

## Gruppo 12

*Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno*

### *Introduzione*

Luigi d'Alonzo

Giuseppe Elia

### *Interventi*

Fabio Bocci

Alessia Cinotti e Roberta Caldin

Donatella Fantozzi

Tommaso Fratini

Maria Antonella Galanti

Simona Gatto

Silvia Maggiolini

Moira Sannipoli

Tamara Zappaterra

Luisa Zinant



*Introduzione*  
**Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno**

Luigi d'Alonzo  
*Università Cattolica di Milano*

La scuola assume nella società moderna un ruolo straordinario, in essa, infatti, prendono forma i destini e si gettano le basi per preparare alla vita sociale e professionale un giovane che per lunghi anni è chiamato a solcarne i percorsi. Ci sono, però, persone che trovano nella scuola ulteriori prospettive, ulteriori opportunità di crescita umana e sociale: è il caso dei soggetti con disabilità. La scuola per essi rappresenta un luogo educativo eccezionalmente importante, soprattutto se viene loro concesso di frequentare il tempo scolastico insieme a chi non ha deficit, integrati in un contesto formativo valorizzante. A scuola i disabili imparano a diventare più uomini, è a scuola che acquisiscono le abilità per potersi inserire nel mondo. Lo scorrere della vita impone assai velocemente il dovere di compiere scelte che incideranno profondamente sulla vita dell'allievo con disabilità. La scuola ed i suoi insegnanti possono e devono aiutare l'allievo con deficit a trovare un proprio cammino nel mondo. Le persone con disabilità hanno bisogno di trovare attorno a loro professionisti dell'educazione competenti in grado di aiutarle a raggiungere i possibili traguardi all'interno di un progetto di vita che deve mirare allo sviluppo della qualità personale, ma che non può assolutamente prescindere da un contesto relazionale comunitario condiviso, generalmente, dalla maggioranza della popolazione di cui si è parte. Per operare bene occorre però competenza, una competenza pedagogico speciale che sia sempre più diffusa.

Viviamo in un paese eccezionale, straordinario per un verso ma capace di procurare profonde delusioni. Noi italiani siamo capaci di raggiungere vette di eccellenza, com'è dimostrato dai premi nobel conquistati (siamo ottavi al mondo per numero di vittorie!), dalla capacità di penetrare il mercato globale delle nostre piccole imprese, dalle abilità artistiche espresse nel campo musicale, teatrale, della moda...ma nello stesso tempo guardiamo con angoscia le problematiche attorno a noi: criminalità organizzata, corruzione, degrado morale, disoccupazione, inquinamento, ecc. La nostra incapacità di essere un paese ordinario la riscontriamo anche nella scuola quando notiamo l'estrema varietà nei risultati che si ottengono e la grande differenza dei modelli educativi

proposti. Anche all’interno della stessa scuola possono convivere situazioni educative-didattiche molto dissimili: classi in cui gli alunni vivono con sufficiente benessere la loro esperienza formativa e classi, invece, dove l’indifferenza relazionale fra insegnanti e allievi è il modello gestionale che primeggia; gruppi di allievi che riescono ad ottenere risultati scolastici positivi rispetto alla media nazionale e gruppi, in cui il l’insuccesso scolastico è una costante negativa che li allontana da ogni parametro a livello nazionale.

La difficoltà ad essere un Paese che garantisce a tutti gli alunni una struttura educativa e didattica di valore la constatiamo anche dall’esperienza di inclusione scolastica degli allievi con disabilità, esperienza formativa, ricordiamolo bene, così innovativa che tutt’ora molti Paesi guardano con stupore.

## Bibliografia

- d’Alonzo L. (2017). *Motivare i demotivati a scuola*. Brescia: ELS-La Scuola.
- d’Alonzo L. (2016). Politiche inclusive educative oggi, nel tempo della crisi. Società e non scuola. In A.M. Favorini (ed.), *Conoscenza formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l’inclusione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- d’Alonzo L. (2016). La pedagogia speciale a scuola: il modello italiano. In P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia speciale. L’origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- d’Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l’inclusione*. Trento: Erickson.
- d’Alonzo L. (2016). *Marginalità e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- d’Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l’inclusione*. Brescia: La Scuola.

*Introduzione*  
**Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno**

Giuseppe Elia  
*Università di Bari*

Tra le questioni più rilevanti che gli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola si trovano ad affrontare, emerge senza dubbio quella connessa all'*eterogeneità* degli alunni, caratterizzati da diversità e originalità dal punto di vista degli stili e delle strategie di apprendimento, dei bisogni emotivo-affettivi, degli atteggiamenti relazionali, nonché delle specifiche situazioni familiari e ambientali.

Tale questione appare oggi strettamente connessa a quella dell'inclusione di tutti e di ciascuno in un contesto scolastico sempre più aperto allo scambio e alla partecipazione democratica, ai percorsi di didattica inclusiva, all'interno di un tessuto sociale caratterizzato da pluralità e diversità di culture, atteggiamenti e stili di vita, abitudini e costumi, nonché orientamenti religiosi e valoriali.

Le diverse sollecitazioni che provengono dai diversi dispositivi normativi delineano e precisano la strategia inclusiva della scuola italiana al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in difficoltà.

Tale premessa trova oggi riscontro all'interno di un vivace dibattito culturale avviatosi oltre un decennio fa circa il rapporto istituzionale e professionale tra i docenti curricolari e i docenti di sostegno e all'interno della stessa comunità di ricerca scientifica, in particolare della Società Italiana di pedagogia Speciale (SIPeS), sulle problematiche della formazione degli insegnanti specializzati per l'integrazione e l'inclusione.

La sfida che la scuola deve sostenere concerne l'attivazione di risorse interne ed esterne in vista di una sempre maggiore professionalizzazione degli interventi, al fine di raggiungere il successo formativo per tutti e per ciascuno. Ciò comporta un forte investimento sulla scuola, in tutti i suoi aspetti strutturali e organizzativi, e in particolare sul personale docente, impegnato nella difficile opera di costruzione di una scuola di qualità che abbia come punto di avvio la pratica dell'inclusione di tutti gli alunni nel contesto scolastico, da non intendersi però come mera socializzazione, ma come possibilità di alfabetizzazione culturale e di formazione personale.

Il problema del reclutamento è apparso il più delle volte, nella politica scolastica del nostro Paese, la scorciatoia per addivenire ad un incarico di insegnamento piuttosto che il frutto di un'attenta analisi delle motivazioni intrinseche per una tale scelta professionale. “Questo perché non si tratta solo di contenuti (i *saperi*) speciali, ma di *saper essere* speciali, di *saper fare* in modo speciale ciò che gli altri fanno in modo normale, ma soprattutto di *saper far fare* anche a chi fatica ad apprendere il semplice fare. Insomma lo specialista di cui si parla è quello che si pone a livello *performativo* con le caratteristiche di relazione, di empatia, di *esprit de finesse*, che la maggior parte degli insegnanti o non hanno o manifestano solo in alcune occasioni” (Larocca, 2012, p. 161).

Tutto ciò a nostro modo di vedere, sulla base anche delle diverse esperienze maturate negli anni, conferma sempre più l'esigenza che il ruolo dell'insegnante specializzato non può non collocarsi che nella scia di una specializzazione del ruolo docente piuttosto che un primo tentativo del fare l'insegnante e, successivamente, non può non collocarsi nella visione di una figura di sistema, e quindi una risorsa, in grado di interfacciarsi con percorsi formativi di natura formale, non formale e informale.

## Bibliografia

- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L., Caldin R. (eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- de Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Elia G. (2013). *Questioni di pedagogia speciale*. Bari: Progedit.
- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso la didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Larocca F. (2012). Le problematiche della formazione degli insegnanti specializzati per l'integrazione e l'inclusione. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.

# I.

## Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'*Index for Inclusion*

Fabio Bocci  
*Università Roma Tre*

### Premessa

Nel presente contributo faremo riferimento a una esperienza di ricerca/formazione condotta dallo scrivente in alcune scuole dell'hinterland romano, finalizzata a promuovere – dal basso – processi inclusivi mediante l'utilizzo dell'*Index for inclusion* (Booth, Ainscow, 2008, 2014).

Parliamo di processi inclusivi, quindi di *inclusività* del sistema scolastico (Bocci, 2016, 2018), in quanto vi è un sostanziale accordo nella comunità scientifica nel ritenere che il termine inclusione faccia riferimento non tanto alla presenza nei contesti ordinari di specifiche categorie di allievi da includere quanto allo sviluppo di contesti formativi sempre più in grado di riconfigurarsi in modo che siano rimossi gli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento di tutti.

Accanto all'esigenza che la comunità scolastica, con tutte le sue componenti, acquisisca conoscenze rispetto all'esistenza (in termini di principi generali) e alla presenza (in termini di rilevazione de facto in situ) di profili di funzionamento diversificati (così come ormai ampiamente ribadito dalla normativa in materia), nella costruzione di un sistema scolastico inclusivo (a livello macro ma, soprattutto, a livello micro, quindi nei diversi istituti) è condizione necessaria prestare la massima attenzione alle caratteristiche che connotano ciascun contesto preso in esame, scandagliando e analizzando comunitariamente le diverse dimensioni che fanno da sfondo alle azioni messe in atto dai diversi attori coinvolti (docenti, dirigenti, allievi, familiari, territorio).

In tal senso, l'*Index for inclusion* – anche nei suoi diversi adattamenti e rielaborazioni (Cottini et al., 2016; Bocci, Travaglini, 2016) – è un interessante *strumento*<sup>1</sup> per dare corpo a esperienze di ricerca-azione con valenza formativa

1 Il corsivo sta ad indicare che dal nostro punto di vista l'*Index* non andrebbe visto tanto co-

per docenti in servizio su alcuni aspetti salienti: sul piano dello sviluppo professionale si pensi alla *riflessività* come azione intenzionale e sistematica (Wenger, 2006; Schön, 2006), all'*agentività* (Sibilio, Aiello, 2018) alla *leadership educativa diffusa* (Moretti, 2016); sul piano dell'acquisizione di competenze nella governamentalità, si pensi ai processi di autovalutazione e automiglioramento oggi fondamentali nel governo comunitario della scuola (PTOF, Piano di Miglioramento, Rapporto di Autovalutazione, Piano Annuale dell'Inclusività) (Damiani, Demo, 2016); sul piano delle pratiche, alla differenziazione didattica nella gestione della classe (d'Alonzo, 2015; Demo, 2015) alle procedure di valutazione come momento per l'assunzione di decisioni strategiche per dare vita a risposte flessibili e modulari rispetto alle diverse esigenze formative emerse per mezzo delle rilevazioni docimologiche attuate.

Prima di dare conto in estrema sintesi del percorso attuato e di alcuni esiti che riteniamo particolarmente interessanti in questa sede, ci soffermeremo altrettanto brevemente sulla descrizione (davvero essenziale) dell'*Index for inclusion* e faremo riferimento anche ad alcuni presupposti che hanno orientato la nostra azione di ricerca/formazione.

## 1. L'Index per l'inclusione

L'*Index per l'inclusione* è stato pubblicato nel 2000 dal *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) in Gran Bretagna ed è divenuto nel corso degli anni un punto di riferimento internazionale per ciò che riguarda le pratiche di autovalutazione e di automiglioramento avendo come fulcro lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole.

L'idea alla base dell'*Index* è che i processi inclusivi riguardino tutti (non solo gli alunni con disabilità o con BES) e che non si riferiscano solo agli studenti ma a tutte le componenti della scuola: insegnanti, dirigenti, genitori, personale, ecc. Non a caso una delle affermazioni più note degli autori concerne il fatto che l'inclusione è un'*impresa collettiva*. Pertanto, in questa prospettiva ampia e non parcellizzata in categorie di possibili beneficiari di azioni speciali, tutti so-

me un semplice – per quanto articolato – strumento di rilevazione, quanto come un *modus agendi* che le scuole possono adottare per *guardare* con maggiore e rinnovata consapevolezza ciò che accade, e non con fare sincronico (come spesso accade) ma diacronico, facendo seguire alla fotografia del momento una azione che modifica costantemente in senso migliorativo quella istantanea.



no chiamati a partecipare pienamente per sviluppare al massimo il proprio potenziale e così facendo contribuire allo sviluppo del potenziale collettivo. Ciò comporta una *mobilizzazione concettuale* di tutta la comunità scolastica.

In effetti l'*Index* ha origine proprio da un percorso triennale di ricerca-azione coordinato da Mark Vaughan (direttore del *CSIE*) e Mel Ainscow con la collaborazione di Tony Booth, ricerca che ha visto il coinvolgimento diretto di docenti, genitori, amministratori, studiosi, ecc.

In questi 18 anni di continua sperimentazione, l'*Index* ha avuto diverse edizioni ed è stato tradotto in oltre 30 lingue, dando vita a un network internazionale di notevole rilevanza scientifica. Soprattutto grazie alla sua adozione e costante rielaborazione da parte degli attori diretti della vita scolastica, si è venuta a sostanziare la consapevolezza che l'inclusione non è un *prodotto esportabile* (Bocci, 2015, 2018), qualcosa di applicabile avvalendosi di una norma, di una tecnica, di un protocollo (Medeghini et al., 2013; Dovigo, 2014) ma un compito/processo che non ha mai fine, in quanto «coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare» (Booth, Ainscow, 2014, p. 33).

Come rileva Fabio Dovigo – che insieme a Heidrun Demo ha dato vita a diverse esperienze di applicazione dell'*Index* nel contesto italiano (Brugger-Paggi et al., 2013; Dovigo, 2017; Demo, 2017), l'adozione di questo *modo di agire* nei contesti permette ai protagonisti di dotarsi di lenti per *vedere di nuovo* ciò che è sotto i nostri occhi.

Attenzione: non applicare il nuovo (le mode) o introdurre cose nuove, ma *vedere di nuovo*, ossia ricominciare a vedere ciò che sotto la spinta di istanze altre (economico-finanziarie) rispetto alle finalità intrinseche dell'educazione (che sono poi la crescita individuale e collettiva nel segno dei valori della cittadinanza democratica) si era, per così dire, offuscato.

L'*Index*, pertanto, non suggerisce cosa fare per essere/divenire inclusivi, ma mette a disposizione dei suoi frequentatori<sup>2</sup> *dimensioni, indicatori e domande*<sup>3</sup>

- 2 L'inclusione, asseriscono gli autori, inizia nel momento in cui si comincia a praticarla. Praticare non significa solo applicare (mettere in pratica) ma anche avere familiarità con una certa cosa o persona o ambiente (frequentarla/o). Ci piace quindi l'idea che vi sia una frequentazione dell'*Index*, nel senso che non sia visto – come spesso accade – alla stregua di un corpo estraneo alla scuola, ma come appunto qualcosa di familiare, con il quale e a partire dal quale aprire fronti di dialogo (anche serrato).
- 3 Com'è noto le dimensioni sono tre (A. *Culture*, B. *Politiche*, C. *Pratiche*) e ciascuna si sviluppa in due sottodimensioni (A. *Creare Culture Inclusive*: A1. Costruire comunità; A2. Affermare valori inclusivi; B. *Produrre politiche inclusive*: B1. Sviluppare la scuola per tutti;

che hanno la funzione di sostenere i processi decisionali degli attori coinvolti e far sì che possano indirizzarsi verso ciò desiderano effettivamente divenire e vedere realizzato.

Da questo punto di vista, evidenzia Heidrun Demo (2017), ogni istituto scolastico (o rete) può *farlo proprio*, dargli *la forma adatta alla propria situazione*, utilizzarlo come «un documento articolato, che può aiutare ognuno a tracciare un percorso personale nello sviluppo del contesto» (Booth, Ainscow, 2014, p. 46).

Tale modalità di frequentazione – dal nostro punto di vista – non è in contraddizione dei principi scientifici, non è un lasciapassare all’empirismo di certe esperienze che si nutrono solo dell’esperienza fatta sul campo. Tutt’altro. Grazie anche alla presenza della figura dell’*amico critico*<sup>4</sup> prevista all’interno del gruppo di lavoro (*Index Team*), l’*Index* può essere invece considerato un ottimo mediatore per introdurre nella scuola, attraverso la ricerca partecipata/azione, l’attenzione al dato quantitativo (misurabile) e di ciò che si palesa (anche per effetto di studi sistematici a livello internazionale) come *evidenza*<sup>5</sup> senza che tali evidenze siano calate dall’alto come *verità* cui insegnanti e scuola *non possono sottrarsi* (cosa che spesso genera resistenze al cambiamento).

Vi è poi un ultimo aspetto (tra i tanti possibili) che vogliamo porre in evidenza.

La circolarità del processo di autoanalisi e automiglioramento proprio delle fasi dell’*Index* (Fig. 1) rende esplicito e concreto l’intendimento di rendere l’inclusione un processo che non ha mai una conclusione. Come sa bene chi

B2. Organizzare sostegno alle diversità; C. *Sviluppare pratiche inclusive*: C1. Costruire curricula per tutti; C2. Coordinare l’apprendimento). Ciascuna sottodimensione si compone di *indicatori* e ciascun indicatore si esplica in una serie di *domande*.

4 È una figura molto significativa. Si tratta di un ricercatore, un esperto di metodologia o anche un insegnante, esterno alla scuola, che ha la funzione di *sparring partner* nel/del gruppo ma – e questa è una novità interessante – non ha potere decisionale. Le decisioni, infatti, sono e restano della scuola (insegnanti, dirigente, genitori, studenti, ecc...). Ne parleremo anche più avanti.

5 Facciamo naturalmente cenno alla *Evidence Based Education (EBE)*, ossia alle pratiche di ricerca in ambito educativo basate su evidenze. Se a livello internazionale i riferimenti sono John Hattie e David Mitchell, in Italia da alcuni anni si è costituito un gruppo di studiosi (tra i quali Antonio Calvani, Roberta Cardarello, Lucia Chiappetta Cajola, Lucio Cottini, Dario Ianes, Alberto Parola, Maria Ranieri, Roberto Trinchero, Giuliano Vivaret), che ha dato vita a *S.Ap.I.E. (Società per l’Apprendimento e l’Istruzione informati da Evidenza)*. Cfr. <http://www.sapie.it/index.php/it/>.

la scuola la vive quotidianamente, l'estrema eterogeneità dei profili di funzionamento umano (per utilizzare una locuzione attualmente adottata nel contesto scolastico dalla normativa) rende vano qualsiasi tentativo (o forse pretesa) di applicare linee guida e protocolli, pratiche didattiche, fossero anche innovative (Cooperative Learning, Didattica Metacognitiva, TIC, Didattica Aperta, EAS, ecc.) come se alunni e studenti potessero essere assoggettabili a questi dispositivi una volta per tutte.

E se è vero, come ci ha indicato la teoria e la pratica clinica riguardo a *specifici funzionamenti* (DSA, Autismi, ADHD, ecc.), che lo sviluppo umano tout court rende ciascun soggetto differente da un altro non solo all'interno di un medesimo quadro descrittivo di riferimento (redatto su base DSM, ICD, ICF che sia) ma anche rispetto a se stesso nel corso del proprio sviluppo, non è possibile, riprendendo Ferdinando Montuschi (2004), *vivere di vantaggi di posizione acquisiti una volta per tutte*. E questo discorso, lo dovremmo saper bene, vale per tutti, non solo per chi manifesta difficoltà.

In ogni modo, *L'Index*, ci aiuta a ricordarlo e a metterlo in pratica.

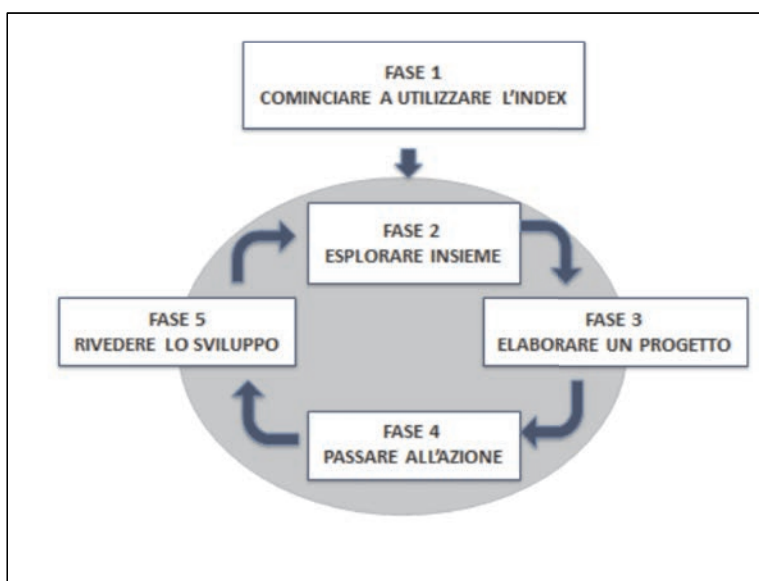


Figura 1. Le fasi circolari dell'Index for Inclusion (adatt. da Booth & Ainscow, 2014)

## 2. Alcuni presupposti

Il primo presupposto è che gli insegnanti specializzati per il sostegno, oltre ad essere, come sostiene Lucio Cottini, delle *figure* con funzione *pivotal*e nei processi inclusivi, ne sono anche dei volani. In tutte le scuole che si sono attivate per dare vita ai progetti mediati dall'*Index* a cui faremo cenno qui di seguito, la richiesta e l'azione sistematica di sensibilizzazione e coinvolgimento dei colleghi è partita da loro. Questo fatto può significare diverse cose naturalmente.

Per noi significa che la formazione ulteriore (specializzazione) che hanno ricevuto ha determinato un grado di consapevolezza maggiore, una più accentuata capacità di leggere le situazioni e analizzarle in modo critico. La familiarità con la pedagogia speciale italiana e i modelli inclusivi che si stanno delineando a livello internazionale di cui sono venuti a conoscenza durante la formazione specialistica ha fornito loro la capacità di cogliere *ciò che sfugge all'attenzione comune* (ancora un riferimento a Ferdinando Montuschi) e di leggerlo al di là dello specialismo come un fenomeno della scuola e non come un problema ad appannaggio di specifiche categorie di soggetti che la abitano.

Ma se questo è vero, allora significa che tale formazione deve essere data a tutti, nessuno escluso e che il profilo inclusivo dell'insegnante non può riguardare solo quello *del sostegno*.

Il secondo presupposto è che la formazione richiesta dagli insegnanti (non solo da quelli in servizio) deve essere una formazione in situ. Deve avere a che fare con la ricerca e con la sperimentazione dal basso. Deve avere a che fare con lo sviluppo professionale dei docenti (Sibilio, Aiello, 2014), con la loro agenzialità (Calvert, 2016). In altre parole occorre dare modo (non solo a parole) di valorizzare concretamente l'idea di comunità di pratiche, di agire riflessivo. Si deve passare dall'idea di insegnante manovale all'idea di insegnante architetto (Frabboni, 2013) e occorre far sì che il tempo della formazione non sia verticale e lineare ma orizzontale e circolare.

Il terzo presupposto è che si deve (tutti, sia chi *forma* sia chi è *formato*) uscire fuori dalla ricerca smodata di soluzioni *pret a porter*. Come abbiamo detto altrove (Bocci, 2018), alla richiesta di implementazione delle conoscenze e delle competenze sulle pratiche deve sinergicamente corrispondere un investimento sulle culture (che per noi coincide con una politicizzazione dell'azione educativa) e sulle policies, sulle forme organizzative. Senza questa triangolazione (che non a caso si rifà proprio alle dimensioni dell'*Index*) ogni intervento rischia di essere non solo parziale ma addirittura non coerente. Saper applicare una pratica, metodologia o strategia didattica anche raffinata senza uno sfondo culturale chiaro, esplicitato, condiviso, dibattuto, negoziato, ecc. tra i

diversi attori (vedi alla voce contese e incomprensioni tra insegnanti e genitori) rischia di essere del tutto inutile.

### 3. L'esperienza di Ricerca/Formazione

Diamo ora conto in modo essenziale di una esperienza di formazione/ricerca-azione in atto che coinvolge alcune scuole del Lazio<sup>6</sup>, con la partecipazione di circa 60 insegnanti coinvolti nei Gruppi di Lavoro (ispirati all'*Index Team*) e di 500 quali corpo docente degli istituti al momento coinvolti.

Come anticipato si tratta di un progetto che ha per oggetto d'indagine lo sviluppo processi inclusivi nei contesti scolastici grazie all'utilizzo dell'*Index for Inclusion* che consente una modalità di lavoro tra università e scuola di tipo orizzontale e non verticale.

Questa modalità di azione, dal nostro punto di vista, è fondamentale in riferimento al discorso di promuovere azioni di cambiamento dal basso, in cui – anche nei rapporti sempre complessi e articolati tra scuola e università – è quest'ultima a mettersi *a disposizione* della prima e non viceversa.

Certamente il ricercatore agisce con lo scopo di fare ricerca, di acquisire dati sui quali elaborare, o verificare (confermare/falsificare), congetture e ipotesi o di farle emergere (a seconda dell'approccio metodologico adottato). Allo stesso tempo, però, persegue anche un altro obiettivo, che è quello di dotare i protagonisti che agiscono sul campo di possibili strumenti di analisi utili per dare forma a nuovi modi di agire e di pensare (la scuola, l'educazione, la società, ecc.) non eterodiretti.

Sul piano operativo la procedura messa in atto ha previsto i seguenti momenti:

- contatto da parte degli insegnanti (nella maggior parte dei casi specializzati per il sostegno) o dei dirigenti con la richiesta di intervenire a scuola per promuovere l'inclusione (solitamente viene chiesto un intervento sulle pratiche didattiche inclusive);
- negoziazione con i richiedenti in merito alla necessità di calibrare l'intervento sulle *pratiche* nell'ottica di un loro rapporto sinergico anche con le

6 Nello specifico gli Istituti Comprensivi: Leonardo da Vinci di Labico; Velletri Centro, Padre Semeria, Roma; Città delle Bambine e dei Bambini, Mentana; A. Volpi, Cisterna di Latina. A breve partiranno anche: Liceo Teresa Gullace, Roma; I.C. Col di Lana, Roma.

*culture* e con le *politiche inclusive* (prospettiva del *modello sociale* promosso dall'Index).

- due o tre incontri plenari di tre o quattro ore ciascuno con tutto il collegio dei docenti sia per introdurre i temi dell'inclusione (in una visione multi-prospettica e problematizzante) sia per illustrare la struttura e i contenuti dell'Index e la procedura del progetto: modalità e tempi (vedi Tab. 1);
- decisione del collegio (ovviamente in assenza del ricercatore) di aderire (o meno) al progetto;

- 
1. **Cominciare (A.S. 2016-17: Maggio-Giugno):** incontri preliminari con le figure di riferimento interessate (Dirigente, docenti referenti, ecc...); presentazione del progetto con informazioni sulle fasi e le caratteristiche di lavoro dell'Index Team e dell'impegno dei docenti (carichi di lavoro); approvazione del progetto nel Collegio Docenti; costituzione dell'Index Team.
  2. **Autovalutazione (A.S. 2017-18. Ottobre-Marzo):** incontri dell'Index team per: a) esplicitare e condividere le linee guida di lavoro; b) progettare ed elaborare lo strumenti di autovalutazione insegnanti ed eventualmente per genitori e allievi; incontri con tutti/e le/gli insegnanti: presentazione dello strumento e delle modalità di somministrazione; somministrazione a insegnanti; eventuale incontro con i genitori e con gli allievi; eventuale somministrazione genitori e alunni.
  3. **Programmazione priorità di sviluppo e strategie per priorità (A.S. 2017-18. Aprile-Giugno):** incontri dell'Index Team per l'analisi dati; incontri con insegnanti per restituzione dei dati dell'autovalutazione e l'identificazione delle priorità di sviluppo (lavori in piccoli gruppi/panel); incontro con insegnanti per la progettazione delle strategie per la realizzazione delle priorità (lavori in gruppi).
  4. **Realizzazione delle priorità e documentazione (A.S. 2018-19. Settembre-Giugno):** realizzazione del progetto di istituto per l'inclusività, secondo quanto emerso dalle priorità; documentazione delle azioni realizzate; valutazione in itinere: interviste informali da parte dell'Index team fra colleghi/i, interviste al personale, agli allievi e ai genitori.
  5. **Autovalutazione e riflessione del percorso – eventuale programmazione di nuove prospettive di lavoro (A.S. 2018-19. Giugno 2019):** verifica sull'efficacia delle strategie e del processo di autovalutazione e automiglioramento attuato; possibile riproposizione dell'autovalutazione iniziale (per evidenziare cambiamenti) o altri sviluppi decisi dal Collegio.

---

Tabella 1. Modalità e tempi di attuazione dell'Index  
(es. I.C. Volpi Cisterna di Latina)

- in caso affermativo costituzione dell'*Index Team*. Questo deve essere quanto più possibile eterogeneo, ossia rappresentativo delle diverse anime che abitano la scuola (insegnanti su posto comune e specializzati, di differenti aree disciplinari, dei diversi ordini e gradi nel caso di Istituti Comprensivi; personale di segreteria e ATA, Assistenti specialistici, studenti, genitori...). Nel Gruppo di lavoro *Index* è compreso naturalmente anche l'*amico critico*, il quale (come già anticipato precedentemente in nota) è un esperto nella metodologia della ricerca, di procedure di autovalutazione e automiglioramento, svolge una funzione di organizzatore, moderatore, motivatore, facilitatore. È un costruttore di reti (sia all'interno dell'istituto sia all'esterno). Può essere un ricercatore universitario ma anche un docente esperto di un'altra scuola che si mette a disposizione<sup>7</sup>.
- attivazione del percorso secondo le fasi tipiche (Fig.1) e la scansione temporale concordata (Tab. 1). I momenti salienti sono certamente la presentazione, la discussione collegiale e la somministrazione dello strumento realizzato dall'*Index Team* a tutte le componenti della comunità scolastica, la discussione (anche per mezzo di *focus group* o *panel*) dei risultati emersi dall'analisi delle risposte e la scelta delle priorità sulle quali investire tempo e risorse con un progetto almeno annuale finalizzato all'automiglioramento sulla base delle indicazioni emerse dalla rilevazione e dall'analisi collettiva. Infine la celebrazione degli esiti del progetto nel riconoscimento dell'impegno comunitario profuso e la decisione di proseguire per dare vita a una reale circolarità virtuosa tra autoanalisi e automiglioramento.

Per quel che riguarda gli incontri del Gruppo *Index*, questi rappresentano uno spazio di lavoro davvero significativo che consente a chi vi prende parte di attivare un processo che non è tanto (o solo) finalizzato alla realizzazione dello strumento quanto alla possibilità di discutere, di confrontarsi, di esplicitare, di negoziare idee, valori, convinzioni, conoscenze, significati, temi, termini, che emergono dalla lettura analitica e approfondita dell'*Index*.

Nel nostro caso da parte dei partecipanti sono emerse diverse necessità (ne riportiamo alcune a titolo esemplificativo): parlare della propria esperienza scolastica; confrontarsi sul significato di inclusione; condividere i tanti dubbi rispetto alle politiche scolastiche attuali; rivedere e rivedersi in rapporto al pas-

7 Nello specifico questo è uno dei nostri obiettivi: fare in modo che la figura del docente universitario si attenui (dissolvenza) lasciando spazio ai docenti delle scuole che hanno già maturato una certa esperienza e possono rendersi utili come amici critici in altre sedi.

sato e prefigurarsi in visione del futuro; amalgamare il Gruppo Index; confrontarsi sulle parole chiave emergenti dalle dimensioni e dagli indicatori in vista dell'elaborazione dello *strumento*; rivedere le *domande e i criteri*; darsi tempo, ovvero trasformare questa occasione in formazione in servizio.

Naturalmente è molto importante l'elaborazione dello strumento non in quanto tale ma come esito di un percorso complesso e articolato. Nella nostra esperienza nessuna scuola ha prodotto lo stesso strumento pur partendo tutti dalla medesima fonte.

Per portare un esempio, gli istituti di Labico e di Velletri hanno operato scelte diverse (Figg. 2 e 3). Entrambe le scuole hanno deciso di modificare gli indicatori (nella nostra semplificazione gli indicatori A1.1 e A2.2 della dimensione *Culture*, sottodimensione *Costruire Comunità*) ma lo hanno fatto in modo differente sia per l'elaborazione dell'*item*, sia perché il primo gruppo (Labico) ha inserito anche alcuni sottoindicatori, scegliendoli dalle numerose domande presenti nell'*Index*, mentre il gruppo dell'istituto di Velletri non ha optato per questa modalità. Tutte e due hanno poi preferito rilevare i dati sostituendo gli intervalli *Moltissimo, Abbastanza, Poco, Pochissimo* previsti nella scala originale con *Spesso, Qualche Volta, Raramente, Mai* ritenuti più congruenti per far emergere la frequenza dei fenomeni indagati.

Dimensione A. Creare culture inclusive		
A1. Costruire comunità		
<p><b>(A1.1 Ciascuno è il benvenuto)</b>  <b>A1.1 La scuola con tutte le sue componenti crea un senso di comunità condivisa in cui tutti stanno bene.</b></p>	<p><b>Sotto indicatori esplicativi</b></p> <p>a) Il primo contatto con la scuola è amichevole.</p> <p>b) La scuola è accogliente per coloro che sono arrivati da poco da altre regioni e da altri paesi.</p> <p>c) Gli alunni, le famiglie, il personale, gli amministratori e tutti i membri della comunità manifestano un senso di appartenenza alla scuola.</p>	<p><input type="checkbox"/> SPESSE  <input type="checkbox"/> QUALCHE VOLTA  <input type="checkbox"/> RARAMENTE  <input type="checkbox"/> MAI</p>
<p><b>(A1.2 Il personale coopera)</b>  <b>A1.2 Tutto il personale collabora attivamente al buon funzionamento della scuola indipendentemente dal ruolo e dallo status percepito</b></p>	<p><b>Sotto indicatori esplicativi</b></p> <p>a) Tutto il personale si tratta con rispetto, indipendentemente dal ruolo e dallo status percepito.</p> <p>b) Il personale si sente a proprio agio nel chiedere reciprocamente consiglio sull'insegnamento e l'apprendimento ed evita comportamenti competitivi.</p> <p>c) Il personale si rende conto quanto i colleghi sono stressati o in difficoltà, e offre loro aiuto.</p>	<p><input type="checkbox"/> SPESSE  <input type="checkbox"/> QUALCHE VOLTA  <input type="checkbox"/> RARAMENTE  <input type="checkbox"/> MAI</p>

Figura 2. Esempio dello strumento elaborato dal Gruppo Index di Labico



## I. Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo

Dimensione A. Creare culture inclusive	
A1. Costruire comunità	
<b>(A1.1 Ciascuno è il benvenuto)</b> A1.1 Tutti i membri della comunità scolastica (insegnanti, collaboratori ...) sentono di appartenere a questa comunità scolastica indipendentemente dal ruolo ricoperto e dal loro status.	<input type="checkbox"/> SPESSE <input type="checkbox"/> QUALCHE VOLTA <input type="checkbox"/> RARAMENTE <input type="checkbox"/> MAI
<b>(A1.2 Il personale coopera)</b> A1.2 Tutti i componenti della scuola (insegnanti, personale, D.S.) offrono il loro contributo per lo sviluppo della comunità scolastica.	<input type="checkbox"/> SPESSE <input type="checkbox"/> QUALCHE VOLTA <input type="checkbox"/> RARAMENTE <input type="checkbox"/> MAI

Figura 3. Esempio dello strumento elaborato dal Gruppo Index di Velletri

Per quanto concerne gli esiti delle rilevazioni e la scelta delle priorità, i gruppi di lavoro e le scuole che sono già giunti a questo punto hanno operato le seguenti scelte:

- mettere in atto un progetto di formazione biennale sulla *Leadership diffusa*;
- ampliare la partecipazione collegiale alle procedure istituzionali di valutazione e progettazione (PAI, RAV, PdM);
- coinvolgere maggiormente le famiglie nelle decisioni inerenti la progettualità della scuola.

Non mancano certo le difficoltà. In uno degli istituti, nonostante il grande lavoro svolto e i diversi incontri con il collegio dei docenti, solo una minima parte degli insegnanti ha poi effettivamente risposto al questionario messo a punto dal Gruppo Index.

Si è così deciso così di prendere le risposte dei pochi (in percentuale) questionari compilati e di riproporne alla comunità gli esiti sotto forma di affermazioni inerenti la realtà scolastica di appartenenza sulle quali esprimere un grado di accordo. Un modo per rilanciare la partita e rimettersi in gioco.

In conclusione, come è possibile osservare da questa essenziale presentazione, l'*Index* si presenta come un modo di procedere molto dinamico e flessibile, del tutto in linea con l'idea più volte qui espressa di una formazione degli insegnanti orientata alla/dalla ricerca (partecipata), per mezzo della quale è possibile promuovere istanze di cambiamento (sotto forma di sviluppo individuale e collettivo), dei soggetti così come dei contesti. Uno sviluppo indispensabile per dare corpo a una scuola e a una società sempre più inclusive.

## Bibliografia

- Bocci F., Travaglini A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole. In F. Dovigo et al., *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 66-70). Bergamo: University of Bergamo.
- Bocci F. (2015). Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D., Macchia V. (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F., Zoletto D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2, 16: 65-87.
- d'Alonzo L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- Damiani P., Demo H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'inclusione: Una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education*, 4, 1: 85-104.
- Demo H. (ed.)(2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Demo H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione: Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Dovigo F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.
- Frabboni F. (2013). La formazione degli insegnanti in Europa. Fattore di qualità della scuola. In M. Baldacci (ed.), *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

## I. Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo

- Montuschi F. (2004). Dalla pedagogia speciale al “pensare speciale”. *Studium Educationis*, 3: 511-513.
- Moretti G. (2014). Il supporto della leadership diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne. *ECPS Journal*, 9: 347-368.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano. FrancoAngeli.
- Sibilio M., Aiello P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.



## II.

### Il profilo inclusivo del docente universitario. Un progetto di ricerca sulla *pratica della scrittura* negli studenti\*

Alessia Cinotti

*Università di Torino*

Roberta Caldin

*Università di Bologna*

#### Introduzione

Il contributo intende proporre una riflessione, a carattere educativo-pedagogico e didattico, sul profilo *inclusivo* del docente universitario, a partire da una ricerca condotta presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione (Università di Bologna). All'indagine hanno partecipato 74 studenti, delle Lauree Triennali, afferenti ai Corsi di studi in Educatore sociale e culturale (49) e in Educatore dei servizi per l'infanzia (25).

La finalità è stata quella di coniugare la *pratica* della scrittura negli studenti universitari (stesura del saggio breve, relazioni di tirocinio, tesi finale ecc.), con la prospettiva di ricerca *Students voice*, per la comprensione e il miglioramento dei processi di *insegnamento e di apprendimento*, in un'ottica inclusiva.

Nel corso delle prossime pagine, verranno presentati i principali risultati sulla "pratica della scrittura"; in particolar modo, proveremo a rispondere ai seguenti quesiti: la scrittura è una pratica *facilitante* oppure *ostacolante l'apprendimento*? Come "pensare" il *profilo inclusivo* del docente in ambito universitario, per garantire a tutti e a ciascuno un percorso formativo di qualità?

#### 1. Sfide attuali per una didattica inclusiva

L'università dovrebbe essere "quel" luogo dove a *ciascun studente* viene garantito il diritto all'istruzione, offrendo delle risposte educative e delle metodolo-

\* Il presente contributo, ideato e condiviso nella sua integralità dalle due autrici, è stato così stilato: paragrafi 1 e 4 di Roberta Caldin e paragrafi 2 e 3 di Alessia Cinotti.

gie didattiche che favoriscono i processi di insegnamento e di apprendimento. Si ritiene, in tal senso, che l'università possa essere un contesto attraverso il quale promuovere *processi inclusivi*, concependo l'educazione come un agente di *cambiamento*, piuttosto che un riproduttore delle disuguaglianze sociali (Armstrong, Barton, 1999).

Come è noto, la *prospettiva inclusiva* rifiuta la separazione (anche concettuale) tra "studenti disabili" e "studenti non disabili" a favore di una riorganizzazione dei *contesti* di apprendimento, attraverso la rimozione (o il contenimento) delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione. Inoltre, la prospettiva inclusiva non vincola se stessa al processo di scolarizzazione degli studenti disabili, ma la prospettiva inclusiva riguarda *tutti* gli studenti, secondo i principi di equità, accesso e partecipazione (Booth, Ainscow, 2002). Se si accetta che la sfida da affrontare – in ambito didattico – è quella di rimuovere gli ostacoli contestuali (barriere) all'apprendimento e alla piena partecipazione, appare evidente che vi sono molti più studenti – rispetto a quelli che "rientrerebbero" nella categoria "con disabilità" – a rischio insuccesso formativo e di esclusione (Booth, Ainscow 2002; Dovigo, Ianes, 2008). La didattica inclusiva, infatti, ha bisogno di "fare rima" con contesti che siano facilitanti (e non ostacolanti), ossia con una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi, per tutti, attraverso una proposta didattica in cui diviene consuetudine affrontare il lavoro in aula con modalità *differenti* (d'Alonzo, 2016, pp. 47-48).

D'Alonzo (2016) indica – in riferimento alla scuola italiana – che la *complessità* è la parola che, attualmente, meglio riassume le *difficoltà* del sistema formativo e, aggiunge, che la *complessità* si riferisce all'estrema *varietà* dei bisogni *negli e tra* gli studenti. In aula *tutti* gli studenti sono *differenti* e occorre che il *docente inclusivo* trovi l'opportuna *mediazione didattica* per permettere ad ogni singolo studente di raggiungere i migliori risultati possibili, sul piano degli apprendimenti (Castoldi, 2015). Baldacci (2010) indica che la didattica necessita di approcci innovativi maggiormente *centrati* sullo studente, unitamente a risposte educativo-didattiche di natura individualizzata. Per queste ragioni, la necessità di ripensare, anche in ambito universitario, la "tradizionale" prassi di insegnamento e apprendimento incentrata, per lo più, sulla cosiddetta lezione frontale, appare un passaggio irrinunciabile per una *didattica di qualità e inclusiva*.

## 2. La “pratica” della scrittura

Dall’analisi delle risposte, innanzitutto, si rileva che non per tutti gli studenti la scrittura risulta una pratica *facilitante* il raggiungimento degli *obiettivi di apprendimento* durante il percorso universitario. La maggioranza degli studenti (65 su 74) dichiara di rilevare delle difficoltà – in relazione alla produzione scritta – su almeno uno dei cinque ambiti sottostanti, emersi dall’analisi dei contenuti delle risposte fornite dagli stessi intervistati:

- la correttezza della lingua scritta a livello della sintassi e grammaticale (“*quando devo elaborare uno scritto, trovo ancora delle difficoltà dal punto di vista della correttezza grammaticale ed ortografica*”; “*l'utilizzo dei tempi verbali adeguati che devo sempre rivedere prima della consegna*”; “*la punteggiatura e gli errori di ortografia*”);
- l’utilizzo di un linguaggio specifico per ogni disciplina (“*la difficoltà che ho è usare un linguaggio appropriato e tecnico*”; “*la scelta delle parole: non tutte vanno bene*”; “*ogni insegnamento ha un suo linguaggio tecnico da acquisire e da usare correttamente per ottenere un buon risultato*”);
- il riferimento alla pluralità delle fonti bibliografiche (“*non so sempre come fare riferimento agli autori che ho letto*”; “*non trovo semplice collegare le fonti, senza dare l'impressione di ‘copiare’*”);
- la rielaborazione critica (“*alle superiori bastava fare un riassunto, e alla fine mettere un ‘pensiero personale’ per avere un buon voto; qui all’università, invece, ci viene richiesto di essere precisi, corretti, di non mettere giudizi e pensieri emotivi. È molto diverso*”; “*all’università vengono richieste parole specifiche del campo di studio e di fare dei collegamenti tra i concetti in modo critico*”);
- la sfera emotiva (“*il foglio bianco mi agita*”; “*agli esami scritti sono molto agitato e mettere su un foglio i miei pensieri non è facile*”).

Dai risultati della ricerca, emerge che le aree di *difficoltà* sopra esposte riguardano per lo più tutti gli studenti, seppur con intensità diverse e con specificità individuali, indipendentemente dalla scuola secondaria di provenienza. In altre parole, secondo i dati che qui presentiamo, la scrittura contiene un *grado di sfida* moderatamente alto e particolarmente interessante in termini didattici. Come indica Hattie (2016), la “sfida” è una componente chiave dell’apprendimento: la sfida non dovrebbe essere così ardua da far percepire l’obiettivo come irraggiungibile, ma neanche così agevole da far percepire l’obiettivo insignificante. Il docente inclusivo deve riuscire a vedere e realizzare un percorso didattico che conduca al raggiungimento di un obiettivo – ap-

punto, sfidante – mediante un percorso che sappia includere strategie per raggiungerlo, attraverso un’adeguata fatica di apprendere, da parte dello studente (Hattie, 2016; Caldin, Casarotto, Zanotto, 2011; Tomlinson, 2003). A tal proposito, una buona parte degli intervistati mette in risalto gli *aspetti trasformativi* – in termini di apprendimenti – legati all’esercizio della scrittura: gli studenti affermano di acquisire, mano a mano, maggiori competenze, riuscendo in un compito che, inizialmente, credevano difficoltoso.

Infine, un gruppo di studenti (15 su 74) afferma che la scrittura rappresenta (e ha rappresentato) un *facilitatore* per il conseguimento dei traguardi formativi. Per alcuni di questi, ad esempio, con delle difficoltà relazionali (studenti particolarmente timidi ecc.) oppure comunicative (es. balbuzie, studenti Erasmus ecc.) e/o con disabilità (es. deficit uditivo), la produzione di un testo scritto rappresenta una *condizione favorevole* per il successo formativo, riducendo o contenendo l’incertezza rispetto ai risultati dell’apprendimento.

### 3. Direzioni future

I dati ci confermano quanto sia importante prestare attenzione a *come* e non soltanto “*a cosa imparano*” gli studenti, trovando le opportune “chiavi di accesso” per favorire un clima ottimale all’apprendimento. Tale prospettiva si focalizza sul *soggetto che apprende* e, quindi, su quali metodologie, tecniche e azioni progettuali mettere in campo per accompagnare gli studenti nella costruzione dei saperi e, perciò, quali “ambienti” organizzare per promuovere competenze cognitive e etico-sociali. Si impone l’esigenza di “permettere a tutti gli studenti di comprendere il senso della proposta formativa, di apprendere i saperi basilari e di raggiungere le competenze indispensabili per proseguire il cammino di studi e nella vita” (d’Alonzo, 2016, p. 45).

Occorre, dunque, che il *docente inclusivo* sappia *padroneggiare* diversi metodi di insegnamento, in modo tale da avere un maggiore *impatto* sull’apprendimento degli studenti che, come abbiamo già affermato, sono tutti *differenti*: il principio regolatore che dovrebbe ispirare ogni docente è quello di far aumentare le conoscenze, le abilità e le competenze di tutti gli studenti, indipendentemente da “dove partono” e, conseguentemente, avere un’attitudine mentale orientata al miglioramento: in altre parole, ogni studente può migliorare.

Per sostenere un ambiente di apprendimento *inclusivo*, occorre prestare attenzione alle seguenti dimensioni della didattica che vertono sulla:



## II. Il profilo inclusivo del docente universitario

- *dimensione organizzativa*, in particolare: la predisposizione del *setting* d'aula; la definizione degli obiettivi didattici; la progettazione dei materiali didattici (es. fornire la stessa informazione attraverso diverse modalità sensoriali<sup>1</sup> ecc.);
- *dimensione metodologica*, in particolare: l'utilizzo di strategie didattiche (es. l'apprendimento cooperativo, la didattica per progetti, la *peer instruction*, la simulazione e il gioco di ruolo ecc.); l'utilizzo di mediatori didattici (mediatori attivi, analogici, iconici, simbolici); l'utilizzo di una pluralità dei mezzi di rappresentazione della conoscenza (fornire la stessa informazione attraverso diversi canali);
- *dimensione relazionale*, con una particolare attenzione: al clima in aula; alla comunicazione docente-studente (es. verbale, paraverbale e non verbale); alla dimensione sociale e costruttivista dell'apprendimento; all'*agentività* degli studenti (es. la responsabilizzazione degli studenti nei confronti della proposta didattica, "imparare ad apprendere"); al ruolo del docente (es. "facilitatori" dell'apprendimento); alla motivazione all'apprendimento (es. attenzione alle conoscenze pregresse, l'attenzione alle esperienze personali ecc.).

### Bibliografia

- Armstrong F., Barton L. (eds.) (1999). *Disability, human rights and education. Cross-cultural perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenza*. Milano: Mondadori.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (trad. it. (a cura di Fabio Dovigo e Dario Ianes) T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008).
- Caldin R., Casarotto G., Zanotto M. (2011). Pratiche ordinarie di didattica inclusiva: gli otto passi per crescere. *Difficoltà di apprendimento*, 17: 35-52.
- Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Tomlinson C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria: VA, ASCD.

1 Cfr. Linee Guida dell'Universal Design for Learning (UDL).



### III.

## Le strategie didattiche come mezzo per l'inclusione

Donatella Fantozzi

*Università di Pisa*

### Introduzione

A distanza di un quarantennio appena compiuto dall'emanazione della Legge 517 del 1977 la comunità scientifica italiana sente sempre più l'esigenza di un'analisi e una riflessione sullo stato dell'arte dell'inclusione scolastica. La normativa e la ricerca hanno prodotto molto ed hanno dato così tanti spunti di intervento e innovazione che possiamo vantarci di essere un modello esportabile unico al mondo.

È necessario andare a misurare quanto effettivamente è stato prodotto in termini di efficacia e di cambiamento se vogliamo procedere con un'analisi degli strumenti atti a condurre ad un loro miglioramento in termini di adeguamento, garantiti devono essere l'esperienza maturata e le evidenze che la ricerca ci mette a disposizione.

Dagli esiti delle ricerche emergono criticità proprio sui paradigmi fondanti atti ad assicurare l'efficacia dell'istituzione scolastica: la costruzione del curriculum per gli studenti con disabilità e l'adattamento della didattica alle loro fragilità e particolarità.

Tali paradigmi in alcuni casi risultano solo enunciati, in altri attivati solo parzialmente, in una percentuale purtroppo ancora troppo irrilevante essi sono stati declinati in modo da renderli contestualizzati quindi efficaci. È invece dalla loro rielaborazione che possiamo far scaturire un nuovo e migliore modo di attuare l'inclusione, cercando di farla diventare una risorsa scientificamente testata, valida anche per gli studenti che non presentano deficit, disabilità, disturbi o difficoltà.

Dobbiamo quindi chiederci quali siano veramente gli obiettivi che la scuola come ente di formazione deve perseguire e come deve misurare il loro raggiungimento, che cosa effettivamente funziona e che cosa invece non deve più essere utilizzato nella pratica didattica, quale sia lo scopo dell'inclusione scolastica degli/le studenti/esse con Bisogni Educativi Speciali all'interno di uno

scenario più ampio che veda e preveda la vita della persona a tutto raggio, in quale modo sia possibile far sì che il docente di sostegno divenga a tutti gli effetti il docente specializzato presente in classe per tutta la classe.

## 1. La costruzione del curriculum

La convinzione che già la coabitazione nello stesso ambiente dei coetanei normodotati fosse l'inizio e la fine del compito assegnatoci dalla normativa, e prima ancora dal Documento elaborato dalla Commissione Falcucci (Relazione conclusiva Commissione Ministeriale Falcucci, 1975; L. 4 agosto 1977, n. 517, L. 5 febbraio 1992, n. 104) ha purtroppo fatto perdere occasioni importanti: per i ragazzi disabili, per quelli normodotati, per l'Istituzione scolastica, per i docenti, per la Società.

Leggendo il P.E.I. (Piano Educativo Individualizzato, la cui obbligatorietà è sancita dalla Legge 104 del 1992) di uno studente con disabilità ci troviamo sovente di fronte a obiettivi per lo più ascrivibili all'area socio-affettiva-relazionale e all'area dell'autonomia, con un'evidente carenza per quanto concerne l'area cognitiva. Nei casi in cui si trovano delineati obiettivi anche per questa, essi sono sempre molto aleatori e talvolta, purtroppo, non realmente perseguiti né perseguibili.

Ciò è la manifestazione del fatto che le Istituzioni spesso hanno lasciato scivolare la grande opportunità di realizzarla veramente, limitandosi talvolta ad un inserimento che in altri tempi è stato definito *selvaggio*, trascurando che

lo sviluppo psico-socio-culturale inizia sin dal momento della nascita (e forse anche prima dal modo in cui la madre gestisce la propria gravidanza) e viene determinato o condizionato dagli stimoli che sono peculiari di una data cultura. Ciò vale tanto per il cosiddetto normale, quanto per il disabile. L'ambiente in cui il bambino vive, la quantità e la qualità di stimoli che riceve sono altrettante fonti di alimento che egli fa sue e che lo formano o lo deformano per tutta la vita. È l'*imprinting* che conta (Trisciuzzi, 2003, p. 11).

In gran parte tutto ciò è stato determinato dalla mancanza di una corretta e approfondita formazione dei professionisti della scuola che hanno spesso dovuto contare sulle proprie forze e sull'improvvisazione (in particolare nei tantissimi casi in cui il docente assegnato non è in possesso delle adeguate competenze fornite dalla specializzazione).

Non bastava, quindi, una legge che permettesse alle persone con disabilità di poter frequentare la scuola di tutti, era assolutamente essenziale che la scuola, la classe, gli insegnanti, il personale, fossero preparati ad accettare tale novità e a modificare i propri ambienti e le proprie proposte formative per corrispondere ai bisogni speciali di questi nuovi alunni (d'Alonzo, 2015, p.13).

Molto spesso gli operatori della scuola hanno lasciato che fossero gli esperti sanitari a decidere che cosa andasse fatto e come, dimenticando che lo step sanitario, necessario e ineludibile, deve fornirci le caratteristiche della patologia sia in termini di disabilità che in termini di potenzialità e capacità residue, ma mai avrebbe dovuto e dovrebbe occuparsi di didattica, settore – questo – precipuamente attinente la scuola e i docenti.

Un altro aspetto che per troppo tempo è stato trascurato è rappresentato dalla necessità che il curriculum scolastico si collochi all'interno di un ragionamento prospettico più ampio, prevedendo il coinvolgimento di chiunque operi a vario titolo nella vita della persona con disabilità. Si è lavorato molto e molto bene, ma potevamo fare meglio e di più se la prospettiva fosse sempre stata la costruzione di un progetto di vita da guardare all'inizio ma con lo sguardo al futuro, esattamente come andrebbe fatto del resto con qualunque essere umano bambino.

Ciò che può intervenire e portare un contributo determinante nel cambiare rotta è la mutuazione dalle ricerche scientifiche in tema di costruzione della progettazione curricolare per gli studenti tipici:

I due 'vettori' su cui si fonda qualsiasi progettazione e quindi qualsiasi progetto formativo, sono essenzialmente due: quello ideativo, creativo, costruttivo, prospettico da una parte e quello di controllo, guida, monitoraggio e valutazione dall'altro (Capperucci, 2008, p. 59).

Finora la fase teorica sia normativa che della ricerca è stata all'avanguardia rispetto all'operatività dell'agenzia scolastica; contestualmente però la fase operativa si è fatta e si sta facendo attendere, cercando ancora quell'elemento dirimente che segni la fine di una fase e l'inizio di un'altra più consapevole, più scientifica, più matura.

Pur saturando i registri scolastici di ottime idee, quasi sempre la loro realizzazione è stata vanificata, sopraffatta da un'idea negativa e pessimista della disabilità e delle possibilità che restano o che comunque ci sono.

Si tratta di un passaggio che potrebbe essere definito epocale ma anche ormai urgente: trasferire tutte le azioni da una sorta di programmazione in bilico

fra la cura e l'assistenza ad una vera e propria progettazione, soltanto ciò può determinare una transizione definitiva dall'inserimento all'inclusione.

Era forse necessario attraversare questa fase per poter arrivare alla consapevolezza di quanto la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità sancisce: va acquisita la certezza che molto spesso è sufficiente un *accomodamento ragionevole* (United Nations, 2006) degli strumenti, dei contesti, delle strategie, per perseguire e raggiungere un effettiva inclusione a scuola, nel mondo del lavoro, in società.

## 2. La didattica

Mi pareva che tanto l'evoluzione quanto l'apprendimento dovessero conformarsi alle stesse regolarità formali o, come si dice leggi. Insomma, cominciavo a riflettere non sul nostro sapere, ma su quel più ampio sapere che è la colla che tiene insieme le stelle e gli anemoni di mare, le foreste di sequoie e gli aggregati umani. (G. Bateson)

Nonostante le migliori scoperte e innovazioni riguardanti la didattica generale si siano sviluppate grazie a sperimentazioni, indagini e tentativi spesso pionieristici ma rivelatisi fondamentali avvenuti nel campo della disabilità<sup>1</sup>, nelle aule scolastiche si continua a ritenere e di conseguenza ad attuare una didattica per la classe ben distinta dalla didattica per lo studente con disabilità.

L'errore a monte che ancora condiziona le attività necessarie a sviluppare l'apprendimento puntando su una didattica inclusiva riguarda, almeno in parte, la didattica nel suo insieme, quindi l'intera classe e tutta la comunità scolastica.

Si tratta non di facilitare o semplificare né di ridurre, ma di un concetto che potremmo definire meta didattico: si tratta di adattare ragionevolmente le azioni da compiere e di differenziare gli obiettivi da perseguire, senza ostinarsi a tracciare una meta corrispondente esclusivamente col livello massimo possibile. In altri termini

1 Si confronti la letteratura riguardante J. Itard, A. Milani-Comparetti, M. Montessori, L. Trisciuzzi: eminenti studiosi che partendo da situazioni complesse hanno sperimentato e validato la didattica speciale orientando di conseguenza anche la didattica generale.

### III. Le strategie didattiche come mezzo per l'inclusione

Adattare il curriculum didattico, quindi, non significa soltanto prevedere obiettivi e contenuti differenziati o strategie di intervento con maggiori supporti o particolari sussidi, ma anche stimolare modalità diversificate di presentazione, analisi ed elaborazione delle informazioni, oltre che di manifestazione delle prestazioni; sollecitare processi cognitivi e modelli di pensiero differenti; ricercare forme di coinvolgimento e di motivazione capaci di orientare positivamente tutti verso gli apprendimenti significativi (Cottini, 2017, p. 84).

La didattica generale applicata spesso si sviluppa puntando più sulla memorizzazione del meccanismo o della formula piuttosto che sull'apprendimento del concetto, generando in questo modo uno pseudo apprendimento anche negli alunni tipici (Bateson, 1977; Baldacci, 2006).

Ciò emerge anche da indagini recenti effettuate sui libri di testo in adozione nella scuola primaria italiana: i risultati emersi mettono in luce la profonda distanza esistente fra questi, che dovrebbero rappresentare il primo strumento per eccellenza per lo sviluppo dell'apprendimento, e proprio l'apprendimento stesso (Dahaene, 2009; Fantozzi, 2016; Calvani, Ventriglia, 2017).

In questo contesto la presenza del docente specializzato si manifesta nella sua preziosità: il suo ruolo, auspicato fin dal Documento Falcucci ma ancora oggi troppo raramente realizzato e rispettato, dovrebbe realmente diventare quello di supervisore esperto in grado di individuare quali strategie didattiche si rendano maggiormente consone al contesto classe, con la determinazione di non escludere nessuno, personalizzando i percorsi e individualizzando gli obiettivi sulla base delle necessarie differenziazioni, per

adottare metodi di insegnamento grazie ai quali tutti gli allievi possano raggiungere traguardi scolastici significativi e soddisfacenti, elaborare saperi necessari e consolidare competenze indispensabili per vivere da protagonisti e in modo consapevole il proprio essere cittadini italiani ed europei (d'Alonzo, 2016, p. 45).

Dovrebbe egli essere il professionista che 'fa tendenza' (Fantozzi, 2014), che valutate le diverse realtà presenti riesce ad individuare le strategie didattiche più adatte. Come osserva Zappaterra

l'insegnante di sostegno è la figura principe nel 'gioco' dell'integrazione scolastica, una figura professionale oggi articolata e complessa, che spende la propria professionalità nella messa a punto per il ragazzo disabile – all'interno di un'equipe multifunzionale di medici, operatori sociali e sanitari e alla famiglia dell'alunno, di una didattica individualizzata, conforme alla Diagnosi Funzionale ma non fondata su aspetti

classificatori e stigmatizzanti, quanto piuttosto sulla *pars construens* della diagnosi, vale a dire sulle capacità di recupero – funzionale, educativo-riabilitativo e di apprendimento – del ragazzo svantaggiato (Zappaterra, 2010, pp. 86-87).

Progettare per obiettivi formativi diventa dunque lo strumento principe per aprire un nuovo capitolo, quello operativo, che includa oltre alla fase dell'osservazione, anche la fase del monitoraggio, della documentazione e della verifica e valutazione.

Progettare significa partire da un'osservazione accurata, reale e scientifica del contesto e delle sue variabili: su questo vanno ipotizzati gli obiettivi formativi che, in quanto tali, sono condivisibili per tutta la classe.

Progettare significa anche saper cogliere tutte le connessioni con la classe ma anche con il resto della scuola, con la famiglia, con i centri di riabilitazione e con tutti i contesti formali e informali frequentati a qualunque titolo dal giovane studente con disabilità.

Progettare significa anche, infine, provare a ipotizzare il futuro, la vita adulta, il possibile inserimento lavorativo sulla base delle potenzialità e delle capacità, significa altresì, nei casi in cui ci sia bisogno, cominciare a lavorare fin da subito per quel periodo divenuto anche nell'immaginario la fase definita *'il dopo di noi'* (L. 22 giugno 2016, n. 112).

In ciò si innesta un'altra grande questione rappresentata dall'orientamento che

dovrebbe essere considerato come processo di autotrasformazione da parte dei soggetti all'interno del proprio percorso di adattamento ai contesti; dovrebbe dunque riguardare la conflittualità tra dimensione individuale e dimensione gruppale, cioè tra autorealizzazione e desiderio o bisogno di compiacere le aspettative altrui. Si tratta di un percorso che concerne tutti gli ambiti di esistenza e si snoda durante l'intero arco di vita di un individuo (Galanti, 2009, p. 257).

La possibilità di lavorare attraverso la lente della pedagogia e della didattica speciale dà l'opportunità di sminuzzare l'oggetto da conoscere, di andare ad individuare le sue strette e più intime connessioni, leggi, ragioni, e perfino conseguenze; la necessità di provare a innescare la molla dell'apprendimento – quindi la voglia di conoscere, ma soprattutto la voglia di trovare la chiave per permettere di conoscere – in un alunno con disabilità mette il docente in una situazione nuova, scatena quella competenza che talvolta continua a mancare negli insegnanti: la curiosità del ricercatore.



## Bibliografia

- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Calvani A., Ventriglia L. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci Faber.
- Capperucci D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci Editore.
- D'Alonzo L. (2015). *Il ruolo della didattica speciale*, in L. D'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli. *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 11-22). Brescia: Editrice la Scuola.
- D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Dahaene S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fantozzi D. (2014). *Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2: 81-95.
- Fantozzi D. (2016). *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*, Pisa: ETS.
- Galanti M. A. (2009). *Psicoanalisi, epistemologia genetica, teorie della complessità e trasformazioni della didattica*. in A. Agosti, G. Franceschini, M. A. Galanti. *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli* (pp.229-268). Bologna: Clueb.
- Trisciuzzi L. (2003). *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*. Bari: Editori Laterza.
- Zappaterra T. (2010). *La progettazione individualizzata. Le competenze dell'insegnante di sostegno*. in T. Zappaterra, R. Biagioli (a cura di). *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche* (pp. 77-92). Pisa: ETS.

## Documenti e normativa

- Relazione conclusiva Commissione Ministeriale Falcucci, 1975.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104 – Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517 – Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.
- UN. United Nations (2006), Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
- Legge 22 giugno 2016, n. 112 – Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare.



## IV. L'insegnante di sostegno: una riflessione sulle capacità relazionali

Tommaso Fratini  
*Università di Firenze*

### Introduzione

Nell'ampio dibattito degli ultimi anni mi è sembrato che un aspetto e una componente del profilo dell'insegnante di sostegno siano rimasti come a margine dell'intera discussione fin qui promossa nel campo della pedagogia speciale in Italia. Una rilevante riflessione concerne la dimensione affettiva dell'impronta dell'insegnante di sostegno, in seno a una serie di processi e funzioni che si cerca qui di accostare, svolgendo alcune considerazioni di taglio essenzialmente clinico oltre che teorico. Credo che questa analisi possa adeguatamente fungere da anello mancante, che consente se non di completare metaforicamente la catena, di aggiungere un tassello a tutta la discussione fin qui sviluppata.

La nuova enfasi sul concetto di bisogno educativo speciale implica peraltro un'estensione del raggio di azione dell'attenzione scolastica agli allievi in difficoltà, che viene ad abbracciare e a comprendere sempre più una fascia di popolazione di studenti nelle scuole, nella quale giocano un ruolo proprio le componenti comportamentali, ma anche emotive, affettive e relazionali.

Nel discorso che si cerca qui di articolare si proverà a fare emergere il significato delle determinanti affettive della professione dell'insegnante specializzato per il sostegno in rapporto ad ambiti diversificati, quali il legame con l'allievo con deficit, il rischio di *burnout* nello svolgimento della propria professione, il rapporto con la famiglia dell'allievo e con gli stessi insegnanti colleghi di lavoro, il processo più ampio infine dell'inclusione nel contesto scolastico, di cui l'insegnante di sostegno è un fondamentale promotore in un ruolo di protagonista (Cottini, 2017).

Il modello che fa da sfondo a questa breve riflessione è un modello clinico che pone al centro la problematica del dolore psichico, dei meccanismi proiettivi con cui viene trasferito da un individuo a un altro, e della funzione di contenimento che l'altro può esercitare nei confronti del Sé, attraverso una capa-

cià di accogliere e modulare le emozioni dolorose per tramite del rapporto interpersonale (Waddell, 2000).

### 1. Sulle capacità relazioni dell'insegnante di sostegno

Intendo qui le *capacità relazionali* (Blandino, 1996), non solo in senso interattivo e cognitivo, ma anche squisitamente affettivo, come capacità che chiamano in causa un monitoraggio sul proprio vissuto e sul proprio mondo interno. Questa prospettiva assume il riferimento implicito al concetto di uguaglianza in rapporto all'universale esperienza della sofferenza umana, nel contesto dell'assoluta singolarità e unicità di ogni esperienza individuale.

Anzitutto, la capacità relazionale-affettiva dell'insegnante deve includere quello che lo psicoanalista Bion (1972) chiamava funzione di *rêverie*. Partendo dal presupposto che l'apprendimento implica uno sforzo mentale, cioè una forma di dolore psichico, l'insegnante accoglie le ansie dell'allievo senza essere travolto e gliene restituisce una versione modulata e mitigata. In tal modo diviene possibile per l'allievo una condizione in cui può apprendere dall'esperienza, nella quale predominano cioè i meccanismi introiettivi e non solo proiettivi. Ciò è tanto più vero nella relazione dell'insegnante con l'allievo disabile o con l'allievo con deficit, un allievo che spesso presenta un grado di sofferenza superiore a quella di un compagno normodotato.

Questa funzione può essere esercitata in una miriade di modi, ma un aspetto resta centrale: la capacità di ascolto, il contatto con le emozioni proprie e quelle dell'altro, la capacità di attesa e di sospensione dell'esperienza, quella di sostare nel dubbio senza persecuzione, affinché predomini un'atmosfera interna riparativa e un senso di fiducia di base che facilitano l'apprendimento.

Un'altra capacità è dunque quella di non fare confusione nei rapporti interpersonali, tra emozioni proprie e quelle dell'altro, tra il Sé e l'altro, non reagendo per così dire a livello personale, ma mantenendo una posizione non di distacco ma di separatezza. Ciò implica la capacità di darsi spiegazioni corrette delle dinamiche interpersonali e degli stati mentali propri e altrui.

In tema di didattica delle differenze, importante mi sembra il concetto secondo cui l'insegnante dovrebbe sforzarsi di cercare di capire in quale stato mentale l'allievo si trova momento per momento e in quale stato mentale si trova egli stesso, e se c'è un'influenza tra i due e in quale direzione, se lo stato mentale dell'uno influisce su quello dell'altro e viceversa. Nell'allievo predomina uno stato difensivo di rabbia, di noia, di eccitazione, di chiusura, di abbattimento, oppure uno stato di concentrazione, di sforzo mentale, di fiducia

e così via. Lo stesso vale per se stessi: è l'irritazione, lo scoramento, la noia, l'abbattimento, il cinismo a prevalere, oppure la fiducia, l'entusiasmo, la voglia di condividere e di essere partecipi dell'esperienza dell'altro.

La sofferenza a sua volta viene gestita nei rapporti dell'insegnante con i colleghi di lavoro. Gli insegnanti comunicando tra di loro si trasmettono vicendevolmente le loro ansie. È fondamentale che questo processo sia compreso e non agito. Altrimenti il rischio è quello di accrescere e di amplificare le ansie degli insegnanti.

Un altro capitolo concerne la relazione con i genitori dell'allievo. Anche qui l'insegnante deve venire a patti con notevoli aspettative e angosce da parte dei genitori dell'allievo, che premono su di lui. I genitori dell'allievo possono essere portati a rendere l'insegnante oggetto di massicce proiezioni, che possono aumentare il grado di stress e di dolore emotivo di cui deve farsi carico l'insegnante. Rientra in questo caso in gioco la funzione di rêverie, di contenimento delle ansie dei genitori, che vanno supportati e non vanno colpevolizzati, anche quando senza rendersene conto tendono a colpevolizzare l'insegnante. L'insegnante, è fondamentale, deve tirarsi fuori da questa sorta di gioco a rimpiazzino, nel quale le responsabilità vengono rinfacciate all'altro, senza assumersi le proprie.

La sindrome del *burnout* in particolare può avere in generale molte spiegazioni e concettualizzazioni. In modo coerente con il discorso fino qui sviluppato, si intende il burnout essenzialmente come una sindrome psicopatologica dovuta a un'incapacità di elaborare emozioni dolorose in esubero (Blandino, 2008). È come se lo stress accumulato nel luogo di lavoro e attraverso le relazioni umane che lo caratterizzano superasse a un certo punto un limite tollerabile, portando a uno scompenso psichico con le conseguenze di una vasta sintomatologia a sfondo anzitutto depressivo.

Per l'insegnante di sostegno un rischio è proprio quello di sviluppare un particolare tipo di burnout. L'insegnante vale a dire nega la sofferenza dell'allievo e il suo particolare tipo di disagio a contatto con tale sofferenza, e sviluppa uno stato di stress che supera una soglia per lui accettabile e tollerabile. Ecco che nei casi estremi l'insegnante potrà arrivare a rendersi insensibile alla sofferenza dell'allievo, alla stregua di un medico o di un infermiere, che altrettanto possono negare il dolore del malato, oppure di un genitore che arriva a rimproverare o perfino a commettere abusi sul proprio figlio, per negare il peso della sua responsabilità nella presa in carico.

Ma, anche in circostanze normali, un insegnante per così dire sufficientemente buono è a rischio di burnout con un allievo disabile. La quota di angoscia a cui è normalmente sottoposto nella presa in carico rende inevitabilmen-

te vulnerabile la propria struttura psichica. L'insegnante per resistere nel proprio compito è chiamato, consapevolmente o inconsapevolmente, a svolgere un costante lavoro mentale di metabolizzazione delle angosce dell'allievo. Questo lavoro consiste nel lottare dentro di sé perché gli aspetti negativi del proprio carattere non abbiano il predominio sugli aspetti buoni, nonostante la responsabilità, il peso della presa in carico, l'impotenza che la relazione con la persona disabile comporta.

Quando questo compito, anche solo parzialmente, fallisce, l'insegnante si troverà a farsi carico di una quota di sofferenza superiore alla sua capacità di mentalizzazione. Da qui il rischio di burnout, con l'emergere di una serie di vissuti.

## 2. Sul contributo dell'insegnante di sostegno ai processi d'inclusione

Ora, il processo dell'inclusione, inteso non come semplice inserimento di un allievo con bisogni educativi speciali in un contesto, ma come trasformazione di quel medesimo contesto, in modo tale che esso incorpori al proprio interno valori di accoglienza, libertà, uguaglianza e tolleranza della diversità, implica una profonda ristrutturazione dei rapporti, anche scolastici, nei quali l'allievo con deficit si trova a vivere la propria quotidianità e l'insegnante di sostegno a dovere operare.

Questo tipo di ristrutturazione, di cui offre una significativa testimonianza tutto il complesso di indicatori dell'Index per l'inclusione (Booth, Ainscow, 2014), passa inevitabilmente attraverso un cambiamento del clima di rapporti affettivi nel contesto scolastico, tra gli insegnanti, tra insegnanti e allievi, e anche degli allievi tra di loro. A tale proposito mi sembra pertinente l'osservazione che tali indicazioni si scontrano con quelle stesse resistenze e patologie sociali presenti nel tessuto interno della scuola che implicitamente l'Index si prefigge di contrastare, e che proprio un approccio quale io qui sostengo può contribuire a chiarire ed esplorare.

È sorta da tempo una ricca letteratura sulle relazioni tra pari in età evolutiva, sull'importanza del gruppo dei coetanei già nell'infanzia e nella fanciullezza, ma soprattutto nell'adolescenza<sup>1</sup>. È duro purtroppo constatare come queste relazioni oggi, nel periodo attuale, tendano a diventare via via più im-

1 Vedi, tra gli altri, il classico di Pietropolli Charmet (2000).

portanti ma anche più frustranti per i bambini e soprattutto per gli adolescenti. Il diffondersi di fenomeni come il bullismo, che coinvolge processi di prevaricazione ed umiliazione nel rapporto tra pari, il dilagare a macchia d'olio del narcisismo patologico anche tra le più giovani generazioni, come conseguenza più negativa di una cultura edonistica e dei consumi, figlia del nostro modello capitalistico nei suoi aspetti più deleteri (Mancia, 2010), premono per l'estendersi anche nelle relazioni tra coetanei in età evolutiva di modalità di rapporti affettivi che, in profondità, al di là delle manifestazioni di superficie, lavorano contro quel processo dell'inclusione sociale, che nella sua manifestazione più pura prevede invece l'affermarsi di valori di solidarietà, fratellanza, amore, diritto alla diversità nelle relazioni tra pari.

Ecco che a maggior ragione una competenza dell'insegnante di sostegno, se vuole per davvero farsi protagonista e regista dei processi di inclusione, presuppone una notevole capacità di leggere gli aspetti affettivi e relazionali all'opera in tutte le dinamiche del contesto scolastico, tra cui le relazioni tra pari degli allievi, per favorire attraverso un costante lavoro di metabolizzazione del dolore psichico autentici processi di cambiamento sociale, verso modalità di rapporto più solide e solidali.

È in questa luce che si pone anche l'apporto dell'insegnante specializzato per il sostegno nei programmi di educazione socioaffettiva nella scuola. Tali programmi esistono da tempo e oggi ne disponiamo di alcuni congegnati anche molto bene<sup>2</sup>. Quello che io sostengo in aggiunta è che le competenze affettive e relazionali dell'insegnante di sostegno vadano anche oltre l'implementazione di tecniche di educazione socioaffettiva per l'allievo con deficit o estese a tutto il gruppo classe, nella misura in cui esse a monte dovrebbero avere come prerequisito importante da parte dell'insegnante specializzato un contatto con le proprie emozioni e con il proprio mondo interno. Ciò significa, come detto, coltivare una capacità di darsi spiegazioni corrette degli stati mentali propri e altrui, di avere un automonitoraggio sui propri comportamenti e sulla propria condotta, per espletare al meglio la propria funzione educativa. In altre parole tali competenze si traducono in una capacità riflessiva di pensare in chiave affettiva, nel senso di porre in primo piano un'attenzione all'esperienza soggettiva in tutti i campi di relazione: con l'allievo con deficit, con i suoi compagni, con i genitori, con i colleghi del corpo insegnante.

2 Si veda, tra gli altri, Cottini, Morganti (2015).

## Conclusioni

A conclusione ho cercato di delineare alcuni aspetti di un possibile profilo affettivo e relazionale della figura dell'insegnante di sostegno. Tutto ciò nella direzione di una sempre maggiore valorizzazione di questa fondamentale figura educativa, al centro dei processi inclusivi, che viene ad annettere e a incorporare funzioni, attitudini, competenze che sono proprie delle professioni nel campo della relazione di aiuto. Tali competenze si espletano a vasto raggio e vedono al centro la relazione con l'allievo con deficit cognitivo e più estesamente disabile. Esse implicano un processo e un lavoro mentale di monitoraggio sui propri vissuti, ai fini di contenere le inevitabili angosce dell'allievo nei processi formativi e di apprendimento, per dare un contributo più alto possibile alla sua crescita, alla sua ricerca di autonomia, alla sua formazione in senso più ampio.

## Bibliografia

- Bion W.R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*, tr. it. Roma: Armando (ed. orig. pubblicata 1962).
- Blandino G. (1996). *Le capacità relazionali*. Torino: UTET.
- Blandino G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*. Milano: Raffaello Cortina.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci (ed. orig. pubblicata 2011).
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Mancia M. (2010). *Narcisismo*. Torino: Boringhieri.
- Pietropolli Charmet G. (2000). *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ulivieri S. (ed.) (2012). *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*. Pisa: ETS.
- Waddell M. (2000), *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*. Milano: Bruno Mondadori (ed. orig. pubblicata 1998).
- Zappaterra T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis*, IV(1): 256-262.



## V.

# La formazione dell'insegnante di sostegno e i conflitti sociali: dall'integrazione all'inclusione

Maria Antonella Galanti

*Università di Pisa*

### 1. Gli insegnanti specializzati nel sostegno nell'epoca delle sofferenze identitarie

In un'epoca di fragilità e sofferenze identitarie e proprio mentre assistiamo all'emergere di nuove paure legate alla perdita di certezze, è sempre più difficile riuscire a vedere l'altro come una figura in carne e ossa dandogli un volto e un nome. L'alterità, compresa quella della persona malata o con una disabilità, diventa sinonimo di disconferma e genera insicurezza acuendo il diffuso senso di disorientamento e impermanenza. Con il passare degli anni sembrano diventare sempre più evanescenti i valori di solidarietà a fondamento dello stato sociale e sono a rischio tutte le conquiste legate all'intervento del pubblico in sostegno delle persone più deboli mentre si tende a creare e recintare confini materiali o virtuali riguardo a tematiche identitarie (Galanti, 2017).

Le emergenze sociali attuali sono collegate strettamente al tema dell'identità e della differenza in tutte le possibili declinazioni: di censo, per generazioni, di genere, di orientamento sessuale o di fede religiosa, di appartenenza culturale o di adesione politica a questo o quel partito.

Le complesse problematiche relative alla disabilità non coinvolgono soltanto il soggetto disabile, ma anche la relazione di cura, l'immaginario e gli affetti che si definiscono intorno all'esistenza del danno fisico o psicofisico. Si tratta, a volte, di paure arcaiche e indicibili, spesso ascrivibili a un pensiero quasi di tipo magico, che si incrementano se l'ottica medica e quella pedagogico-educativa procedono separatamente. Attraverso i sia pure indispensabili manuali diagnostici internazionali emettere una diagnosi significa operare una sorta di disincarnazione della persona riconducendone la soggettività all'oggettività di una categoria nosografica (APA, 2013, 2014). Si tratta di un percorso forse inevitabile se ci si attesta sulla sola ottica diagnostica, ma proprio qui dovrebbe inserirsi il dialogo con lo sguardo pedagogico. Uno sguardo deputato, invece, a farsi interprete anche della voce della soggettività, così che la diagnosi non resti un'etichetta distante, ma si traduca nella comprensione della persona,

della sua storia e delle dinamiche relazionali che la riguardano. A fronte dell'approccio descrittivo e non interpretativo dei manuali diagnostici la pedagogia speciale dovrebbe invece tentare di incoraggiare il ragionamento per ipotesi e la verifica delle interpretazioni rivendicando uno spazio anche per ciò che non si vede a occhio nudo. L'invisibile sono i sentimenti e le emozioni della persona con disabilità e di quelle che si prendono in vario modo cura di lei; sono anche la sua non seriale unicità di essere umano con una storia specifica e irripetibile. L'invisibile, per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno, sono le loro paure, le ansie da prestazione e da senso di impotenza, oppure, all'opposto, il loro coraggio e la loro resilienza.

Dalle prime esperienze di inserimento nella scuola elementare delle persone con disabilità molto è cambiato. Innanzitutto si è andato estendendo, negli anni, il grado di istruzione coinvolto: verso il basso, al prima della scuola dell'obbligo, e verso l'alto, comprendendo la scuola secondaria di secondo grado e l'università (Galanti, 2017). Il veloce turnover che permette passaggi dall'insegnamento sul sostegno all'insegnamento curricolare ha reso sempre più fluttuante l'insieme di questi professionisti, senza contare che tra quelli che svolgono di fatto la funzione del sostegno molti non hanno la specializzazione e navigano a vista, a contatto con bambini e adolescenti con problemi di disabilità intellettiva o neuromotoria, con sindromi dello spettro autistico o altre, rare, di tipo genetico, con una labile attenzione e una fragile capacità mnestica. Questi insegnanti sono anche soggettivamente confusi rispetto al proprio compito, disorientati sul ruolo da interpretare e sui comportamenti e gli atteggiamenti più consoni da assumere nella relazione educativa.

La maggiore criticità si ha, forse, nella secondaria di secondo grado perché l'esperienza dell'integrazione-inclusione è più recente, soprattutto per quanto riguarda persone con disabilità grave, e il tipo di insegnamento è più ancorato ai confini disciplinari e poco o niente alla personalizzazione dei percorsi di studio.

Anche gli insegnanti che si specializzano nel sostegno ed entrano nella scuola sono sottoposti comunque a una sorta di disorientamento e si trovano costretti loro malgrado a interrogarsi quotidianamente sul senso del proprio agire visto che è più difficile, per loro, il riscontro dato dall'interazione con i colleghi (Chiappetta Caiola, 2004). I docenti curricolari, infatti, raramente si fanno carico di capire le particolarità della sindrome o del disturbo del bambino o dell'adolescente che hanno in classe, le conseguenze sul suo stile, modo e tempo di apprendimento, le aspettative non velleitarie di trasformazione delle sue competenze e capacità che sarebbe utile coltivare e le modalità più congrue da adottare per valutarle. Per loro tutto ciò è compito esclusivo dell'inse-

gnante di sostegno e si preoccupano soprattutto per la gestione il più possibile non problematica della classe in cui sia presente un soggetto con disabilità.

L'insegnante di sostegno della secondaria, in particolare, laureato in una disciplina amata e che sognava di insegnare, si trova poi costretto, se ricopre il ruolo di insegnante di sostegno, a doverla mettere da parte quasi completamente o comunque a doverla ripensare in dialogo con altre aree disciplinari e con aspetti trasversali a tutte quante le competenze – attentive, mnestiche, metacognitive, motivazionali... – e non sempre si sente in grado di farlo.

## 2. Come interpretare il proprio ruolo di insegnante specializzato nel sostegno?

L'insegnante di sostegno è costretto costantemente a interrogarsi in maniera profonda sul proprio ruolo e sulle proprie funzioni<sup>1</sup>. Come deve porgere la disciplina o le discipline ai propri allievi? Si tratta di semplificare i concetti o di tradurli in un altro linguaggio? Questo è forse possibile, nella migliore delle ipotesi, fino alla quinta elementare, ma cosa succede oltrepassata la soglia degli insegnamenti previsti dagli undici anni in poi, che richiedono un grado più elevato di astrazione e un pensiero di tipo ipotetico-deduttivo? Inoltre, davvero, anche prima degli undici anni, è questione solo di semplificare e tradurre un linguaggio in un altro? Davvero, anche nel caso di disabilità intellettiva, si tratta solo di una questione di intelligenza nel suo senso formale e quantitativo? In realtà, infatti, nelle disabilità intellettive, attorno al vettore centrale di un'inadeguatezza dell'intelligenza formale si struttura una personalità peculiare che vede intrecciarsi aspetti trasversali a persone in condizioni affini e altri specifici, legati alla storia di ciascuno e al contesto in cui è inserito.

Di fronte a un soggetto con una sindrome dello spettro autistico, inoltre, come si può affermare che possiede o non possiede una certa competenza quando la rilevazione passa necessariamente in gran parte attraverso la comunicazione e il suo sintomo principale riguarda proprio questo versante?

L'espressione "insegnante di sostegno" comprende solo un aspetto della sua funzione: quello di supportare gli insegnanti curricolari nella gestione inclusiva di una classe in cui siano inserite persone con disabilità e quello del *sostenere* queste persone stesse, nel senso anche della sollecitudine umana per chi versa

1 Per una disamina storico-giuridica e pedagogica sull'argomento cfr. M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014.

in condizioni di maggiore fragilità. Se, d'altra parte, sostituissimo tale denominazione con l'espressione "insegnante specializzato", faremmo riferimento all'altro e complementare aspetto di questa figura, e cioè quello delle competenze scientifiche e metodologiche relative alle diverse patologie, sindromi e disturbi che generano disabilità, ma lasceremmo fuori l'aspetto del sostenere con sollecitudine e attenzione alla persona.

L'insegnante di sostegno, in sintesi, è una figura perennemente in via di definizione e oggetto di stereotipi ed equivoci (Cottini, 2017). Viene formato, infatti, attraverso un ulteriore e faticoso percorso rispetto a quello necessario per insegnare nei ruoli curricolari, eppure, per un diffuso pregiudizio, quasi assimilato alle persone delle quali deve occuparsi in prima istanza, è considerato, non solo di minore importanza, ma anche, in genere, di minore valore. Tale svalutazione finisce spesso per essere assunta come propria dal docente, grazie anche a una rappresentazione sociale tesa a svilirne la figura. Eppure la sua formazione non riguarda solo l'ambito specifico delle disabilità, ma richiede un approfondimento anche delle competenze e conoscenze relative a funzioni dell'Io quali intelligenza, memoria e attenzione e a tutto ciò che è implicato nei processi di adattamento all'ambiente a partire dalla motivazione rispetto all'apprendimento e continuando con le competenze metacognitive e con la dimensione emozionale e affettiva dell'intelligenza. Due sono i rischi principali che questa figura può correre: assumere un atteggiamento rinunciatario, dopo una serie di frustrazioni e disillusioni o, al contrario e con non minore danno, coltivare progetti velleitari ponendosi obiettivi irraggiungibili.

Quanto all'aspetto di "specializzazione" il percorso formativo dovrebbe includere anche conoscenze relative alle sindromi e ai disturbi che generano disabilità, alla loro semeiotica e al potenziale di sviluppo prevedibile per ciascuna che andrà poi declinato caso per caso nella storia dei singoli bambini o adolescenti. Le funzioni dell'insegnante specializzato nel sostegno non devono essere solo applicative, quasi una traduzione di prescrizioni affidate al medico. In realtà il confronto tra ottiche disciplinari diverse è il presupposto indispensabile per un reale percorso di inclusione che non riguarda solo il destino di ogni singola persona con disabilità, ma anche il dialogo e la cooperazione tra le diverse agenzie formative che se ne occupano e più in generale tra i differenti ambiti di esistenza: scuola, famiglia e tempo libero. Molto spesso la difficoltà nel confronto e nel dialogo tra professionisti diversi e, quindi, tra sguardi e metodologie disciplinari differenti, dipende dal fatto che la relazione con persone con una disabilità, con una differenza fisica invalidante o con un'inadeguata o distorta affettività ci genera paura perché tali inadeguatezze esprimono in maniera più evidente di altre la nostra comune fragilità umana e il fatto che

tutti quanti siamo esposti alla possibilità della perdita del controllo di noi stessi o delle nostre competenze e abilità. Il danno psichico o fisico di una persona suscita sempre una reazione forte, che può essere generata dal riattivarsi di antiche ferite, ma anche di irrazionali timori e persino di sentimenti meno nobili che pure possono fare parte di noi, come la tentazione di non vedere, di fuggire o di delegare ad altri. È impossibile, in tale dinamica relazionale, non mettersi in gioco come persone lasciando affiorare a coscienza sentimenti di tenerezza o di rabbia, di aggressività o di simpatia umana e senso di vicinanza. Anche questi aspetti devono trovare uno spazio di espressione ed elaborazione. Troppe volte, invece, si separa la questione delle tecniche da quella conoscitiva. È un modo semplice per liberarsi delle proprie responsabilità poiché si può dire, così, che il fallimento è ascrivibile alla tecnica non adeguata. Ecco perché può verificarsi il paradosso in base al quale il percorso di professionalizzazione, da un certo punto in poi, implica qualche acquisizione, ma sono maggiori le perdite che può comportare a partire dall'entusiasmo e dalla capacità di sognare una persona diversa da quella che ci appare spesso come appiattita sulla propria disabilità. Fuggire da un problema o da una criticità, però, non rappresenta una soluzione. I rischi di burn-out legato alle cosiddette "professioni di aiuto", infatti, discendono dall'incapacità di armonizzare il distacco razionale proprio della comprensione scientifica con il coinvolgimento emozionale.

Tentare di ricomporre i conflitti che riguardano la presa in carico di una persona con disabilità sarebbe un obiettivo non solo difficile, ma anche non corretto. I conflitti, a partire da quelli interpretativi, vanno invece dotati di senso perché nessuno studio sarebbe possibile se non fosse stimolato da un dubbio o da un'inquietudine rispetto a quanto già si conosce. Persino la molla dell'apprendimento risiede nell'incertezza e nell'ignoto che generano curiosità e poi meraviglia, non nelle sicurezze o nel familiare. Anche se il prezzo da pagare è contrassegnato dal dolore o dalla fatica occorre attraversare i conflitti senza fuggirne per poterli dotare di senso e così creare un'interpretazione più complessa della condizione di disabilità e dei percorsi di cura possibili per ciascuna persona.

## Bibliografia

- APA 2013 (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, DSM-5*. Milano: Cortina.
- Caldin R. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.

- Canevaro A. (ed.) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2014). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Caiola L. (2004). Il rapporto dell'insegnante di sostegno con l'insegnante di classe. In F. Montuschi, R. Caldin (eds.), *Disabilità, integrazione e Pedagogia speciale* (pp. 599-607). *Studium educationis* 3.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale per l'inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Crispiani P. (ed.) (2016). *Storia della Pedagogia speciale*. Pisa: ETS.
- D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L., Caldin R. (eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- Galanti M.A., Sales B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- Galanti M.A. (ed.) (2017). *1977-2017: la 517 e il cammino dall'integrazione all'inclusione*, numero monografico di "L'integrazione scolastica e sociale, vol. 16, n. 4.
- Ianes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Moliterni P. (2012). Inclusione e integrazione: lo sguardo sulla cittadinanza. In L. d'Alonzo, R. Caldin, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale* (pp. 99-114). Napoli: Liguori.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: Franco Angeli.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Trisciuzzi L. (2001). *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Zappaterra T. (2010). *Special Needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.

# VI.

## L'insegnante di sostegno

### Prospettive pedagogiche e processi inclusivi

Simona Gatto  
*Università di Messina*

#### Considerazioni introduttive

Scopo del presente contributo è quello di tracciare un excursus storico, normativo e pedagogico specialistico relativo alla figura dell'insegnante di sostegno, anche alla luce della legge n. 107/2015 e del decreto 13 aprile 2017 n. 66. Possiamo sicuramente affermare che la figura dell'insegnante di sostegno nasce nel momento in cui Giuseppe Montesano fonda la prima scuola magistrale ortofrenica a Roma. Essa viene aperta con la finalità di formare in modo specifico i maestri impegnati nelle istituzioni dedicate agli anormali psichici. Nel decreto del 1928<sup>1</sup> la formazione specializzata, come afferma Marisa Pavone (2014, p. 198), trova una prima sistematizzazione con l'istituzione di scuole diversificate per le differenti minorazioni e i corsi sulla fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico per gli insegnanti elementari. Esso mantenne in vita le scuole magistrali ortofreniche ed i corsi, per lo più di durata annuale, furono aperti dagli istituti stessi, da enti morali o da istituti superiori di istruzione, con approvazione ministeriale.

#### 1. Il ruolo dell'insegnante di sostegno

Il DPR n. 970 del 1975 prevede che i dirigenti e gli insegnanti di tutti gli ordini di scuola interessati a operare con gli alunni disabili debbano essere forniti di un titolo di specializzazione polivalente, valido cioè per tutte le minorazio-

1 Ci riferiamo al Regio decreto del 5 febbraio del 1928, n. 577 - approvazione del testo unico delle leggi e delle norme, giuridiche emanate in virtù dell'art 1, n. 3, della legge 31 gennaio 1926, n. 100, sulla istruzione elementare, post elementare e sulle sue opere di integrazione.

ni, da conseguire al termine di un percorso di durata biennale, di carattere teorico pratico, presso scuole o istituti riconosciuti dal ministero.

I *Programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da proporre alle scuole e istituti che perseguono particolare finalità*, approvati due anni dopo, prevedono contenuti comuni per tutte le tipologie di minorazione, compresi gli studenti ciechi e sordi che entrano a far parte delle classi comuni. In questa fase, il profilo di insegnante specializzato risente di una qualificazione ancora marcatamente sanitaria.

La legge n. 517 del 4 agosto del 1977<sup>2</sup>, sancisce l'integrazione scolastica per i soggetti disabili che frequentano la scuola elementare e quella inferiore di primo grado.

I punti basilari della legge sono i seguenti:

- abolizione degli esami di riparazione della scuola dell'obbligo e degli esami di passaggio dal primo al secondo ciclo della scuola elementare;
- compilazione da parte degli insegnanti di una scheda personale da notificare alla famiglia con l'indicazione di notizie riguardanti la formazione ed il processo di apprendimento dell'alunno;
- adempimento dell'obbligo scolastico per tutti gli handicappati;
- possibilità di diversificare il calendario scolastico a livello regionale e provinciale;
- utilizzazione degli edifici scolastici anche per le attività extrascolastiche.

Nel 1986 i programmi sono sostituiti con i corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo operante in attività di sostegno agli alunni handicappati frequentanti la scuola comune materna e dell'obbligo o iscritti alle scuole aventi particolari finalità. Qui i contenuti sono di matrice medico sanitaria. Pavone (2010, p. 178), mette in evidenza come l'insegnante specializzato per il sostegno debba possedere e mettere in campo competenze tecniche di tipo pedagogico-didattico e organizzativo che gli consentano di garantire interventi individualizzati di natura integrativa, oltre che essere in grado di conoscere bene l'allievo e di interpretare in chiave educativo/progettuale i suoi bisogni speciali. Deve, inoltre: saper formulare obiettivi educativi generali; essere in grado di concordare gli obiettivi didattici con i colleghi discipli-

2 Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché di altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.



naristi; saper documentare e individuare le risorse materiali e tecnologiche opportune; possedere competenze di supporto e/o sostegno e saper fare e sperimentare, nel contesto classe/scuola la dimensione dei bisogni educativi speciali del soggetto con disabilità. L'insegnante di sostegno, che è risorsa di sistema, deve individuare, circoscrivere i problemi, prospettare e definire ipotesi di soluzioni degli stessi per migliorare il tessuto relazionale.

Tale figura, collaborando con le insegnanti curricolari, deve mettere in evidenza le potenzialità dei soggetti che presentano una disabilità e mettere in atto interventi educativi calibrati su quelle che sono le specificità dei soggetti con disabilità.

Luigi d'Alonzo (2008, p. 137) ritiene che tale figura possa essere un motore produttivo di cambiamento, una spinta propulsiva capace di aiutare i colleghi di classe ancorati a un'impostazione di carattere individualista in cui ogni insegnante è il geloso custode del suo programma e della sua disciplina. Fino ad ora, tale figura è stata considerata una figura di scarsa rilevanza sebbene nella normativa specifica l'insegnante di sostegno abbia la contitolarità della classe.

L'art 13 della legge n. 104 del 5 febbraio del 1992 comma 6, infatti, dichiara:

Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti<sup>3</sup>.

Luigi d'Alonzo (2008, p. 185) ribadisce che gli alunni con disabilità necessitano di interventi individualizzati, accuratamente predisposti sulla base delle loro difficoltà e dei fattori che la producono, condizionano e/o perpetuano. Questi interventi devono essere integrati, equilibrati e previsti per un determinato periodo di tempo e possono distinguersi per modalità e professionalità coinvolte, per durata, per grado di presenza, all'interno delle normali attività scolastiche ed educative.

Questa individualizzazione prenderà la forma di un piano educativo individualizzato, che l'insegnante specializzato per il sostegno insieme agli insegnanti curricolari, redigerà allo scopo di garantire nell'allievo le condizioni più opportune per sostenere il percorso scolastico prescelto.

3 Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

È indispensabile conoscere a fondo il singolo allievo, capire le sue problematiche e proporre attività educativo/didattiche che possano aiutarlo. Lucio Cottini (2017, p. 126), a questo proposito, è convinto che l'insegnante di sostegno possa essere concepito come una figura strategica intorno alla quale si può costruire il percorso virtuoso che porta a una scuola sempre più inclusiva e capace di valorizzare le differenze.

La legge 107 del 2015 e il decreto legislativo n. 66 del 13 aprile del 2017<sup>4</sup> fanno chiaramente riferimento all'inclusione e all'insegnante specializzato per il sostegno.

La prima propone una ridefinizione di tale figura e persegue l'obiettivo di garantire la continuità educativo e didattica, di individuare gli indicatori con i quali procedere alla valutazione e alla autovalutazione dei processi di inclusione, di rivedere le modalità e i criteri per la certificazione delle condizioni di disabilità e implica l'obbligo di formazione iniziale e in servizio dei dirigenti scolastici e dei docenti (Mura, 2016, p. 108).

Il secondo ribadisce che l'inclusione scolastica riguarda tutti gli alunni con differenti bisogni educativi. Si sottolinea che il campo di intervento del Decreto riguarda tutti gli alunni dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado facendo presente e ribadendo che strumento principe per l'attuazione dell'inclusione scolastica è il PEI (*Piano Educativo Individualizzato*). Una delle novità sostanziali è l'introduzione del Profilo di Funzionamento, redatto successivamente all'accertamento della condizione di disabilità da parte della commissione medica.

Esso viene stilato sulla base della *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF) adottata dall'*Organizzazione Mondiale della Sanità* (OMS) per poi formulare il progetto individuale e il PEI.

Il Profilo di funzionamento comprende, quindi, la Diagnosi Funzionale e il *Profilo Dinamico Funzionale* ed è redatto dalla commissione medica con la collaborazione dei genitori o di chi esercita la patria potestà, e da un rappresentante dell'istituzione scolastica. Sarà cura di tutti i docenti contitolari, dei genitori e delle professionalità interne ed esterne all'Istituzione scolastica elaborare il PEI, tenendo conto della certificazione e del Profilo di funzionamento e individuando strumenti e strategie per la predisposizione di un ambiente idoneo all'apprendimento.

4 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità a norma dell'art 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Il *Piano Educativo Individualizzato* è redatto ogni anno partendo dalla scuola dell'infanzia e viene aggiornato se vi sono nuove condizioni emergenti dal profilo di funzionamento. Attraverso il PEI è garantita la continuità didattico educativa agli alunni disabili. Il D.L. fa riferimento al *Piano per l'Inclusione* che è redatto dalla scuola a cadenza triennale ed inserito nel PTOF (*Piano dell'offerta formativa triennale*).

## Considerazioni conclusive

L'insegnante di sostegno, secondo quanto suggerisce Patrizia Gaspari (2015, p. 42) è tenuto a possedere competenze umane e valoriali unite ad un'elevata professionalità educativa rivolta a ricevere la speciale storia degli alunni disabili, superando stereotipi e pregiudizi. Egli costituisce quindi il principale strumento di negoziazione, di mediazione delle esperienze formative e co-costruisce, attraverso una sinergia permanente con le altre professionalità educative, la dimensione inclusiva della scuola. Il nostro professionista, quindi, propone itinerari progettuali rivolti all'inclusione, configurandosi come facilitatore dell'apprendimento e agevolatore del cambiamento in ottica inclusiva (Gaspari, 2015, p. 109).

## Bibliografia

- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2008). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi strategie attività*. Trento: Erickson.
- De Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Goussot A. (2015). *La Pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: ARAS.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Proposte di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Education.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori Education.
- Pavone M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Education.



## VII.

# Non così fragili: dalla riflessione alla condivisione di esperienze nella costruzione di una scuola inclusiva. Il contributo del percorso “BXProgetti”

Silvia Maggiolini

*Università Cattolica del Sacro Cuore*

### Premessa

Gli studi che hanno analizzato il complesso intreccio dei fattori sociali e culturali alla base dell'evoluzione del costrutto di disabilità, e con esso anche dell'immagine della famiglia che vive al proprio interno tale condizione, hanno da tempo messo in evidenza il ruolo fondamentale che il sistema parentale viene ad assumere non solo sul piano della cura, nel senso più ampio ed articolato del termine, ma soprattutto in quanto custode di un patrimonio umano, esperienziale ed esistenziale e, come tale, soggetto sociale indispensabile nella promozione di azioni in suo favore. Viene quindi a delinearsi, in misura crescente negli ultimi anni, ben oltre l'approccio assistenzialistico o la logica di fruizione passiva che hanno dominato gli scenari politici e di intervento a supporto della rete familiare con un membro con disabilità, la necessità di progettare un sistema “esperto” di presa in carico che riconosca alla funzione genitoriale una dimensione di attiva partecipazione nel processo di costruzione del progetto di vita. Tale richiamo ad una centralità nell'attivazione di un dialogo costruttivo con enti, istituzioni e territorio si pone in linea con il concetto di *generatività sociale*: in esso è raccolto quel bagaglio – insito in ogni nucleo familiare – di competenze, risorse e potenzialità che rischiano, soprattutto in presenza di condizioni di vulnerabilità, di essere sotterrate dal meccanismo del fare quotidiano, e di non essere riconosciute, valorizzate ed anche tradotte in quel potere creativo in grado di dischiudere più ampi orizzonti di senso. Non solo. Favorire processi di coinvolgimento delle persone e delle famiglie nella realizzazione di azioni sinergiche tra pubblico e privato, tra diritti individuali e responsabilità collettive significa anche porsi in quella prospettiva di *welfare generativo* (Fondazione Zancan, 2012) oggi ampiamente discussa quale possibile risposta al superamento dell'impasse in cui versa l'attuale sistema di protezione sociale, in un'ottica di sostenibilità e quindi di rigenerazione e non solo di ero-

gazione delle risorse. La sfida che sembra emergere – e rispetto alla quale i servizi per la disabilità possono rappresentare uno degli ambiti più esemplificativi – chiama in causa la necessità di trasformare la risposta a bisogni individuali o riconducibili ad una sfera di persone, in benefici ad effetto moltiplicatore, in grado di promuovere il passaggio da una logica di costo ad una di investimento. In tal senso i contributi offerti dalle reti associative divengono opportunità per la costruzione di contesti in cui l’elaborazione e la condivisione di esperienze individuali favoriscano la formulazione di progetti di elevato valore ed impatto sociale.

È all’interno di queste riflessioni che possono essere ricondotti alcuni esiti del percorso “BXProgetti”, promosso dall’Associazione Italiana Sindrome X Fragile e relativi alla sezione territoriale della Lombardia, che intendono porsi quali spunti di analisi nella realizzazione di una scuola pienamente inclusiva, a misura di tutti e di ciascuno.

### **1. Costruire alleanze che generano risorse: l’arte di essere (non solo) fragili ed il ruolo della dimensione associativa**

Il valore sociale del gruppo, dell’appartenenza ad una rete, il senso di comunità che si traduce in legami e connessioni emotive profonde, in grado di dar vita a significati e principi condivisi, rappresentano indubbiamente elementi fondamentali nella vita di ogni essere umano, ma assumono uno spessore qualitativo del tutto peculiare quando il denominatore comune che unisce i suoi membri si concretizza in esperienze complesse, come nel caso della disabilità di un figlio. In tal senso, la costituzione di realtà associative di genitori, famiglie e persone che vivono in primo piano questa condizione travalica di gran lunga i limiti derivanti dalla sola natura data dall’insieme di individui accomunati da medesimi interessi e simili percorsi di vita, per abbracciare una dimensione più ampia, all’interno della quale trovare il giusto spazio affettivo ed emotivo a cui affidare domande dense ed ingombranti, spesso superiori alla capacità di risposta di una coppia o di una famiglia, ed in cui investire quell’eccedenza di risorse mentali e soprattutto progettuali, attraverso le quali generare possibilità di cambiamento. È in questa logica circolare, dove non esiste una netta distinzione tra ciò che si dà e ciò che si riceve, e nella quale il senso di partecipazione e di condivisione si strutturano secondo il principio fisico dei vasi comunicanti, che emerge una spinta creativa, propulsiva, spesso rimasta sopita all’interno di quella che è stata da alcuni definita a ragione-come l’arte dell’essere fragili. Viene alla mente un’immagine, per

certi aspetti singolare, ma fortemente evocativa che è quella di un vaso rotto, di fronte al quale si può pensare come non sia più consentito tornare alla forma originaria, e limitarsi così ad osservarne crepe ed imprecisioni, oppure procedere nel riempire, come accade in alcune tecniche proprie della cultura orientale, ogni singola fenditura di materiale prezioso, così che possa testimoniare la bellezza ed il valore aggiunto di tutto ciò che è alla base di un'esperienza vissuta. Fuor di metafora, l'incontro con l'altro, in una dimensione di co-costruzione di pensieri e riflessioni, come può essere quella dei gruppi di genitori, diviene opportunità di valorizzazione dell'esistente al quale conferire, con il proprio contributo, la miglior configurazione possibile. La rete associativa e la trama di relazioni che in essa prende corpo si traducono allora in canali concreti attraverso i quali consentire l'espressione di un mondo sommerso, ma ricco di potenzialità trasformative non solo per sé stessi, ma anche per gli altri. Questo veicolo di partecipazione e di azione collettiva in cui si sostanzia l'impegno dell'associazionismo familiare, si misura, soprattutto nell'ambito della tutela dei diritti delle persone con disabilità, con una lunga tradizione storica che, negli anni, ha contribuito ad evidenziarne sia il ruolo di collante con la rete di servizi, sia soprattutto la funzione di promozione e sostentamento di iniziative formative, progetti sperimentali e percorsi di ricerca. Ne sono un esempio quelle realtà nate proprio all'interno di una forma associativa e sfociate in centri di raccordo per tutti gli aspetti inerenti la presa in carico socio-educativa e sanitaria, sia quelle esperienze a carattere imprenditoriale che hanno consentito il sorgere di cooperative a gestione familiare e finalizzate all'inclusione lavorativa di persone con difficoltà, sia ancora la molteplicità di azioni progettuali, di cui si vuole qui presentare uno specifico contributo, intraprese a livello nazionale e con significative ricadute anche nei singoli contesti territoriali.

### **2. Il percorso «BXProgetti» ed il contributo della sezione Lombardia**

Nel quadro delle considerazioni che si stanno delineando si inserisce il lavoro svolto dall'Associazione Italiana Sindrome X Fragile ed in particolare il progetto da questa promosso, a partire dalla prima edizione avviata nel 2015, finalizzato alla condivisione e valorizzazione di buone prassi inclusive, in ambito scolastico e lavorativo, a favore delle persone che presentano tale condizione. Nel 2016, a prosecuzione ed implementazione del percorso sperimentato, sono stati attivati, in cinque regioni italiane, gruppi di auto-mutuo-aiuto che hanno visto il coinvolgimento di genitori, membri della rete parentale,

insegnanti, educatori e professionisti, sostenuti dalla conduzione di docenti di pedagogia speciale nel ruolo di facilitatori, in un impegno comune nella costruzione di significati orientati ad un agire migliorativo. In un contesto animato da valori di partecipazione, ascolto, reciprocità, che trovano spazio all'interno di una comunità pensante ed educante strutturata attorno ad una cultura della relazione come appartenenza, hanno preso avvio pratiche di cura declinate in forma di parole, narrazioni e storie di vita, divenute così *expertise* collettiva sulla quale innestare possibili processi. Interessanti appaiono essere alcuni contributi offerti, nello specifico, dal gruppo della Lombardia, ma estendibili a tutto il territorio nazionale, in merito all'individuazione di idee progettuali dalle quali sviluppare proposte operative efficaci alla base di una scuola in grado di agire secondo una logica inclusiva. Emerge innanzitutto una necessità, chiara e forte, di riconoscimento di bisogni individuali, di una comprensione di esigenze, spesso legate alla stessa fase evolutiva del bambino e del ragazzo, al di là di ogni specifica connotazione che la sindrome viene ad assumere. Diviene fondamentale cioè allenare quello sguardo, proprio della dimensione pedagogica, capace di superare i contorni perimetrati, limitanti, imposti da una lettura della condizione nei termini esclusivi di un quadro sindromico, che finisce con il racchiudere ed ingabbiare dentro tali confini solo alcuni aspetti, forse quelli più marginali perché incapaci di raccontare la complessità e la straordinaria bellezza che vivono in ogni persona. Ciò è particolarmente vero in presenza di realtà poco note, non solo perché statisticamente meno frequenti, ma anche in quanto non sempre adeguatamente esplorate, come nel caso delle disabilità rare. È soprattutto in questi ultimi casi che si annida il rischio di scivolare in atteggiamenti pericolosi, ritenuti legittimi in nome di una scarsità di studi e sperimentazioni di buone prassi. Si evidenzia infatti, da un lato, una deriva legata all'iperspecialismo professionale (l'insegnante curricolare o di sostegno come "esperti" di ogni specifica condizione), con la conseguente frammentazione non solo del sapere, ma anche di quello sguardo umanizzante, indispensabile nel percorso di crescita di ogni individuo; dall'altro, la tendenza verso quella che Goussot definiva una "*medicalizzazione delle differenze*", che si traduce in ambito scolastico in un'invasione di campo da parte del "*paradigma clinico-terapeutico*" volto a "*catalogare, definire e classificare per forza con l'uso di dispositivi valutativi standardizzati e riduzionisti la complessità dello sviluppo umano, fra cui il processo di apprendimento*" (Goussot, 2015). Il rischio di alimentare una netta divisione settoriale, a cui attribuire la sicurezza di etichette diagnostiche, appare dunque ravvisabile dentro e fuori i contesti educativi, come del resto documentano alcune esperienze di genitori, soprattutto con figli piccoli, orientati



dai servizi ad un inserimento del minore in strutture riabilitative o in enti specializzati. Si ritiene invece che sia compito prioritario del docente e dell'istituzione scolastica adoperarsi nella ricerca di un delicato equilibrio tra riconoscimento del bisogno comune, che abita – si potrebbe pensare con un'espressione quasi ossimorica – in una condizione rara, e attenzioni speciali. Molti sono dunque gli interrogativi che ne derivano e che invitano a riflettere, in profondità, sulle azioni che una scuola dovrebbe perseguire per poter garantire adeguate risposte ad ogni alunno ed essere così ritenuta efficiente ed ottemperante alla sua missione educativa, prima ancora che sensibile ed accogliente. Non è questione di retorica o di falsi sentimentalismi: solo un sistema attento al singolo può essere di per sé capace di qualità globale.

### 3. Semi di cambiamento per una scuola inclusiva: quesiti aperti per non concludere

Gran parte delle riflessioni maturate possono essere raccolte all'interno della considerazione secondo la quale l'inclusione sociale e scolastica abbia in sé tutti i presupposti per costituire un tesoro di opportunità, ma si rende necessario ancora molto lavoro perché essi possano essere sistematizzati.

Al di là di possibili sconforti legati ad esperienze individuali più o meno fortunate, si è andata consolidando la convinzione, che racchiude in sé anche un desiderio ed un bisogno, che spetti innanzitutto alla scuola offrire un contributo significativo nel far sì che il futuro, invertendo i termini dell'espressione di Benasayag (Benasayag, 2013), possa rappresentare realmente una promessa e non una minaccia, soprattutto per coloro che legano la qualità della vita adulta alle capacità del sistema educativo. Guardando agli anni a venire, e sulla scorta di possibili derive qui evidenziate, pare opportuno ricordare alcuni nodi cruciali che chiamano in causa l'importanza di favorire occasioni di collaborazione, in un dialogo aperto e costruttivo, in cui l'istituzione scolastica possa aprirsi ai contributi degli enti, del territorio, e certamente anche del mondo associazionistico e del volontariato. La dimensione della rete riporta a considerazioni da tempo note all'interno della riflessione e della pratica pedagogica: ancora oggi tuttavia, soprattutto in riferimento alle dinamiche inclusive, si avverte la necessità di superare logiche individualistiche ed una visione frammentata che spesso ruota attorno al bambino con disabilità, per ricomporre invece, in una prospettiva educativa, in un unico sguardo i riflessi generati dalla presenza di tanti professionisti (specialisti, terapisti, insegnanti stessi). È fondamentale però che in tutto questo la scuola non sia lasciata sola, così

come è indispensabile che ogni iniziativa non si riduca esclusivamente ad un'azione progettuale (“*a volte la parola progetto ricorda qualcosa di precario*” sostiene un genitore), ma possa essere affiancata da personale esperto, come il consulente pedagogico, in grado di accompagnare, supportare ed orientare il *team* educativo nella complessità dei processi che si intrecciano in un sistema inclusivo. Ciò in linea anche con un'idea di docente pensato – e quindi formato – non come mero esecutore di pratiche consolidate e, per certi aspetti, inaridite dall'autoreferenzialità del già noto, ma come attivatore di risorse, capace di guardare e spingersi oltre: oltre il tempo presente, l'immediato, oltre le barriere tracciate dalla diagnosi. E questo non può che essere compito dell'educazione.

*Si ringrazia la Presidente dell'Associazione Italiana Sindrome X Fragile, Dott.ssa Alesia Brunetti ed il gruppo delle famiglie lombarde che hanno reso possibile la realizzazione di una rete di confronto e condivisione, dalla quale sono scaturite alcune riflessioni oggetto del presente contributo.*

## Bibliografia

- Benasayag M. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Brunetti A. (2015). *Giorno dopo giorno*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Carrà E. (2013). L'associazionismo familiare come fattore di coesione sociale. *Studi di sociologia*.
- Colleoni M. (2016). *Immaginabili risorse. Il valore sociale della disabilità*. Milano: Franco.
- Curto N., Marchisio C. (2013). Creare capacità attraverso le associazioni. Verso nuovi modelli di sostegno al progetto di vita. *Formazione&Insegnamento*.
- Davey H., Imms C. (2015). “Our child's significant disability shapes our lives”: experiences of family social participation. *Disability&Rehabilitation*.
- Fondazione Zancan (2012). *Vincere la povertà con un welfare generativo*. Bologna: Il Mulino.
- Gaspari (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Ghedini E., Visentin S., Montani, R. (2016). Scuola e famiglie a confronto, per una co-evoluzione inclusiva. Costruire alleanze educative per comprendere l'X-Fragile. *Italian Journal of Educational Research*.

## VII. Non così fragili

- Goussot A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *iEducazione democratica. Rivista di Pedagogia politica*, 9-31.
- Maggiolini S. (2015). Associazione familiare e disturbi dello spettro autistico. Dimensioni emergenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2.
- Marta E., Scabini E. (2007). *Famiglia e comunità: promuovere e rigenerare legami, reti, generatività sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Pavone M. (2009). *Famiglia e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Rapporto Censis (2012). *La dimensione nascosta della disabilità*. Roma.



## VIII.

### Per una formazione oltre l'informazione: riflessioni a partire da una ricerca sulla percezione dell'inclusione scolastica

Moira Sannipoli  
*Università di Perugia*

#### 1. Investire sulla formazione è coltivare scelte inclusive

Il profilo del docente specializzato per le attività di sostegno è stato negli ultimi anni tema di riflessione in ambito di politiche, culture e ricerche di carattere nazionale ed internazionale (Ianes, 2015; 2016; Gaspari, 2015). La riflessione più ampia sulla necessità di una formazione di qualità per tutti i docenti, già evidenziata nell'indagine dell'OCSE "Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers" (OECD, 2005) e successivamente nella Comunicazione al Consiglio e al Parlamento Europeo "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti" (2007) ha posto l'attenzione sulla necessità di declinare un profilo che tenga insieme saperi e competenze stabili e al tempo stesso dinamiche. Si evidenzia la necessità di un abito formativo pronto a raccogliere e a far dialogare la complessità degli alunni di oggi, nelle molteplici diversità e differenze possibili, a favorire l'appropriarsi delle forme culturali nelle loro molteplici sfumature, ad accogliere la sfida di una didattica maggiormente innovativa e l'apertura alla collegialità dentro e fuori la scuola, ad approcciare un progressivo addomesticamento con la parola valutazione.

Nel 2012 l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education ha individuato valori e aree di competenza dei docenti in ambienti scolastici inclusivi, ponendo l'attenzione sulla necessità di valorizzare la diversità di ogni alunno, di sostenere gli alunni, di lavorare con gli altri e di favorire il continuo sviluppo e aggiornamento professionale. In particolare dentro questa ultima competenza si sottolinea l'importanza di una formazione iniziale e in itinere che scommetta in termini di professionalità riflessiva.

Da un punto di vista normativo in Italia l'attuale percorso di formazione iniziale di 60 CFU previsto dal DM 249/2010 che è andato a sostituire il semestre aggiuntivo di 400 ore da effettuarsi dopo la laurea in Scienze della Formazione Primaria e le 800 ore dopo l'abilitazione SSIS, si avvia alla sua con-

clusione, aprendo nuovamente una separazione in termini di ordini scolastici e probabilmente anche in termini culturali e valoriali (Cfr. Caldin, Zappatera, 2016).

L'art. 12 del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità" istituisce infatti un Corso annuale di specializzazione per le attività di sostegno didattico nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, che prevede l'acquisizione di 60 crediti formativi universitari, comprensivi di almeno 300 ore di tirocinio, pari a 12 crediti formativi universitari. Nel decreto si legge che possono accedere al corso esclusivamente gli aspiranti in possesso della laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria che abbiano conseguito ulteriori 60 crediti formativi universitari relativi alle didattiche dell'inclusione oltre a quelli già previsti nel corso di laurea.

Per quanto riguarda invece la formazione iniziale degli insegnanti di sostegno della scuola secondaria di primo e secondo grado è invece regolamentato dal Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59, che disciplina il percorso FIT e prevede, dopo l'acquisizione di 24 crediti, un primo anno finalizzato al conseguimento del diploma di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria o in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica; un secondo anno di formazione, tirocinio e primo inserimento nella funzione docente e un terzo anno di formazione, tirocinio e inserimento nella funzione docente. L'ordinamento didattico del corso di specializzazione corrisponde ad un totale di 60 CFU articolati in corsi di lezioni, seminari e laboratori destinati al completamento della preparazione degli iscritti nel campo della Pedagogia speciale e della didattica per l'inclusione scolastica relative alle discipline afferenti alla classe di concorso, nonché della valutazione e della normativa scolastica, maturazione progressiva di pedagogico-didattico-relazionali e relative alla l'inclusione scolastica; attività di tirocinio diretto di didattica di quali sono destinati almeno 10 CFU, da svolgere dell'ambito territoriale di appartenenza in presenza del docente di sostegno della classe e attività all'accompagnamento nell'attività di cui almeno 6 CFU, sotto la guida del tutor scolastico, di cui di tirocinio indiretto.

In entrambi i decreti si sottolinea l'importanza di una formazione in servizio per insegnanti e personale ATA che sviluppi in coerenza con i profili professionali, le competenze sugli aspetti organizzativi, educativo-relazionali e sull'assistenza di base, in relazione all'inclusione scolastica.

La questione della formazione iniziale e in servizio del personale scolastico specializzato rappresenta oggi una questione aperta che impone delle importanti riflessioni. Al di là infatti dell'impianto formativo di base e dei possibili

percorsi in itinere, ancora sconosciuti, è bene poter ragionare su alcuni aspetti metodologici non secondari rispetto alla riuscita o meno delle proposte, che anche nel sistema attuale interpellano e chiedono accomodamenti.

## 2. La scuola come “istituto” e insegnanti fagocitati: i dati di una ricerca sulla percezione dell'inclusione scolastica

La ricerca dal titolo “La percezione della qualità dei processi inclusivi nelle scuole sedi di tirocinio del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università di Perugia” è stata condotta durante l'A.A. 2015/2016 (Cfr. Arcangeli, Bartolucci, Sannipoli, 2016).

Un totale di 253 rispondenti (83 corsisti, 106 insegnanti curricolari, 48 insegnanti di sostegno, 12 dirigenti e 24 personale ATA) ha compilato un questionario on line, formulato sulla base degli indicatori forniti dall' INDEX for Inclusion e organizzato in quattro macroaree di interesse: adempimenti di legge; relazioni (interne ed esterne), profilo del corpo docente; didattica (pianificazione didattica, valutazione didattica, PEI, didattica e disabilità e ausili e supporto alla didattica). Gli items formulati sono stati 83 e strutturati in affermazioni (positive e negative). Il questionario prevedeva la possibilità di esprimere un grado di accordo o disaccordo in forma likert a 5 punti ed erano inoltre presenti delle domande aperte per eventuali bisogni di approfondimento e narrazione.

Le risposte ai questionari sono state analizzate comparando le medie di risposta per item, sottocategorie e macrocategorie dei gruppi divisi in insegnanti curricolari, di sostegno, corsisti, dirigenti e personale ATA complessivi per tutte le scuole e divisi per ordine di scuola. Attraverso l'analisi della varianza sono state individuate le differenze significative fra i gruppi sia per i singoli items che per le sotto e macro dimensioni. I risultati presentati brevemente di seguito sono quelli relativi alle dimensioni, sottodimensioni e singoli items che hanno evidenziato una significatività statistica nelle differenze delle medie di risposte dei gruppi messi a confronto.

In tutte le dimensioni si riscontra un profilo di percezione positivo, seppur statisticamente più basso (dimensione B:  $F=3.654$ ,  $p<0,01$ ; dimensione C:  $F=12.647$ ,  $p<0,001$ ; dimensione D:  $F=11.210$ ,  $p<0,001$ ) per quel che riguarda le risposte del gruppo dei corsisti, che si posizionano, seppur nella parte positiva, in una zona di maggior incertezza. La stessa situazione si evidenzia nelle sottodimensioni della macrodimensione “didattica” con i corsisti che si collocano con punteggi inferiori (statisticamente significativi:  $F=13.466$ ,  $p<0,001$ ).

Corsisti distanziati e in formazione e quindi meno autocelebrativi o insegnanti fagocitati dal sistema?

La ricerca ha messo in evidenza alcune possibili risposte legate sia al corso che a possibili traiettorie formative da ipotizzare.

L'esperienza di tirocinio ha rappresentato per i corsisti un osservatorio privilegiato di pratiche e culture, confermando come l'attuale corso di specializzazione sia ben bilanciato rispetto a contenuti e opportunità tecniche, epistemologiche e riflessive. Il percorso ha valorizzato una formazione di sistema che ha spesso consentito una contaminazione tra mondo accademico e servizi del territorio, favorendo la costruzione di una autentica alleanza di competenze specifiche, che ha permesso l'acquisizione di una postura matura e consapevole.

Interessante però notare come molti degli insegnanti specializzati presenti a scuola si siano allineati in tempi brevi al resto degli attori, perdendone presto quello sguardo raffinato e strabico, che un docente inclusivo dovrebbe poter avere per innescare continue azioni di cambiamento e rinnovamento didattico.

Sicuramente molto spesso il mondo scuola perde nella quotidianità dell'azione didattica quella linfa riflessiva intrinseca alla pratica educativa, finendo per diventare un "istituto" rigidamente definito che non concede spazi di divergenza e cambiamento. Molte realtà scolastiche che non frequentano in maniera autentica pratiche collegiali, di osservazione, scrittura e documentazione tendono con il tempo a diventare sistemi chiusi che si auto-alimentano e si auto-confermano, sottostando al pensiero della maggioranza, che è spesso lo specchio dell'azione routinaria, del "si è fatto sempre così". La possibilità che però il sistema scuola possa in alcuni contesti fagocitare alcune competenze inclusive ancora calde, chiama in causa alcune componenti personali del docente specializzato che in parte appartengono alle motivazioni e alla significatività del percorso di formazione. Nuovamente il focus torna sulla necessità di pensare e ripensare la conduzione della formazione iniziale e in servizio.

### **3. La formazione iniziale: a partire dagli impliciti**

Rispetto alla formazione iniziale, se molti passi sono stati fatti sulla necessità per tutti i potenziali docenti, specializzati e non, di frequentare saperi e contenuti che attingono all'ambito della Pedagogia e della Didattica speciale (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015; De Anna, Gaspari, Mura, 2015), indispensabili per costruire un bagaglio di conoscenze e competenze rispetto ad un piano di diritti, doveri e compiti della scuola, molto meno è stato pensato rispetto a dove questi contenuti vanno a seminare. I principi inclusivi riescono ad es-



sere produttivi se in prima battuta sono prossimi alla zona esistenziale, di valori, vissuti, motivazioni ma anche di idee più o meno elaborate dei futuri docenti, altrimenti rischiano di non tradursi in pratiche e rimanere dichiarazioni di intenti più o meno sentite. Ragionare sul posizionamento iniziale dei docenti di domani, significa portare a consapevolezza un mondo di impliciti, evidenziandone le caratteristiche, che non hanno valore zero rispetto al percorso proposto (Cfr. Murdaca, Oliva, Panarello, 2016).

Perché si superi il gap tra teorie e pratiche inclusive, sin dalla formazione iniziale, sarebbe auspicabile pensare ad occasioni di riflessività che consentono di riconoscere a ciascuno la propria posizione rispetto alla geografia dell'inclusione. Diventare consapevoli che ogni soggetto parte da alcune "idee" molto chiare sul fare scuola e sull'essere possibile vettore di inclusione e cercare di capire quanto questa "vita della mente" (Mortari, 2003, p. 34) sia vicina alle pratiche che si è chiamati a costruire, è una sfida che anche la formazione accademica deve poter accogliere. Per poter concedere ad ogni studente il diritto di essere pensato daccapo e di vivere appieno l'universo scuola, è necessario esercitarsi nella continua sospensione della mappe di precompensione, che condizionano fortemente il lavoro educativo. Dentro questo esercizio di consapevolezza è fondamentale anche lo sforzo di impegnarsi a rendere trasparenti i dispositivi ermeneutici che guidano e accompagnano non solo le scelte educative e didattiche ma anche le diagnosi cliniche e funzionali, perdendo quell'alone di insindacabilità e verità con cui spesso le stesse proposte vengono presentate e che fin dalla formazione partecipano alla definizione di una asimmetria, spesso sudditanza, tra professionisti della scuola e specialisti dei servizi socio-sanitari.

È per questo che è necessario partire dalla "zona di sviluppo prossimale" dei docenti (Cfr. Sannipoli, 2017), permettendo ad ogni futuro insegnante di collocarsi in territori di azioni inclusive possibili e quindi sostenibili e riproducibili. Nella formazione iniziale proporre un dover essere troppo lontano da chi si accompagna potrebbe far cadere nell'idea che l'inclusione è pura utopia o comunque non alla propria portata; dall'altro veicolare e proporre orizzonti al di sotto del proprio esserci può generare un falso sapere che l'inclusione implichi solo umanità, un sentire, un sapere e un agire che è già in noi e non richiede professionalità. È una partita che la didattica universitaria, che ha il compito di accompagnare i giovani docenti, deve poter giocare: ad essere messa in discussione è infatti la modalità tradizionale e consuetudinaria di organizzare l'insegnamento, proporre i contenuti ma al tempo stesso anche di valutare gli apprendimenti. Cambiare il modo di condurre la formazione per tentare di trasformare la scuola.

#### 4. La formazione in itinere: partire dalle pratiche

Anche in merito alla formazione in servizio, il sistema scuola non ha bisogno solo dei luoghi dell'informazione, ma di spazi di autentica formazione che consentano di lasciar vivere il pensiero e la riflessione, in cui ciascuno è chiamato a ridare senso alla grandine di conoscenze a cui è stato sottoposto e a provarle a vivere nel proprio contesto lavorativo. Ne deriva un bisogno formativo più disintossicante che di accumulo, che richiede occasioni caratterizzate più dall'essenziale e dall'ordinario, per permettere il guardarsi dentro, il silenziare e il dare voce, il significare, il documentare e il comprendere. Una formazione che consenta di interrogare le pratiche più che chiuderle nella ricetta del momento, che educi alla possibilità di farsi le giuste domande più che andare a cercare inutili risposte confezionate. Una formazione che parte dalla necessità di educare lo sguardo e l'ascolto, prima che la parola e l'azione.

Una formazione in itinere accompagna con forza la consapevolezza del connubio teoria-prassi, sempre fumoso nella percezione del personale scolastico ma in realtà centrale e trasformativo. «La differenza tra il pensare sistematico che costruisce scenari teorici e la pratica della cura è che nel pensare che accompagna il lavoro di cura il confronto con le domande generali non è mai finalizzato a costruire teorie; ciò che conta è quel modo della riflessione che consente di disegnare orizzonti che aiutino a stare nella realtà» (Mortari, 2015, p. 218). Partire dalle pratiche e dalle storie, per riconoscerle e nominarle, guadagnare con occhi nuovi verso la realtà e la propria pratica professionale per poterle vivere e accogliere in modo rinnovato e autentico: questa la sfida che ci aspetta.

#### Bibliografia

- Arcangeli L., Bartolucci M., Sannipoli M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2: 125-140.
- Caldin R., Zappaterra T. (2016). La frontiera attuale dell'inclusione e la formazione iniziale degli insegnanti specializzati per il sostegno. In M. Muscarà, S. Ulivieri (eds.), *La ricerca pedagogica in Italia* (pp. 241-254). Pisa: ETS.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- De Anna L., Gaspari P., Mura A. (2015). *L'insegnante specializzato: Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.

- De Anna L., Gaspari P., Mura A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: Franco Angeli.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense (Danimarca).
- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (ed.) (2016). *Evolvere il sostegno, si può (e si deve)*. Trento: Erickson.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Torino: Raffaello Cortina.
- Murdaca A.M., Oliva P., Panarello P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della Formazione*, 3: 277-286.
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris.
- Sannipoli M. (2017). Cantiere inclusione: per una bonifica autentica del sistema inclusione. In A. Canevaro, D. Ianes (eds.), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia* (pp. 262-275). Trento: Erickson.



## IX. Valutare la formazione dell'insegnante specializzato

Tamara Zappaterra  
*Università di Firenze*

### 1. La Specializzazione per il sostegno in Italia. Un processo *in fieri*

Gli insegnanti specializzati per il sostegno del corpo docente in Italia hanno ottenuto il titolo con canali diversi negli ultimi venti anni. Questa non è la sede per ripercorrere la storia della formazione dell'insegnante specializzato *ab origine*, tuttavia una riflessione sulle linee che hanno guidato i processi di cambiamento della formazione al sostegno vogliamo ripercorrerle.

Da quando la formazione degli insegnanti è divenuta di livello universitario, in seguito alla Legge 341 del 19/11/1990 di "Riforma degli ordinamenti didattici universitari", specializzarsi sul sostegno si è potuto per la scuola dell'infanzia e primaria grazie alla nascita del Corso di laurea quadriennale a ciclo unico in "Scienze della Formazione primaria" (D.P.R. 471 del 31/07/1996), mentre per la scuola secondaria grazie all'istituzione della SSIS, Scuola Secondaria per l'Insegnamento Secondario (D.P.R. 470 del 31/07/1996 e il successivo Decreto MURST 26/05/1998 redatto d'intesa con il Ministero della P.I.).

Il Corso di studi in Scienze della Formazione primaria possedeva un curriculum integrato, in forma aggiuntiva e opzionale da parte dello studente, dedicato appositamente alla formazione per il sostegno. Il laureato pertanto otteneva alla fine del percorso di studi la specializzazione per il sostegno contestualmente all'abilitazione all'insegnamento. Nella SSIS invece era prevista una annualità aggiuntiva a cui si poteva accedere, ugualmente su base opzionale, una volta ottenuta l'abilitazione all'insegnamento. La componente pedagogico-didattica in entrambi tali percorsi costituiva un'ampia parte del percorso di specializzazione, unendosi alla componente psicologica e a quella medica – che già aveva caratterizzato la formazione al sostegno fin dagli anni Ottanta del Novecento – al fine di rendere lo specializzando in grado di profilare interventi globali per il miglioramento dell'educazione e della qualità della vita degli allievi con disabilità (Zappaterra, 2004, 2014).

Un ulteriore cambiamento è avvenuto nel 2011 con l'istituzione, per la prima volta, di un percorso di specializzazione per il sostegno unico per tutti i

gradi di scuola – pur con diversificazioni a livello laboratoriale e di tirocinio – che costituiva anche un segmento autonomo di formazione e non più, come nell’esperienza immediatamente precedente, un percorso aggiuntivo o integrato all’interno di percorsi più ampi. Il “Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno” (D.M. 30 settembre 2011) nato ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249 era di 60 CFU e vi si accedeva con l’abilitazione all’insegnamento conseguita con qualsivoglia canale, ottenendo la specializzazione per il sostegno per il grado di scuola per il quale si era ottenuto l’accesso. L’attuazione del Corso di Specializzazione ex. Art. 30.09.2011 si è svolta per 3 anni accademici, 2013-2014, 2014-2015 e, con uno stop di un anno, 2016-2017. Se avesse potuto continuare, vi si sarebbe acceduto, una volta andato a regime, per la scuola primaria e dell’infanzia, dopo il conseguimento della laurea poi divenuta quinquennale in Scienze della formazione primaria (a nuovo ordinamento) e, per la scuola secondaria di primo e secondo grado, dopo una laurea magistrale e dopo il TFA, il Tirocinio Formativo Attivo, che dal 2013 ha sostituito la SSIS per abilitarsi all’insegnamento nella scuola secondaria.

In questo Corso di Specializzazione il profilo formativo mostrava una linea di approccio al tema della disabilità sempre più orientata verso una formazione globale della persona, esplicabile in un progetto formativo che inizia nella scuola per proseguire in tutti gli ambiti della vita. Le discipline pedagogiche del Corso costituivano oltre il 50% dei CFU. Il docente che ne usciva doveva mostrare competenza didattiche, ma anche progettuali nell’area pedagogica della disabilità, saperi teorici e metodologici molto specialistici, nonché competenze relazionali da giocare a più livelli, dentro e fuori dalla scuola. Dopo soli 3 cicli di espletazione il MIUR ha decretato la chiusura del Corso di Specializzazione per il Sostegno ex D.M. 30 Settembre 2011. L’attuale trasformazione del curriculum formativo dell’insegnante specializzato per il sostegno profilato dal decreto legislativo 66/2017 nell’ambito della Legge 107/2015 sta attualmente impegnando il dibattito teorico e metodologico intorno ai fondamenti epistemologici della professionalità docente sui principi di inclusione ormai sanciti a livello internazionale e una riflessione su come tale professionalità si colleghi a quella del docente curricolare.

## 2. La valutazione della formazione al sostegno come requisito di qualità: la voce degli utenti

La riflessione pedagogica sulla formazione docente in prospettiva inclusiva ha seguito gli approdi generati da una serie di cambiamenti culturali, istituzionali e categoriali inerenti esattamente il tema della disabilità. Rimangono molti nodi aperti, quali: l'allocazione della concettualizzazione della disabilità in un quadro di differenze plurime che solleciti, su base egualitaria, un cambiamento radicale delle politiche formative che lo ispirano; la cultura della disabilità che diventi 'sistema' anche a livello della formazione docente: saperi e competenze professionali che tradizionalmente hanno caratterizzato la professionalità dell'insegnante di sostegno oggi devono divenire parte del curriculum formativo, in forma di base, anche dei docenti curricolari, richiedendo a tutto il corpo docente di essere in grado di utilizzare metodologie formative in vista della differenziazione didattica e della partecipazione di tutti gli allievi; il dialogo tra insegnante di sostegno e insegnanti curricolari, supportato da percorsi formativi finalizzati a ciò, deve diventare lo spazio dove si gioca effettivamente la 'partita' dell'inclusione, ponendo al centro della riflessione la condivisione e l'adozione di metodologie inclusive efficaci e non la mera scelta di strumenti compensativi o misure dispensative.

In contributi precedenti sono stati presentati gli esiti di una ricerca condotta presso l'ateneo fiorentino nei primi due cicli del Corso di specializzazione per il sostegno (D.M. 30.09.2011), avente la finalità di valutare il processo di apprendimento in un'ottica di qualità (Calvani, Menichetti, Pellegrini, Zappaterra, 2017; Zappaterra, 2018). Durante i primi due cicli sono stati realizzati ed utilizzati strumenti per il monitoraggio, la valutazione e l'autovalutazione degli apprendimenti da parte e dei corsisti e del corpo docente. Alla luce dei risultati emersi da queste indagini sono stati operati dei correttivi all'interno del terzo ciclo del corso, appena conclusosi, che intendono avviare un processo di valutazione continua di tale formazione al fine di costruire un modello di formazione al sostegno di qualità, dal quale possano emergere con chiarezza gli elementi fondanti del profilo formativo del docente specializzato per il sostegno che si avvia ad essere profilato dal D.M. 66 delle Legge 107/2015.

Tra gli strumenti utilizzati per la valutazione del Corso è stato effettuato un questionario di Customer Satisfaction diretto a tutti i corsisti, di cui vengono qui brevemente esposti gli esiti. Lo scopo era di conoscere dal punto di vista dei partecipanti i punti di forza e di criticità nel loro insieme, per un ulteriore miglioramento. I corsisti (n=147) sono stati invitati a dare un punteggio su

una scala 1-5 a 10 domande, dove: 1 = negativo; 2 = modesto; 3 = accettabile; 4 = discreto; 5 = buono.

Alla prima domanda “Come valuta la qualità del corso nel suo insieme?” ha risposto il 99% dei partecipanti, di cui il 46% ha espresso un giudizio *discreto*, il 30% *buono*, il 23% *accettabile*, l’1% *modesto*. Alla domanda n. 2 “Come valuta la qualità complessiva dell’impostazione metodologico-didattica?” ha risposto ugualmente il 99% dei partecipanti, fornendo risposte in linea con quelle della domanda precedente: il 41% ha espresso un giudizio *discreto*, il 28% *buono*, il 26% *accettabile*, il 5% *modesto*. Le risposte alla domanda n. 3 “Come valuta la qualità complessiva dei contenuti erogati?” ugualmente mostrano risposte analoghe in termini percentuali a quelle delle domande precedenti: il 98% dei partecipanti ha fornito un giudizio *discreto* per il 42%, *buono* per il 34%, *accettabile* per il 23%, *modesto* per l’1%. In tutte le tre prime domande nessuno dei partecipanti ha fornito un giudizio *negativo*.

Le domande successive erano tese ad indagare la qualità della didattica nelle sue diverse articolazioni, di lezioni relative alle discipline, attività di laboratorio e formazione alle TIC (Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione). Alla domanda n. 5 “Come valuta la qualità complessiva delle lezioni?” i corsisti, che hanno risposto per il 97%, hanno espresso il giudizio *discreto* nel 41% dei casi, *accettabile* nel 31% dei casi, *buono* nel 25% e *modesto* nel 3%. Alla domanda “Come valuta la qualità complessiva dei laboratori?”, a cui hanno fornito risposte per il 99% dei casi, essi hanno dichiarato un giudizio *discreto* per il 39%, *buono* per il 34%, *accettabile* per il 20%, *modesto* per il 6%, *negativo* per l’1%. Alla domanda n. 6 “Come valuta la qualità complessiva delle TIC?”, a cui hanno risposto nel 98%, il giudizio è stato *buono* per il 47%, *discreto* per il 33%, *accettabile* per il 16%, *modesto* per il 3%, *negativo* per l’1%. Le risposte relative alla qualità della didattica hanno mostrato pertanto delle differenziazioni nei giudizi, indicando una maggiore qualità delle lezioni e della formazione alle TIC, rispetto ai laboratori.

Le due domande a seguire erano tese ad evidenziare il grado di soddisfazione dell’esperienza di tirocinio diretto ed indiretto. Ha risposto ad entrambe il 99% dei corsisti. Alla domanda n. 8 “Come valuta la qualità complessiva del tirocinio diretto?” ha risposto *buono* il 53%, *discreto* il 34%, *accettabile* il 10%, *modesto* l’1%, *negativo* l’1%. Alla domanda n. 9 “Come valuta la qualità complessiva del tirocinio indiretto?” ha espresso un giudizio *buono* il 39%, *discreto* il 32%, *accettabile* il 20%, *modesto* il 6%, *negativo* il 2%. I corsisti hanno pertanto mostrato giudizi differenziati tra l’esperienza di tirocinio diretto, vale a dire nel contesto scolastico, e quella indiretta, presso l’istituzione universitaria.

Gli elementi su cui i correttivi, desunti dai primi due cicli del corso, erano



andati maggiormente ad intervenire sono i seguenti: incongruenze relative agli aspetti epistemologici del dominio disciplinare, a cui si aggiungono quelle relative alle sovrapposizioni tematiche tra una disciplina e l'altra; la mancanza di raccordo curricolare tra discipline e laboratori, ma anche, oltre la contingenza del corso ai sensi del D.M. 30.09.2011, la necessità di individuare dei nuclei fondanti forti dell'ambito di formazione al sostegno, che possano caratterizzare in maniera significativa un percorso di specializzazione, in continuità con il piano formativo profilato dal D.M. 66 delle Legge 107/2015. In sintesi i corsisti hanno mostrato una buona soddisfazione relativa al Corso di Specializzazione, benché con una criticità peraltro non elevata: entrambi i due ultimi blocchi di domande (4-6 e 7-8) mostrano che il raccordo tra area teorica ed esperienza empirica rimane uno degli elementi ancora deficitari, su cui continuare a lavorare.

## Bibliografia

- Calvani A, Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re*, 1: 18-48.
- Trisciuzzi L. (2005). *Manuale per la formazione degli operatori per la disabilità*. Pisa: ETS.
- Zappaterra T. (2018). Specializzare al sostegno in un processo di qualità. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 387-398). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Zappaterra T. (2017). Ridisegnare il curricolo formativo dell'insegnante specializzato per il sostegno. Tra esigenze culturali e di inclusione. In G. Domenici, *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 73-76). Roma: Armando.
- Zappaterra T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *Metis*, 1: 1-12.
- Zappaterra T. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno nella SSIS-Toscana. L'esperienza del primo corso di 400 ore nella sede di Siena. *Didatticamente*, 1-2: 195-210.



## X.

# Contesti educativi multiculturali ed eterogenei e insegnanti: uno sguardo d'insieme

Luisa Zinant

*Università di Udine*

### 1. L'eterogeneità dei contesti educativi: il punto di vista degli insegnanti

Come sottolineato da Massimiliano Fiorucci “il nostro paese presenta una storia intrinsecamente plurale sia con riferimento alle diversità culturali, sia con riferimento al multi e plurilinguismo sia, infine, con riferimento al pluralismo religioso. L'Italia è, quindi, da sempre un paese multiculturale, multireligioso, multilingue e plurilingue” (Fiorucci, 2015, p. 19). Questa eterogeneità è, conseguentemente, insita anche ai contesti educativi che dunque non sono “diversi” esclusivamente per la presenza di bambini e bambine con *background* migratorio. Le diversità all'interno di una classe sono molteplici: diversità riferite ad aspetti sociali, familiari, culturali, linguistici, religiosi, ma anche di abilità, di stili di apprendimento, di interessi, ecc. Tuttavia, l'incremento di studenti con cittadinanza non italiana (nell'a.s. 1995/1996 lo 0,6%, nell'a.s. 2015/2016, il 9,23% del totale, cioè 814.851 alunni, 58,7% dei quali nati in Italia, Borrini, De Sanctis, 2017, p. 7; p. 16) ha fatto sì che numerosi ricercatori approfondissero le dinamiche connesse alle vite di questi alunni, alle loro relazioni con i pari nel tempo scolastico ed extrascolastico, così come all'accoglienza e all'inclusione nei contesti educativi formali e non formali. Più di recente, si è cercato di tenere in considerazione anche le osservazioni, i bisogni, le proposte degli e delle insegnanti in servizio in contesti educativi multiculturali ed eterogenei (Bolognesi, 2013; Colombo, dal Zotto, 2011; Catarci, 2013; Conti, Di Patrizio, Quattrococchi, 2015; Felici, Pietropaolo, 2015; Granata, 2016; Milani, 2015; Reggio, 2014; Santagati, 2011; Tarozzi, 2014, 2015). Ed è proprio su alcuni di questi testi che verrà focalizzata l'attenzione in questo contributo<sup>1</sup>.

1 La ricerca bibliografica sottostante al presente contributo è stata analizzata durante l'assegno di ricerca: *Modelli pedagogici e pratiche educative in scuole dell'infanzia e primarie sociali*

## 2. Lo smarrimento iniziale di fronte le diversità

“Come è facile osservare le culture lontane quando si è in viaggio e come è complicato farlo quando sono vicine, abitano tra noi e rendono il gioco della comprensione più complicato” (Granata, 2016, p. 29). Così afferma il maestro ‘immaginario’, voce narrante del libro di Anna Granata, *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale* (2016), a fronte della constatazione della complessità che quotidianamente incontra nella sua classe di “diversi”, pensando al più (apparentemente) facile “sogno di somiglianza” (ivi, p. 16). Granata, attraverso la voce dell’ipotetico maestro di scuola primaria, che non nasconde le sue perplessità e preoccupazioni riguardanti alcuni aspetti di vita scolastica ordinaria (esclusione dalle feste di compleanno di alcuni studenti, inserimento in corso d’anno di alunni con cittadinanza non italiana, festività religiose, criteri di valutazione, ecc), ripercorre molti dei temi cardine della pedagogia interculturale, che divengono nel corso della trattazione interessanti occasioni di riflessione pedagogica e didattica. Gli spunti emersi da tale libro, lungi dall’essere astrazione, rappresentano al contrario uno spaccato di realtà che trova conferma anche nelle parole degli insegnanti coinvolte nella ricerca di Marta Milani, presentata nel testo *Competenze interculturali a scuola* (2015). Ivi, si può notare come qualche docente esprima una certa difficoltà nel gestire alcune situazioni. Si legge ad esempio: “Molto spesso ti trovi questi bambini – soprattutto quando sono appena arrivati – che il primo anno stanno completamente in silenzio. [...] Veramente sono di una chiusura...cioè si chiudono a riccio, ma per protezione, evidentemente. E lì bisogna lavorarci, avere tanta, tanta pazienza” (ivi, p. 99). Questa affermazione, come altre presenti nel testo, sembra far trapelare una sensazione di fatica nell’affrontare quotidianamente un contesto complesso, che, se protratta nel tempo, potrebbe portare gli insegnanti a smarrirsi, a non riuscire più ad orientarsi con e nella “mappa” da sempre utilizzata nel proprio lavoro. Tuttavia, il senso di disorientamento che può provare un docente non è necessariamente negativo, anzi, può divenire una possibilità di crescita professionale e personale. Come afferma Davide Zoletto “di questo casuale straniamento dovremmo fare forse, quasi paradossalmente, un approccio e un esercizio. E dovremmo, come insegnanti, chiederci un po’ più spesso: ‘Che ci faccio qui?’” (Zoletto, 2007, pp. 25-27).

*mente e culturalmente eterogenee.* M-PED/01, Responsabile Scientifico: Professor Davide Zoletto, svoltosi presso l’Università degli Studi di Udine dal 16 aprile 2017 al 15 aprile 2018.

### 3. “Cambio scuola o cambio la scuola?”: alcuni spunti di riflessione

Ed è proprio sulla scia del “Che ci faccio qui?” che forse potrebbero sorgere ulteriori spunti di riflessione: “Sono fatto davvero per questo mestiere?” (Granata, 2016, p. 139) e ancora: “Capisci bene che tante volte questa situazione ti demotiva e demoralizza; ti vien da dire ‘Ma chi me lo fa fare!’ (Milani, 2015, p. 109). Tuttavia, come continua il maestro della Granata: “Forse queste domande [...] non sono prive di senso, anzi sono proprio il motore del cambiamento” (Granata, 2016, p. 139).

Partendo da simili spunti, si potrebbe infatti iniziare a lavorare in maniera riflessiva (Schön, 1983, trad. it. 1993) e critica sulla propria pratica di insegnanti (Freire, 1996, trad. it. 2004, pp. 33-35), così come anche sui propri bisogni formativi (Da Silva Iddings, Combs, Moll, 2014; Fiorucci, 2015; Howard, Milner IV, 2014; Tarozzi, 2014; 2015), perché “la crescita e il ben-essere delle persone [passano attraverso] una formazione permanente” (Ulivieri, 2012, p. XX) che vada auspicabilmente “in profondità” (Suchodolski, 2003). Così facendo, sarebbe possibile provare ad approfondire gli aspetti che creano nei docenti suddette preoccupazioni, al fine di riuscire, in un secondo momento, ad individuare anche le potenzialità di situazioni e contesti percepiti per lo più come difficili. Questo è infatti il senso ultimo della lettera *Don't Let the Fear of What Is Difficult Paralyze You* che Paulo Freire (2005, pp. 49-59) indirizza proprio agli insegnanti, così come del testo *Le vie della complessità* di Edgar Morin (1985, pp. 49-60), in cui l'autore afferma che proprio la complessità della contemporaneità potrebbe rappresentare un volano di nuove potenzialità, quali ad esempio la valorizzazione della diversità o la liberazione dalla trama delle abitudini.

Lo smarrimento del “*Che ci faccio qui?*” potrebbe quindi essere riletto e reinterpretato dagli insegnanti in chiave pedagogica, provando cioè ad immaginare e costruire un processo di cambiamento in ottica trasformativa, come peraltro proposto da Freire (1977, trad. it. 1979, p. 44; 1996, trad. it. 2004) e da Henry Giroux (1988).

In tale prospettiva, potrebbe emergere la figura di un insegnante che, di fronte l'eterogeneità sociale e culturale dei contesti in cui lavora, cerca di mettere in discussione le proprie “mappe” e di trovarne, partendo dai bisogni dei propri alunni, di nuove: “Ho riflettuto: credo sia meglio lavorare ancora un po' sulla corporeità, sulla percezione del proprio corpo e di quello altrui. Qui

2 Citazione tratta da: Granata, 2016, p. 139.

ci sono ancora troppi bambini che hanno difficoltà ad abbracciare il compagno o la compagna o che vengono esclusi dai giochi per via del colore della pelle o del modo di parlare” (Milani, 2015, p. 104). Un insegnante che potrebbe essere in grado di *re-agire* di fronte la complessità quotidiana, senza lasciarsi da essa sopraffare: “Sei stritolata in un’organizzazione che non ti permette [...] di attuare certe pratiche. Però è facile lamentarsi e dire [...] ‘mancano le risorse’. Bisogna ingegnarsi e fare del proprio meglio con quello che si ha a disposizione” (ivi, p. 104). Un docente, quindi, che potrebbe essere in grado di modificare, anche attraverso “una serena ed implacabile esegesi del sé” (Albarea, 2012, p. 71), il proprio stare a scuola, cercando così di cambiare la scuola stessa, dal di dentro, e di conseguenza anche la società.

#### 4. L’eterogeneità come “occasione pedagogica”<sup>3</sup> di cambiamento

Per iniziare ad attuare questo processo di cambiamento, sarebbe infatti auspicabile provare ad interpretare l’eterogeneità come un’occasione per trasformare il proprio “essere” insegnanti, rendendo il processo di insegnamento/apprendimento maggiormente significativo e adeguato per gli alunni e le alunne con i quali si lavora.

Si potrebbe ad esempio cercare di sperimentare diverse metodologie didattiche (Fiorucci, 2008) e conseguentemente diverse modalità valutative, così come ampliare, contestualizzare e diversificare i contenuti, le richieste, le aspettative (Cohen, Lotan, 2004), lavorando quindi per creare una scuola di qualità, per tutti. Le diversità, viste non di rado come muri difficilmente valicabili, potrebbero essere invece interpretate, proprio per la flessibilità e l’approfondimento continuo che richiedono, come ponti verso nuovi scenari, verso nuovi modi di fare ed essere insegnanti. Il compito non è certo semplice ma potrebbe forse rappresentare, per i docenti, la via per riscoprire l’importanza cruciale del proprio lavoro all’interno della società; per gli alunni, un’opportunità per vedere riconosciuti e valorizzati i propri bisogni, vissuti e competenze. Così facendo, si riuscirebbero forse ad offrire agli studenti anche pari possibilità di crescita e di successo formativo nel compimento di una “educazione alla giustizia sociale” (Tarozzi, 2015, p. 12), passo questo che pare cruciale per ritenere prima e rendere poi, passo per provare a credere prima e a rendere poi l’educazione un’occasione concreta di cambiamento.

3 Espressione tratta da: Zoletto, 2012, p. 121.

## Bibliografia

- Albarea R. (2012). *La nostalgia del futuro. Lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato*. Pisa: ETS.
- Bolognesi I. (2013). *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Borrini C., De Sanctis G. (eds.) (2017). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2015/2016*. Roma: MIUR-Ufficio di Statistica.
- Catarci M. (2013). Interculturalism in Italian primary schools with a high concentration of immigrant students. *Intercultural Education*, 24 (5): 456-475.
- Cohen E.G., Lotan R.A. (2004). Equity in Heterogeneous Classrooms. In J.A. Banks, C.A. McGee Banks, *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 736-750). San Francisco: Jossey-Bass.
- Colombo M., dal Zotto E. (2011). Le relazioni insegnante-studenti nelle classi multietniche. In E. Besozzi, M. Colombo (eds.), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolasticoformative della Lombardia* (pp. 107-127). Milano: Fondazione ISMU.
- Conti C., Di Patrizio F., Quattrociochi L. (2015). L'integrazione vista dagli insegnanti. Alcuni risultati dell'indagine Istat sull'integrazione delle seconde generazioni. In MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015* (pp. 169-180). Roma.
- Da Silva Iddings A.C., Combs M.C., Moll L.C. (2014). English Language Learners and Partnership With Families, Communities, Teacher Preparation, and Schools. In R. Milner IV, K. Lomotey, *Handbook of Urban Education* (pp. 188-196). New York: Routledge.
- Felici A., Pietropaolo G. (2015). La buona scuola è sempre interculturale. L'esperienza dell'Istituto di istruzione superiore "Cartesio Luxemburg2 di Roma. In M. Fiorucci, M. Catarci, *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale* (pp. 147-173). Roma: Conoscenza.
- Fiorucci, M. (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2015). La società e la scuola di fronte le migrazioni. In M. Fiorucci, M. Catarci, *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale* (pp. 15-60). Roma: Conoscenza.
- Freire P. (1977). *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de una experiencia em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano 1979).
- Freire P. (1999). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: EPaz e Terra (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004).
- Freire P. (2005). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder: Westview Press.

- Giroux H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport: Bergin & Garvey Publisher.
- Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Howard T.C., Milner R. IV (2014). Teacher Preparation for Urban Schools. In R. Milner IV, K. Lomotey, *Handbook of Urban Education* (pp. 199-216). New York: Routledge.
- Milani M. (2015). Obiettivi e metodo della ricerca sulle competenze interculturali degli insegnanti. In M. Milani, *Competenze interculturali a scuola* (pp. 69-127). Verona: Qui Edit.
- Morin E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi, M. Ceruti (ed.), *La sfida della complessità* (pp. 49-60). Milano: Feltrinelli.
- Reggio P. (2014). Gli esiti della ricerca. In P. Reggio, M. Santerini (eds.), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo* (pp. 111-130). Roma: Carocci.
- Santagati M. (2011). Come gli insegnanti vedono le relazioni interetniche in classe. In E. Besozzi, M. Colombo (eds.), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolasticoformative della Lombardia* (pp. 85-106). Milano: Fondazione ISMU.
- Schön D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993).
- Suchodolski B. (2003). *Educazione permanente in profondità*. Padova: Imprimerie. Quaderni della cultura della formazione (a cura di E. Guidolin).
- Tarozzi M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural education*, 25 (2): 128-142.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2012). La formazione, un impegno per il futuro. In M. Corsi, S. Ulivieri (eds.), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. IXX-XXI). Pisa: ETS.
- Zoletto D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.