rigida – incentrata ancora sull'idea dei programmi ministeriali – che porta diversi svantaggi per gli alunni con una disabilità intellettuale.

In secondo luogo, è emersa l'esigenza di lavorare a livello sistemico alla creazione e ridefinizione di una figura – quella dell'insegnante di sostegno – che rapportandosi a una vasta gamma di professionisti, oltre a ricoprire il ruolo di intermediario principale con la famiglia degli alunni con disabilità, deve anche rapportarsi alle aspettative degli altri docenti. Questi aspetti comportano una visione globale dell'insegnamento che deve essere ridisegnata, a partire dalle relazioni individuali e dal rapporto con i colleghi, fino ad affrontare il 'tema caldo' dei contratti e delle retribuzioni degli insegnanti. L'impatto dello sviluppo

della personalità dell’insegnante, abbiamo visto, è in grado di definire la qualità dell’apprendimento consentendo il raggiungimento dei traguardi in serenità, in collaborazione e armonia, passando per un’effettiva valorizzazione degli studenti nello sviluppo delle loro competenze; il rischio è che la certificazione delle competenze, oltre a rappresentare un mero compito burocratico, sia un *escamotage* per nascondere i reali processi di esclusione sistematica degli alunni con disabilità. Una volta assolto l’obbligo di istruzione, infatti, sono pochi gli insegnanti che si assumono l’onere di far proseguire, in modo inclusivo, il percorso di studi degli studenti con disabilità.

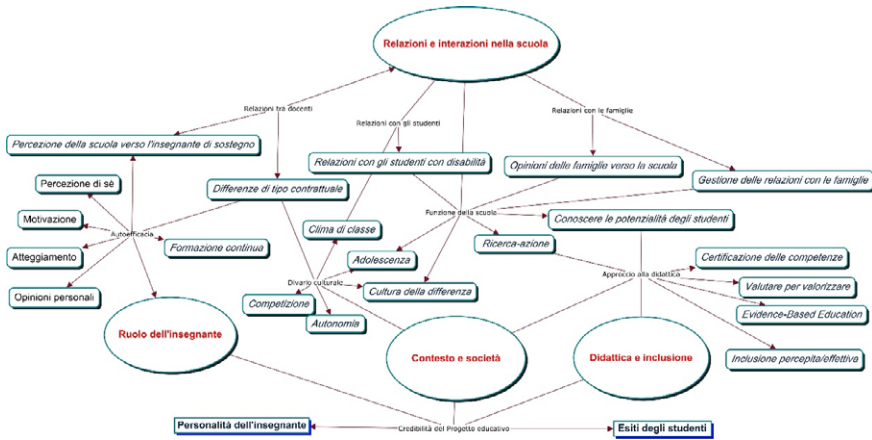


Figura 1 – Mappa dell’analisi tematica. Elaborazione delle informazioni raccolte mediante Focus group.

3.1 Che cosa si intende per stile di apprendimento?

Gli ‘stili’ di apprendimento sono i diversi modi con cui gli studenti acquisiscono e processano le informazioni. Ci sono diverse teorie sull’apprendimento che identificano vari meccanismi processuali che si distinguono a seconda delle caratteristiche personali di ciascuno, che compongono il vasto panorama – spesso simultaneo e mutevole nel tempo – dei meccanismi neuronali, come la teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner, la teoria del campo cognitivo di Jerome Bruner, la teoria del costruttivismo di Jean Piaget e molti altri. In generale, gli stili di apprendimento includono le preferenze per i formati di input (ad esempio, visivo, uditivo, tattile), le modalità di elaborazione (ad esempio, analitico, globale), i ritmi di apprendimento e le preferenze di ambienti di apprendimento.

Riconoscere, mediante un’adeguata osservazione iniziale (*pre-assessment*) gli stili di apprendimento di ogni studente, serve a personalizzare la loro istruzione per soddisfare le esigenze individuali degli studenti e a migliorare l’auto-efficacia degli insegnanti.

Secondo questa prospettiva, infatti, la distinzione tra i bisogni educativi degli alunni – di tipo speciale – o specifico – e tra le competenze degli insegnanti – speciale o specializzato – diventa relativa, mentre è ancora diffusa un'idea di disabilità come 'problema individuale', che non riguarda cioè le modalità di insegnamento-apprendimento per cui gli insegnanti con uno scarso senso di autoefficacia non credono di poter migliorare le condizioni patologiche degli studenti con disabilità. In questo modo, una lezione personalizzata deve tenere conto dei processi di apprendimento di ciascuno e può essere utile per tutti; questo tipo di didattica inclusiva riduce notevolmente l'impatto della disabilità a scuola, tuttavia, diversificare le attività in modo da offrire stimoli diversi all'interno di ciascuna unità didattica richiede un maggiore investimento per l'insegnante che deve applicare, per ogni singolo studente, un piano personalizzato.

Tra i limiti che si pongono nella reale applicazione di una didattica differenziata, ovvero in grado di offrire stimoli differenti all'interno di ciascuna unità didattica, vi sarebbe proprio la presenza dicotomica di due 'categorie' di insegnanti: la prima è quella degli insegnanti curricolari, il loro compito è vincolato all'insegnamento di una 'materia' di cui sono i principali detentori di conoscenza e metodologia didattica. La seconda è quella degli insegnanti di sostegno, che svolgono la funzione di 'mediatori' della didattica nelle diverse discipline, spesso con metodi alternativi, innovativi e inclusivi.

La sola presenza dell'insegnante di sostegno sarebbe in grado di 'delegittimare' e deresponsabilizzare l'insegnante curricolare innescando il cosiddetto 'fenomeno della delega' con ricadute negative sui ruoli di ciascuna delle due figure e sulle competenze necessarie alla differenziazione didattica e personalizzazione degli apprendimenti. Una possibilità è quella offerta dalla ricerca universitaria che si propone di superare il ruolo dell'insegnante di sostegno offrendo, mediante progetti di collaborazione con le scuole diffusi sul territorio, programmi formativi ad hoc su queste tematiche evitando il rischio di concepire la ricerca universitaria come mero discorso accademico, percepito lontano dai reali problemi del 'fare scuola' e allontanando, di fatto, la tanto agognata prospettiva dell'inclusione scolastica e sociale.

3.2 La personalità e il ruolo dell'insegnante di sostegno

Le responsabilità degli insegnanti sono attualmente percepite come eccessive, sia da un punto di vista del carico di lavoro – dovuto sostanzialmente a una carenza strutturale del personale scolastico – sia agli adempimenti richiesti da parte dei vari uffici scolastici e territoriali che partono già dalla formazione iniziale e, possiamo dire, non finiscono mai. È stato detto che il compito delle Università dovrebbe essere quello di partecipare in modo attivo nella formazione in servizio degli insegnanti che attualmente risente, in molti casi, di una scarsa considerazione da parte degli stessi, sia per la qualità dei servizi erogati, sia poiché viene presentata come l'ennesimo adempimento burocratico. Fino a quando questo sistema non subirà un cambio di rotta e ci sarà una discrepanza tra le competenze degli insegnanti curricolari e quelli di sostegno, l'unica garanzia

per le famiglie e gli studenti di ottenere un'istruzione inclusiva e di qualità sarà data dall'attitudine personale dei singoli insegnanti.

Per queste ragioni sarebbe opportuno redigere una *Carta dei diritti e dei doveri degli insegnanti* in modo che sia chiaro a tutti quali sono i compiti e le responsabilità degli insegnanti e poter operare in modo effettivo sul piano della valorizzazione delle risorse. Un sistema dualistico non produce i risultati tanto attesi sul piano della qualità dell'istruzione; a questo si aggiunge un'ulteriore separazione tra docenti e supplenti, in costante aumento, che causa sempre di più un ampliamento dei confini tra le potenzialità inesprese della scuola e la possibilità di agire sul piano della definizione delle condizioni di lavoro, che sono direttamente influenzate dal contesto. Inoltre, viene ridotta notevolmente la capacità di utilizzo delle risorse interne alla scuola, come l'accesso agli spazi, ai laboratori, agli strumenti e agli ausili didattici, ecc.

Seppure vi siano numerose testimonianze di positiva collaborazione tra insegnanti, ad esempio nella progettazione condivisa di attività didattiche, esiste ancora una *formae mentis* che vede l'insegnante di sostegno in una posizione di osservatore, dedicandosi esclusivamente allo studente con disabilità, che può comportare una redistribuzione differenziata del carico di lavoro tra insegnanti. Le aspettative degli insegnanti verso gli studenti con disabilità possono essere molto diverse: alcuni docenti sono aperti e collaborativi, lavorando insieme all'insegnante di sostegno per aiutare gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, mentre altri sono scettici e hanno basse aspettative verso gli studenti, il che rende difficile la collaborazione tra insegnanti.

Le ricadute della trasferibilità del concetto di inclusione dal contesto scolastico a quello sociale sono da ritrovarsi anche nella ridefinizione dei ruoli, il cui impatto influisce direttamente sull'autoefficacia degli insegnanti che troppo spesso si trovano a dover svolgere il ruolo di sorveglianti, più che di educatori, passando gran parte del tempo a punire e rimproverare gli studenti, mentre sarebbe opportuno creare un clima sereno e rispettoso a scuola, ascoltando i ragazzi e affrontando le cause che sono alla base dei loro comportamenti scorretti. Solo quando c'è un dialogo autentico tra adulti e adolescenti è possibile parlare di inclusione, e per questo la scuola dovrebbe essere il luogo dedicato alla comunicazione e alle relazioni tra adolescenti e adulti.

3.3 La credibilità del progetto educativo

Una proposta è che alla fine di ogni lezione i docenti debbano ricevere un feedback da parte degli studenti sui temi dell'ascolto e della comunicazione in classe. Per gli studenti con disabilità, inoltre, vi è un tema che potrebbe contribuire a una maggiore trascuratezza all'interno del contesto di classe: si tratta di un tema che caratterizza in modo specifico la scuola secondaria di secondo grado, ovvero la certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione.

La certificazione delle competenze, più che accertare realmente i livelli raggiunti in specifici ambiti culturali e disciplinari in modo da creare un raccordo tra la scuola e il futuro inserimento lavorativo degli studenti con disabilità, sem-

brerebbe essere un modo per assolvere in particolare gli studenti che seguono un percorso con prove equipollenti. L'idea di fondo è che, una volta raggiunto l'obbligo d'istruzione, determinati studenti siano esonerati dal proseguimento degli studi con risultati che si ripercuotono sul ruolo stesso del sistema nazionale di educazione e formazione che, invece, dovrebbe creare un raccordo tra le famiglie e le realtà locali e territoriali in modo da garantire una 'rete per l'inclusione' a supporto degli studenti e delle famiglie con disabilità anche dopo la scuola.

Queste carenze strutturali incidono anche sulla qualità del lavoro degli insegnanti di sostegno, che possono raggiungere elevati livelli di stress, con il conseguente rischio di *burn out*, mancanza di autostima, mortificazione e abbandono. I momenti di confronto tra insegnanti, in questo senso, sono fondamentali per garantire un senso di appartenenza e di collaborazione che permetta alla scuola e alle famiglie di raggiungere un obiettivo comune. La giusta collaborazione scuola-famiglia, inoltre, è percepita dagli studenti in modo da influenzare tutto il clima della classe: gli studenti rispondono meglio in questo contesto e i risultati sono evidenti; per questo è necessario investire nelle relazioni, che sono in grado di innescare quel meccanismo di supporto e resilienza fondamentale per tutto l'istituto. Il docente di sostegno e il docente curricolare, in definitiva, non possono essere percepiti dagli studenti come due categorie di docenti, separati gli uni dagli altri come lo sarebbero gli studenti *con* o *senza* disabilità; essi devono lavorare insieme per fornire un supporto completo e adeguato allo sviluppo di una cittadinanza globale.

3.4 Le relazioni e le interazioni interne alla scuola

La prima cosa su cui bisognerebbe investire, lo abbiamo detto, è la relazione, poiché questo permette di portare avanti una programmazione adeguata, basata sull'ascolto tra e degli studenti, sul dialogo tra adulti e tra adolescenti. La relazione con le famiglie può aiutare a comprendere meglio i processi di funzionamento degli studenti, migliorando la comprensione dell'individuo e la sua storia educativa, anche se, secondo i docenti che hanno partecipato ai Focus oggetto di questo studio, l'insegnante di sostegno rischia di diventare un assistente (psicologo, infermiere, etc.) per le famiglie, allontanandosi dal proprio ruolo di educatore; per queste ragioni, le relazioni con le famiglie devono essere giustamente valorizzate mediante opportune riunioni e colloqui programmati, magari in *équipe*. Collaborare, infatti, vuol dire venirsi incontro reciprocamente ed essere aperti al confronto; di conseguenza, se i genitori detestano la scuola, gli alunni saranno in conflitto con gli insegnanti, e questo cambia tutto.

Le valutazioni degli alunni dovrebbero essere incentrate anche sui processi con cui vengono costruite le identità personali; il docente dovrebbe riflettere sul modo in cui può rendersi utile nel migliorare le relazioni all'interno della scuola. Dunque, deve essere chiaro l'obiettivo di una progettualità condivisa, che parte dalla conoscenza del funzionamento del singolo studente con disabilità in modo da prevedere i comportamenti inconsueti. Per questo, informare gli studenti sul tema della disabilità è importante per conoscere sia l'unicità dei

singoli individui sia per superare i preconcetti e uscire da una logica di slogan e comprendere davvero il significato di 'inclusione'.

Comprendere la disabilità in modo esplicito ed implicito, all'interno di attività che si realizzano in classe, potrebbe essere un modo per valorizzare le potenzialità degli alunni; altrimenti, inevitabilmente, i ragazzi con disabilità rimarranno gradualmente isolati dal resto della classe.

3.5 Il contesto culturale e sociale

La sistematica divisione tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari, abbiamo visto, è il frutto di un sistema che per sua natura tende a classificare, categorizzare, etc., fenomeno che è ancor più evidente nella distinzione tra gli alunni con certificazione, di vario tipo; peraltro, ciò rende difficile superare una logica divisiva dell'istruzione, entrata di *default* nel sistema culturale dell'educazione contemporanea. Per evitare che il lavoro dell'insegnante subisca il crescente decadimento che è stato più volte sottolineato è importante promuovere il confronto con la vasta eterogeneità degli alunni, coltivando quella che è stata definita la 'cultura della differenza'.

In questo difficile contesto sociale, l'insegnante deve sapersi mettere continuamente in gioco, adeguandosi mediante una formazione continua, finalizzata a maturare una consapevolezza metacognitiva che gli permetta di non incorrere in una 'sterilità professionale'. La scuola stessa dovrebbe adattarsi alla società e al territorio, ad esempio mediante la costruzione di nuovi spazi aperti e in sinergia con il quartiere in cui vivono le famiglie degli studenti: l'esigenza di una contemporaneità della scuola è data dal bisogno sociale di rispondere alle mutevoli esigenze di ciascun territorio, mentre la percezione diffusa è che la scuola si concentri su una sorta di selezione degli studenti sulla base di presunte capacità. C'è poi un discorso più ampio, che riguarda la divisione tra gli istituti in cui il livello di competizione è più alto e gli istituti in cui, a causa del basso livello di competitività, viene percepita una maggiore 'inclusione' da parte degli insegnanti:

nell'istituto professionale è più facile trovare alunni con difficoltà di apprendimento rispetto ad altre scuole, dove vi è una selezione degli studenti basata maggiormente sui loro traguardi cognitivi; pertanto, gli istituti professionali sono generalmente più inclusivi rispetto ai licei, seppure sia molto più facile trovare fenomeni di esclusione e marginalizzazione, ad esempio per gli studenti stranieri, o con difficoltà linguistiche, a causa del maggior numero di alunni con Bisogni Educativi Speciali (Informazioni emerse durante la conduzione del Focus group n. 7 [gruppo C]).

L'insegnante di sostegno, in estrema sintesi, ha un ruolo proattivo all'interno della scuola e, soprattutto nel Consiglio di Classe, deve essere in grado di presentare proposte e farsi ascoltare dagli altri. In caso contrario, potrebbe essere etichettato come una figura debole all'interno della scuola, con importanti ricadute sull'efficacia dell'inclusione scolastica e sociale, per questo è essenziale valorizzare le capacità dell'insegnante di sostegno e metterle in evidenza.

4. Conclusione

In conclusione, si riporta il ruolo centrale rivestito dalle relazioni all'interno dei processi di inclusione scolastica. Esse si ripercuotono direttamente sugli esiti degli studenti e, nello stesso tempo, sono in grado di influire sullo sviluppo della personalità dell'insegnante. Distinguiamo diversi livelli di relazioni: quelle tra i docenti, quelle con gli studenti, quelle con le famiglie, che includono le relazioni con il territorio. Dalle prime, ovvero le relazioni tra i docenti, vengono determinate le percezioni della scuola verso l'insegnante, che nel caso dell'insegnante di sostegno viene condizionata dalle differenze di tipo contrattuale, rese ancor più evidenti dal fenomeno dei contratti brevi, a tempo determinato. Inevitabilmente, le percezioni della scuola verso gli insegnanti vanno a influire sul senso di autoefficacia, in grado di condizionare gli atteggiamenti e le motivazioni dell'insegnante, anche nell'intraprendere un percorso di formazione continua, in quanto influisce nello sviluppo delle capacità metacognitive.

Le relazioni con gli studenti, d'altra parte, vanno a influire direttamente sul clima di classe alimentando o meno la percezione di un divario culturale tra adolescenti e adulti, le cui ricadute si riflettono nello sviluppo di una 'cultura della differenza' in opposizione a una 'cultura della competizione', in cui gli studenti con disabilità vengono lasciati indietro e possono verificarsi delle divergenze significative nella disponibilità di risorse destinate agli istituti. Le relazioni con le famiglie, incluse le relazioni con il territorio, infine, possono influire sulle opinioni delle famiglie verso la scuola e in generale verso gli insegnanti. La gestione di queste relazioni, di competenza del Dirigente e dei singoli docenti, richiede di esplicitare in modo trasparente quella che viene definita la 'funzione della scuola'. Le relazioni con il territorio, ad ogni modo, riguardano anche quelle con le Università e più in generale con le occasioni di ricerca e sviluppo professionale che vanno a influire a loro volta sugli approcci didattici adottati: per diversi anni l'unica modalità per i docenti delle scuole secondarie è stata proprio questa collaborazione con le associazioni e con il territorio. Tuttavia, la funzione della scuola, richiama anche una maggiore conoscenza delle potenzialità degli studenti, che devono essere lette nell'ottica di fornire loro le risorse per il raggiungimento dei personali desideri e scopi. In questo senso, un'effettiva inclusione scolastica è in grado di ripercuotersi sia sugli esiti di tutti gli studenti, sia sullo sviluppo della personalità dell'insegnante; se da un lato, infatti, viene richiamata l'importanza di adottare un approccio alla didattica basato sulle evidenze e in cui vengano valorizzati i risultati di tu i gli studenti¹, lo sviluppo della perso-

¹ A questo proposito la valutazione riveste un ruolo fondamentale, in modo specifico per gli alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali, le cui valutazioni sono un indicatore di qualità per i risultati di tu i gli allievi. La certificazione delle competenze, d'altra parte, non deve essere percepita come un'occasione di assolvimento dell'obbligo di istruzione – né da parte degli insegnanti, né da parte delle famiglie; piuttosto, dovrebbe essere l'occasione di progettare e programmare durante tutto l'anno scolastico le attività degli studenti in modo personalizzato e graduale, seguendo i livelli di padronanza e mediante l'utilizzo delle rubriche di valutazione, i cui criteri possono essere modificati e personalizzati.

nalità dell'insegnante va ad incidere direttamente sulla percezione di sé, sulle motivazioni, sulle opinioni verso la scuola e verso la funzione che questa ricopre in relazione a tutti i temi sopra descritti. Entrambi questi aspetti, che sono stati definiti esogeni ed endogeni, sono riconducibili alla credibilità generale del progetto educativo, che nel caso degli studenti con disabilità si esplicita nella credibilità del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. 2020. "Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid-19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti." *Nuova Secondaria* 2: 321-42.
- Booth, T., e M. Ainscow. 2007. *Index for Inclusion*. Bristol, CSIE (trad. it. 2011. *Nuovo Index per l'inclusione*, a cura di F. Dovigo. Roma: Carocci).
- Capperucci, D., e M. Maienza. 2022. "L'autovalutazione degli insegnanti per l'inclusione scolastica." *Dirigenti scuola* 41: 82-95.
- Circolare Ministeriale 22 settembre 1983, n. 258. *Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*.
- D'Alessio, S. 2011. *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Medeghini, R. 2018. "Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione." In D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, 205-30. Trento: Erickson.
- Nussbaum, M.C. 2002. *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, traduzione di E. Greblo. Bologna: Il Mulino.
- Piccioli, M. 2020. *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- Pugach, M.C. 2017. "The edTPA as an Occasion for Structuring Faculty Dialogue Across the Divide? A 'Checklist Manifesto' for a More Inclusive Teacher Education." *Teacher Education and Special Education* 40 (4): 314-21.
- Sen, A. 2007. *La libertà individuale come impegno sociale*, traduzione di C. Scarpa. Roma-Bari: Laterza.
- Zappaterra, T. 2010. *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.