

I Quaderni operativi dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Volume 1

Direttore: *Stefano Suraniti* – Direttore Generale dell'USR Piemonte

Comitato editoriale: *Tiziana Catenazzo, Laura Abbate*

Una collana di volumi dedicata all'innovazione e alla ricerca nel campo dell'istruzione, con l'obiettivo di promuovere una scuola aperta, inclusiva e capace di rispondere alle sfide del futuro e di favorire il successo formativo di tutti gli alunni. I volumi della collana affrontano temi di attualità e di interesse per il mondo della scuola, propongono spunti di riflessione e uno spazio di confronto per gli attori della scuola, e offrono strumenti e risorse concrete per migliorare la pratica didattica e favorire il successo formativo di tutti gli alunni. La collana si rivolge a Dirigenti Scolastici, Docenti di ogni ordine e grado, Educatori, Formatori, Ricercatori e tutti coloro che sono interessati a un futuro migliore per la scuola.



L'INCLUSIONE SCOLASTICA

LA CULTURA, LE PRASSI E
LE POLITICHE SCOLASTICHE
PER SOSTENERE I PROCESSI
DI INCLUSIONE E AVVIARE
IL MIGLIORAMENTO

Sfide e opportunità per la scuola di oggi

a cura di
Tiziana Catenazzo e Laura Abbate

This is an open access article distributed under
the terms of the Creative Commons Attribution License (4.0 BY-NC-SA2)

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9791222318813

2024 – MIM EDIZIONI SRL
Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 21100089

Indice

Editoriale

- p. 7 Stefano Suraniti, *Prefazione*
p. 11 Tiziana Catenazzo, *Introduzione*

Prima Parte

La necessità e l'importanza di procedere alla valutazione della qualità delle scuole del Piemonte

- p. 21 Tiziana Catenazzo, *Il nuovo P.A.I. Il modello piemontese del Piano Annuale di Inclusione e l'indice di inclusione delle scuole piemontesi*
p. 35 Silvia Dell'Anna, *Modelli e sistemi di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica*
p. 43 Luisa Piarulli, *La lezione inclusiva per un'etica della valutazione scolastica*
p. 63 Ketty Savioli, *Valutare per includere. La valutazione come strumento di accompagnamento, riflessione e cambiamento*

Seconda Parte

Percorsi di inclusione nella Regione Piemonte

- p. 73 Claudia Colombaroli e Silvia Dell'Anna, *Applicare un modello ecologico per la valutazione della qualità dell'inclusione. Primi risultati sul nuovo questionario PAI dell'USR Piemonte*
p. 87 Sabrina Camarda, *Riflettere sull'inclusione a partire dagli esiti INVALSI*

Terza Parte

C'hi ha paura dell'inclusione? Politiche e prassi inclusive in alcune scuole del Piemonte

- p. 135 Gruppo di lavoro INES, *L'inclusione in rete*
p. 143 Luca Grasso, *L'inclusione quotidiana*
p. 151 Carlo Bavastro, *Autovalutazione di Istituto nei processi inclusivi: un circolo virtuoso*
p. 157 Anna Ruggiero e Giulia Guglielmini, *Il progetto 'Provaci ancora Sam': un'opportunità per contrastare la dispersione scolastica*
p. 159 Vanessa Trapani, *Una scuola 'A PORTE APERTE®'*
p. 163 Amalia Lavinia Rizzo, *Presto con fuoco! Una partitura per l'inclusione scolastica. Presupposti teorici, metodologia e risultati di ricerca*
p. 197 Laura Abbate e Tiziana Catenazzo, *Conclusioni*

Strumenti

- p. 203 *I consulenti per l'inclusione dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte*
p. 209 *Strumenti per l'inclusione nell'era dell'Intelligenza Artificiale*, a cura di Emilia De Maria
p. 215 *Glossario: le parole per l'inclusione*, a cura di Stefano Suraniti, Tiziana Catenazzo, Marta Paganin e Claudia Valli
p. 241 *Protocollo di prevenzione e di gestione delle crisi comportamentali e comportamenti disfunzionali a scuola*, a cura di Alessandra Bonora e Tiziana Catenazzo

- p. 267 **Gli autori**

Stefano Suraniti

Prefazione

La sfida educativa attuale impone un ripensamento e una nuova progettazione della vita a scuola degli alunni con disabilità e degli alunni più fragili.

La progettazione a scuola deve essere necessariamente inserita nel complessivo progetto di vita della persona, come più volte richiamato dal recente Decreto Legislativo n. 62 del 3 Maggio 2024.

Proprio l'inclusione è la leva strategica che permette di rendere maggiormente efficaci le policy sulle scuole e soprattutto aumenta il livello di benessere individuale e della collettività.

In questa pubblicazione, frutto del lavoro collettivo di più persone, scuole e istituzioni è stato raggiunto l'obiettivo di ripercorrere quanto fatto allo scopo di riflettere sulle sfide e sulle opportunità (e sui timori per i cambiamenti) dei processi di inclusione, evidenziando le prospettive che possono (anzi devono) realizzarsi.

Ho fatto riferimento non a un singolo processo, ma a un insieme di processi che coinvolge tutti. Processi che, in quanto tali, sono in continuo cambiamento e impegnano tutti a un rinnovamento, dall'analisi e alla valutazione, cominciando dalle parole che utilizziamo per esprimerci e comunicare l'inclusione.

Essere *inclusivi* significa comprendere quanto e come ciascuno di noi, all'interno di contesti scolastici aperti e mutevoli, sia in grado di rinnovare e migliorare gli ambienti di insegnamento e di apprendimento.

Sull'importanza della relazione, in reali processi inclusivi e delle opportunità offerte dalla scuola, mi vorrei soffermare sull'insegnamento di Zygmunt Bauman che, con una metafora efficace, affronta il tema dell'inclusione e della responsabilità. Il grande sociologo sottolineava, infatti, che normalmente si misura la tenuta di un ponte a partire dalla solidità del suo pilastro più piccolo; allo stesso modo, la qualità umana di una società dovrebbe essere misurata a partire dalla qualità di vita dei più fragili e di coloro che sono più in difficoltà. Su questo punto si innesta anche il tema della responsabilità dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, nell'assicurare la cura del progetto di vita di ogni singolo alunno, direttamente o indirettamente, attraverso il supporto alle istituzioni scolastiche, in un'ottica di trasparenza e di forte *accountability*.

Nella scuola, essendo un sistema complesso, assume ancora più importanza la qualità delle relazioni che vi si instaurano all'interno (personale della scuola,

alunni, ecc.) e all'esterno (es. famiglie e altri attori del territorio). Per una efficace *governance* delle relazioni, o più precisamente per un equilibrato sviluppo delle stesse, occorre fare riferimento alla trasparenza, all'ascolto, alla motivazione, all'intelligenza emotiva. Tali leve sono determinanti nel risultato finale e nella realizzazione del progetto di vita degli alunni.

Per il raggiungimento di obiettivi legati alle effettive esigenze degli alunni, e quindi misurabili in termini di efficacia esterna, occorre partire dall'analisi del contesto e dei dati raccolti.

La fase di raccolta ed elaborazione dei dati deve fondarsi su solide basi scientifiche e su strumenti che le scuole sentono davvero come propri, nella possibilità di esprimere efficacemente i propri processi inclusivi.

In tal senso, la scelta dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte è stata (ed è) di fare riferimento al Piano annuale di inclusione (PAI) costruito e declinato secondo i fondamenti dell'*Index for Inclusion*. Tale documento ha consentito di rappresentare le politiche, le prassi, le culture inclusive delle scuole e ha permesso di elaborare l'indice di inclusione di ogni singola scuola e del territorio regionale (e intraregionale).

L'elaborazione del PAI permette al personale della scuola la migliore conoscenza di sé, di come si svolgono i processi inclusivi e la coerente realizzazione (o meno) degli ambienti di apprendimento rispetto agli obiettivi in chiave inclusiva.

Questi dati di natura quantitativa e qualitativa sono di fondamentale importanza per individuare punti di forza e di debolezza sui quali intervenire per la valorizzazione e il miglioramento della propria policy, in un'ottica anche prospettica per l'evidenza delle opportunità e dei rischi (e soprattutto dei timori) dei processi inclusivi.

La conoscenza di tali dati permette alle scuole e al sistema scolastico di poter procedere alla valutazione della qualità dei processi inclusivi.

Proprio per questo nella presente pubblicazione sono approfondite le motivazioni connesse alla valutazione della singola scuola e al sistema scolastico; la valutazione permette di conoscersi, permette di stimolare percorsi virtuosi di trasformazione e permette di misurare l'impatto in termini di efficacia esterna (*outcome*) delle policy realizzate.

Per la valorizzazione dell'autonomia scolastica in un'ottica inclusiva, l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte è intervenuto su due diverse direttrici tra loro legate.

Ha sostenuto l'avvio di sperimentazioni che, a partire da alcune istituzioni scolastiche, mirano a rafforzare le competenze inclusive e di equità dei territori e a valorizzare la scuola come sistema, è avvenuto con la rete INES (Inclusione e l'Equità nelle Scuole) perché l'efficacia di un sistema formativo non è solamente misurabile attraverso il conseguimento di obiettivi, ma costituisce anche un elemento di rappresentazione sociale, le cui percezioni e l'impatto psicologico possono essere valutati. La formazione di qualità implica un approccio di sistema, nella quale i diversi attori sono orientati alla consapevolezza dell'importanza di ciò che fanno e di ciò che fanno gli altri.

Inoltre ha sostenuto la necessità del cambiamento e della valutazione come leva del cambiamento e dell'inclusione attraverso la figura di alcune figure professio-

nali, in particolare di docenti individuati come consulenti, che accompagnano tali processi, intervengono per supportare in caso di difficoltà e per azioni formative specifiche, in relazione alle esigenze individuate dalle scuole.

Infatti, *inclusione* sta per benessere e piena qualità dei contesti che determinano appartenenza, partecipazione, intelligenza relazionale e sociale. *Inclusione* sta per apertura e confronto, lavoro di squadra, presa in carico condivisa.

La scuola è tale quando accoglie tutti e diviene il luogo migliore, il contesto ideale per l'educazione di tutti, compresi gli alunni con disabilità. La presenza in classe di bambini e ragazzi con disabilità costituisce un vantaggio enorme per tutti i compagni, in termini di opportunità relazionali, di conoscenza e partecipazione sociale, di acquisizione di competenze. Inoltre la maggior parte degli interventi educativi e pedagogici, le migliori strategie di individualizzazione e di personalizzazione, i dispositivi e le misure adottate per bambini e ragazzi in difficoltà, sono spesso davvero utili per l'intera classe, intesa come un gruppo che cresce insieme e che si alimenta delle relazioni che si vengono a instaurare.

Nelle battute iniziali di questa prefazione, ho fatto riferimento alla necessità che degli efficaci processi inclusivi debbano cominciare dalle parole che utilizziamo per esprimerci e comunicare.

Perché le parole non solo esprimono il significato che attribuiamo alla realtà, ma influenzano profondamente il nostro comportamento e rivelano la nostra percezione della realtà e quindi influenzano anche il comportamento altrui.

Da qui la scelta di inserire in questa pubblicazione un glossario specifico sull'inclusione, al fine di condividere un linguaggio comune per comunicare, per valutare e per agire. Concludo questa presentazione con un pensiero tratto, da *Il libro degli abbracci* (1992) dello scrittore Eduardo Galeano, che richiama l'importanza della valorizzazione delle differenze e delle relazioni e che è una dedica alle cose meravigliose che possono accadere quando si guarda il prossimo e si ascolta la realtà: "Ogni persona brilla di luce propria in mezzo a tutte le altre. Non esistono due fuochi uguali. Ci sono fuochi grandi e fuochi piccoli e fuochi di tutti i colori. C'è gente di fuoco sereno, che non si cura del vento, e gente di fuoco pazzo, che riempie l'aria di faville... Ma altri ardono la vita con tanta passione che non si può guardarli senza strizzare gli occhi; e chi si avvicina va in fiamme" (p. 79).



Tiziana Catenazzo

Introduzione

Per migliorare e sostenere i processi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica, non esistono modelli di riferimento predefiniti, e probabilmente è questa la vera forza dei piani per il miglioramento. Le diverse e incessanti riletture e interpretazioni dei contesti sociali, relazionali e di apprendimento, nei quali si fa scuola, coinvolgono non solo le scuole, ma anche gli uffici territoriali, le reti scolastiche, gli stakeholders e sia i gruppi di lavoro informali sia quelli di ricerca più strutturati.

Tenendoci quanto più aderenti al testo normativo, recuperiamo qui il D.Lgs n. 66 del 2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, che all'art. 1 (*Principi e finalità*) stabilisce che l'inclusione scolastica:

a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e *si realizza* attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita;

b) *si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche*, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio;

c) è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare *il successo formativo* delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti.

All'interno cioè di un contesto sociale, economico e culturale in continua evoluzione e trasformazione e di esigenze individuali anch'esse in continua evoluzione, la norma non si intrattiene affatto nel definire l'inclusione (che cos'è?) ma, in maniera molto più spiccia e pragmatica, ne individua immediatamente i soggetti interessati e individua poi, nel passaggio successivo, attraverso *cosa* si realizza l'inclusione e *chi* la realizza (tutte le componenti della comunità scolastica) e, infine, a cosa mira (assicurare *il successo formativo*).

L'inclusione *si realizza*, esplicita la Legge, attraverso le strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e *si realizza*, ancora,

nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche. C'è, quindi, da un lato, un'inclusione che riguarda i soggetti e, dall'altro, un'inclusione di sistema che trasforma la cultura del fare scuola e le modalità di progettazione, di programmazione e di definizione del curriculum.

La legge non si addentra, quindi, a definire come i due piani di intervento per l'inclusione (quello sugli individui e quello di sistema) debbano, o possano, poi intrecciarsi e sostenersi l'un l'altro ma è già significativo che i due piani di intervento siano considerati, nel testo, sullo stesso livello, egualmente importanti. Tale vaghezza permane, del resto, all'art. 4 del testo di Legge che nell'individuare i criteri di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica, attribuita all'Invalsi, non distingue i diversi piani di intervento (lo vedremo in seguito) e soprattutto non indaga gli interventi di sistema (si limita a indicare interventi nell'ambito formativo e di coinvolgimento nella definizione del Piano l'inclusione). È implicito che l'inclusione realizzata nelle culture, nelle prassi, nelle politiche scolastiche vada a incidere fortemente sul livello di inclusione realizzata per i singoli casi. E viceversa: le esperienze e le pratiche messe in atto a vantaggio dei singoli, spesso sostengono l'inclusione di molti e soprattutto divengono generative di senso.

È del secondo piano di intervento, quello sistemico, che ci occupiamo in questo testo. Perché un intervento complessivo, di sistema, è stato fortemente sostenuto dal Direttore Generale del Piemonte, Stefano Suraniti, che ha richiesto un lavoro di rinnovamento dei modelli di intervento e di autovalutazione della qualità inclusiva dei contesti scolastici. Ciò, grazie anche allo studio avviato in molte scuole piemontesi interessate a fare, delle disabilità e delle diversità, una leva funzionale al miglioramento e di promozione culturale e sociale dei territori, perché l'intelligenza delle differenze e la diversificazione dei processi divenga, prima o poi, prassi.

L'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte ha costituito e sostenuto l'avvio del Gruppo di lavoro INES, per l'Inclusione e l'Equità nelle scuole¹ e realizzare attività di ricerca e di accompagnamento dei progetti di autovalutazione avviati dalle scuole (la maggior parte dei quali fa riferimento all'*Index for Inclusion* e agli stimoli dei *disability studies*). Un accompagnamento, come diceva Canevaro, per il quale "si sta insieme per separarsi", perché chi ti accompagna poi ti lascia andare, avendo creato indipendenza e fiducia, anche internamente alle comunità scolastiche. Il Gruppo INES, che ha sviluppato indagini i cui risultati sono condivisi sull'area dedicata all'inclusione del sito dell'Ufficio, promuove una cultura dell'inclusione per la quale il contesto non è affatto un campo di interesse secondario e punta sul miglioramento delle forme organizzative, dei processi di insegnamento/apprendimento, delle relazioni educative che non vanno mai considerati quali elementi 'neutri' o accessori (privilegiando ad esempio la relazione educativa individuale che faceva leva sul sostegno al singolo studente).

Un nuovo sistema di intervento, quello promosso dall'Ufficio scolastico regionale, che somiglia a una sorta di *cooperative learning diffuso*, permeabile e flessibile,

¹ Cfr. Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte Inclusione scolastica. In questa sezione, sono pubblicati diversi contributi condivisi dalle scuole aderenti al gruppo Ines, dei quali i più significativi sono pubblicati nella sezione *Strumenti* del presente volume.

che a breve si darà anche nuove modalità comunicative da condividere sui territori con famiglie e *stakeholders* e che integra gli uffici scolastici territoriali all'interno di una comunità di apprendimento allargata perché anche al loro interno possano ritrovarsi e crescere contesti facilitanti o barriere.

In tal modo l'USR può sostenere le classi regolari nel realizzare strategie alternative e inclusive di apprendimento e di valutazione della qualità degli interventi e dei processi (e dell'impatto sociale²).

L'inclusione degli studenti con difficoltà è strettamente correlata all'attuazione di strategie innovative e alternative per l'apprendimento, che insegnano agli studenti *come apprendere* e come risolvere problemi (in tali classi, i docenti attribuiscono grande importanza alla responsabilità del proprio auto-apprendimento).

È dimostrato che, lasciare agli studenti la responsabilità del proprio apprendimento e dell'autovalutazione, contribuisce significativamente al successo scolastico. I dati a riguardo, provenienti dai paesi europei, suggeriscono che un grande accento posto sulla responsabilità personale dell'apprendimento è una grande strategia di successo: anche del *successo inclusivo* (forse perché viene alleggerito il ruolo spesso giudicante e impositivo del docente?). In definitiva, *inclusione* e *innovazione didattica* viaggiano insieme e si influenzano a vicenda, sia positivamente che negativamente.

Quanto chiarito finora rende evidente quanto sia indispensabile giungere alla piena attuazione di nuovi modelli di formazione (degli studenti come del personale delle scuole) e quanto sia necessario, anche per le amministrazioni scolastiche, agganciare i risultati delle moderne teorie cognitive e comportamentali in relazione alle organizzazioni che apprendono.

Se l'istruzione in Italia fosse inclusiva, il divario di rendimento tra i diversi segmenti della popolazione studentesca non dovrebbe essere così ingiustificatamente ampio.

La responsabilità inclusiva, la responsabilità sociale e decisionale vanno quindi restituite all'intera comunità scolastica e quindi a tutte le sue componenti, nessuna esclusa. Ma le persone vanno formate e *in primis* i formatori, vanno formati e aggiornati efficacemente. Con modelli condivisi e finalmente consapevoli perché seguano a un lavoro di analisi della personalità di ciascuno, delle convinzioni, dei riferimenti teorici attraverso i quali il singolo docente o funzionario spiega a sé stesso la *diversità* e la *disabilità*³. E dove, se non a scuola, può crescere e prosperare

² La *misurazione di impatto sociale* è il processo con cui si determina quanto *cambiamento sociale* è attribuibile all'organizzazione di riferimento per effetto delle sue attività. Per l'inclusione è importantissimo e imprescindibile lavorare sulla qualità dei processi perché "la disabilità come dato permanente non esiste: esiste una certa disabilità ed è un processo. Così lo svantaggio può rilevarsi più rilevante in un contesto, meno o addirittura scomparire in un altro" (Canevaro 2006, p. 194).

³ "La disabilità in se stessa non costituisce né un destino né un'identità. Prima di essere disabile, la persona semplicemente esiste", diceva Gardou (2006, p. 49). La definizione di 'persona con disabilità' utilizzata soprattutto in America in seguito alla *Convenzione dei Diritti delle persone con disabilità* (Nazioni Unite 2006) è stata ulteriormente rafforzata dalla Ministra per le disabilità, Alessandra Locatelli. *L'individuo* precede, anche nella comunicazione, la disabilità. La L.227/2021 definisce la condizione di disabilità, l'accomodamento ragionevole, riforma le

14 la riflessione e la relazione dialettica? Per comprendere, ad esempio, che cosa ciascuno esattamente intende per apprendimento e conoscenza e abilità? E comprendere, ancor più, che l'adozione di un qualsiasi modello di intervento (e quindi di scelta) non è mai neutra né può considerarsi, una volta assunta, neutrale in termini di conseguenze e di possibilità.

Tiziana Catena

Modelli di intervento sorretti alla base dai principi di *prossimità* e *appartenenza*, *sussidiarietà*, che sono le nostre parole chiave del presente lavoro: il sistema dell'istruzione ha come principio base quello della prossimità, intesa come prendersi cura, vicinanza, domiciliarità, istruzione il più possibile inclusiva ed efficace tramite strategie personalizzate e di reale vicinanza, ascolto e partecipazione.

Bateson scriveva, a proposito della logica di sistema, che "l'unità di sopravvivenza (sia nell'etica sia nell'evoluzione) non è l'organismo o la specie, ma il più ampio sistema o 'potere' in cui la creatura vive: se la creatura distrugge il suo ambiente, distrugge se stessa" (1976, p. 367).

Una breve ricognizione sui dati

Anche in Piemonte, studenti e docenti di sostegno sono in fortissimo aumento. Il Direttore Generale Stefano Suraniti ha dichiarato, inaugurando il presente anno scolastico, che "la percentuale degli alunni con disabilità rispetto al totale degli alunni è pari al 4,30% per l'anno scolastico 2024/25, mentre per l'anno scolastico 2023/24 era pari al 4,05%. Nonostante la diminuzione complessiva degli alunni, aumenta l'incidenza della disabilità e in generale dei bisogni educativi speciali. La situazione legata alla mancanza dei docenti specializzati non ha subito variazioni significative; infatti, sui posti di sostegno in organico di diritto il 53,22% sono docenti di ruolo (nell'anno scolastico 2023/24 era il 55,58%), nonostante le importanti misure previste dal Ministero dell'Istruzione e del Merito come l'immissione in ruolo dalle GPS sostegno e la mini-call veloce".

Sul totale dei posti di sostegno, solo il 18% è costituito da docenti con il titolo di specializzazione. Questa mancanza di professionisti sul sostegno costituisce un pregiudizio grave. Eppure, nelle scuole sta finalmente emergendo con chiarezza una consapevolezza che, da sola, rivoluzionerà il modo di pensare la scuola e realizzare l'inclusione.

procedure di accertamento e la valutazione multidimensionale per l'elaborazione e l'attuazione del 'Progetto di vita' individuale e personalizzato. "Iniziamo a ribaltare la prospettiva e a parlare non più solo di assistenzialismo ma di valorizzazione delle persone – ha dichiarato la ministra – Un passo importante nella nuova visione che proponiamo è relativo alla modifica di tutte le leggi ordinarie: finalmente rimuoviamo i termini 'handicappato' e 'portatore di Handicap' per restituire dignità e centralità alla 'persona con disabilità'. Le parole non solo esprimono il significato che attribuiamo alla realtà, ma influenzano profondamente il nostro comportamento e persino modellano la struttura e il funzionamento del nostro cervello. Per descrivere determinate situazioni e le emozioni che esse suscitano in noi, tendiamo a scegliere alcune parole piuttosto che altre. Questa selezione non solo riflette la nostra percezione della realtà, ma condiziona anche il comportamento che adottiamo di conseguenza".

Ed ecco la grande notizia: il docente *migliore*, il docente *perfetto* (di cui spesso si richiede la conferma per le cattedre di sostegno), non esiste! Sembra una banalità? Non lo è affatto, se pensiamo a quanti anni e risorse molti di noi hanno investito nell'ascolto e nella partecipazione a convegni e ricerche che miravano a definire il *profilo del docente inclusivo*.

E, se il docente perfetto, perfettamente inclusivo, non esiste, esiste invece il *buon* contesto educativo, seppur complesso e delicatissimo, all'interno del quale *quel* docente può lavorare bene, o addirittura molto bene. Se quindi gli atenei e l'Indire proseguiranno nella formazione dei singoli specialisti per il sostegno, le Amministrazioni e le scuole devono invece concentrarci sui contesti e sulle *équipe* di lavoro, e non più sulla formazione dei singoli o dei soli referenti per l'inclusione (spesso abbandonati).

È quanto emerge anche dall'elaborazione degli esiti del nuovo modello di PAI (Piano Annuale per l'Inclusione) avviato nel 2023 dall'USR per il Piemonte e proseguito quest'anno, con un lavoro di ricerca molto approfondito al quale hanno aderito quasi tutte le scuole piemontesi. Oltre all'indice generale di inclusione delle scuole piemontesi, è stato rilevato anche l'indice di inclusione delle singole autonomie. Non ha sorpreso, ad esempio, constatare che la correlazione fra il numero dei docenti specializzati presenti nelle scuole e l'indice di inclusione risulti negativo: ancora una volta, non è la presenza degli specializzati sul sostegno a determinare l'alto indice di inclusione delle scuole. Si investe tanto sul titolo di specializzazione, ma non è la specializzazione a fare la differenza in classe!

L'impatto, molto positivo, sulla qualità dell'inclusione, è dato dalle prassi, dalle culture e dalle politiche inclusive (come avviene, ad esempio, nelle scuole che investono molto sulla formazione del personale scolastico, coinvolgendo anche collaboratori e personale di segreteria). Per fare un esempio molto semplice, l'impatto che un evento, o un intervento didattico o formativo può produrre sulla vita di una o più persone, così come sul loro contesto di riferimento, è fortemente legato al modo in cui le culture e le prassi di un particolare ambiente sociale strutturano i propri racconti e attivano i relativi processi di intervento, supporto e aiuto.

Questi processi permettono di trasformare un particolare accadimento in un'occasione di crescita: crescita individuale e, allo stesso momento, occasione di apprendimento e memoria sociale. Di conseguenza, la capacità di rendere sostenibile un'esperienza difficile, come quella della disabilità, può certo derivare da virtù personali o caratteristiche individuali (del docente e/o del discente) ma è altrettanto determinante il ruolo di un contesto solidale, popolato da persone competenti e consapevoli⁴.

⁴ Non sarà troppo scontato, richiamare alla mente di chi ci legge il noto 'effetto Pigmalione' o 'effetto Rosenthal': secondo il racconto di Ovidio (*Metamorfosi*, X, 243), Pigmalione, re di Cipro, era un abile scultore che creò una statua raffigurante una donna a cui diede il nome di Galatea. Egli si innamorò della scultura al punto da pregare Afrodite, dea dell'amore, di darle vita perché potesse sposarla. La dea lo accontentò e Pigmalione sposò Galatea. In sociologia, l'effetto Pigmalione rappresenta una profezia che si autorealizza: meno ci si aspetta da una persona, meno questa farà, e viceversa. Si basa sugli studi dello psicologo tedesco Robert Rosenthal (è conosciuto infatti anche come effetto Rosenthal) che, attraverso un esperimento condotto presso

Canevaro in un testo fra i più ‘impattanti’, *Scuola inclusiva e mondo più giusto* (2013), sottolineava che “Inclusione è avere una prospettiva ecosistemica ampia [...] occorre la capacità di contaminarsi, di *degenerare*, ovvero di svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato ma con elementi strutturalmente diversi (p. 17). Canevaro ha così avviato una riflessione attualissima sul ruolo e le forme di sostegno all’interno delle scuole chiedendosi quanto possa essere utile *un sostegno continuo* che rischia di “indurre a dipendenza e a rinuncia di ogni tentativo di crescita dell’autonomia. Senza evoluzione, un sostegno rischia di essere come una protesi che non venga più cambiata nonostante la crescita del soggetto. E una protesi che non cambia diventa uno strumento di tortura” (2013, p. 68). Un’affermazione durissima quanto reale e che ci impegna a ponderare con enorme attenzione la richiesta – e l’assegnazione – delle risorse per il sostegno, a volte definite e poi richieste più per esigenze legate all’accudimento e all’accompagnamento che non all’evoluzione e all’autonomia. Ed è una sottolineatura che impatta anche sulla necessità di passare dal sostegno individuale ai sostegni di contesto evolutivo.

Per quanti operano per realizzare, a vario titolo e a diversi livelli, ambienti inclusivi, risulta fondamentale adottare il paradigma della pluralità e della trasformazione evolutiva (permanente) come guida per orientare le pratiche educative. Questo approccio permette di valorizzare la diversità e favorisce un processo resiliente di continua crescita e adattamento, rendendo l’educazione un’esperienza sempre più aperta e dinamica, fondata su processi di reale personalizzazione. Tali esperienze, di confronto e di continua trasformazione di sé, si realizzano compiutamente all’interno dei gruppi di lavoro.

La qualità dell’educazione inclusiva dipende dalla qualità dei *team* di lavoro. Occorre quindi sostenere le scuole sulla formazione per la *qualità dei gruppi di lavoro e sulla qualità dei processi, più che sugli esiti (collettivi e individuali)*. Da un lato, quindi, l’USR prosegue nell’accompagnamento dei docenti di sostegno privi di titolo (riparte la piattaforma ‘Help Desk per il sostegno’, un ambiente aperto di apprendimento e di consulenza, che coinvolge ogni anno circa 3 mila iscritti) e, d’altro lato, sostiene le autonomie nel miglioramento e nella valutazione dei processi realizzati dalle *équipe*⁵.

una scuola elementare, ha dimostrato quanto segue: se gli insegnanti credono che un bambino sia meno dotato lo tratteranno, anche inconsciamente, in modo diverso dagli altri; il bambino interiorizzerà il giudizio e si comporterà di conseguenza; si instaura così un circolo vizioso per cui il bambino tenderà a divenire nel tempo proprio come l’insegnante lo aveva immaginato.

L’effetto Pigmalione non è circoscritto solo all’ambito scolastico ma riguarda tutte quelle situazioni in cui si sviluppano relazioni sociali: rapporti tra colleghi di lavoro, tra genitori e figli, relazioni sentimentali. Si tratta di una forma di suggestione psicologica per cui tendiamo a conformarci all’immagine che gli altri hanno di noi, positiva o negativa che sia; ci adeguiamo alle aspettative del prossimo, introiettiamo le opinioni che ci vengono date e falliamo o riusciamo nelle nostre imprese di conseguenza. È una dimostrazione di come il contesto incida sulla qualità delle relazioni interpersonali e sul modo di operare delle persone.

⁵ È bene forse precisare che per *gruppo di lavoro* ci si riferisce non solo a un insieme di persone che lavorano insieme a un progetto per un certo periodo di tempo ma a persone che collaborano fra loro sviluppando linguaggi e terminologie condivise, cultura professionale, legata agli

La formazione e l'aggiornamento continuo dei docenti di sostegno, siano essi specializzati o meno, non sono opzioni facoltative, ma necessità imprescindibili, sia per l'amministrazione sia per le scuole. Questi processi rappresentano un requisito fondamentale per garantire la qualità e l'efficacia dell'inclusione scolastica. I docenti di sostegno sono oramai quasi il 25% dell'organico di ogni scuola (fanno eccezione i licei che accolgono, in genere, pochissimi studenti con disabilità), eppure non riescono a fare 'massa critica', a trasformare efficacemente i contesti accogliendo le difficoltà come opportunità e valorizzando la ricchezza di ciascuno. È proprio qui che si inserisce il lavoro dei Consulenti per l'Inclusione, gruppo di lavoro finalizzato a sostenere sui territori lo sviluppo e la realizzazione di progetti di *team*, di rilevanza pedagogico-didattica, formativa, culturale e sociale nell'ambito dell'inclusione. Il Gruppo dei Consulenti realizzerà, sulle diverse province, attività di supervisione, monitoraggio, supporto alle Istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, ai consigli di Classe e ai docenti nei casi di maggiore fragilità e criticità, partendo dall'analisi degli indici di inclusione (saranno quindi individuate delle aree prioritarie d'intervento). Il Gruppo di Consulenti, che hanno avviato le diverse attività a inizio Settembre 2024, sosterrà l'elaborazione di modelli strategici di intervento condivisi; realizzerà modelli condivisi di valutazione dei processi inclusivi, in raccordo con i CTS e i referenti inclusione territoriali, le scuole polo per la formazione. In *Strumenti (infra*, pp. 201-265), le relazioni dei Consulenti sull'indagine realizzata attraverso i PAI delle scuole delle diverse province.

Bibliografia

- BATESON G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
CANEVARO A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento.
GARDOU C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento.

interventi realizzati e presta cura relazionale, reciproca e rivolta al benessere dell'intero gruppo, giungendo a un'attenta valutazione del proprio lavoro e alle strategie di miglioramento.



Prima Parte
La necessità e l'importanza di procedere
alla valutazione della qualità delle scuole del Piemonte



Tiziana Catenazzo

Il nuovo P.A.I. Il modello piemontese del Piano Annuale di Inclusione e l'indice di inclusione delle scuole piemontesi

Il nuovo modello piemontese del *Piano annuale di inclusione* elabora finalmente e rappresenta le politiche, le prassi, le culture inclusive delle scuole e consente di individuare l'*indice di inclusione delle scuole* del Piemonte. Al termine di un lungo e complesso lavoro di analisi ed elaborazione relativo ai dati ottenuti dal nuovo modello piemontese di PAI (Piano Annuale per l'Inclusione) – che finalmente elabora e rappresenta le politiche, le prassi, le culture inclusive delle scuole e ci ha permesso di individuare l'indice di inclusione delle scuole del Piemonte – questo Ufficio Scolastico Regionale ha organizzato una giornata di restituzione plenaria aperta a tutte le scuole, per condividere i risultati e consentire che esperti e operatori e ricercatori, Dirigenti Scolastici e docenti, Dirigenti degli Uffici di Ambito Territoriali, si confrontino sulle migliori strategie di intervento territoriali, tanto operative quanto condivise ed efficaci. Al termine di questa giornata e nel corso delle settimane successive, molte scuole si sono poi impegnate non soltanto sui temi e le criticità più urgenti relative alle pratiche e alle culture più inclusive ma nell'elaborazione di modelli condivisi di analisi e di co-progettazione.

Il PAI¹ è lo strumento di riferimento per la rendicontazione e la pianificazione annuale delle attività e dei processi di inclusione, predisposti per garantire a tutti gli studenti iscritti la qualità e l'equità degli apprendimenti.

¹ Riferimenti normativi: la Circolare MIUR n. 8 del 6/3/2013, "Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*", dà indicazioni in merito alla redazione del Piano che fa riferimento ed è rivolto non solo agli allievi con disabilità ma a tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Il PAI va redatto entro il mese di giugno. In tale documento, com'è risaputo, si indicano i punti di forza e criticità degli interventi di inclusione posti in essere nel corso dell'anno scolastico ancora in corso ma didatticamente concluso e, allo stesso tempo, si formulano ipotesi di utilizzo di alcune risorse specifiche, istituzionali e non, al fine di ampliare il livello di inclusione generale della scuola nell'anno successivo. Il Piano Annuale per l'Inclusione è proposto dal Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI) e viene approvato dal Collegio dei docenti. Il Piano, dopo essere stato deliberato, va inoltrato ai competenti Uffici Scolastici Regionali, nonché ai GLIP e al GLIR, per la richiesta dell'organico di sostegno. Il Piano va, ancora, inviato alle altre istituzioni territoriali, come proposta di assegnazione delle risorse di loro competenza, determinando anche gli Accordi di Programma in vigore o altre specifiche

Il documento in questione ha lo scopo di aumentare la consapevolezza, tra tutto il personale scolastico, dell'importanza e della trasversalità dei processi inclusivi, elementi fondamentali per la creazione di ambienti di apprendimento accoglienti, sani, resilienti² e flessibili. Tali interventi devono basarsi su approcci socio-costruttivisti e contestualizzati, che pongano al centro il processo evolutivo dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Quante altre volte dovremo constatare che, se il sistema educativo in Italia fosse davvero inclusivo, il divario di rendimento tra i diversi segmenti della popolazione studentesca non sarebbe così ampio e ingiustificato? Ma perché non pretendere che, proprio negli ambienti di apprendimento, le condizioni e le pratiche di lavoro e i risultati conseguiti siano così equilibrati e inclusivi da produrre, quale lineare conseguenza, livelli di istruzione di qualità ed equi, appropriati, corrispondenti alle possibilità e aspirazioni di ciascuno?

Forse dovremmo tenere più a mente il monito di Vygotskij che affermava “probabilmente prima o poi l'umanità sconfiggerà la cecità, la sordità o la debolezza mentale. Ma le sconfiggerà molto prima sul piano sociale e pedagogico che sul piano medico e biologico”.

Da qui, ad ogni modo, la necessità di predisporre un modello condiviso che consentisse un'ampia e approfondita attività di indagine, proposta all'attenzione del Dirigente Scolastico e di tutto il personale della scuola, per valutare e valorizzare le competenze inclusive delle singole scuole attraverso l'acquisizione di una migliore chiarezza e controllo delle condizioni di contesto che determinano (e come) *la qualità e l'equità del pensiero educativo e dell'agire pedagogico ed organizzativo*. Perché, come hanno messo bene in luce i ricercatori dei Disability Studies³, è impossibile immaginare e definire le forme organizzative, le relazioni educative e sociali e i processi di insegnamento e apprendimento, come condizioni date, variabili esterne, in qualche modo immobili e neutre.

intese sull'integrazione scolastica firmate con gli Enti Locali di riferimento. Saltiamo quindi al D. Lgs. n. 66/17 art. 8, integrato e modificato dal D. Lgs. 96/19, che non parla più di “Piano annuale per l'inclusione” ma di *Piano per l'inclusione* e stabilisce che “1. Ciascuna istituzione scolastica, nell'ambito della definizione del Piano triennale dell'offerta formativa, predispone il Piano per l'inclusione che definisce *le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica*. 2. Il Piano per l'inclusione è attuato nei limiti delle risorse finanziarie, umane e strumentali disponibili”.

² Se la letteratura (psicologica, sociologica, pedagogica...) insiste tanto sulla *resilienza* personale, bisogna considerare con altrettanta attenzione la resilienza dei contesti, educativi e sociali. Anche l'ambiente va reso sufficientemente resiliente. Se un ambiente è desiliente, purtroppo, produce al suo interno alienazione e frustrazione, non appartenenza. Individui resilienti lavorano per rendere resiliente anche il contesto in cui vivono e operano, rigenerando sistemi di valori e di pratiche.

³ In particolar modo, ci si riferisce agli studi di R. Medeghini, A. Marra, F. Bocci, S. D'Alessio.



Caratteristiche dell'indagine e metodologia di rilevazione

23

Il nuovo modello piemontese è stato quindi organizzato prendendo in considerazione le tre dimensioni dell'inclusione:

1. Creare *culture* inclusive – Dimensione A
2. Creare *politiche* inclusive – Dimensione B
3. Sviluppare *pratiche* inclusive – Dimensione C

Ognuna di queste dimensioni è stata così strutturata in descrittori (o *item*, il cui elenco è presente in *Strumenti, infra*, pp. 201-265) identificati dalla lettera dell'alfabeto relativa alla dimensione (A, B, C) e ogni descrittore prevedeva le seguenti possibili 5 risposte:

- spesso
- qualche volta
- di rado
- mai
- non saprei

A tali risposte è stato attribuito un valore numerico, nello specifico:

Spesso	4
Qualche volta	3
Di rado	2
Mai	1
Non saprei	0

Una seconda parte contiene, ancora, *item* a risposta aperta, relativi alla *percezione della qualità inclusiva* realizzata nella scuola e, infine, una terza parte, consente di realizzare un quadro sintetico delle diverse situazioni di vulnerabilità e delle risorse messe in campo dalla scuola, per una lettura d'insieme del fabbisogno – anche in relazione alle richieste di risorse – e delle azioni intraprese e realizzate dalla scuola. Sono i seguenti:

D.1 Quali ostacoli, a suo avviso, consentirebbero, se rimossi, un migliore sviluppo del processo inclusivo nella sua scuola?
D.2 Che percezione ha del processo inclusivo nella sua scuola?
D.3 Come ha rilevato la qualità del processo inclusivo avviato nella sua scuola?
D.4 Tutte le componenti partecipano alle procedure di <i>governance</i> , rispetto alle strategie inclusive?
D.5 Conosce la sezione del sito dell'USR dedicata all'inclusione?
D.6 Fra gli obiettivi di miglioramento indicati nel RAV d'Istituto, ve ne sono di attinenti in maniera specifica all'inclusione degli alunni con disabilità o, in generale, all'inclusione degli alunni in situazione di fragilità?

Il nuovo P.A.I.



D.7

1. Cosa fa la sua scuola per essere inclusiva?
2. Quali sono gli aspetti della sua scuola che non sono inclusivi?
3. Quali conseguenze si verificano a seguito del fatto che ci sono cose che non funzionano a scuola e/o non sono inclusive? E cosa si intende fare?

Le scuole che hanno compilato il PAI relativo all'anno scolastico 2023 sono state in tutto 495 su 539 presenti in Piemonte, vale a dire il 92% delle scuole. L'anno scorso (a.s. 2023/24), quasi il 98% del totale delle scuole si è impegnato nella compilazione e invio del modello e con una precisione e accuratezza nella compilazione di molto superiore all'anno precedente.

Se pensiamo che le domande del nuovo modello, strutturate su tre dimensioni (più una quarta relativa alla percezione della qualità dell'inclusione) erano 84, si comprende bene la mole di dati che questo Ufficio scolastico regionale si è ritrovato a disposizione per approfondire la conoscenza delle singole scuole, ma anche definire nuove aree di intervento e di contesto sulla base di nuove e diverse lenti di lettura, finalmente legate al *come* e al *che cosa* si realizza effettivamente a scuola, per un'inclusione di qualità.

Per affrontare al meglio l'elaborazione generale dei dati e le analisi approfondite, è stato quindi costituito un gruppo di lavoro sul PAI, che è servito anche a sostenere alcune scuole piemontesi che hanno richiesto un'analisi dettagliata e puntuale dei risultati ottenuti, per sviluppare una ricerca-azione con interventi migliorativi a medio e lungo termine. Per la definizione del nuovo modello, i lavori di ricerca e le pubblicazioni di Fabio Bocci sono stati determinanti; per l'elaborazione delle risposte e l'organizzazione dei dati, Filippo Liardi (USR per il Piemonte) ha impegnato le migliori energie e intelligenza statistica e del cuore per una restituzione tanto puntuale quanto completa dei modelli compilati (grazie all'ottima conoscenza dei contesti territoriali).

Insomma, dall'adozione del nuovo modello di PAI in avanti, sono nate numerose occasioni e opportunità di confronto fra l'Ufficio Scolastico Regionale e le istituzioni scolastiche, sulle culture e le pratiche dell'inclusione. Ciò ha consentito di sostenere proficuamente i processi di miglioramento, specie a sostegno di contesti in difficoltà che, in genere, vengono segnalati agli uffici dell'amministrazione in forte ritardo e cioè quando le criticità sono ormai molto serie. L'intento dell'Amministrazione, attraverso il PAI, non si è limitato quindi alla ricognizione, per quanto puntualissima, del territorio⁴ ma a incoraggiare e accompagnare i processi di mi-

⁴ La mappa non è il territorio, è bene ricordarlo: Gregory Bateson affermava che il territorio non può mai essere colto nella sua interezza e che, ad esempio, approssimare troppo la mappa al territorio – aumentando la definizione della mappa – è solo un modo per complicare le cose: le mappe servono per muoversi nel reale, ma se sono troppo vaste o troppo sintetiche diventano pericolose. Spesso le conoscenze relative a determinati contesti di scuola sono condizionate da convinzioni datate o superficiali o, comunque, sbilanciate da analisi meramente numeriche (le mappe, appunto, relative agli organici, ad esempio, o al numero degli studenti, o dei progetti di scuola più evidenti e noti sul territorio, ecc.). L'elaborazione del PAI ha consentito di aggiornare



gioramento andando ben oltre la presa in carico (e la risoluzione delle difficoltà, nella maggior parte dei casi).

Per la migliore comprensione delle considerazioni che condivideremo in questo testo, partiamo dall'indice di inclusione generale, che è stato ricavato utilizzando la seguente formula:

$$\frac{1}{4} \left[\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n xi \right]$$

dove n rappresenta il numero di *item*, xi è il valore medio di ogni *item* e 4 si riferisce al valore massimo attribuibile alle opzioni di risposta.

L'indice di inclusione assume un valore compreso tra 0 a 1, che corrisponde al valore minimo e al valore massimo che può assumere il grado di inclusione. Determinato l'indice di inclusione generale delle scuole piemontesi, si è calcolato poi l'indice relativo a ciascuna istituzione scolastica. Un'ulteriore fase di elaborazione ha portato – come vedremo in seguito – ai rapporti di correlazione fra l'indice generale di inclusione e alcuni *item* – o insieme di *item*⁵ – ritenuti più significativi.

Gli argomenti della sintassi della funzione 'CORRELAZIONE' sono i seguenti:

- *matrice1* (indice di inclusione);
- *matrice2* (valori del descrittore analizzato).

Per quanto il coefficiente di correlazione sia più vicino a +1 o -1, indica una correlazione positiva (+1) o negativa (-1) tra le matrici. La correlazione positiva indica che se i valori di una matrice aumentano, aumentano anche i valori nell'altra matrice. Un coefficiente di correlazione più vicino a 0 indica una correlazione nessuna o debole.

L'equazione relativa al calcolo del coefficiente di correlazione è la seguente:

$$Correl (X,Y) = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}}$$

dove \bar{x} e \bar{y} sono i valori MEDIA (*matrice1*) e MEDIA (*matrice2*) della media campione.

Ecco quindi cosa abbiamo rilevato e indagato: innanzi tutto, il contesto⁶. Grazie all'elaborazione dei dati ottenuti dai PAI delle scuole piemontesi, è stato possibile

e correggere molte letture. Ricordiamo che il nostro PAI è stato compilato dalle stesse scuole e ciò che emerge dalle analisi è un quadro generale tutt'altro che generoso e autoreferenziale. Sull'approssimazione continua che condiziona le nostre conoscenze (e la ricerca), potremmo ricordare Paul Valery che ne *Il nostro destino e le lettere* scrisse "Tutto quel che è semplice è falso. Tutto ciò che è complesso è inutilizzabile".

⁵ Questo tipo di analisi è stata sviluppata dalla ricercatrice Silvia Dell'Anna (*infra*, pp. 35-42).

⁶ Il termine *contesto* è adoperato e richiamato, per fortuna, non più in maniera generica ma con migliore appropriatezza negli ultimi anni. Per la definizione formale, richiamiamo anche noi l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) che, a sua volta, fa riferimento al modello bio-psico-sociale di disabilità delineato nella ICF (Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute) e troviamo che il termine 'contesto' si riferisce a tutti i fattori



26 giungere a un'osservazione molto puntuale delle strategie realizzate dalle singole autonomie scolastiche per sostenere i processi inclusivi.

Le principali curiosità che abbiamo voluto soddisfare, nell'avviare il nuovo modello di PAI e perseguire le strategie di intervento che lo sostengono, sono le seguenti:

- l'inclusione di qualità, che impatto produce nei contesti educativi?
- le scuole con un alto indice di inclusione, realizzano anche prassi didattiche più innovative e performanti?

- le scuole con un maggiore numero di studenti con disabilità, sono maggiormente inclusive?

Affrontiamo, quindi, l'argomento un passo alla volta.

Innanzitutto, è stato ricavato un indice generale di tutte le scuole del Piemonte – che per l'anno scolastico di riferimento, il 2022/23, è stato pari a 0,869 (e cioè l'87%) e quindi individuato anche un indice di inclusione per ogni singola autonomia scolastica.

L'elaborazione dei dati ci ha quindi consentito di ottenere anche un indice di inclusione diviso per ordine di scuola e, per le superiori, fra Licei e Istituti tecnici e professionali, che è riassumibile come segue:

indice_inclusione generale delle scuole piemontesi	0,869664269	87%
indice_inclusione dei licei	0,825337889	83%
indice_inclusione infanzia	0,868696885	87%
indice_inclusione scuole secondaria di primo grado	0,878814542	88%
indice_inclusione istituti professionali	0,848818447	85%
indice_inclusione primaria	0,882129004	88%
indice_inclusione ITI	0,839273938	84%

Cosa fare con il PAI? Il miglior utilizzo possibile di questo documento

Riferiamoci ancora alla norma e torniamo quindi al D. Lgs n. 66 del 2017, che all'art. 4, *Valutazione della qualità dell'inclusione scolastica* specifica: 1. La valutazione della qualità dell'inclusione scolastica è parte integrante del proce-

contestuali che modificano e condizionano, positivamente o negativamente, lo stato di salute e il funzionamento di ogni individuo. Tali fattori contestuali comprendono *i fattori ambientali* (o 'esterni', come il contesto fisico, sociale e attitudinale in cui una persona vive: possono essere sia *facilitatori* sia *barriere* al funzionamento di una persona e includere condizioni come l'accessibilità degli spazi, il sostegno sociale, le politiche pubbliche, la cultura e le tecnologie) e *i fattori personali* (o 'interni', sono le condizioni o gli aspetti proprio di ciascun individuo, come l'età, il genere, lo stato di salute generale, lo stile di vita, le abitudini, le esperienze di vita e altre caratteristiche non necessariamente legate a una patologia o condizione di salute). Per 'contesto', nel quadro dell'OMS, facciamo quindi riferimento a tutti gli elementi esterni e interni che possono condizionare, positivamente o negativamente, il funzionamento e la capacità di ciascuno di noi di partecipare attivamente alla società. Un ottimo riferimento per la scuola rimane lo studio di Ligorio e Pontecorvo (2010).

dimento di valutazione delle istituzioni scolastiche previsto dall'articolo 6 del decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80; 2. L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI), in fase di predisposizione dei protocolli di valutazione e dei quadri di riferimento dei rapporti di autovalutazione, sentito l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica di cui all'articolo 15 del presente decreto, definisce gli indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica sulla base dei seguenti criteri: a) livello di inclusività del Piano triennale dell'offerta formativa come concretizzato nel Piano per l'inclusione scolastica; b) realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione, definiti e attivati dalla scuola, in funzione delle caratteristiche specifiche delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti; c) livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nell'elaborazione del Piano per l'inclusione e nell'attuazione dei processi di inclusione; d) realizzazione di iniziative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola incluse le specifiche attività formative; e) utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione dei risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, anche attraverso il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione; f) grado di accessibilità e di fruibilità delle risorse, attrezzature, strutture e spazi e, in particolare, dei libri di testo adottati e dei programmi gestionali utilizzati dalla scuola.

L'autoanalisi, orientata attraverso gli *item* suggeriti nel nuovo modello di PAI, sostiene la realizzazione di un clima di migliore consapevolezza e di una conoscenza approfondita delle prassi, delle culture e delle politiche attuate dalla scuola: competenze che guideranno docenti e personale scolastico verso una versione potenziata di sé, più percettiva, sensibile e flessibile, capace di favorire una maggiore adattabilità e trasformazione dei contesti educativi. Questo passaggio è importante quanto delicato perché è evidente che l'inclusione non riguarda il solo contesto scolastico ma coinvolge l'intero contesto sociale e territoriale, anche esterno alle mura scolastiche, che va sostenuto anch'esso nell'accogliere e promuovere le diversità e le originalità di ciascuno (*Universal for all*).

Il PAI è, quindi, intimamente legato agli altri documenti strategici della scuola, dai quali recupera le progettualità di intervento più coordinate e coerenti e riferisce il livello di formazione per la qualità dell'inclusione. Attraverso la compilazione della prima parte del PAI, le scuole possono elaborare il proprio indice di inclusività, dal quale avviare, in totale autonomia, una programmazione più attenta degli interventi e delle attività di formazione.

Le autonomie scolastiche possono, per fare degli esempi immediati, lavorare sulla valorizzazione della presenza in classe di ragazzi con disabilità (e cioè indagare come sono cambiate le menti e i comportamenti delle allieve e degli allievi, delle studentesse e degli studenti, in riferimento alla presenza più o meno significativa delle disabilità di alcuni studenti) e alla migliore acquisizione di competenze sociali e culturali. O, ancora, per la formazione del personale, comprendere come diver-

sificare gli interventi in relazione ai diversi gruppi di lavoro, correlando i piani di formazione allo sviluppo delle professionalità interne alla scuola per rispondere a criticità specifiche, sostenendo quanto possibile l'aumento della responsabilità collettiva e della formazione multiprofessionale.

Per il personale come per le classi degli studenti, gli interventi formativi richiederanno la necessità di riflettere sull'importanza che le nostre azioni rivestono nel definire un nuovo contesto o nel modificarne uno esistente. Siamo noi stessi agenti del cambiamento e se vogliamo che questo sia positivo (per tutti) dobbiamo sviluppare la capacità e la competenza di scegliere con coscienza quando confermare (con il nostro comportamento) il contesto e quando, invece, trasformarlo.

La correlazione fra l'indice di inclusione e il titolo di specializzazione per il sostegno: positiva o negativa?

La correlazione individuata fra l'Indice di inclusione generale delle scuole e la presenza di docenti con il titolo di specializzazione per il sostegno *non è significativa*: anzi, è addirittura negativa l'incidenza della presenza di docenti specializzati, sull'indice di inclusione generale, perché è pari a $-0,019996$. In altre parole, la presenza degli 'specializzati' sul sostegno a scuola correla in misura negativa rispetto all'indice di inclusione. In parole povere, non sono i docenti di sostegno con la specializzazione a fare la differenza.

Se questo è un dato atteso (perché il numero degli specializzati è ancora esiguo, sul totale dei docenti di sostegno, di cui la maggior parte precari e assunti nel corso dell'anno scolastico) è comunque significativa la constatazione del rapporto negativo con l'indice di inclusione generale delle scuole.

Ciò a ulteriore riprova che l'inclusione si realizza a scuola non tanto grazie al numero, più o meno significativo, di insegnanti specializzati sul sostegno ma grazie a una serie di condizioni 'inclusive' (che possiamo facilmente recuperare fra le prassi, le politiche e le culture diffuse del PAI, spesso implicite quanto efficaci) che rendono il contesto di apprendimento e di socializzazione in grado di accogliere, accompagnare, sostenere, orientare al meglio i percorsi di studio e di vita degli studenti (tutti e non solo quelli con particolari difficoltà). Insomma, ciò che fa la differenza è, ancora una volta, il contesto e la capacità delle *équipe* di lavoro di 'fare scuola' realizzando con efficacia le migliori prassi inclusive.

A sostegno di queste riflessioni, l'elaborazione dei dati ottenuti dal PAI ci ha fornito numerosi esempi. Fra questi, a partire dalle scuole di Torino, il rapporto del 'Gobetti-Marchesini', 38 docenti di cui solo 10 con il titolo di specializzazione (rapporto 0,26) e, nonostante ciò, un indice di inclusione pari 0,96. Lo si vede anche mettendo a confronto due ottimi istituti superiori, il 'Bosso-Monti' e il 'Giulio', che hanno ottenuto entrambi un indice di inclusione pari a 0,9: il primo ha un rapporto docenti di sostegno/docenti con titolo di specializzazione di 0,55% e il secondo di 0,75%; a significare che sono altri gli aspetti e le pratiche che rendono più inclusive le scuole e non la maggiore presenza di docenti con il

titolo di specializzazione. Lo stesso accade, ad esempio, anche dal confronto fra il 'Boselli' e il 'Regina Margherita' (con un rapporto in percentuale molto simile, 0,49% dei docenti con il titolo di specializzazione, il primo e 0,48% il secondo): il 'Regina Margherita' ha un indice di inclusione che si attesta a 0,80 mentre il 'Boselli' sale a 0,96.

Un alto numero di docenti specializzati sul sostegno non garantisce, *da solo*, un alto indice di inclusione. Mentre una presenza significativa di studentesse e studenti con disabilità – che comporta un alto numero di docenti di sostegno – sì. Lo vedremo meglio in seguito.

In definitiva, quando a inizio anno scolastico si rincorrono le lamentele (spesso polemiche e supportate dai media) relative alla scarsità dei docenti specializzati per il sostegno, dobbiamo darne una lettura molto cauta. In Piemonte, almeno (poiché questa ricerca è stata sviluppata solo sulle scuole piemontesi) non è il numero dei docenti specializzati a determinare un impatto positivo sull'inclusione scolastica. E questo, seppure si ritenga, in genere, che proprio a tali professionalità affidiamo la qualità dei processi inclusivi e il successo degli apprendimenti anche per le situazioni di disabilità più gravi.

Siamo al giro di boa: la qualità dell'intero sistema si regge non tanto sulla quantità delle risorse ma sulla possibilità e capacità delle scuole di utilizzarle e impegnarle al meglio.

Quanto affermato ci apparirà ancor più chiaro verificando gli esiti ottenuti in relazione ad alcuni descrittori. Se le esigenze di trattazione ci impegnano a evitare lungaggini, non abbandoniamo però la questione senza un riferimento utile: ci basterà infatti fare riferimento all'*item* C27 che richiedeva alle scuole di definire se “gli insegnanti di sostegno sono coinvolti sistematicamente nella progettazione e nella verifica delle attività di apprendimento”. Ebbene, la correlazione di questo indicatore con l'indice generale di inclusione delle scuole è bassa, pari a 0,14. Ma in particolare, è interessante che questo risultato si differenzia da un ordine di scuola all'altro e con differenze che in genere non ci aspetteremmo.

Andando a recuperare infatti quanto dichiarano in proposito gli insegnanti della primaria, il coinvolgimento dei docenti di sostegno incide, sulla qualità dell'inclusione, dello 0,014 e scende ancora, allo 0,0029 alla secondaria di primo grado per poi diventare sostenibile (o quasi) nella secondaria di secondo grado.

L'incidenza del coinvolgimento degli insegnanti di sostegno è sicuramente più importante, più impattante, nelle scuole superiori. Questo risultato va sicuramente letto con molta attenzione. Precisiamo, innanzi tutto, che l'incidenza di un fattore particolare non sta per 'importanza', 'significatività', dello stesso. Significa, più correttamente, che quel descrittore *incide* più di altri fattori nel determinare condizioni di particolare qualità a un contesto.

Se nella primaria e nella secondaria di primo grado dovrebbe risultare piuttosto scontata la realizzazione di prassi collaborative e di coprogettazione fra i docenti (curricolari e di sostegno), nella secondaria di secondo grado, tale coinvolgimento (se e quando viene realizzato) risulta particolarmente incidente sull'inclusione. *Condiziona*, cioè, determina positivamente, l'inclusione. Il rap-

porto che si determina fra il coinvolgimento dei docenti di sostegno e la qualità dell'inclusione in classe, è più significativo (dello 0,29) alle superiori che non nel primo ciclo.

La forte separazione fra docenti curricolari e docenti di sostegno – lamentata spesso da questi ultimi – è un dato su cui riflettere attentamente. Proprio nel primo ciclo sarebbe importantissima la piena collaborazione fra gli insegnanti – che attribuisce a ciascuno la responsabilità dei processi e degli esiti – evitando il persistente fenomeno della delega (l'affidare al docente di sostegno il 'caso') ma, al contrario, si assiste alla separazione dei compiti e delle competenze (separazione che viene evidentemente letta e vissuta anche dai compagni in classe). Nella scuola secondaria di secondo grado, probabilmente per questioni legate alla valutazione e alla documentazione dei percorsi, assistiamo a un miglior (seppure non sufficientemente) coinvolgimento dei docenti di sostegno. La letteratura riguardante il profilo del docente di sostegno è piena di considerazioni relative alla 'segregazione' di queste figure e il PAI piemontese ce lo conferma ulteriormente⁷.

Tornando alla presenza (al numero) dei docenti di sostegno con la specializzazione negli istituti superiori, è molto significativo il caso del 'Beccari' che ha un indice di inclusione fra i più alti del Piemonte, nonostante la presenza quasi irrisoria di docenti specializzati, ma anche di alcuni Istituti Comprensivi, come l'IC 'Gonin' di Giaveno (con 7 docenti specializzati su 31), l'IC di Caluso (5 docenti specializzati su 45 docenti di sostegno), il 'Da Vinci' con 18 docenti specializzati su 89), tutti con indici di inclusione altissimi (fra lo 0,97 e lo 0,98). Ci sono invece Istituti, anche molto noti sui territori provinciali, con un alto numero di docenti specializzati e un indice di inclusione molto poco dignitoso.

Per uscire dalla provincia torinese e spostarci nella Provincia Granda, sarà utile l'esempio del 'Giolitti-Belisario' di Mondovì, con 14 docenti specializzati su 60 (pari quindi allo 0,23% del totale) e un indice di inclusione di 0,91. Il 'Giolitti-Belisario' è sicuramente un Istituto da tenere in considerazione per le nostre analisi anche in considerazione dell'impegno sulla formazione specifica: il totale del personale viene impegnato nella formazione sulle tematiche inclusive (con un impegno che indicativamente è pari all'80% e al 20% per il personale ATA).

Trasferendoci ad Alessandria, allora, troveremo l'Istituto Superiore 'Leardi' con 43 docenti di sostegno di cui 10 specializzati (una proporzione bassa, pari allo 0,23%) con un indice di inclusione dello 0,91. E un alto indice di inclusione è anche, fra gli altri, quello dell'Istituto comprensivo 'Rita Levi Borsellino' (pari a 0,96) e un rapporto ancor più basso fra docenti di sostegno e docenti specializzati (dello 0,11%).

Sono discrete, purtroppo, le risultanze per il tecnico 'Cellini' e il 'Ciampini' (con indici di 0,84 e 0,85) ma è significativo constatare che il secondo istituto raggiunge quasi lo stesso indice di inclusione del primo nonostante un alto numero di docenti di sostegno e un buon rapporto con il numero degli specializzati (esattamente, 39

⁷ Canevaro e Malaguti avevano già individuato il rischio del sostegno affidato 'per sempre' a una persona, magari specializzata che 'rischia di operare una sorta di esproprio e requisizione del riconoscimento relazionale' che impedisce nasca un circuito di reciprocità e la rete relazionale costituita da diversi caratteri, sia benevoli e simpatici che irruenti e forse poco simpatici.

docenti di sostegno e 15 specializzati) mentre il 'Cellini' conta 17 docenti di sostegno di cui soli 3 docenti specializzati. Si potrebbe analizzare meglio il contesto di questi due istituti alessandrini per comprendere come giungano allo stesso (o quasi) risultato in termini generali di inclusione nonostante l'incidenza numerica delle risorse impegnate su tali processi (quelli almeno relativi alla disabilità) siano impari (quasi il doppio, il numero dei docenti di sostegno del 'Ciampini', in piena coerenza con il numero degli studenti con disabilità iscritti).

Per passare a un'altra provincia, Asti, sarà interessante osservare il caso del 'Pascoli' di Felizzano con un indice di inclusione pari a 0,96 e quello dell'Istituto tecnico industriale 'Sobrero' con un indice di inclusione pari a 0,91. Entrambe queste scuole hanno dichiarato una formazione al 100% del personale della scuola sulle tematiche inclusive. Anche il 'Penna' costituisce un caso significativo, con un indice pari a 0,98 e una percentuale di studenti iscritti con disabilità dell'8,1% (anche in questo caso, l'incidenza dei docenti con la specializzazione non è significativa perché pari allo 0,31%).

Esemplare, il liceo 'Alfieri' di Asti che rappresenta forse un *unicum* nel panorama dei licei classici (formazione del personale del 67%) e un indice di inclusione di 0.98. Ad Asti, sono anche alti, gli indici del 'Negri' e del 'Bovio-Cavour'.

Questa velocissima e scarna panoramica, per significare quante e quali valutazioni è stato possibile condurre nel corso degli ultimi mesi per sostenere le scuole nell'autovalutazione grazie a un confronto tanto rapido quanto indolore con i territori e gli ordini scolastici di riferimento.

Alcuni grafici territoriali sono inseriti negli *Strumenti*, mentre alcune scuole sono state direttamente coinvolte nel lavoro di supervisione e di approfondimento condotto dalle ricercatrici Silvia Dell'Anna e Claudia Colombaroli (*infra*, pp. 73-85).

Quanto incide la formazione del personale scolastico sulla qualità inclusiva delle scuole?

Abbiamo visto, a partire da alcuni casi specifici di scuole, quanto la formazione del personale possa costituire un'ottima leva per migliorare le *performances* inclusive. Ci sono Istituti piemontesi che impegnano nella formazione sull'inclusione il 100% del personale.

E la formazione è, fra gli altri, il *driver* che incide al massimo livello nel determinare la qualità degli interventi scolastici, in tema di inclusione. Il PAI, in particolare, ha indagato alcuni aspetti particolari legati alla formazione. Fra gli *item* più significativi, il C16 ha verificato le *opportunità di confronto fra insegnanti sulle diverse modalità di fare didattica*. Ma ad altri *item* abbiamo prestato particolare attenzione in riferimento all'inclusione dei bambini e dei ragazzi con disabilità: il B27, che ha richiesto alle scuole se "gli insegnanti di sostegno sono coinvolti sistematicamente nella progettazione e nella verifica delle attività di apprendimento"; il B23, che ha indagato se "i risultati degli allievi con bisogni educativi speciali costituiscono elementi di analisi per riflettere sui fattori che determinano ostacoli all'apprendimento"; il C18, che sulle politiche

ha verificato la presenza di un convincimento importantissimo: “i docenti condividono idea che per il successo di tutti gli allievi è necessario ridefinire sistematicamente il contesto?”. Il C20, che ha verificato se “la presenza di allievi con BES/disabilità è un’opportunità per attivare processi migliorativi dell’organizzazione didattica”.

Vedremo, nel corso dei prossimi paragrafi, quanto varino – da un ordine all’altro di scuola – determinate prassi e presupposti culturali e quanto siano più o meno significative le differenze da un’area provinciale a un’altra. Da non trascurare, per tutte le amministrazioni scolastiche, la valutazione della ricaduta degli interventi formativi. Non possiamo più limitarci alla somministrazione dei questionari di gradimento (comunque utili ma spesso superficiali e soggettivi) ma dobbiamo sicuramente adottare altre rilevazioni, di qualità, che ci permettano di misurare (in maniera attendibile) la ricaduta culturale, sociale e organizzativa. Per semplificare: quanto e come si modificano i comportamenti in classe degli insegnanti a seguito della formazione? Come si modifica il contesto? In che modo, quanto è stato appreso viene trasferito nella situazione lavorativa...ovvero, quanto le competenze, le abilità e le nozioni apprese si rivelano utili a migliorare la *performance* lavorativa? Quali competenze acquisiscono i discenti: di tipo cognitivo, di tipo tecnico/professionale, quali competenze trasversali, ecc.?

Insomma, se continuiamo a erogare formazione e non ci interessa più di tanto comprendere *se e a chi e a che cosa* sia effettivamente servita, non ha senso farla. *Valutare l’evento formativo vuol dire misurare il cambiamento*: quali modalità di lavoro, quali procedure, quali nuovi servizi o riorganizzazione, ecc. ha procurato, per il nostro lavoro, la formazione realizzata?

Questa valutazione della qualità/efficacia del corso erogato non si effettua nel mentre o al termine (nel mentre o al termine possiamo richiedere solo *feedback* generici, del tipo ‘sei stato coinvolto? Hai potuto partecipare? La durata degli incontri era sostenibile? I materiali erano utili? Ecc.) ma almeno 6 mesi dopo: gli effetti (il cambiamento) sono durevoli? Quali cambiamenti si sono realmente prodotti nelle organizzazioni o negli individui? La valutazione di efficacia rende conto non solo della qualità dell’azione formativa ma ancor più del contesto in cui si inserisce la formazione. Per realizzare un evento formativo in modo intelligente, le scuole devono ragionare molto bene sul contesto in cui andiamo a calarlo. Il contesto, ancora una volta.

La correlazione fra l’indice di inclusione e la presenza nelle classi di studenti con disabilità

La presenza a scuola e nelle classi di bambini e ragazzi con disabilità è un’opportunità. A livello diffuso, gli insegnanti considerano la presenza di allievi con vulnerabilità un’opportunità per attivare processi migliorativi dell’organizzazione e della didattica (C20). La presenza in classe dell’alunno con disabilità rappresenta un’occasione di crescita per tutti, studenti, docenti, personale della scuola grazie alla continua necessità di mediazioni e negoziazioni? La presenza dell’alunno con



disabilità consente di problematizzare gli aspetti della vita sociale, delle istituzioni, delle politiche e delle culture?

33

Può sembrare una provocazione ma ciò che emerge con chiarezza dall'elaborazione dei quasi 500 modelli di PAI piemontesi è che la maggiore presenza nelle scuole di bambini e ragazzi con disabilità realizza un impatto più forte e decisivo sulle pratiche inclusive. La differenza, rispetto alle scuole con pochi o pochissimi alunni con disabilità, è netta. La presenza della disabilità a scuola è chiaramente un'opportunità per tutti. È un elemento trasformativo dei contesti, non solo nella socialità ma nelle prassi e nelle politiche. I contesti che accolgono ragazzi con disabilità sono contesti molto più inclusivi. Ha descritto bene questo passaggio Patrizia Gaspari (2024):

Il nuovo P.A.I.

Il contesto inclusivo si nutre di una rete di relazioni interdipendenti, complementari e dialoganti, dove non si distinguono un punto di inizio principale, né soluzioni definitive e definitorie, ma convergono e convivono molteplici e pluralistici costrutti epistemologici, modelli pedagogico-didattici, stili comunicativo-relazionali, strumenti e metodi organizzativi, linguaggi e risorse, costantemente sottoposti alla legge del cambiamento migliorativo dell'esistente. Il passaggio dall'istituito all'istituente implica un processo dinamico e di costante ridefinizione rigenerativa degli stati di equilibrio e di disequilibrio del contesto stesso che, senza snaturare la precedente identità raggiunta, assume nuove forme, condizioni e volti identitari (p. 79).

La presenza dei ragazzi con disabilità comporta una modifica profonda dei contesti perché, per fortuna, ogni individuo porta con sé esigenze e punti di forza differenti e rende evidente che la stessa idea di inclusione non può considerarsi in senso assoluto, come un valore 'dato', una volta per tutte, ma un aspetto, fondante, della prospettiva ecologica delle relazioni e dei sistemi sociali, aperti e interattivi. Se il contesto è mobile e va continuamente riletto e reinterpretato, anche le pratiche inclusive vanno continuamente riviste e riadattate. "Adattare un nuovo paradigma significa, infatti, riconfigurare la *gestalt* del processo inclusivo, considerando l'individuo e il contesto come sistemi erranti, amichevoli al cambiamento (*change friendly*) e amichevoli nell'errare (*error friendly*)" (Bocci 2020, p. 159).

Questo dato, probabilmente il più significativo all'interno di un'indagine molto corposa, emerge in maniera altrettanto forte dall'elaborazione del PAI dell'anno scolastico 2023/24 che conferma, sostanzialmente, sia gli esiti che i contenuti fin qui condivisi per la maggior parte delle correlazioni analizzate. Il PAI 2023/24 sottolinea, purtroppo in negativo, la scarsa collaborazione fra docenti di sostegno e i docenti curricolari (rilevata in modo più pesante dell'anno precedente) e la presenza molto irregolare (oltre che sparuta, nelle periferie) dei docenti specializzati ma, in positivo, le scuole sembrano leggermente più consapevoli delle prassi inclusive adottate per la tenuta inclusiva sui territori (o forse i docenti hanno prestato una migliore cura e attenzione, l'anno scorso, nella compilazione di un documento finalmente più familiare). C'è da dire che la struttura e il numero degli *item* del PAI proposto alle scuole per l'anno scolastico 2023/24 è stato snellito e semplificato rispetto alla versione precedente, qui analizzata, con l'obiettivo di renderne più agevole la compilazio-



34 ne e la consultazione. Con il completamento del PAI per l'anno scolastico in corso, 2024/25, potremo finalmente disporre di una base triennale su cui sviluppare analisi e riflessioni ancora più approfondite ed efficaci per il miglioramento continuo. Che saranno oggetto di una futura condivisione e pubblicazione.

Bibliografia

Tiziana Catena

- BOCCI F. (2020), *L'inclusione come spinta istituyente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi*, in "Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità", Rossiello M.C. (a cura di), pp. 143-168.
- GASPARI P. (2024), *La Pedagogia Speciale come scienza della cura ecosistemica: possibili traiettorie progettuali*, in "L'inclusione non si ferma. Cammina sempre", Erikson, pp. 77-92.
- GARDOU C. (2015), *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Mondadori, Milano.
- LIGORIO M.B., PONTECORVO C. (2010), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roma.

Silvia Dell'Anna

Modelli e sistemi di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica

La parola valutazione è diventata un *Leitmotiv* negli ultimi decenni, non solo nel discorso sugli apprendimenti degli alunni, ma anche all'interno di quello più ampio sulla valutazione delle istituzioni scolastiche, delle professionalità educative, e dell'efficacia e qualità delle progettualità educative e didattiche. Si tratta, tuttavia, di una parola che crea diffidenza, poiché spesso associata (o meglio ridotta) a un'ingerenza esterna, viziata da uno sguardo giudicante. In realtà, la valutazione rappresenta uno strumento prezioso per il sistema, così come per ciascuno dei suoi attori: aiuta a comprendere, a dialogare sulla base di informazione chiave, a definire priorità, e a innescare processi di miglioramento mirati e coerenti con i reali bisogni degli utenti e delle istituzioni.

Quando alla parola valutazione si associa il tema dell'inclusione la faccenda sembra complicarsi ulteriormente, anche se solo all'apparenza. L'inclusione è un costrutto fondamentale nell'impalcatura normativa e strutturale della nostra scuola, che plasma le sue finalità e ne influenza il funzionamento.

Questo capitolo tratteggia il tema della valutazione della qualità dell'inclusione calandolo nell'esperienza tangibile delle scuole, per aiutare a intravederne le potenzialità costruttive, sia in termini di valorizzazione di quello che già esiste e si realizza (bene), sia con lo scopo ultimo di generare azioni di miglioramento.

Quando possiamo parlare di inclusione di 'qualità' nelle nostre scuole?

L'inclusione scolastica è prima di tutto un diritto internazionale, sancito dalla Convenzione Onu per i diritti delle persone con disabilità (2007, Art. 24) e dalla nostra normativa nazionale (Legge 104/1992, D. Lgs. 66/2017). La richiesta di accogliere tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro caratteristiche, dal loro background e dal loro profilo di funzionamento, è un obbligo stringente che si applica a ogni ordine e grado di istruzione e che impegna le scuole sotto molteplici punti di vista: prima di tutto didattico ed educativo, ma anche giuridico, amministrativo, burocratico e gestionale. Si tratta di un complesso di relazioni e di professionalità difficile da separare dal sistema di istruzione generale. Sulla base di tali normative, il nostro sistema scolastico si configura come inclusivo in modo pervasivo e questo diventa un elemento caratterizzante (oltre che di valore) nel confronto internazionale.

Non dobbiamo, infatti, dare per scontato il raggiungimento di questo complesso e stratificato sistema di diritti: non solo il diritto di accesso e di presenza fisica, ma anche quello di ricevere supporti e di vedere rispettate le esigenze specifiche, attraverso progettualità sistemiche e accomodamenti personalizzati. L'accesso rappresenta un prerequisito sostanziale, senza il quale è impossibile parlare di inclusione ma che da solo non rende necessariamente inclusivo un sistema scolastico. È solo nel momento in cui il diritto si concretizza attraverso apprendimenti significativi (per tutti), partecipazione in condizione di parità e benessere che si può parlare davvero di inclusione. Il discorso si estende a tutta la comunità scolastica, compresi gli insegnanti, il personale ATA, i genitori e altri professionisti che gravitano attorno alla scuola e che assieme garantiscono la realizzazione dell'inclusione. Questa rete di dialogo e collaborazione deve, altresì, trovare occasioni di formazione, supporto e consulenza, in grado di facilitare il contributo di tutti e di promuovere un benessere individuale e collettivo. Ed è per tale ragione che l'inclusione riguarda tutti e tutte, e include molteplici dimensioni.

Perché valutare l'inclusione è importante?

Non tutti sono a conoscenza di questa straordinaria avanguardia italiana. L'inclusione non è certo uno dei primi pensieri associati al 'made in Italy'; eppure, si manifesta e si vive quotidianamente in tutte le scuole del Paese da oltre quarant'anni. Gli addetti ai lavori e i diretti interessati sono consapevoli della lunga tradizione e del patrimonio di esperienze accumulate nel settore, nonché delle convinzioni fortemente radicate che hanno reso possibile il raggiungimento di un traguardo tutt'altro che semplice e scontato. Sono altresì consapevoli che, in molti altri contesti, l'inclusione continua a essere un miraggio. Se si guarda al panorama internazionale, ci si scontra con una realtà assai diversa. Oltre a un discorso meramente economico (che in questa tematica sembra rivestire un ruolo marginale), molteplici fattori, come paure, opposizioni di categoria, misconcezioni e, in alcuni casi, un attaccamento alle tradizioni segregative di altri sistemi scolastici, ostacolano la realizzazione dell'inclusione (Ianes, Augello 2023).

Questo stallo è anche, in parte, una conseguenza delle carenze nella ricerca, sia nazionale che internazionale. La prima, e forse la più grave, riguarda le tematiche che attraggono maggiormente l'attenzione: mentre gli atteggiamenti, in particolare degli insegnanti ma anche degli alunni, rappresentano un *focus* centrale, insieme alla professionalità dei docenti in termini di conoscenze e competenze, gli studi sulle strategie e i modelli didattici inclusivi o sui benefici dell'inclusione rimangono scarsi (Amor *et al.* 2019; Dalgaard *et al.* 2022; Dell'Anna *et al.* 2024; Oh-Young, Filler 2015). Sebbene le evidenze disponibili indichino ricadute favorevoli sia per gli alunni con disabilità (ad esempio, in termini di apprendimenti curricolari e competenze adattive) sia per i loro pari (riguardo all'aumento dell'empatia e alla riduzione dei pregiudizi), queste non bastano a costruire un fronte compatto contro le posizioni critiche. Inoltre, alcuni segmenti del sistema educativo, come la prima infanzia e la formazione professionale a livello secondario, appaiono trascurati. Infine, l'attenzio-

ne tende a rimanere concentrata sugli aspetti micro delle pratiche didattiche, come le strategie di individualizzazione e personalizzazione per alunni con disabilità e altri bisogni educativi speciali, mentre si esplora ancora troppo poco il funzionamento interconnesso di un'istituzione scolastica, considerando i suoi elementi chiave.

La ricerca sul piano nazionale subisce altrettanti contraccolpi. Se da un lato il modello italiano per l'inclusione suscita attenzione e attrae numerosi visitatori dall'estero, dall'altro ancora troppo poco si sa su come si realizzi concretamente l'inclusione, su quali siano le scelte operative vincenti e sui risultati che la scuola italiana raggiunge per tutti gli alunni (Dell'Anna *et al.* 2024; Cottini, Morganti 2015).

Di conseguenza, il valore della tradizione italiana in materia di inclusione fatica a oltrepassare le mura della scuola e, ancor meno, i confini nazionali. In questo panorama internazionale segnato dallo scetticismo, l'Italia – con la sua lunga tradizione e la sua forte convinzione politica – potrebbe fungere da faro e fonte di ispirazione, offrendo evidenze e mostrando possibili vie per l'implementazione. In un dibattito internazionale, scientificamente fondato, sarebbe infatti fondamentale condividere argomentazioni basate su evidenze empiriche, che dimostrino il raggiungimento di quegli ambiziosi obiettivi che compongono il diritto all'inclusione scolastica, quali apprendimento, partecipazione e benessere di tutti gli alunni.

È proprio qui che subentra il tema della valutazione, che costituisce parte integrante di un processo dedicato alla comprensione e al miglioramento del sistema, nonché un passaggio indispensabile per tutelare il diritto all'inclusione non solo sul piano dei valori, ma anche su quello scientifico. Questo discorso, più ampio, sul sistema scolastico potrebbe apparire lontano dalle esigenze e dalle richieste delle scuole; tuttavia, la valutazione delle singole istituzioni è uno dei pilastri della valutazione dell'intero sistema. Se si desse spazio alla valutazione nelle nostre scuole, si otterrebbero informazioni preziose sull'eterogeneità delle strategie didattiche e degli interventi realizzati in risposta a diverse tipologie di bisogno. Ciò consentirebbe di selezionare e mettere in evidenza le progettualità più efficaci, quelle in grado di raggiungere i migliori risultati in termini di apprendimento, partecipazione e benessere per tutti, trasformando queste pratiche in un patrimonio condiviso, da replicare altrove. Inoltre, si avrebbero dettagli sulle circostanze e sulle modalità di realizzazione: ad esempio, per quali alunni una determinata strategia o progetto risulta più efficace? Informazioni che offrirebbero agli altri insegnanti chiavi di lettura per le proprie scelte operative. Anche le pratiche adottate all'interno della scuola potrebbero divenire modelli organizzativi e collaborativi da replicare in altri contesti, fornendo evidenze utili per altre scuole e istituzioni. Infine, e non per importanza, si valorizzerebbe l'impegno e la qualità del lavoro di molti, che spesso operano sottotraccia, ma che rappresentano il vero meccanismo virtuoso dell'inclusione.

Come possiamo valutare l'inclusione nelle scuole in modo accurato e formativo?

Gli attuali sistemi di valutazione dell'inclusione scolastica presentano diverse criticità (Dell'Anna 2021):

- esiste uno scollamento tra la valutazione generale del sistema scolastico e quella specifica dell'inclusione, sia a livello di sistema sia a livello di singole scuole;
 - le modalità di autovalutazione variano notevolmente tra le scuole, creando una disomogeneità che ostacola il miglioramento;
 - si intravede un debole legame tra autovalutazione e azioni concrete di miglioramento nelle scuole.
 - alcuni aspetti importanti, come il monitoraggio dei progressi degli alunni con disabilità, sono spesso trascurati o delegati ai soli insegnanti.
- Serve, quindi, un modello in grado di superare queste criticità, innescando processi formativi e generativi. Una valutazione che sia prima di tutto capace di:
- creare spazi di ascolto e partecipazione per tutti gli attori coinvolti, inclusi bambini e ragazzi;
 - incentivare la collaborazione e il dialogo tra studenti, insegnanti, genitori e personale scolastico;
 - individuare punti di forza e di debolezza, riconoscendo le buone pratiche e le professionalità;
 - dare visibilità alle prassi efficaci per condividerle e replicarle;
 - definire obiettivi nuovi e significativi, in linea con i bisogni reali della scuola e della comunità;
 - pianificare interventi e progettualità mirati che rispondano ai bisogni specifici di ogni contesto;
 - monitorare il livello di soddisfazione percepito da studenti, insegnanti, genitori e personale scolastico.

Questo discorso, però, ci porta sul tema degli strumenti e dell'ascolto dei differenti punti di vista. Per ottenere informazioni affidabili, è necessario ridurre al minimo la tendenza alla desiderabilità sociale. Non possiamo affidarci a un unico punto di vista, che è generalmente quello di un singolo referente o di un gruppo di lavoro; è essenziale triangolare le prospettive e individuare gli attori più appropriati da interpellare, a seconda della tematica. A questo scopo, servono strumenti che consentano di ascoltare bambini e ragazzi di tutte le età e, per quanto possibile, anche gli alunni con disabilità, che sono i principali beneficiari del sistema.

Questo approccio partecipativo, che integra strumenti come l'*Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow 2014), promuove l'autovalutazione come un processo democratico. Gli attori scolastici possono così esprimere le proprie opinioni, mettere in luce i punti di forza della propria istituzione e confrontare le prospettive di studenti, insegnanti, genitori e personale scolastico. Questo dialogo arricchente facilita la definizione di obiettivi più in linea con le reali esigenze del contesto e rafforza il legame tra autovalutazione e miglioramento (Demo 2017), rendendo le scuole più inclusive e pronte ad affrontare le sfide contemporanee.

In conclusione, un modello di valutazione efficace per una scuola inclusiva deve essere altamente personalizzato e avere un impatto concreto sulle prospettive future della scuola. Per raggiungere questo obiettivo, è fondamentale individuare gli aspetti più significativi e fornire una visione chiara e affidabile, che consideri equamente le diverse prospettive. Solo così sarà possibile comprendere a fondo le reali necessità della comunità scolastica e promuovere un miglioramento significativo e duraturo.

Quali caratteristiche dovrebbe rispecchiare una scuola inclusiva?

Il grado di inclusività della scuola dipende da molteplici elementi, tra loro interconnessi, che riguardano sia l'ambiente scolastico che le dinamiche tra gli attori coinvolti. Innanzitutto, gli ambienti scolastici devono essere percepiti come sicuri e accoglienti, garantendo sia la sicurezza fisica che il benessere socio-emotivo di studenti e insegnanti. Spazi accessibili e adeguatamente progettati, insieme a materiali didattici inclusivi come arredi ergonomici e risorse che incorporano elementi di specialità (es. il Braille o la Comunicazione Aumentativa Alternativa – CAA), favoriscono una partecipazione piena alle attività di apprendimento per tutti.

La *leadership* scolastica gioca un ruolo cruciale nella promozione di una cultura inclusiva, stimolando una collaborazione tra tutte le componenti della scuola. Se da un lato, le figure di coordinamento dovrebbero supportare i nuovi docenti nell'adozione di pratiche inclusive, dall'altro la scuola dovrebbe garantire percorsi di formazione continua per il personale. Questa formazione non deve limitarsi alle competenze didattiche, ma deve anche includere riflessioni sulle misconcezioni e pregiudizi inconsapevoli, per garantire un approccio più aperto e rispettoso verso tutte le differenze.

Parallelamente, è importante monitorare i progressi degli studenti, il loro benessere e livello di partecipazione. Le strategie didattiche devono garantire che tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali, possano partecipare attivamente sia alle opportunità di apprendimento strutturate che a quelle ricreative, come l'intervallo e le gite. Ridurre fenomeni di esclusione, come il bullismo o l'isolamento, è un segnale concreto del successo di queste pratiche. Inoltre, promuovere il benessere socio-emotivo degli studenti funge da catalizzatore per un apprendimento significativo e in linea con le loro potenzialità.

Infine, l'impatto delle politiche e progettualità scolastiche deve essere valutato anche in relazione agli insegnanti e alle famiglie. Un ambiente inclusivo non solo favorisce il benessere degli alunni, ma contribuisce anche a ridurre il *burnout* tra il personale scolastico, creando un contesto di lavoro più positivo e collaborativo. La promozione di un dialogo costruttivo con le famiglie rafforza ulteriormente questa rete di supporto. Pertanto, ci si attende che le pratiche inclusive di una scuola contribuiscano allo sviluppo professionale dei docenti, migliorando le loro competenze e atteggiamenti in materia di inclusione.

Quali sono le dimensioni rilevanti su cui ciascuna scuola dovrebbe soffermarsi?

L'ecologia di una scuola inclusiva si articola su più livelli e comprende molteplici aspetti. Nella letteratura si evidenziano tre principali direttive (Dell'Anna 2021; OECD 2023): i fattori di input o di contesto, le dinamiche realizzative e trasformative della scuola, ovvero i processi, e i risultati ottenuti, noti come *outcomes*. Esiste inoltre una direttiva diacronica che considera l'evoluzione della scuola nel tempo, analizzando come cambiano le priorità e le progettualità. Questa direttiva si concentra, in ultima analisi, sulle ricadute a medio e lungo termine, tra cui il

40 miglioramento progressivo dei risultati di apprendimento, la riduzione delle disuguaglianze e la diminuzione del tasso di abbandono scolastico, evidenziando così l'impatto delle scelte operative adottate sul medio e lungo periodo.

La Tabella 1 include una selezione di indicatori per ciascuna delle tre dimensioni, che possono risultare particolarmente rilevanti nella valutazione di una istituzione scolastica.

Silvia Dell'Anna

Input/Contesto	Risorse umane e materiali della scuola (incluse quelle territoriali) Utenza della scuola (caratteristiche e bisogni dell'utenza)
Processi	<i>Leadership</i> e aspetti gestionali-amministrativi (es. reperimento e distribuzione delle risorse, coordinamento delle risorse umane) Collaborazione tra il personale della scuola (es. collaborazione tra insegnanti, suddivisione dei ruoli e dei compiti) Iniziativa a sostegno delle professionalità di tutto il personale (es. formazione o consulenza in servizio) Comunicazione e relazione con le famiglie e gli alunni (strategie, modalità, canali) Progettualità e iniziative della scuola (progetti, prassi condivise) Scelte didattiche a livello di classe (es. strategie di differenziazione, interventi per la promozione delle relazioni tra pari)
Risultati	Esperienza scolastica degli alunni (relazioni, partecipazione durante le attività didattiche, opportunità di autodeterminazione, soddisfazione) Progressi nelle aree curriculari Acquisizione di competenze in altre aree (es. competenze socio-emotive, metacognitive)

Tab. 1. Dimensioni per la valutazione della qualità dell'inclusione di una scuola.

Le singole scuole hanno, dunque, la necessità di selezionare le variabili e gli indicatori più rilevanti all'interno di questo complesso sistema di dimensioni e parametri. Non è necessario che l'intero modello venga considerato nel processo valutativo contemporaneamente; si può decidere di focalizzarsi su una sola dimensione, come il bullismo, il benessere degli insegnanti o la co-progettazione tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno, che risulta centrale in quel particolare contesto e momento. In alternativa, è interessante esplorare le relazioni tra variabili: ad esempio, l'acquisto di strumenti tecnologici e la loro integrazione nella didattica di classe hanno generato miglioramenti nell'apprendimento curricolare degli studenti? Quali scelte didattiche favoriscono maggiore soddisfazione e benessere tra i ragazzi? Quali progetti promuovono l'autodeterminazione?

Per avviare un processo di valutazione, ogni scuola deve quindi identificare, in modo collegiale o attraverso il lavoro di un gruppo di rappresentanti, le dimensioni rilevanti e le priorità. Ad esempio, una scuola potrebbe decidere di concentrare

l'attenzione sulle prassi didattiche a livello di classe, rafforzando le competenze dei docenti tramite attività di formazione mirate e verificando, successivamente, le ricadute positive sugli alunni e sulla capacità progettuale degli insegnanti. Un'altra istituzione potrebbe, invece, considerare prioritario affrontare il tema degli atteggiamenti discriminatori – e spesso inconsapevoli – degli insegnanti, un argomento che potrebbe emergere dagli studenti stessi, i quali percepiscono ingiustizie nel trattamento e nella valutazione.

Attraverso attività di valutazione, la scuola sarebbe in grado di individuare le problematiche che si presentano più frequentemente e che hanno un impatto significativo sull'esperienza degli studenti, progettando di conseguenza interventi mirati a supportare la professionalità e il lavoro dei docenti. Infine, una scuola potrebbe anche focalizzarsi sulla collaborazione tra i diversi ruoli e professionalità all'interno dell'istituto, analizzando le difficoltà e le sfide, così come i punti di forza, per suggerire azioni volte a rafforzare tale collaborazione.

Conclusione

In conclusione, è utile riassumere alcuni punti chiave di questa prospettiva evolutiva per la valutazione e il miglioramento del sistema scolastico, sia a livello territoriale che nazionale.

Un elemento centrale è l'impatto. I dati raccolti, le informazioni sulle buone prassi, le indicazioni per la scelta delle progettualità e i risultati positivi e le criticità dovrebbero fungere da strumenti per informare e supportare nuove iniziative. Il processo valutativo non può, quindi, che calarsi e adattarsi al contesto in cui prende forma, sia in termini di focus che di modalità di rilevazione (strumenti, fasi, attori coinvolti, gruppi di lavoro).

Un ulteriore punto importante è la sostenibilità e la fattibilità delle modalità di rilevazione, che devono essere concordate con le istituzioni e all'interno di esse. È essenziale che gli strumenti, le tempistiche e le persone coinvolte siano realisticamente gestibili con le risorse disponibili e nel contesto attuale.

Tuttavia, la valutazione non dovrebbe restare confinata alle singole scuole, ma estendersi al territorio e alla comunità scientifica. È fondamentale garantire una maggiore coerenza tra le iniziative adottate dalle scuole, in modo da facilitare un dialogo basato su un terreno comune e promuovere la disseminazione delle buone pratiche. Questo coordinamento potrebbe essere affidato a enti regionali come l'USR. In questa prospettiva, il confronto tra scuole e territori non deve trasformarsi in una competizione, ma piuttosto rappresentare un'opportunità per un dialogo costruttivo e un confronto formativo. Ad esempio, scuole che adottano approcci simili o contesti che affrontano problemi comuni in modi diversi possono condividere esperienze e strategie. Questi parallelismi offrono l'occasione di riflettere su quali scelte possano rivelarsi più efficaci in determinate circostanze. Infine, il patrimonio di conoscenze generato attraverso questo scambio andrebbe a beneficio di tutte le scuole, avvicinando ulteriormente il mondo delle prassi a quello della ricerca universitaria.

42 Bibliografia

Silvia Dell'Anna

- AMOR A.M. *et al.* (2019), *International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review*, in "International Journal of Inclusive Education", 23(12), 1277-1295.
- COTTINI L., MORGANTI A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale*, Carocci, Roma.
- DALGAARD N.T., BONDEBJERG A., VIINHOLT B.C., FILGES T. (2022), *The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs*, in "Campbell Systematic Reviews", 18(4), e1291.
- DELL'ANNA S. (2021), *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-)miglioramento*, Franco Angeli, Milano.
- DEMO H. (2017), *Applicare l'Index per l'Inclusione: Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento.
- IANES D., AUGELLO G. (2023), *Gli inclusio scettici: Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Erickson, Trento.
- IANES D., DELL'ANNA S. (2020), *Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 19, 1, pp. 109-128.
- OECD (2023), *Indicators of inclusion: a framework for analysis*, OECD.
- OH-YOUNG C., FILLER J. (2015), *A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities*, in "Research on Developmental Disabilities", 47, pp. 80-92.

Luisa Piarulli

La lezione inclusiva per un'etica della valutazione scolastica

La lezione

Ci sono stati maestri, e ancora ci sono, le cui lezioni mai ci perderemmo. Sin dall'antichità. Come non ricordare Ipazia, astronoma, matematica e filosofa neoplatonica, nata ad Alessandria d'Egitto presumibilmente nel 370 d. C., che teneva lezioni alle quali partecipavano uditori giunti da ogni dove. Era un'appassionata e colta oratrice. Più vicina a noi è Maria Montessori che ha avviato una vera e propria rivoluzione del pensiero pedagogico. Le sue conferenze-lezioni erano ampiamente partecipate, così come quelle del maestro Alberto Manzi. Tanti sono gli esempi di lezioni attraversate dalla passione, vissute come gioia di un incontro, condivisione di saperi, amore per la verità, scoperta.

L'etimologia latina della parola lezione rimanda a *legĕre*, leggere; quella greca, a *légō*, raccogliere, mettere insieme. Quindi una lezione è movimento, è fermento, e implica le azioni di leggere, dire, raccontare, raccogliere, ascoltare. Possiamo servirci di uno o più testi, di immagini e di video, possiamo collegarci ad altre discipline, interrompere il racconto per ascoltare le idee, le obiezioni, i pareri di chi ci ascolta. Una lezione implica fare, provare e sperimentare, richiede naturali e spontanee interferenze che creano motivazione, stupore, curiosità, stimolo verso la ricerca, inter-esse ovvero quel prezioso legame tra me e il mondo e che avviano a processi inferenziali.

Il libro di testo non è che un sussidio. Magari abbiamo spiegato solo le prime tre righe di un capitolo e...sono trascorse ben due ore di lezione. Nella vita scolastica sono queste le lezioni più proficue e intense, l'aula diventa laboratorio-bottega. L'insegnante ne esce con una bella sensazione di benessere, ha dato e ricevuto, ha insegnato e imparato, è arricchito e...sorridente. L'aula si è tramutata in luogo dell'educazione dove hanno circolato vivacemente parole, pensieri, pareri e riflessioni, dove gli sguardi si sono infervorati e il dialogo si è sviluppato in un clima di sana concitazione. In quel luogo educativo la lezione non è stata semplice trasmissione di concetti e di nozioni, ma costruzione e ragionamento, e l'interrogazione rappresenterà un'occasione per continuare la conversazione o se preferiamo il colloquio, essendo noi arricchiti dalla ricerca autonoma realizzata dagli alunni stimolati e incuriositi. Una lezione siffatta implica il moltiplicarsi di domande legittime sulle quali interrogarsi, insieme.

Colloquio etimologicamente significa *parlare insieme*, come conversare significa *trovarsi insieme*: tali espressioni rappresentano le basi di quella che si può definire una bella lezione. Gustavo Zagrebelsky¹, Presidente della Corte Costituzionale, ha approfondito il significato della lezione e del rapporto tra studenti e docenti in modo molto interessante facendo riferimento al filosofo russo Pavel Florenskij che, nel 1917, scriveva:

Luisa Piarulli

La lezione non è un tragitto su un tram che ti trascina avanti inesorabilmente su binari fissi e ti porta alla meta per la via più breve, ma è una passeggiata a piedi, una gita, sia pure con un punto finale ben preciso, o meglio, su un cammino che ha una direzione generale ben precisa, senza avere l'unica esigenza dichiarata di arrivare fin lì, e di farlo per una strada precisa. Per chi passeggia è importante camminare e non solo arrivare; chi passeggia procede tranquillo senza affrettare il passo.

La lezione non è passaggio di nozioni da memorizzare come se gli alunni fossero replicanti e non è neppure l'ossessione di 'andare avanti con il programma' (le famose 'Linee guida'). La lezione richiede soste per riflettere, rielaborare, pensare. Lezione sono le idee, le conversazioni, i dialoghi, le riflessioni, il ragionamento e molto altro ancora, insomma un tempo 'fermentativo' (Florenskij).

Un manuale di studio rappresenta esclusivamente uno strumento orientativo di lavoro che consente di operare delle scelte didattiche ragionate, ma non sostituisce una lezione; esso deve incuriosire e infondere il desiderio di sfogliarne le pagine. Un'eccessiva semplificazione dei contenuti, solitamente riservata agli studenti degli istituti professionali, vittime di un diffuso pregiudizio, limita e inaridisce il desiderio di imparare, è quasi un'offesa all'intelligenza oltre che la via verso una confusione cognitiva. Osservare i libri di testo in possesso degli alunni ci restituisce un vero e proprio racconto. C'è chi li perde, chi li pasticcia, chi evidenzia pagine intere, chi ci scrive con la penna, chi ha perso la copertina, chi ne ha stropicciato le pagine, chi vi annota riflessioni intimistiche o peggio ancora insulti a qualcuno dei compagni.

Sono pochi i testi della scuola secondaria superiore che si conservano a vita. In quinta, dopo l'esame di maturità, qualcuno promette che li getterà insieme ai quaderni. L'ultimo giorno di scuola capita di vedere sui marciapiedi antistanti l'edificio scolastico, fogli e fogli di quaderni strappati, che svolazzano e si perdono ora tra le pozzanghere ora sotto le scarpe dei passanti. Una visione che rattrista. Saranno state vere lezioni? Forse i ragazzi hanno odiato quei quaderni? Forse noi insegnanti non abbiamo suscitato interesse? Forse è stato tutto incomprensibile? Forse non abbiamo acceso il desiderio e l'emozione della conoscenza né lo stupore di fronte all'immensità di questo nostro mondo?

Domande aperte che è giusto porsi. Sono domande e non giudizi sul nostro operato, né sull'indiscusso impegno del nostro agire. Le domande aprono nuovi orizzonti, chiedono un altro sguardo, altri occhi per vedere i Volti, aprono la mente

¹ <https://iisstorviato.edu.it/index.php/lavagna/approfondimenti/934-la-lezione-non-e-un-viaggio-su-un-tram-ma-una-passeggiata-a-piedi>.

al dubbio. “Non studiano! Non sanno! Non capiscono niente! Non s’interessano! Non s’impegnano! Non ci arrivano!” È proprio così? Assumere il dubbio come procedimento metodologico è la strada verso la Conoscenza, secondo il filosofo Cartesio. “In una visione laica della vita, in una visione in cui il lume della ragione è il solo di cui possiamo disporre per illuminare le tenebre in cui siamo immersi, non c’è posto per certezze assolute. Dove non ci sono e non possono esserci certezze assolute, la nostra condizione permanente è quella del dubbio metodico” (Bobbio 2014, p. 95). La lezione è un atto di creazione, è laboratorio di idee e di fare, stimola il gusto per l’attività intellettuale negli uni e negli altri. È uno dei momenti in assoluto più belli della vita scolastica, ma c’è modo e modo di farla. Una buona lezione non è mai statica quando lo spazio fisico diventa laboratorio, quando lascia spazio al pensiero e alle domande legittime, quelle alle quali non c’è una risposta pre-definita, quando si prova interesse a guardare e a cogliere gli sguardi e le posture degli alunni, quando s’interpretano messaggi e feedback, quando si è capaci di ascoltare anche *il silenzio che fa rumore* (Levinas). Essa può affascinare, incantare, stupire e... *pro-muovere* vero apprendimento; è così che si crea un clima di coralità e la classe diventa davvero inclusiva.

Il linguaggio dominante: obiettivi minimi, programmi, valutazioni

L’espressione ‘obiettivi minimi’, in voga nei corridoi delle nostre scuole, non mi è mai piaciuta perché rimanda alla mancanza e alla minorità. Non riflette forse una persona che può raggiungere solo il minimo indispensabile? Un dettaglio, si dirà. Altri sono i problemi sostanziali. Ma se l’alunno deve essere al centro del nostro agire educativo, non posso non mettermi nei suoi panni né non considerare la personale percezione delle parole che lo riguardano.

È necessario ricordare prima di tutto la distinzione tra Programmazione Semplificata, che prevede la formulazione di obiettivi minimi, e quella Differenziata, che prevede obiettivi differenziati non riconducibili ai programmi ministeriali. La macrocategoria degli alunni con Bisogno Educativo Speciale, altrimenti detti ‘BES’, contempla gli alunni con disabilità (Legge 104/1992), per i quali è previsto il Piano Educativo Individualizzato (PEI), quelli con difficoltà e/o disturbi dell’apprendimento e disturbi evolutivi specifici (Legge 170/2010), quelli con svantaggio economico e culturale, o con svantaggio linguistico perché provenienti da aree geografiche diverse dalla nostra. Tranne che per gli alunni con disabilità, dunque, tutti gli altri hanno diritto a non abbassare i livelli di apprendimento, venendo loro garantito l’utilizzo di strumenti compensativi e delle misure dispensative (O.M. 90/2001). In presenza di comorbidità si definiscono, anche in questi casi, gli obiettivi minimi esplicitati nel Piano Didattico Personalizzato (PDP). Capita che un Consiglio di classe decida, indipendentemente dalle diagnosi, di concordare gli obiettivi minimi per alunni che si trovino in situazioni particolari.

I provvedimenti e le leggi sopra citate sono nati per favorire le migliori condizioni di apprendimento e di formazione durante l’età evolutiva e per evitare pericolose stigmatizzazioni sociali. Se le intenzioni del legislatore sono condivisibili,

tuttavia non si può non constatare che è nato un vero e proprio ‘fenomeno diagnostico’, che a sua volta ha creato una preoccupante ondata di medicalizzazione della scuola. Se, da una parte, le leggi sono nate nell’ottica della tutela e della implementazione di metodologie didattiche specifiche atte a potenziare i processi di apprendimento attraverso la personalizzazione e l’individualizzazione, dall’altra si sostanzia il rischio di trasformare la diagnosi in ‘etichetta’, incoraggiando, più o meno consapevolmente, forme di marginalità, prodromiche al fenomeno della dispersione scolastica.

Ciò premesso, vorrei porre l’attenzione su una espressione particolare, perché sappiamo bene che le parole fanno la differenza. Qual è l’immaginario collettivo evocato quando si afferma che il tale alunno deve ‘raggiungere almeno gli obiettivi minimi?’. Che cosa significa ‘minimo’? Rimanda forse al criterio della mancanza? Non si corre il rischio di puntare in basso invece che alle risorse del soggetto, come è corretto che sia? Quali parole usare?

Esaminiamo un’altra parola, assillo dei docenti: il ‘programma’, ovvero i contenuti che ogni docente sembra tenuto a svolgere, un’attività che implica una vera e propria ansia da prestazione che non avrebbe ragion d’essere, visto che si parla di “Indicazioni Nazionali per il curricolo”. Solitamente e tradizionalmente, il programma fa principalmente riferimento a un libro di testo adottato che si vuole terminare entro l’anno scolastico. Come detto poc’anzi, il libro di testo, non è che uno strumento di lavoro che orienta gli alunni nella comprensione dei nuclei fondanti di una disciplina di studio. Il docente, grazie al diritto all’autonomia d’insegnamento e nell’ottica della collegialità e della interdisciplinarietà, può scegliere i temi portanti di ogni disciplina, approfondirli, allenare gli studenti alla ricerca, al dibattito, alla conversazione, al confronto, superando aride forme di individualismo, insegnando allo studente a ‘navigare’ nel mare magno delle informazioni cui è possibile accedere con Internet e ora con l’intelligenza artificiale.

Scegliere le parole giuste restituisce una narrazione differente e agevola l’acquisizione di una forma mentis più flessibile e armonica, negli uni e negli altri.

L’intervento individualizzato è calibrato sul singolo o sul piccolo gruppo. La didattica personalizzata si sostanzia nell’impiego di una molteplicità di metodologie e strategie didattiche tenuto conto degli stili di apprendimento degli alunni. È attuabile con tutti gli studenti, ma nelle scuole è prassi codificarla solo per coloro per i quali è previsto il PDP, nel quale si esplicitano le misure dispensative e le strategie compensative ovvero l’utilizzo di mediatori didattici nell’ottica di promuovere un apprendimento significativo. Analizzando profondamente la questione, non si tratta di raggiungere gli obiettivi di apprendimento ‘minimi’, ma quelli ‘fondanti’ di una disciplina di studio. In questo modo cambia l’immaginario collettivo e del docente stesso.

Gli alunni che hanno il supporto di un docente per il sostegno (figura istituita con la Legge Falcucci 517/1977) hanno diritto all’inclusione in classe, con percorsi programmati e condivisi con gli insegnanti curricolari. Un luogo comune molto diffuso, infatti, è che all’insegnante per il sostegno sia affidato ‘il caso’, termine, tra l’altro, che tende a stigmatizzare il discente. Dunque, storie di vita di fronte alla cui complessità si procede con l’assegnamento alla classe di un insegnante di sostegno (Legge 104/1992).

Nel 2009 l'Italia ha ratificato la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, fondata sull'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health* del 2002), la quale sottolinea esplicitamente che il docente per il sostegno deve intervenire soprattutto sui fattori contestuali, allo scopo di favorire il processo di inclusione effettiva.

Altro frequente luogo comune è ritenere che le parole *integrare* e *includere* abbiano all'incirca lo stesso significato. Con il concetto di integrazione l'azione si concentra sul singolo soggetto affinché sia posto nelle condizioni di superare e/o mitigare difficoltà e problemi che non gli permettono di sentirsi parte del sistema. Il concetto di inclusione ha come obiettivo l'operare sul contesto stesso, sia a livello architettonico, che a livello di coinvolgimento attivo di ogni attore. Il contesto fisico richiede un'ottica particolare di architettura pedagogica degli spazi. Troppo spesso gli insegnanti per il sostegno occupano zone dell'edificio scolastico distanti o troppo distanti dalle aule di appartenenza dell'alunno, come a dire che si erge un muro verso la diversità che non viene realmente accolta.

Si tratta di vere e proprie criticità che il nostro sistema scolastico non ha ancora risolto, o almeno, non del tutto. Quali siano le cause è difficile a dirsi. Sarà la portentosa macchina burocratica che l'ha investito? Infatti, facendo una sommaria stima, si potrebbe ipotizzare che un buon 70% del tempo scuola di un docente viene dedicato a rispondere alle richieste di carattere burocratico e tra queste anche la valutazione. Come a dire che in una scuola-azienda, gestita dai Dirigenti Scolastici ormai burocrati (non più Direttori Didattici e/o Presidi), anche l'insegnante rischia di trasformarsi in un impiegato d'azienda e... in un burocrate.

Rischiamo di trovarci dentro una situazione nevrotica, a volte isterica, talvolta generatrice di distacco e priva di emozioni, dove però le persone stesse diventano macchine, mentre la scuola è umanesimo, è con-tatto, è relazione.

La valutazione degli alunni con Bisogno Educativo Speciale

Un'ulteriore criticità riguarda la valutazione degli alunni con BES, che meriterebbero una valutazione educativo-formativa come tutti gli altri studenti. In molti casi, nonostante gli sforzi e l'impegno assiduo, a costoro non si attribuisce un voto superiore a sei. I docenti sostenitori di questa linea sostengono che i diplomi ottenuti e il relativo punteggio, essendo spendibili sul territorio, non evidenzerebbero la differenza tra chi 'ha lavorato' bene tutto l'anno e chi ha raggiunto gli obiettivi minimi, come a dire, tra chi merita gratificazione e chi no. Ciò conferma, secondo il sentire scolastico-aziendalistico, che coloro che hanno gli obiettivi minimi lavorano meno degli altri, oppure, pur avendo lavorato con impegno e assiduità, non sanno quanto gli altri. Non si tiene conto del processo formativo né dell'evoluzione del percorso di apprendimento. Ed ecco che la meritocrazia, ovvero il potere del merito, entra in gioco. C'è chi merita e chi no, un vortice dal quale la scuola rischia di essere travolta.

Una pedagogia della domanda offre un altro sguardo e libera da tutto ciò che è dato per scontato. Farsi domande non è indice di insicurezza né scalfisce la nostra autorevolezza professionale. Le domande sono una forma di saggezza e di etica

educativa, ci ricordano che siamo innanzitutto professionisti dell'interazione, e aiutano a migliorare il nostro agire. Abbiamo individuato lo stile di apprendimento dell'alunno? Abbiamo adeguato il corretto stile di insegnamento? Abbiamo posto in atto metodologie adeguate e specifiche di apprendimento? Abbiamo adottato un'efficace comunicazione? Abbiamo curato la relazione educativa? Abbiamo attuato la buona e benefica prassi di autovalutazione? Siamo consapevoli degli effetti distorsivi della valutazione?

Quando si parla di strategie educativo-didattiche per l'inclusività non possiamo né dovremmo riferirci esclusivamente agli alunni con BES, ma a tutti gli alunni. Occorre garantire ai primi, in base allo stile di apprendimento individuato, le note misure dispensative e le strategie compensative volte ad assicurare un buon processo di apprendimento individuale. L'inclusione, invece, riguarda tutta la classe ovvero il contesto e si raggiunge grazie a metodiche alternative alla lezione trasmissiva e/o cattedratica, come ad esempio la didattica laboratoriale, la *peer education*, l'apprendimento cooperativo, per citarne alcune.

La scuola accoglie da sempre soggetti in una fascia d'età tra le più delicate, può lasciare segni indelebili, può rinforzare il senso di autoefficacia di ciascuno oppure, al contrario, aprire la strada alla impotenza appresa. È necessaria un'etica della valutazione.

Autoefficacia per un progetto di vita di qualità

In tutta la mia carriera, credo di aver rispettato ciò che c'è di più sacro nel ragazzo:
il diritto di cercarsi una propria verità.
Ho voluto bene a tutti voi e credo di aver fatto il possibile
per non manifestare le mie idee e influire così sulla vostra giovane
intelligenza.

(Camus 1994, p. 294)

Bandura scrive: “Le convinzioni delle persone circa la propria efficacia disegnano il tipo di scenari futuri che vengono costruiti ed esplorati nell'immaginazione” (1996). Affettività e motivazione sono elementi necessari per credere in sé stessi, assumere la sfida di giocare la vita superando ostacoli e difficoltà, sapendo che ci sarà sempre una soluzione per ogni problema.

Tuttavia molto dipende dal senso di autoefficacia raggiunto, una competenza che si consolida gradatamente nell'età evolutiva. Se il soggetto viene persuaso della propria incapacità, rischia di assumere comportamenti di rinuncia e di maturare a poco a poco stati emotivi negativi verso i naturali problemi della vita, o scarsamente determinati nel raggiungimento degli obiettivi, incapaci di *problem solving*. Non è casuale che attualmente sia in crescita il numero di giovani e adulti ansiosi, depressi, arrabbiati, caratterizzati da pensieri pessimistici e sfiducia verso tutto e tutti. Sembra prevalere in costoro la convinzione della propria inadeguatezza a vivere, a esistere, ad auto determinare il proprio destino. Dove cercare appoggi, modelli, stampelle per crescere? Al gruppo dei pari, espressione del bisogno di

aggregazione sociale in adolescenza, non resta che vivere attraverso i *social*, unico luogo dove sperimentare la trasgressione, il conflitto, la condivisione, il bisogno di autonomia, la definizione della propria identità, ma in perfetta solitudine. Chi asurge al ruolo di supervisore, di facilitatore, di mediatore? Chi indirizza e orienta? Sono nativi digitali i nostri giovani, piccoli eroi alla conquista di un mondo fittizio, che si sentono grandi senza aver affrontato una iniziazione autentica all'adulità.

La società adulta di ogni tempo dovrebbe sapere che ciascuno di noi è, almeno in parte, il prodotto del contesto in cui vive, quindi di una biografia scritta inevitabilmente a più mani.

La scuola contribuisce non poco allo sviluppo della competenza di autoefficacia, in un verso o nell'altro, e lo fa attraverso la comunicazione, la relazione, la valutazione spesso 'distorta', che pervadono ogni ambito del vivere. Assegnando dei voti, elaborando griglie di ogni tipo, persuasi di agire secondo il principio della oggettività, non sempre si è consapevoli delle implicanze della intersoggettività, e spesso vengono formulati giudizi che coinvolgono la percezione del sé dell'alunno, il quale, una volta persuaso di non 'valere', tenderà a evitare aprioristicamente quelle attività ritenute impegnative per sé e ad assumere di conseguenza comportamenti di rinuncia e di scarsa perseveranza. Interessante al nostro proposito è una ricerca del 1987 condotta dallo psicologo August Flammer, il quale ha rilevato che gli adolescenti che frequentavano corsi di formazione professionale in Svizzera erano caratterizzati da convinzioni di controllo inferiori, nella maggior parte degli ambiti, rispetto agli studenti del liceo (Bandura 1996, p. 106). D'altra parte anche le false aspettative di successo, ingenerate da effetti altrettanto distorsivi della valutazione scolastica, possono inficiare l'autostima e indurre stati di profonda delusione, sensi di colpa e perdita di fiducia in sé.

Conoscere gli effetti distorsivi della valutazione e prevenirli

Una delle più frequenti distorsioni della valutazione è l'*effetto Pigmalione*, noto anche come 'effetto Rosenthal', dal nome dello psicologo tedesco Robert Rosenthal che lo studiò. Esso descrive il fenomeno per il quale ogni docente tende a crearsi un'immagine di ciascun allievo che non sempre corrisponde al vero: la profezia che si auto avvera, cioè si può credere che un alunno sia il migliore o il peggiore, che avrà successo oppure che sia votato all'insuccesso, grazie ad alcuni elementi informativi disponibili o anche a caratteristiche di personalità e fisiche. Nel campo della pedagogia costituisce un tema di enorme interesse e spiega come le aspettative che i docenti hanno sui propri studenti potrebbero fungere da potente stimolo per questi; ma tutto dipende dal tipo di aspettative dell'insegnante e dal suo stile attributivo.

Un'altra distorsione della valutazione è l'*effetto alone*. Ecco come lo descrive un'alunna:

Gli alunni bravi che fanno sempre il loro dovere vengono sempre premiati, come è giusto che sia, se a volte non studiano e non sono preparati, vengono premiati lo stesso, mentre gli alunni che s'impegnano e fanno fatica vengono sempre valutati al minimo demotivando sempre di più.

L'effetto 'alone', che assuma una forma positiva o negativa, indica in ogni caso una situazione relazionale particolarmente invalidante per lo studente. Esso descrive un fenomeno per cui il docente può provare maggiore o minore simpatia verso l'allievo. Nel caso di maggiore simpatia, gli errori sono considerati come semplici sbagli dovuti a fattori estemporanei; nel caso di minore simpatia, gli errori vengono ascritti a condizioni intellettive, cognitive e comportamentali dello studente, favorendo così atteggiamenti di demotivazione, di sfiducia, di disistima, con conseguente disequilibrio emotivo anche nel sistema familiare.

Il rischio ulteriore è di creare l'immagine del capro espiatorio il quale, di fronte allo sforzo, all'impegno, alla volontà di migliorare, non riceverà adeguata gratificazione e riconoscimento del proprio valore. D'altra parte, chi subisce l'effetto alone in positivo, non ottiene maggiori vantaggi! Anzi. Questo alunno, sulle prime grato alla scuola, agli insegnanti, alla vita, in taluni casi non compirà sforzi per alimentare e coltivare il proprio potenziale. L'importante sarà stato l'essere accettato, aver acquisito un'immagine positiva agli occhi degli altri.

L'effetto *stereotipia* agisce ancora più rigidamente rispetto all'effetto alone, in quanto il docente assume una posizione di pensiero rigida verso l'alunno e ciò che ritiene che costui sia in grado di fare. In particolare, durante le interrogazioni orali, le vittime di questo atteggiamento ne risentono oltremodo. Una prova orale è una forma di comunicazione nella quale convogliano varie dimensioni: verbale, non verbale, paraverbale, prossemica. Le informazioni che passano attraverso il canale della voce sono molteplici e le dinamiche conscie e inconscie degli interlocutori sono difficilmente controllabili. Sia l'alunno che il docente, posti l'uno di fronte all'altro, hanno modo di scoprirsi e di porre in essere strategie difensive di vario genere. Gli insegnanti sanno bene che possono 'salvare' un alunno dall'insufficienza o al contrario metterlo in difficoltà. Mentre l'alunno sa come sedurre l'insegnante soprattutto se ha la fortuna di 'essere entrato nelle sue grazie'.

Al contrario, le prove scritte consentono di liberarsi dai vari effetti di distorsione se il docente ha l'accortezza di leggere il nome dell'alunno al termine della correzione. In alcune scuole, qualche tempo fa, era stata realizzata una ricerca che prevedeva lo scambio tra i docenti dei lavori scritti da correggere: nella maggior parte dei casi le valutazioni assegnate si discostavano sensibilmente. Risulta interessante allo scopo, la riflessione di una studentessa:

Ogni volta che mi viene assegnato un tema mi ci impegno moltissimo e lo faccio leggere a familiari e amici prima di consegnarlo. Da anni, puntualmente, mi torna indietro il mio scritto con su annotato 'evitare di sfociare nel sentimentalismo', oppure 'tenere a bada la sfera emozionale'. Ma perché? Raramente mi vengono evidenziati gli aspetti positivi e troppo spesso, invece, vengo rimproverata per il mio eccessivo modo di fare trasparire le mie emozioni negli scritti oppure per i troppi errori ortografici segnati con forza con una penna rossa accusatoria... Ad alcuni professori ho anche smesso di fare domande.

Che cosa c'è di più triste?

Gli effetti distorsivi della valutazione si possono evitare?

“Hai sbagliato, non hai studiato... il ragazzo non ce la fa, ha dei problemi? ... avrebbe potuto fare di più...”. Tante sono le espressioni verbali rivolte agli alunni e/o ai loro genitori, accompagnate da quelle non verbali che rinforzano oltremodo il messaggio negativo sulle prestazioni. Le parole procurano frustrazione e, a lungo andare, demotivazione e, in assenza di altri contesti demistificatori, si finisce anche per crederci. S’impara sbagliando, è legge universale! Popper sosteneva che “Evitare l’errore è un ideale meschino. Siamo fallibili. Abbiamo sbagliato e sbaglieremo”.

Eppure l’errore sembra non essere concesso, anzi, a lungo andare rischia di diventare patologia. Molto interessante a questo proposito è un’intervista rilasciata dalla professoressa Daniela Lucangeli a Orizzonte Scuola:

Da questa idea, che è legata alla letteratura sui disturbi dell’apprendimento, si è passati ad una generalizzazione per cui gli errori sono stati interpretati da troppi adulti come se fossero sintomi di un disturbo, di un qualcosa che non va. Questa è stata un’interpretazione errata, il criterio che veniva dalle discipline che si occupano dei disturbi dell’apprendimento era quello di misurare l’errore, in modo da comprendere se fosse presente una soglia che si trasforma in una richiesta di aiuto, poi sarà l’analisi qualitativa dell’errore che ci permetterà di capire come aiutarlo. L’analisi qualitativa implica che l’adulto, che sia l’insegnante, lo specialista o il genitore, sia in grado di capire perché quell’errore è avvenuto, questa consapevolezza permette di indicare la direzione per uscirne. Il compito della scuola non è quello di trovare il colpevole o la patologia, quindi che ci sia stata una manchevolezza o che ci sia una vulnerabilità, il compito del *magister* è quello di tranquillizzare il discente, prenderlo per mano e capire insieme come si esce da lì.

Il termine ‘errore’ richiama il concetto di ‘erranza’, una dimensione umana che implica pensiero, ricerca, esperienza. Assumere la pedagogia dell’errore come itinerario di apprendimento risulta proficuo e permette di sostituire la frustrazione dell’insuccesso con la curiosità, il desiderio della buona riuscita, lo sviluppo del pensiero creativo e la valorizzazione dell’apprendimento per *insight*, un processo intuitivo studiato da W. Köhler, della scuola della Gestalt, che considera l’intuito, cioè l’intelligenza interiore di cui ciascun individuo è dotato, un modo di apprendere.

Una didattica metacognitiva, un’osservazione attenta e metodica, una riflessione costante sul pericolo delle distorsioni valutative umanamente inevitabili, quelle che ci fanno usare la penna rossa accompagnata da forte pressione (emotiva), consentono di apprezzare i percorsi mentali degli alunni e i ragionamenti che li hanno condotti al risultato. La frustrazione di un insuccesso, al contrario, blocca il pensiero, distrae dall’obiettivo e concentra l’attenzione sull’aspettativa e sull’approvazione dell’adulto.

Ricordiamo sempre che la scuola, nel nostro presente, può rappresentare una delle poche possibilità per l’alunno di sperimentarsi, di rafforzarsi e di ... cambiare, attraverso lo sviluppo delle proprie attitudini che vanno individuate e valorizzate. Se si demonizza l’errore, si trascura l’inter-esse dell’alunno cioè

quel prezioso elemento che crea il legame tra ‘me’ e il ‘mondo’, che crea fitte trame tra le esperienze che soddisfano l’intimo piacere della conoscenza e dell’espansione personale. Penalizzare l’errore spegne, a lungo andare, il dinamismo interiore del giovane, il quale cercherà di esprimerlo altrove, magari in un’agorà virtuale, visto che anche il muretto, luogo d’incontro adolescenziale in altri tempi, è scomparso.

Se la docenza è un’arte, se il docente è un artigiano, riappropriamoci della consapevolezza di aver intrapreso una delle professioni più delicate e appassionanti; professione che richiede empatia, reciprocità, ascolto attivo, relazione educativa. *La valutazione è ben concepita solo quando s’innesta in una relazionalità sufficientemente buona*, sapendo che nel processo di valutazione il valutatore deve essere cosciente del fatto che tutto ciò che egli recepisce ed interpreta va a collocarsi entro un quadro valoriale che è innanzitutto suo, personale e contingente, che l’alunno è il vero protagonista del proprio cammino e che, come afferma Lucangeli nell’intervista già citata, “ad accendere la luce nel buio sono gli errori perché ci indicano dove c’è bisogno di noi per aiutare i ragazzi”. Sappiamo farlo, possiamo farlo, perché il nostro pensiero è naturalmente flessibile. Gli effetti distorsivi della valutazione non si possono eliminare del tutto, frutto come sono di processi anche inconsci, ma averne consapevolezza, questo sì, è possibile. Conoscersi per conoscere, educarci per educare, autovalutarci per valutare, avere cura di noi per aver cura dell’altro. È così che deve funzionare.

Come è stato correttamente ricordato Bobbio e Scurati, “L’ondata di procedure di tipo diagnostico, soggettivo e autovalutativo rischia di restituirci un “valutato” soltanto più visibile e, in definitiva, più controllato. Non certo più libero” (2008, p. 145).

Test, questionari, quiz: quale valutazione?

“Uno sguardo svagato, disattento e distratto...uno sguardo incapace di considerazione costante... uno sguardo sbrigativo...impaziente... prevenuto... si rende incapace di quell’interesse e di quel rispetto che soli rendono possibili l’attenzione necessaria per interpretare” (Pareyson 1974).

Alcune ricerche confermano che è fuorviante pensare che test, quiz e questionari di vario genere siano esenti dai pericoli distorsivi e, quand’anche così non fosse, non rappresentano strumenti adeguati ad alimentare la motivazione verso il sapere e la conoscenza, il pensiero critico e la riflessione. Essi non tengono sufficientemente conto delle caratteristiche della personalità, degli stili di apprendimento, della creatività naturale, dei processi metacognitivi, delle personali intelligenze e attitudini, e incrementano, piuttosto, processi di omologazione e standardizzazione. Risultano interessanti al nostro scopo gli studi, seppure non recentissimi, degli economisti Heckaman e Kautz. Gli autori mettono in guardia dal pericolo di considerare solo le capacità cognitive ignorando il ruolo del *character* (*character skills*), ovvero dello sviluppo della personalità nelle sue diverse dimensioni:

La standardizzazione dell'insegnamento, conseguente a un appiattimento su conoscenze mnemoniche, invece di valorizzare i meritevoli ancorché privi di mezzi, di fatto contribuisce a una omologazione culturale che perde di vista la crescita della personalità e rende inadeguati alla vita lavorativa e alla vita adulta in generale". [...] Una scuola standardizzata e appiattita su conoscenze mnemoniche è perdente anche dal punto di vista della pretesa funzionalista di formare persone pronte alla riuscita nel mondo produttivo e del lavoro (2016, p. 21).

Paradossalmente, anche le logiche economiche richiedono un altro background e, le cosiddette prove oggettive non rendono a sufficienza la misura del valore di un alunno in quanto persona in grado di costruire futuro, anche in termini economici. L'ambizione oggettivistica non paga, né in un senso, né in un altro. Inutile sacrificare valori quali la reciprocità, l'incontro dialogico, la noità a favore di un'ipocrita solidarietà sociale che, in realtà, annulla l'individuo.

La soggettività intesa come individualismo può essere superata solo aprendosi ad altri orizzonti che conducono all'intesa, concetto caro a Habermas; in tal modo essa diventa potenzialità. Ricominciamo dalla scuola, un corpo che ha un'anima e che si nutre di confronto, dialogo, ascolto, osservazione, sospensione del giudizio, parola: le basi per co-costruire conoscenza e per gustare il fascino della esplorazione. Bateson scrive: "Per la natura stessa delle cose, un esploratore non può mai sapere che cosa stia esplorando, finché l'esplorazione non sia stata compiuta" (1976, p. 20).

Bisogna superare certi luoghi pedagogici comuni che investono i nostri ragazzi: eccesso di buonismo, tendenza a voler ottenere tutto e subito e senza sforzo, scarsa tolleranza alle frustrazioni, mancanza di volontà. Se 'vediamo' questi tratti, probabilmente dobbiamo sapere che in essi dobbiamo rispecchiarci. La tela l'abbiamo realizzata con le nostre azioni, con i nostri modelli adulti, con l'obsolescenza di certi presupposti del pensiero (Bateson 1976).

Se i ragazzi sono svogliati o disinteressati, probabilmente abbiamo spento il loro desiderio di apprendere. Se non sanno scegliere e pensare autonomamente, se si rifugiano nelle loro agorà virtuali, non li abbiamo educati al pensiero critico, non abbiamo scoperto e dato spazio alle loro attitudini, non li abbiamo ascoltati, forse non li abbiamo neppure visti. Ma non si può certo addebitare ogni lacuna alla scuola! Ciò che manca è la responsabilità educativa e reciproca orizzontale, cioè di tutti i sistemi nei quali sono coinvolti i nostri giovani, la congruenza dell'azione educativa, la capacità degli adulti stessi di sostare nel conflitto e di gestire la vita emotiva. Mentre loro, i nostri ragazzi, ci guardano, giudicano certamente la nostra presunzione, il nostro modo di agire un potere che 'si finge conoscenza', secondo Yves Charles Zarka, professore ordinario di filosofia politica alla Sorbona di Parigi, attraverso un processo di valutazione normalizzatrice².

² <http://www.forumscuole.it/senago/contributi/la-valutazione-un-potere-che-si-finge-conoscenza>.

54 La pedagogia della valutazione. Per un'etica dell'inclusività

Luisa Piarulli

L'etimologia della parola 'giudicare' è da ricondurre al latino *iudicare*, der. Da *iudex*, 'giudice'. *Iudex* è parola che nasce dall'unione di *ius* e *decis* (*dicere*), e significa colui che dice, che si pronuncia sul diritto. In senso più ampio, giudicare significa valutare, stimare, esprimere un'opinione.

Giudicare, esprimere un'opinione, stimare: operazioni tra le più complesse dove i termini 'giudicare' e 'valutare' sembrano sovrapporsi o confondersi, così che 'dare un giudizio' è inteso come 'dare valore'. Per un agire educativo che sia legittimo e responsabile bisogna attingere alla trascurata scienza etimologica, allo scopo di recuperare i significati originari delle parole che utilizziamo quotidianamente nei contesti formativi. Non a caso, da più parti, si evoca un'etica del linguaggio. Per esempio, la parola 'giudizio', pur riguardando diversi ambiti semantici, rimanda non poco a contesti giudiziari, dove il giudice emana le sentenze coadiuvato da una giuria e da consulenti tecnici d'ufficio. Eppure, nonostante ciò, di errori giudiziari è piena la storia dell'umanità.

Anche la scuola esprime giudizi. La domanda quasi quotidiana degli studenti, ossessionati dalla valutazione, è: "Prof, quanto mi ha dato?", "quanto ho preso?". Se soffermiamo la nostra attenzione sui pronomi, ci rendiamo conto che essi giocano un ruolo determinante nella comunicazione educativa, soprattutto in età evolutiva. Quel 'mi' evidentemente coinvolge l'essere stesso, la persona e non il compito, ovvero il reale oggetto da valutare. Può sembrare un'inezia.

Eppure, secondo quanto generalmente espresso dagli studenti, le valutazioni assegnate dal docente vengono vissute come espressione di valore sulla persona, difficilmente modificabile nel tempo (a causa delle distorsioni della valutazione) e che solo un eventuale cambio di docente disciplinare nel corso degli anni scolastici potrà, forse, modificare. Per quanto faticoso e in virtù del ruolo professionale che ricopriamo, non possiamo non tenere conto delle testimonianze degli alunni. Tale impegno non mette affatto in discussione il nostro senso di efficacia o la nostra autorevolezza, anzi, consentirà a ciascuno di noi di uscirne arricchito e più realizzato, capace di viverci come 'intellettuale trasformativo', "cioè un soggetto capace di assumersi la responsabilità di provocare cambiamenti nell'ordine esistente per contribuire alla costruzione di una migliore qualità della vita" (Mortari 2020, p. 65).

Alcuni contributi di C. Hadji (2017) offrono interessanti spunti di riflessione sull'utilizzo dei pronomi che usiamo per comunicare un giudizio/valutazione. Usare la prima persona ("Io dico...") può esprimere una posizione di evidente superiorità del valutatore, come a rafforzare la posizione di asimmetria e di controllo, o di potere. Usare la seconda persona ("tu sei, tu non hai fatto...") può esprimere la totale deresponsabilizzazione del valutatore il quale non mette minimamente in discussione il proprio operato. Usare la forma impersonale ("sarebbe meglio se..."), sembrerebbe la formula migliore, libera la comunicazione dal carico emotivo-affettivo e implica una corresponsabilità circa l'esito raggiunto.

Si tratta di elementi ampiamente approfonditi anche da Thomas Gordon (2013), dal quale prende il nome il noto metodo che, rifacendosi al pensiero di C. Rogers, offre indicazioni, proposte e riflessioni per ottimizzare il lavoro sco-

lastico, rendere efficaci le relazioni educative, avere fiducia nel processo di maturazione e sviluppo della persona. Gordon propone un'approfondita riflessione sulle diverse criticità riguardo al tema della valutazione/giudizio che condizionano la relazione docente-alunno. Vale la pena farne tesoro nonostante il testo non sia di recente pubblicazione.

Insomma, tanti sono gli studi compiuti e in divenire, i saggi scritti da autorevoli esperti che mettono in risalto la necessità di una *pedagogia della valutazione*, volta a superare un certo didattismo docimologico ormai esasperato con un'altrettanta esasperata pretesa di oggettività. Come è stato sottolineato da Bobbio e Scurati “Nessuna valutazione, seppure ancorata ai migliori criteri di scientificità, sarà mai oggettiva. Essa, infatti, si basa su un elemento ideale costruito da un soggetto e su un elemento fattuale che, in realtà, viene selezionato dallo stesso soggetto” (2008, p. 142).

Secondo gli autori “Trattare la valutazione pedagogicamente significa prima di tutto saperla riconoscere e distinguere, anche all'interno di quelle procedure che normalmente chiamiamo di valutazione. Quando sto valutando? Quando sto analizzando? Quando sto decidendo? Quando sto esercitando forme di controllo?” (*idem*).

Una pedagogia della valutazione ha lo scopo di evitare l'abuso e l'irrigidimento dell'atto valutativo e mira a raggiungere un'etica del valutare finalizzata, coscientemente, a contrastare la logica economicistica che rischia di invadere il luogo educativo scuola. Non si può accondiscendere a un implicito rafforzamento del criterio della selezione sociale e scolastica, né alla standardizzazione del sapere, che favorisce forme di esasperato individualismo e di competizione. Anche la didattica per competenze, promossa dall'Unione Europea, merita un'accurata riflessione da parte della scuola. Poniamoci domande, tante domande, ricerchiamo risposte, ipotesi, soluzioni, alternative. È necessario.

Quale futuro garantiamo ai giovani? Quanto peso ha la scuola sulla costruzione del loro progetto di vita? Quanto possiamo essere oggettivi? Come assegnare i voti? È giusto bocciare? Il portfolio dello studente che valore assume? Infine, parafrasando Kant, chi educerà gli educatori a valutare diversa-Mente? Non può bastare essere diventati bravi elaboratori di griglie valutative, oggi occorre altro, per esempio una pratica dei laboratori di epistemologia riflessiva che consiste “nella capacità di monitorare i propri processi cognitivi portando alla luce le reti di assunzioni implicite entro le quali il pensiero tende a rimanere impigliato” (Mortari 2020, p. 69). Riprendiamo dalle parole, dall'*epoché*, perché solo una pedagogia della valutazione, con il tempo, consentirà di dare il giusto riconoscimento a ogni alunno-persona che incontreremo e che a noi si affiderà fiducioso. Ciò si chiama semplicemente umanizzazione.

“Prof, quanto mi ha dato?”

“Prof., quanto mi ha dato?” (Piarulli *et al.* 2021), “quanto ho preso?”. Si tratta di espressioni che rivelano l'aspettativa mista ad ansia e la resa a un giudizio che

implicitamente coinvolge la persona. Rispondere all'aspettativa dell'insegnante è importante per l'alunno che sa perfettamente decodificare ogni singola espressione, verbale o paraverbale. Le parole e la metacomunicazione, soprattutto in età evolutiva, entrano nel tessuto cognitivo e psichico al punto da convincere l'alunno di 'valere' quanto qualcuno ha deciso. Non sono rare le situazioni di vero e proprio disagio scolastico. Si obietterà che è sempre andata in questo modo, che siamo tutti quanti sopravvissuti alle frustrazioni provocate dalla scuola e che gli studenti, per imparare, devono essere valutati attraverso giudizi rigorosi. Scelgo di rispondere con le parole di Riccardo Massa, docente e studioso di pedagogia, autore di molti saggi. A obiezioni simili, durante un'intervista, rispose:

Non ho detto che la scuola non deve valutare e non deve imporre regole determinate. Ho detto che ridurre a questo la sua natura è inaccettabile. Che il modo in cui continua a essere fatto non è più tollerabile. Sono la persistenza e il disfacimento di questo dispositivo a devastare i ragazzi. La sua estenuazione e il suo esaurimento [...] La scuola deve tornare a essere un'istituzione educativa anziché un esameificio o un testificio in disuso con qualche interrogazione di tipo tradizionale (1997, pp. 172-174).

Una riflessione che condivido pienamente, confermata dagli stessi ragazzi, i quali non chiedono voti regalati, promozioni facili, percorsi leggeri. Niente affatto.

La parola è un racconto. Un insieme di parole è un racconto più complesso, fatto di aspettativa e di emozioni, di sorriso o di pianto, di rabbia o di gioia. Ciò significa che le parole vanno ben scelte, ben usate. "Quanto ho preso?", "Che voto ha assegnato al lavoro?": sono racconti differenti che narrano entrambi un'esperienza di lavoro dove la relazione intersoggettiva cambia. Il compito, la lezione sono esperienze di lavoro.

L'etimologia della parola 'lavoro' è da ricondursi al latino *labor*, cioè fatica. Se andiamo ancora più indietro nella ricerca delle origini del termine lavoro, arriviamo alla radice sanscrita *labh-* (a sua volta dalla più antica radice *rabbh-*) che, in senso letterale, significa afferrare, mentre, in senso figurato, vuol dire orientare la volontà, il desiderio, l'intento, oppure intraprendere, ottenere. Questo ci dice che individuare e suscitare la passione verso un'esperienza nuova, verso un lavoro scolastico, è un obiettivo fondamentale per intraprendere il cammino verso la conoscenza e che merita sempre dignità e rispetto. Bruner sostiene che "la più singolare caratteristica umana è l'attitudine ad apprendere [...]. La curiosità è la motivazione più importante e significativa" (1967, p. 177).

La valutazione, posta in questi termini, diventa discussione, integrazione di elementi, spiegazione, ascolto e comprensione del processo metacognitivo, motivazione, gratificazione. Così i ragazzi non perdono la passione verso il fare esperienza, verso il lavoro. "Passione significa non soltanto desiderio, ma anche sforzo, impegno e qualche volta anche sofferenza" (Hechaman, Kautz 2016, p. 19). Ecco perché stabilire la relazione educativa è la priorità, definita da Bateson "una danza connettiva della relazione" (1976), dove ciascuna delle polarità di ogni distinzione si produce attraverso l'altra, circolarmente, per reciprocità.

Alcuni filosofi hanno dedicato molte riflessioni al tema della intersoggettività, a partire da Kant con la sua domanda: "Che cosa posso conoscere?", da Husserl

quando parla di rischi della soggettività inconsapevole e sostiene “le cose come le vediamo noi non necessariamente sono le cose come stanno”, da Gadamer che scrive “nessuno conosce sé stesso. Portiamo da sempre in noi impressa una traccia e nessuno è un foglio bianco”, come a dire che in ognuno c'è una sorta di memoria culturale ed è impossibile liberarsi dai nostri pre-giudizi, o dagli ‘idola’ (Bacone). Sono temi tanto affascinanti quanto essenziali e meriterebbero approfondimenti che tuttavia rimandiamo ad altra sede.

Il docente svolge un lavoro delicato, è un artigiano che ha il privilegio di muoversi in una cristalliera di grande bellezza e unicità. Non basta sapere di matematica, di letteratura, di storia o di chimica. Deve possedere una solida formazione psico-pedagogica per un agire educativo etico e non solo disciplinare. I cristalli sono preziosi.

L'arte di interrogare

Una studentessa scrive:

Vorrei una scuola dove poter imparare in maniera differente, dove i libri da leggere fossero molti di più che quelli da sottolineare per poi vomitare i contenuti a mo' di pappagallo. Una scuola in cui ognuno possa avere la propria mezz'ora di interrogazione personale senza avere altre quattro persone intorno che cercano disperatamente di dimostrare di sapere più di te, parlandoti sopra, per arrivare alla sufficienza o superarti nella competizione sfrenata per il miglior voto.

Un altro studente scrive:

Il voto è sempre stato l'obiettivo principale dello studente per poter essere considerato bravo agli occhi dei professori, senza contare che la priorità è apprendere...La scuola crea competitività tra gli alunni e una specie di gerarchia in cui c'è lo studente migliore e all'ultimo posto lo studente considerato un fallito.

Parole di disagio di cui non possiamo non tenere conto.

Nell'interrogazione classica, a scuola, sono tre gli attori: il docente, l'interrogato, la classe. Il cuore dell'interrogazione sono le domande, per lo più illegittime, di cui già conosciamo le risposte, e che si distinguono da quelle legittime, per le quali non abbiamo ancora una risposta.

Ad un'attenta osservazione si può notare che le domande poste dall'insegnante sono quasi sempre le stesse, a rotazione, tese in realtà a facilitare gli alunni nel compito della verifica. È piuttosto consueto che la classe, l'attore che ascolta, prenda nota delle domande poste al compagno, ritenendo che saranno all'incirca le stesse quando arriverà il proprio turno. Si tratta di una pratica abbastanza consueta, ma ecco che cosa sostiene un alunno, in anonimato:

Che cos'è un'interrogazione? Essa è essenzialmente domanda. Ma, in questo nostro presente, sembra che il tempo delle domande sia stato superato, non c'è più tempo, seppure esse siano alla base del nostro esistere, del nostro pensiero stesso. “Il pensiero è ricerca, investigazione, riesame, controllo o sondaggio, tutte opera-

zioni volte a trovare qualcosa di nuovo o a mettere in una nuova luce quello che già si conosce. In breve, esso è interrogazione” (Dewey 2019, p. 252).

A scuola come si interroga? Si pone la domanda, per lo più illegittima, quindi si attende la risposta che è già precostituita nella mappa mentale del docente. Una risposta diversa o divergente è ritenuta inesatta e non si incoraggia l'alunno a elaborare altre vie o a individuare altre soluzioni. Non c'è tempo. Il brutto voto, esito di un'interrogazione siffatta, è vissuto dall'alunno ora come una sconfitta, ora come un'ingiustizia, ora come prova del proprio scarso valore. A lungo andare la conseguenza è la de-motivazione. Studiare non serve. Al contrario, quando è stata creata una buona relazione educativa, il brutto voto viene compreso e non va a intaccare né l'autostima, né l'autoefficacia dell'alunno, il quale si propone di “recuperare” quanto prima.

Il tema merita comunque un'attenta riflessione. Dewey, a suo tempo, aveva sostenuto che “le interrogazioni tendono semplicemente a ottenere una risposta, non a sollevare un problema per la discussione condivisa tra insegnanti e allievi” (2019, p. 252).

Secondo Dewey, a scuola bisogna imparare l'arte di interrogare, che è l'arte di guidare l'apprendimento, che non segue regole rigide e fisse e che non esclude, naturalmente, lo studio accurato della materia da parte dello studente... quando c'è motivazione appunto. È bene precisarlo per buona pace di coloro che pensano che si attuino facilitazioni per incrementare l'ignoranza degli studenti. L'obiettivo da raggiungere è alimentare l'amore per lo studio che non deve essere mortificato dall'ansia dell'interrogazione o dall'aspettativa del docente. Come si deve interrogare? Le valutazioni orali sono interrogazioni?

La valutazione orale rappresenta la sintesi di un percorso cognitivo e di esperienza svolto dall'alunno in cui sono coinvolte diverse dimensioni (come nel colloquio di maturità). L'interrogazione viene intesa come una forma di verifica degli apprendimenti, sistematica nel tempo. Tuttavia, quest'ultima dovrebbe essere vissuta in modo più aperto e flessibile da tutti gli attori, essendo considerata quasi un allenamento a esprimersi, argomentare, ascoltare, dialogare, legare trasversalmente gli argomenti, confrontarsi, arricchire il bagaglio lessicale, in forma di conversazione o colloquio.

Il modello domanda-risposta, secondo alcune ricerche, va superato. È puro ed esclusivo esercizio di memoria. Alcuni docenti, *magistri*, sperimentano vie alternative che divergono non poco dalla consueta modalità. Vediamone alcune.

– Le interrogazioni di gruppo: si agevola la conversazione su un tema, data per scontata la conoscenza dei contenuti, sui quali argomentare in modo originale e creativo. Il gruppo si autovaluta. Il valore aggiunto è la forte motivazione a studiare. L'insegnante si fa facilitatore.

– La conversazione docente-alunno: prevede l'autovalutazione da parte dell'allievo. “Quanto pensi che meriti il lavoro svolto?”. La domanda inizialmente provoca imbarazzo e stupore. Precisiamo loro la domanda: “In base a quanto hai studiato, e lo sai solo tu, al tempo impiegato, alla fatica, all'interesse, quale voto daresti a questa interrogazione/conversazione?”. Essi risponderanno sempre onestamente, possiamo starne certi. I nostri studenti sono molto più sinceri e leali di quanto

pensiamo; alcuni riescono ad essere piuttosto severi verso sé stessi, ma sostanzialmente abbastanza oggettivi. Il più delle volte la proposta dell'alunno e quella del docente convergono e si stabilisce o si rinforza la fiducia reciproca, ma soprattutto la gratificazione data dalla relazione, dalla cura, dall'interesse sincero del docente.

– L'interrogazione tra i compagni: una pratica interessante che aiuta a stabilire un clima di classe empatico e inclusivo. Il voto proposto dal compagno viene argomentato e motivato. Sta all'abilità del docente accertarsi sulla plausibilità della proposta.

– L'interrogazione/conversazione docente-alunno. Si deve rispettare la richiesta di essere interrogati individualmente, ovvero senza far assistere i compagni, nel caso di alunni timidi e/o riservati che ne facciano richiesta, timorosi del giudizio (ci risiamo!) dei compagni. Tuttavia interrogazioni fatte ad arte, in senso deweyano, consentiranno gradatamente di superare problemi di questo genere che possono tradursi in vere e proprie fobie sociali quando non v'è comprensione.

– Le interrogazioni possono svolgersi in momenti meno canonici: durante una conversazione, un dibattito in classe, ponendo abilmente domande qua e là, prima di iniziare a lavorare su un nuovo argomento e garantire la continuità con il tema precedente.

Ogni interrogazione/conversazione implica il diritto per l'alunno ad avere il tempo per pensare, per rielaborare, per rispondere. Saper attendere la risposta significa concedere spazio al lavoro mentale mentre lo studente utilizza i contenuti della materia. Le idee non nascono dal nulla, sono vero e proprio movimento e, poi, "un insegnante accorto impara facilmente a lasciar cadere le risposte inadeguate e prive di senso degli studenti e a selezionare e mettere in rilievo quelle che si accordano con il risultato che egli desidera" (Dewey 2019, p. 257). Esigere risposte immediate e non meditate non aiuta a educare il pensiero che è valore, dono prezioso di umanesimo e di umanità, potente strumento e veicolo di Cultura. Prendiamoci e diamo il giusto tempo, ne vale la pena. I ragazzi apprezzeranno le novità, si sentiranno più protagonisti, più valorizzati, lavoreranno spinti dalla motivazione e dal gusto di sperimentarsi. Accoglieranno il lavoro educativo come possibilità, ingegnosità, potere inventivo e, magari, avranno desiderio di ampliare il loro vocabolario, che oggi risulta essere molto limitato.

È possibile un'altra valutazione? Un'esperienza... neanche troppo rivoluzionaria

Il maestro e pedagogista Alberto Manzi si era rifiutato di assegnare i voti ai propri alunni, mentre Mario Lodi scriveva nella *Lettera ai genitori dopo la prima settimana di scuola in prima elementare*: "La scuola la vorrei senza pagelle e con tante cordiali chiacchiere con i genitori, perché, alla fine, invece di una bella pagella, si abbia un bel ragazzo, cioè un ragazzo libero, sincero, migliore"; Lorenzo Milani desiderava una scuola senza voti né bocciature, aperta a tutti con il solo scopo di prendersi cura dei suoi ragazzi. Il suo motto, ormai noto, era *'I Care'*. Il tema della valutazione scolastica e dei suoi implicati l'aveva ampiamente trattato con i suoi ragazzi nel libro *Lettera a una professoressa*, che andrebbe riletto e riproposto come occasione di riflessione.

Senza andare troppo in là nel tempo, anche in Europa, oggi, si sperimentano percorsi scolastici in cui non si assegnano voti almeno fino alla preadolescenza. Il modello più conosciuto è quello finlandese, che viene illustrato in un articolo di Tuttoscuola³. così:

In Finlandia la valutazione dei ragazzi è basata su una filosofia del tutto diversa: ogni studente viene giudicato a partire dalle sue stesse abilità e dal potenziale che ciascuno possiede secondo il parere del singolo insegnante. In Finlandia un 8 (in una scala da 4 a 10) significa che si è migliorati, che in base alla propria condizione di partenza e alla propria situazione personale c'è stata un'evoluzione positiva. [...] In Finlandia ci si fida degli insegnanti esattamente come ci si fida di un dentista, di un medico, di un avvocato o di qualsiasi altro professionista. Da noi nessuna autorità esterna interviene sulla diagnosi che un medico ha fatto del suo paziente. Allo stesso modo non esiste un'organizzazione che abbia il compito di giudicare il lavoro di un insegnante.

Si tratta di un'impostazione frutto certamente di buona pedagogia. Innegabile che in essa vi siano pro e contro, ma risulta positivo l'aver messo in discussione una modalità sostituendola con un'altra, senza dubbio alternativa e coraggiosa.

In Italia esistono sperimentazioni nella scuola primaria che vanno in tal senso, sembra anche con risultati promettenti, mentre negli ordini di scuola successivi si fatica a intraprendere nuove strade. Si pensi, ad esempio, alla scuola senza zaino, o il caso del Liceo Monti di Cesena, che ha sperimentato una scuola senza voti.

Il tema 'valutazione', nella mia esperienza pluridecennale, mi ha sempre costretta a farmi domande, a formarmi, a studiare, a capire quali potessero essere le alternative. Così com'era impostata, non mi convinceva. Ho provato delle vie diverse, ne ho parlato con colleghi e alunni e, con questi ultimi, ho sempre concordato dei protocolli. Le mie sono riflessioni, percorsi per prove ed errori, non hanno pretesa di scientificità, ma ho sempre avuto la sensazione, confortata da risultati concreti, di percorrere la strada giusta, pur essendo questa costantemente migliorabile.

– I voti, che non sono punteggi, devono partire dal 4 per consentire allo studente un efficace recupero senza intaccare il suo senso di autoefficacia. Trovo inammissibile assegnare l'1 o il 2.

– I voti vanno discussi e spiegati agli alunni con pazienza, rispetto della persona, e in modo esauriente.

– La correzione richiede un tempo congruo e va fatta individualmente con gli alunni affinché sia possibile intervenire sul processo metacognitivo di ciascuno, pur essendo il tempo dell'insegnante sempre più occupato dalle pratiche burocratiche.

– L'errore non va penalizzato, ma compreso attraverso la pratica metacognitiva, allo scopo di rispiegare eventualmente un concetto.

– La penna rossa, che spesso rimarca più che segnalare l'errore, andrebbe abolita e sostituita magari con una penna verde modulando la pressione sul foglio, una pressione che, altrimenti, comunica molto più del 'numero'.

³ <https://www.tuttoscuola.com/finlandia-un-modello-scuola-alternativa/>.

– Non è necessario impiegare tempi stabiliti e formali per interrogare o verificare. Basta accendere l'interesse, ascoltare, osservare gli studenti nei mille momenti della vita scolastica per sapere se hanno compreso, studiato, assimilato e accomodato i contenuti.

– Alla fine dei quadrimestri e/o dell'anno la valutazione è formativa.

Mai dimenticare che è il compito l'oggetto della valutazione e che nella comunicazione con cui mi rivolgo all'alunno, anche le sfumature vengono colte.

Altre modalità che ho impiegato, le ho già evidenziate nel paragrafo *L'interrogazione*. Ho sempre ottenuto risposte gratificanti che non hanno mai messo in discussione la mia autorevolezza di ruolo.

Infine, non ho mai smesso di ascoltare le parole dei ragazzi, il loro punto di vista di 'teste pensanti', che hanno sempre suscitato il mio interesse e la mia partecipazione emotiva investendo tempo per riflettere e coglier emozioni, proposte, pensieri:

“Non credo che punire serva a qualcosa...C'è sempre difficoltà a fare un complimento ad un alunno, invece è molto più facile sottolineare gli errori davanti alla classe, facendolo sentire inferiore, incapace e frustrato davanti agli altri. Non nego che tutti gli alunni abbiano voglia di studiare, sta al professore capire chi finge e chi no”.

Un soggetto non deve credere di valere il voto che gli viene assegnato. La scuola non definisce la nostra intelligenza, né chi siamo...So che alcuni professori non tollerano che qualcuno possa piangere durante un esame o un'interrogazione: questa rigidità mi spaventa. È vero che l'autocontrollo è importante...ma è anche vero che errare è umano, non possiamo controllare tutto...Ai ragazzi è giusto far notare le loro difficoltà, le loro mancanze, ma ci sono molti modi per comunicare: ciò che importa è trasmettere il messaggio con armonia. Alcuni professori mancano di tatto”.

“La scuola mi delude sempre di più. Infatti esclude i più deboli e privilegia i più forti e chi imbroglia...Perché penalizzare gli studenti per i loro punti di debolezza?”.

Come restare indifferenti? Qualcuno dirà che ci sono alunni che non amano studiare, che non hanno interessi, che trascorrono il proprio tempo sui social atrofizzando la propria intelligenza. Allora mi tornano in mente le parole di Lorenzo Milani: “Agli svogliati date uno scopo!”.

Inoltre, questi ragazzi non sono forse il prodotto, o se preferiamo il risultato, dell'educazione che hanno ricevuto? Domande, occorrono domande per pensare e...riflettere. L'autoritarismo che connota certe relazioni educative, come al contrario un eccessivo buonismo o tentativi mal riusciti di psicologismo, non rappresentano la soluzione. Nell'uno e nell'altro caso si esprime soltanto il bisogno di sopperire alle carenze di un sistema lacunoso. So per certo che occorrono autorevolezza e occhi nuovi allo scopo di superare la tentazione di cadere in spiegazioni superficiali. Gli adolescenti chiedono regole, chiedono la mano tesa, chiedono anche un 'no' che li liberi da forme di trasgressione tipiche della loro età. Ma hanno bisogno di tempo e di spazio per crescere e imparare a stare dentro la vita: “*Sapere aude!* Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza!” (Popper 2002, p. 145).

Ho imparato che a scuola gli alunni hanno diritto a trovare le migliori condizioni per apprendere, costruire, pensare, perché imparare vuol dire viverci protagonisti e costruttori del sapere, conoscere, scoprire e usare le proprie potenzialità, crescere, riconoscere i rischi della manipolazione, della standardizzazione del pensiero stesso. Non è facile, ma neppure impossibile, purché venga restituito ai docenti, professionisti dell'interazione, il tempo dell'educare.

A parer mio, ma altri molto più autorevoli di me lo hanno sostenuto, una scuola senza voti è possibile, ma richiede una nuova *forma mentis* da parte di chi lavora sul campo per dare alla valutazione scolastica un altro significato, un altro senso, un'altra forma. Ai giovani vanno restituiti l'amore e il piacere di andare a scuola, che è una micro comunità dove s'impara anche a stare insieme. Non è questione di buonismo né di permissivismo, né un modo per incoraggiare l'indolenza di alcuni studenti, si tratta semplicemente di 'fare scuola'. Autorevolezza e motivazione, riconoscimento e fiducia nei giovani sono imprescindibili basi di un'equilibrata opera educativa e formativa.

La valutazione, per di più inclusiva, rappresenta un campo di studio complesso che ha segnato intere generazioni di studenti e di ricercatori e che è ancora in divenire. Si tratta di una questione che oggi va oltre la scienza docimologica, oltre il mero didatticismo e che assurge a tema sociale, culturale, economico e politico. Solo un rigoroso approccio epistemologico alla questione potrà riorientarci.

Bibliografia

- BANDURA A. (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento.
- BATESON G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- BOBBIO N. (2014), *Il mestiere di vivere, di insegnare, di scrivere*, Passigli Editore, Firenze.
- BOBBIO A., SCURATI C. (a cura di) (2008), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze*, Franco Angeli, Milano.
- BRUNER J. (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Editore, Roma.
- CAMUS A. (1994), *Il primo uomo*, Bompiani, Milano.
- DEWEY J. (2019), *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano.
- FLORENSKIJ P. (2020), *Lezione e lectio*, in "La Nuova Europa", 2, pp. 17-23.
- GORDON T. (2013), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti, Milano.
- HADJI C. (2017), *La valutazione delle azioni educative*, Scholé, Milano.
- HECHAMAN J.J., KAUTZ T. (2016), *Formazione a valutazione del capitale umano*, Il Mulino, Bologna.
- MASSA R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- MORTARI L. (2020), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- PAREYSON L. (1974), *Estetica e teoria della formatività*, Sansoni, Torino.
- PIARULLI L., LANDINI SABA G., SPANO I. (2021), *Prof... quanto mi hai dato? Etica e pedagogia della valutazione scolastica*, Golem, Torino.
- POPPER K. (2002), *Alla ricerca di un mondo migliore*, Armando Editore, Roma.

Ketty Savioli

Valutare per includere. La valutazione come strumento di accompagnamento, riflessione e cambiamento

Davvero la valutazione può essere inclusiva? Il titolo di questa riflessione è meravigliosamente sfidante: una domanda retorica che sembrerebbe accostare due mondi apparentemente distanti. Valutazione e inclusività, generalizzazione e personalizzazione, rigore e creatività. Tutti ossimori complementari e vincenti.

Il verbo includere deriva dal latino e racchiude il suo significato originale di *in-claudere* cioè annoverare, comprendere, inserire, introdurre. Contenere in sé. Anche la definizione matematica di inclusione¹ ci conferma questa prospettiva regalandoci un ulteriore significato di *appartenenza*. Infatti la matematica ci insegna che se B è incluso in K (insiemi qualsiasi, diversi) allora significa che ogni elemento di B appartiene anche a K. È parte di K. La cultura a tutto tondo ci permette di esplorare prospettive differenti che hanno convergenze e analogie. La valenza di tutto questo sul piano professionale e umano è ricchissima.

Parlare di ‘competenza valutativa’ è un’impresa. Le sfumature e accezioni sono tante: il concetto di *competenza* in letteratura è studiatissimo e sulla *valutazione* sono stati scritti fiumi di trattati. Quindi di cosa si tratta? Proveremo a modellare una risposta che non sarà esaustiva e completa ma si baserà su ciò che abbiamo imparato dal mondo della ricerca, dalle decennali esperienze professionali quotidiane sul campo e dal confronto tra mondi differenti.

La competenza valutativa non si improvvisa o si assimila teoricamente. Si costruisce nel tempo, levigando e parametrizzando esperienze, quadri di riferimento anche diversificati che forniscono prospettive diverse della valutazione: formativa, sommativa, standardizzata, di sistema, ecc.

Nel nostro Paese si fa da sempre fatica a creare la cultura della valutazione per tante ragioni ma una in particolare portiamo qui alla riflessione: i processi valutativi sono spesso intesi come momenti oggettivi di insindacabile ratifica assoluta degli apprendimenti, a volte con tendenze premianti o sanzionatorie e, inoltre, “ognuno ha le sue idee, le sue preferenze, i suoi criteri di valutazione”². Ecco dunque che la conoscenza profonda dei processi di apprendimento e degli obiettivi curricolari

¹ La definizione matematica di inclusione tra due insiemi è

L'insieme B è contenuto nell'insieme K *se e solo se* per ogni elemento x che appartiene a B allora x appartiene anche a K.

² <https://www.invalsiopen.it>.

ad ampio respiro delle progettazioni didattiche concorrono alla formazione della cultura valutativa e permettono di individuare al meglio dei “sani” criteri di valutazione che agevolino la selezione di informazioni cruciali per descrivere o definire una manifestazione dell’apprendimento. Valutazione è valorizzazione dei processi finalizzata al miglioramento. Altrimenti perderebbe il suo sapore.

Quale valutazione per essere inclusivi?

L’introduzione dell’Ordinanza Ministeriale n. 172 del 2020, *Valutazione periodica e finale degli alunni e delle alunne della scuola primaria*, ha imposto una riflessione sulla valutazione formativa a tutta la comunità scolastica e ha (ri)portato alla luce il delicato equilibrio tra obiettivi di apprendimento e criteri di valutazione. L’attuazione della normativa ha sicuramente richiesto energie e prospettive nuove, un ripensamento a volte netto della didattica e degli strumenti di valutazione oltre che la ricerca di soluzioni adatte per comunicare, agli allievi e alle loro famiglie, i risultati di apprendimento.

Il dibattito su valutazione quantitativa e qualitativa è stato inevitabile. L’ottica quantitativa della valutazione sembrerebbe semplificare la vita: un giudizio sintetico, come per esempio ottimo o sufficiente, oppure un voto in decimi sono percepiti come più immediati, ‘facili’ e rapidi da comprendere, veloci da rendi-contare e trattare. Invece l’ottica qualitativa, formativa, è sicuramente più esigente, richiede analisi e osservazioni più accurate che non si riassumono mediante ‘medie aritmetiche’ ma attraverso descrizioni più articolate e, si sa, a volte le parole sono sdruciolevoli.

Quindi meglio valutazione quantitativa o qualitativa? Non si tratta di una gara al migliore costruito: ogni impostazione, come sappiamo, ha i suoi punti di forza e i suoi limiti. È, invece, fondamentale riconoscere che entrambi i mondi valutativi, qualitativo e quantitativo, necessitano di sani criteri che sono il vero motore e senso di ogni valutazione. Se i criteri sono trasparenti, chiari, espliciti, rispettati, allora permettono di consegnare agli allievi un motivo per riflettere sull’apprendimento e soprattutto consentono di assorbire ciò che può renderlo migliore e più strutturato. L’autoregolazione è il fine ultimo e nobile della valutazione, il più importante.

Saper valutare, in un certo senso, rende liberi. Tutti.

Nelle *Linee Guida* dell’Ordinanza Ministeriale n. 172 del 2020 è così riassunta tutta la sensibilità e attenzione alla valorizzazione dei processi tipica della valutazione formativa: “L’ottica è quella della valutazione per l’apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l’insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato”.

Il forte intreccio tra curriculum e valutazione è marcato e ineludibile. Valorizzare e valutare sono verbi che, nell’ottica formativa, hanno prospettive comuni.

Obiettivi e Criteri: due anime fondamentali della valutazione

Cosa può significare descrivere un apprendimento o meglio una manifestazione dell’apprendimento?

Nella sua forma più essenziale, la descrizione necessita principalmente di due ingredienti: sono necessari obiettivi di apprendimento osservabili e criteri di valutazione trasparenti. Gli obiettivi accendono i riflettori sul tipo di apprendimento che mi aspetto di osservare; i criteri invece permettono di dichiarare come queste manifestazioni dell'apprendimento si presentano. Tutto questo passa anche attraverso la scelta di strumenti di valutazione polivalenti che permettano visioni complementari delle manifestazioni degli apprendimenti, per avere una prospettiva a tutto tondo delle evidenze: compiti scritti, prove di verifica, interrogazioni orali ma anche discussioni collettive, argomentazioni scritte di procedimenti risolutivi, tentativi esplorativi di *problem solving*, rappresentazioni, schemi, tabelle, disegni, scritture originali e creative, creazioni di manufatti o artefatti, progetti, ecc.



Fig. 1. Sinergie tra Obiettivi, Criteri e Strumenti.

Nelle scuole italiane, in questi ultimi anni, sono stati attivati processi di revisione del curricolo di istituto e, mai così tanto in questo ultimo decennio, si sono analizzati, esaminati, selezionati, ricalibrati gli obiettivi di apprendimento rappresentativi: sicuramente un lavoro impegnativo, esigente, che ha spesso richiesto molte energie e confronti anche appassionati.

A questo riguardo è necessario fare una precisazione. Scegliere gli obiettivi rappresentativi oggetto di valutazione non significa fare un travaso del curricolo o delle *Indicazioni nazionali* del 2012 per ottemperare a una richiesta amministrativa: rappresentativo non è sinonimo di esaustivo. Scegliere gli obiettivi significa, prima di tutto, definire un'*anima culturale della disciplina*, conoscerne i costrutti fondanti e irrinunciabili; significa, inoltre, rilevare ciò che può essere fondamentale per descrivere gli apprendimenti a tutto tondo, in coerenza con il contesto e le scelte didattiche effettuate. Gli obiettivi, scelti per la valutazione di ogni periodo didattico, dovrebbero, pertanto, essere pochi ma 'buoni': specifici, osservabili, non ridondanti. Dovrebbero, inoltre, consentire di mettere in movimento gli apprendimenti di una disciplina. Obiettivi di 'spessore' da condividere in primis con gli allievi tutti e che richiedono riflessione e ponderazione (fig. 2).

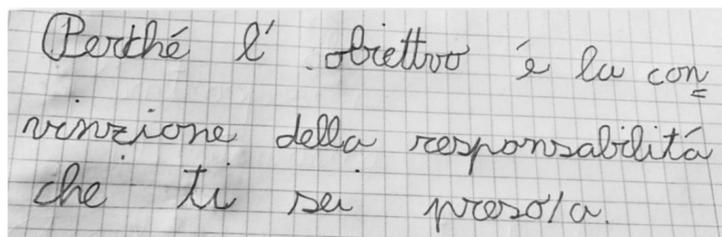


Fig. 2. Davide (8 anni) esplicita il suo pensiero sugli obiettivi rappresentativi condivisi e scrive “perché l’obiettivo è la convinzione della responsabilità che ti sei preso/a”.

Un obiettivo può essere inclusivo?

Per fare un esempio generico, immaginiamo di prendere come riferimento un obiettivo di italiano per la classe terza primaria e supponiamo che sia stato scelto come obiettivo rappresentativo valutabile per quel quadrimestre e che, per un alunno con certificazione e PEI, vengano apportate delle opportune modifiche.

OBIETTIVO della CLASSE	OBIETTIVO di ALUNNO con PEI
<i>Produrre brevi testi strutturati con frasi semplici e compiute, rispettando le convenzioni ortografiche conosciute.</i>	Produrre brevi testi con frasi semplici e compiute, utilizzando correttamente chi-che, ghi- ghe...

Quale obiettivo è più inclusivo e permette di valorizzare delle potenzialità? Sembrerebbe essere l’obiettivo della classe perché *rispettare le convenzioni ortografiche conosciute* è ad ampio respiro molto di più che *utilizzare correttamente chi-che, ghi-ghe...* che, in questa formulazione, sembrerebbe assumere una connotazione più specifica e vincolante, quasi stringente e oseremmo dire limitante. La cultura della ‘valutazione che include’ passa anche attraverso queste ‘finezze’ che raccontano pensiero, progettazione e conoscenza dei casi.

Nelle *Indicazioni nazionali* del 2012 ci sono obiettivi formulati in maniera inclusiva. Per esempio: l’obiettivo “Ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche e attività di interazione orale e di lettura” è adatto a tutti gli alunni e le alunne anche non italofofoni. Il verbo ‘ampliare’, infatti, connota bene le possibili variazioni positive, indipendentemente dai livelli di partenza.

Dunque come ci insegna la ricerca, “sviluppare le potenzialità nell’apprendimento significa offrire il massimo affinché l’alunno sia messo veramente nelle condizioni di imparare tutto quello che può imparare. In nessun caso la personalizzazione può essere un freno ed ecco perché è importante definire obiettivi specifici, realistici e precisi per ciascuna materia e far emergere quelli in cui riesce a fare quello che fanno i compagni, anche se con i necessari supporti” (Ianes, Cramerotti, Fogarolo 2021).

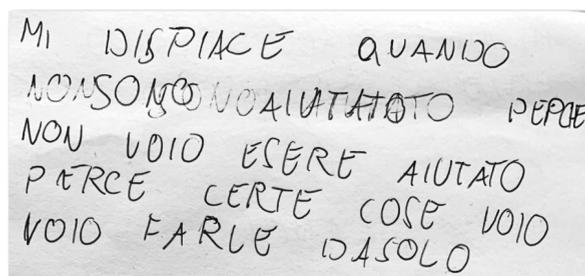
Un'ultima riflessione su questo punto ci permette di percepire l'importanza di curare la scelta degli obiettivi e dei criteri per *comunicare* in maniera trasparente e sensibile la valutazione. A questo proposito riportiamo la riflessione di una mamma di un alunno con Bisogni Educativi Speciali scritta dopo il colloquio con gli insegnanti per la consegna del documento di valutazione quadrimestrale: “Il momento della pagella per la mamma di un disabile è un momento sempre doloroso, perché fa parte di quelle innumerevoli volte in cui la società ci sbatte in faccia la realtà. Il modo in cui è redatta la pagella di mio figlio, in cui voi insegnanti descrivete il percorso di raggiungimento di obiettivi misurabili e specifici per lui è un modo comprensibile per me per capire il vostro percorso e i suoi traguardi”.

Non è necessario aggiungere che *la valutazione formativa*, con l'impianto dei giudizi descrittivi per la descrizione degli apprendimenti, è *lo strumento vincente* per ottenere questi risultati. Non sempre tutto è facile, occorre preparazione e confronto, ma rende l'atto valutativo vivo e utile.

Un criterio di valutazione per modellare l'inclusione: l'autonomia

Dimensione valutativa prevista come fondamentale anche nell'Ordinanza Ministeriale n. 172 del 2020, l'autonomia può assumere diverse sfaccettature. Spesso è collegata in maniera stringente e fuorviante con il criterio della *correttezza*. Tuttavia ci sono meravigliose manifestazioni dell'autonomia che non necessariamente si concretizzano in un risultato privo di errori (anche intelligenti). L'autonomia è una dimensione fondamentale da costruire e valorizzare nei percorsi educativi.

Tra le varie definizioni di "autonomia" rientra quella della Treccani, secondo cui consisterebbe – nell'uso comune – nella “la facoltà e capacità del singolo di regolarsi liberamente; per estensione indipendenza, libertà di agire”. L'autonomia è, infatti, l'attivazione di tentativi (anche errati), l'organizzazione delle strategie anche approssimative, l'apertura di strade nuove, l'accettazione di una sfida. L'autonomia è saper chiedere aiuto solo quando è necessario, è sbagliare e capire l'errore. L'autonomia rafforza l'autostima, alleata basilare dell'apprendimento. Tutto questo a maggior ragione per alunni e alunne con bisogni educativi speciali (fig. 3).



MI DISPIACE QUANDO
NON SONO AIUTATO PERCHÉ
NON VOIO ESSERE AIUTATO
PERCHÉ CERTE COSE VOIO
FARLE DA SOLO

Fig. 3. Alunno con DSA (8 anni) scrive: “Mi dispiace quando sono aiutato perché certe cose voglio farle da solo”.

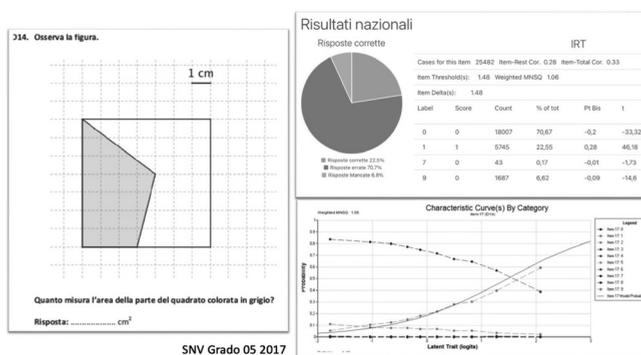
I dati del *Questionario PAI 2023* promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, che profilano le informazioni fornite da 499 scuole piemontesi sui quattro ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado) ci forniscono spunti di riflessione che vanno proprio nelle direzioni fin qui tracciate.

Analizziamo il risultato della domanda (A9) "Le attività didattiche consentono agli studenti di utilizzare i diversi repertori di conoscenze di cui sono dotati?". L'indice di correlazione³ (medio) calcolato sui quattro ordini di scuola è 0,27. Questo significa che c'è relazione positiva tra le due variabili, cioè le proposte didattiche della scuola e la possibilità effettiva degli alunni e delle alunne di manifestare le loro competenze crescono insieme, ma tale relazione sembrerebbe debole, non troppo incisiva.

Per tornare alla delicata questione della comunicazione della valutazione, la domanda (C1) "La scuola fornisce opportunità agli allievi ed alle loro famiglie di parlare degli ostacoli che incontrano all'apprendimento e alla partecipazione?" ci conferma che la percezione nelle scuole piemontesi sia positiva (indice di correlazione medio 0,23), ma non netta.

I dati che migliorano le didattiche 'per tutti': l'inclusione al contrario

Qualche anno fa, nella prova SNV di matematica per il grado 5°, INVALSI ha proposto un *item* di Spazio e Figure che, sulla carta, a priori, non pareva essere difficile e soprattutto relativo a obiettivi curriculari praticati in tutte le didattiche d'aula. Nella fig. 4, leggiamo: "Quanto misura l'area della parte del quadrato colorata in grigio?".



Ebbene, questa domanda ha avuto poco più del 22% di risposte corrette sul campione nazionale costituito da circa 25.500 studenti e studentesse.

Non è questa la sede per indagare analiticamente e statisticamente direzioni e possibilità per comprendere a fondo questo risultato ma la curva caratteristica che descrive l'andamento delle prestazioni (mettendo in relazione abilità degli studenti e probabilità di rispondere in maniera corretta) ci fornisce un'informazione interessante: anche gli alunni più 'bravi', per utilizzare un gergo improprio ma rapidamente comprensibile a tutti, hanno un'alta probabilità di sbagliare in una domanda come questa. Perché? Molti possono essere i motivi ma per rispondere basterebbe adottare strategie risolutive percepite come più povere (conteggio, scomposizione) invece che applicare formule che sembrano la via aulica e simbolica alla soluzione ma non funzionano.

Quindi far immergere didatticamente anche 'i bravi' in attività geometriche manipolative, narrative, esplorative, percepite a priori come semplificazioni eccessive, avvantaggia la strutturazione degli apprendimenti. Tutto questo è recentemente in fase di analisi e sperimentazione in una recente ricerca condotta in collaborazione del Dipartimento di Matematica dell'Università di Torino⁴.

La 'partecipazione alla cultura del compito' è patrimonio di tutti e in entrambe le direzioni (fig. 5). Non solo: fortifica tutti.

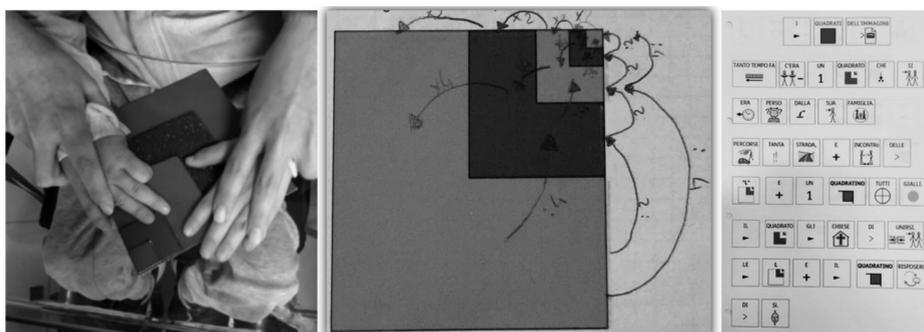


Fig. 5, Esplorare matematicamente un diagramma formato da quadrati per scoprire relazioni. "Raccontare" matematicamente a tutti attraverso il tatto, i segni e la CAA⁵.

Sempre in riferimento al *Questionario PAI 2023* promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, la domanda (C20) "A livello diffuso gli insegnanti considerano la presenza di allievi con disabilità e con BES come un'opportunità

⁴ Progetto Matter MATT&R (MATHematics Teaching & Research) in collaborazione con il Dipartimento di Matematica dell'Università di Torino, coordinamento scientifico F. Ferrara, G. Ferrari, K. Savioli con la partecipazione degli insegnanti esperti M. Gilardi, C. Dughera, M.L. Sattin, S. Bianchi.

⁵ Un ringraziamento alle insegnanti di sostegno esperte L. Cucchiari e S. Bianchi per la conduzione delle sperimentazioni, la condivisione dei materiali e il confronto continuo.

70 per attivare processi migliorativi dell'organizzazione didattica che si estendono a tutti gli allievi?" ci fornisce una correlazione media di 0,27 sugli ordini di scuola del primo ciclo di istruzione. Come abbiamo già visto il dato non è negativo, ma è tiepido.

Conclusioni

Ketty Savioli

Chiudiamo queste riflessioni sulla valutazione inclusiva che valorizza, con le parole che Sara Bianchi, un'insegnante di sostegno, ci regalò al termine di una sperimentazione. Valutazione è un segno di attenzione.

“Diversità equivale a dire umanità...

esprime le differenze tra persone, la variabilità dell'esperienza umana presente in natura.

È un concetto e come tale ha tre caratteristiche:

è formato da parole, è modificabile e contribuisce a dare forma alla realtà.

Quindi attenzione alle parole, che non sono entità astratte bensì mattoni per costruire barriere o finestre.

E poi guardiamo gli altri come vorremmo essere guardati,

in ogni ambito, in matematica, scienze, storia e geografia.

Per me questa è *inclusione*.

Uno sguardo”.

Bibliografia

- AGRUSTI G., NIGRIS E. (2021), *Valutare per apprendere*, Pearson, Milano.
- HADJI C. (2017), *La valutazione delle azioni educative*, ELS La Scuola, Brescia.
- HATTIE J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, a cura di G. Vivanet, Erickson, Trento.
- IANES D., CRAMEROTTI S. E FOGAROLO F. (2021), *Costruire il nuovo PEI alla primaria*, Erickson, Trento
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Numero Speciale, Le Monnier, Torino.
- (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, a cura del Comitato nazionale scientifico per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Roma.
- (2020), Ordinanza ministeriale 172 del 4 dicembre 2022 *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria e Linee Guida*, Roma.

Seconda Parte
Percorsi di inclusione nella Regione Piemonte



Claudia Colombarolli e Silvia Dell'Anna

Applicare un modello ecologico per la valutazione della qualità dell'inclusione.

*Primi risultati sul nuovo questionario PAI dell'USR Piemonte**

Introduzione

Nel 2021 è uscito il testo *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo*, edito da Franco Angeli, che ha costituito il punto di partenza di un'alleanza culturale e di ricerca, che verrà raccontata in forma breve in queste pagine. Il libro presentava una panoramica sulla ricerca in materia di inclusione e rifletteva sulle potenzialità della valutazione delle scuole per sostenere e rafforzare i valori inclusivi.

Quelle proposte, teoriche e di carattere astratto, hanno trovato accoglienza nella lungimiranza dei Dirigenti dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, che hanno abbracciato un'idea di valutazione dell'inclusione scolastica votata alla personalizzazione, al miglioramento e alla divulgazione.

Questo capitolo condivide i primi risultati di un'esperienza di valutazione e ricerca, che nasce all'interno di un partenariato tra Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte (con Tiziana Catenazzo nel ruolo di referente scientifico) e Libera Università di Bolzano (dove Silvia Dell'Anna assume il ruolo di referente scientifico), e che si configura come una simulazione di un processo di valutazione che aspira a descrivere, comprendere e far dialogare.

Il progetto è ampio e articolato in più fasi. In questo contributo vengono presentati alcuni risultati derivanti dalla prima fase, ossia dall'analisi dei dati raccolti con il nuovo modello PAI, somministrato dall'USR Piemonte nell'anno scolastico 2023/2024.

* Il presente capitolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini dell'attribuzione, si segnala che Silvia Dell'Anna si è occupata della stesura dei paragrafi iniziali (*Introduzione, Verso un nuovo modo di intendere la valutazione della qualità dell'inclusione, Il Design di ricerca*) e ha curato le *Conclusioni*, mentre Claudia Colombarolli si è occupata della stesura dei paragrafi centrali (*La costruzione degli indici dei processi e dei risultati, Processi e risultati delle scuole piemontesi, Relazione tra processi e risultati, Scuole di diversi gradi*).

74 Verso un nuovo modo di intendere la valutazione della qualità dell'inclusione

Claudia Colombaroli e Silvia Dell'Anna

Nel capitolo 2 sono stati introdotti i modelli concettuali utili per l'analisi del funzionamento delle istituzioni scolastiche inclusive che, riassumendo, tengono conto di tre macro-dimensioni tra loro interconnesse:

– Gli *input*, che includono le risorse umane e materiali della scuola, e le caratteristiche e i bisogni dell'utenza e del contesto socio-culturale;

– I *processi*, che riguardano gli aspetti realizzativi che si esplicano in un certo arco di tempo (generalmente si considera un anno scolastico), e che avvengono a vari livelli, come ad esempio nelle pratiche di individualizzazione e personalizzazione per alunni con disabilità e altri bisogni educativi speciali, nella didattica di classe, nella progettualità della scuola, nel coordinamento e nella collaborazione a livello di scuole, e nella gestione, amministrazione e *leadership* dell'istituto;

– I *risultati raggiunti*, ossia quegli elementi che possono ritenersi prodotto delle progettualità di matrice inclusiva, come ad esempio i benefici per gli alunni in termini di apprendimenti (curricolari e trasversali), partecipazione e socializzazione, e benessere.

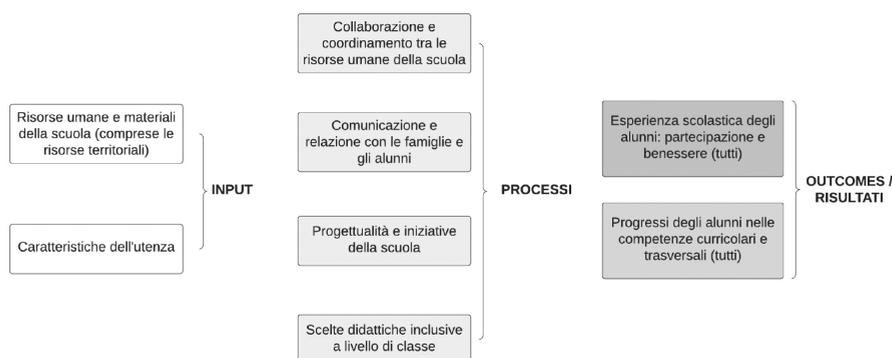


Fig 1. La struttura concettuale alla base dello studio.

Questo modello, che nella Figura 1 viene mostrato in una forma semplificata attraverso la selezione di dimensioni rilevanti per il funzionamento di una singola scuola, diviene in questo studio il filo conduttore per la comprensione e interpretazione di tutti i dati raccolti. L'obiettivo è infatti quello di portare l'attenzione su alcuni aspetti chiave nelle varie dimensioni:

– per gli *input*, le risorse che vengono percepite come fondamentali per una buona riuscita dell'inclusione, come ad esempio le caratteristiche desiderabili nella selezione del personale (es. atteggiamenti, formazione pregressa, ecc.), accanto alle sfide che le scuole incontrano nel rispondere efficacemente alle esigenze espresse da un'utenza altamente eterogenea (ad esempio quali sono le questioni più sentite o che creano maggiori preoccupazioni);

– per i *processi*, di particolare interesse sono le scelte didattiche e progettuali percepite come promettenti, ma anche le modalità di coordinamento e assegnazione di ruoli e risorse che agevolano il raggiungimento di obiettivi curricolari e socio-relazionali;

– infine, per i *risultati*, i benefici per tutti gli attori di una scuola, come gli apprendimenti curricolari e trasversali acquisiti da tutti gli alunni, assieme al benessere che l'inclusione genera (non solo negli alunni, ma anche negli insegnanti e nei genitori).

Di conseguenza, il modello concettuale diviene una guida per l'organizzazione e sintesi dei dati che provengono da fasi di lavoro scaglionate nel tempo (una prima quantitativa seguita da una seconda unicamente qualitativa), da strumenti differenti (questionari e interviste) e da più prospettive (quella dei dirigenti, dei referenti e coordinatori, e quella degli insegnanti).

Il design di ricerca

Il progetto di ricerca, strutturato secondo un disegno a metodo misto (Creswell, Clark 2017), si compone di due fasi.

La prima fase, definita esplorativa per la sua natura di sondaggio esteso all'universo delle istituzioni scolastiche del Piemonte, si basa sui risultati del questionario del nuovo modello PAI. L'analisi delle oltre 1200 risposte ha fornito un quadro generale sullo stato dell'inclusione scolastica nella Regione, insieme a informazioni comparative relative al confronto tra istituzioni scolastiche, territori e differenti ordini e gradi di istruzione.

In questa fase iniziale, grazie a un'analisi condotta dall'USR Piemonte, è stato dedotto un dato aggregato sulla virtuosità delle scuole, noto come indice di inclusività (già presentato nei capitoli precedenti), che ha messo in luce le istituzioni percepite come altamente inclusive. A seguito della stipula del partenariato, i risultati sono stati ulteriormente analizzati dal *team* Unibz (in particolare da Claudia Colombarolli), e i risultati verranno parzialmente condivisi in questa sede.

La seconda fase, di natura esplicativa e attualmente in corso, coinvolge un sottocampione di 11 istituti scolastici selezionati in base all'indice di inclusività. Questa fase ha l'obiettivo di approfondire qualitativamente le circostanze e le motivazioni alla base delle scelte operative, descrivendo aspetti pratici e realizzativi e raccogliendo opinioni e prospettive diverse sui risultati ottenuti in queste istituzioni. Gli istituti selezionati rappresentano anche l'eterogeneità della Regione Piemonte, includendo le sue 8 province e la relativa distribuzione di popolazione (con particolare attenzione alle province più popolose e al numero di istituti), territori urbani, suburbani e montani, differenti ordini e gradi di istruzione, e scuole di piccole, medie e grandi dimensioni.

Questa seconda fase si è svolta attraverso interviste (al dirigente e a due coordinatori o referenti scelti per istituzione) e questionari qualitativi somministrati a tutti gli insegnanti, per un totale di 894 rispondenti. I dati raccolti in questa fase, ottenuti tra Febbraio e Giugno 2024, sono attualmente in fase di analisi e saranno presentati in una pubblicazione successiva.

	CAMPIONE	STRUMENTI E DATI RACCOLTI	INFORMAZIONI OTTENUTE
FASE 1 – Esplorativa (quantitativa)	Istituti scolastici di ogni ordine e grado della Regione Piemonte (circa il 90% del totale)	Questionario quantitativo somministrato da USR Piemonte e compilato, in ogni istituto, da un rappresentante di ogni ordine e grado di istruzione presente (1245 risposte)	– Calcolo dell'indice di inclusività per le istituzioni coinvolte. – Differenze tra territori, istituti e tra ordini e gradi di istruzione. – Analisi delle relazioni tra dimensioni <i>input</i> -processi-risultati e relative sottodimensioni.
FASE 2 – Esplicativa (qualitativa)	11 istituti risultati virtuosi dalle analisi condotte nella fase 1	Interviste ai dirigenti scolastici (11), interviste a due referenti e/o coordinatori per istituto (22), questionario qualitativo somministrato a tutti i docenti dell'istituto (894 rispondenti)	– Risorse e circostanze favorevoli per la realizzazione dell'inclusione; Esempi di buone prassi; – Benefici percepiti (per alunni, insegnanti e comunità scolastica in senso lato); – Sintesi e confronto tra risultati della parte quantitativa e qualitativa e restituzione di un profilo multidimensionale agli istituti partecipanti.

Tab. 1. Il design di ricerca.

Nel complesso, la disseminazione dei risultati del progetto si propone di raggiungere tre obiettivi principali. In primo luogo, la prima fase si concentrerà sull'informare e descrivere lo stato dell'inclusione scolastica in Piemonte, effettuando un confronto tra i vari ordini e gradi di istruzione, i diversi territori e le diverse istituzioni. Successivamente, la seconda fase consentirà di condividere elementi significativi nelle proposte operative, accompagnati da un quadro complessivo sul livello di soddisfazione percepito. Infine, attraverso l'integrazione di entrambe le fasi, sarà possibile presentare un profilo dettagliato delle 11 scuole virtuose, che permetterà di contestualizzare i risultati ottenuti all'interno di un quadro relazionale fondato sull'interpretazione congiunta di dati qualitativi e quantitativi.

La costruzione degli indici dei processi e dei risultati

Per valutare le *performance* delle scuole nelle tre dimensioni descritte – *input*, processi e risultati – sono stati costruiti degli indici. Un indice è una va-

riabile che si ottiene combinando diverse altre variabili, e viene utilizzato per studiare proprietà complesse e generali. L'obiettivo è scomporre queste proprietà in aspetti più specifici, detti indicatori, che possono essere tradotti in definizioni operative più semplici, come domande di questionario, rendendo l'analisi più agevole. In questo capitolo ci concentreremo in particolare sulle ultime due dimensioni: i processi e i risultati.

L'indice dei processi è di tipo additivo ed è stato costruito in questo modo. Sono stati identificati sette indicatori chiave:

- 1) collaborazione tra insegnanti;
- 2) visione condivisa e co-progettazione tra insegnanti;
- 3) comunicazione con le famiglie e gli studenti;
- 4) formazione e supporto agli insegnanti;
- 5) progettualità per valorizzare e supportare l'eterogeneità dell'utenza;
- 6) progettualità per incentivare le relazioni tra pari e sostenere l'acquisizione di competenze socio-emotive da parte degli alunni;
- 7) strategie didattiche di classe.

Per ciascun indicatore sono state definite alcune variabili rilevanti, ciascuna corrispondente a una domanda del questionario. Ad esempio, per il primo indicatore, 'collaborazione tra insegnanti', le variabili includono:

- a) gli insegnanti di sostegno lavorano in collaborazione con il *team*;
- b) i docenti curricolari e di sostegno condividono strategie per contrastare la demotivazione degli studenti;
- c) gli insegnanti di sostegno partecipano alla progettazione e verifica delle attività di apprendimento;
- d) gli insegnanti curricolari collaborano con i docenti di sostegno.

Se una scuola risponde positivamente a un numero sufficiente di domande, l'indicatore corrispondente viene considerato valido e assume valore 1, altrimenti 0. Per riprendere l'esempio di sopra, se la scuola risponde 'Spesso' ad almeno tre delle quattro domande, l'indicatore 'Collaborazione tra insegnanti' è valido e pari a 1. Il punteggio complessivo si ottiene sommando i valori dei singoli indicatori, generando così l'indice finale, l'indice dei processi, che varia da 0 a 7. Valore 0 indica che la scuola non ha raggiunto la soglia minima in nessun indicatore, mentre valore 7 significa che ha soddisfatto tutti gli indicatori. Per l'analisi, l'indice dei processi è stato raggruppato in quattro categorie: 0; 1-2-3; 4-5; 6-7.

Anche l'indice dei risultati – o indice di *outcomes* – è stato costruito con lo stesso metodo. Le Tabelle 2 e 3 forniscono l'elenco degli indici relativi ai processi e ai risultati, con esempi specifici di variabili.

Infine, è importante precisare che con 'scuole' ci riferiamo a ciascun grado specifico degli istituti che hanno partecipato al sondaggio.

	INDICATORE	ES. DI VARIABILI
INDICE PROCESSI (0,1,2,3,4,5,6,7)		<i>Se le scuole rispondono SPESSE a:</i>
	Indicatore 1 <i>Collaborazione insegnanti</i>	Gli insegnanti di sostegno lavorano in collaborazione con il <i>team</i>
		I docenti curricolari e di sostegno condividono strategie per contrastare la demotivazione degli studenti
		Gli insegnanti di sostegno partecipano alla progettazione e verifica delle attività di apprendimento
		Gli insegnanti curricolari collaborano con i docenti di sostegno
		ES. DI VARIABILI (SELEZIONE)
	Indicatore 2 <i>Visione condivisa e co-progettazione tra insegnanti</i>	Gli insegnanti si confrontano sulle difficoltà che incontrano
	Indicatore 3 <i>Comunicazione e relazione con le famiglie e gli alunni</i>	I rapporti scuola-famiglia sono caratterizzati da reciproca valorizzazione
	Indicatore 4 <i>Iniziative di formazione, supporto, valorizzazione in servizio degli insegnanti</i>	La scuola promuove iniziative finalizzate a favorire l'inserimento dei nuovi insegnanti
	Indicatore 5 <i>Progettualità per valorizzare e supportare l'eterogeneità dell'utenza</i>	La scuola dimostra attenzione nei confronti di coloro a rischio di emarginazione sociale
Indicatore 6 <i>Progettualità per incentivare le relazioni tra pari e sostenere l'acquisizione di competenze socio-emotive da parte degli alunni</i>	La scuola adotta strategie finalizzate a promuovere il mutuo aiuto tra allievi	
Indicatore 7 <i>Strategie didattiche di classe</i>	Gli insegnanti si impegnano a rimuovere gli ostacoli che limitano la collaborazione tra gli allievi	

Tab. 2. Indice dei processi.

	INDICATORE	ES. DI VARIABILI
INDICE RISULTATI (0,1,2,3,4)		<i>Se le scuole rispondono SPESSO a:</i>
	Indicatore 1 <i>Relazioni tra pari</i>	Gli allievi si pongono reciproche domande tra loro per aiutarsi nell'apprendimento
		Gli allievi si ascoltano a vicenda
		Gli allievi sono soliti richiedere spiegazioni tra di loro per aiutare chi parla a sviluppare le proprie idee
		Gli allievi con rendimento differente collaborano tra di loro
		Gli allievi sono abituati a condividere le proprie esperienze nel superare le difficoltà incontrate
		ES. DI VARIABILI (SELEZIONE)
	Indicatore 2 <i>Partecipazione sociale</i>	Tutti gli allievi interagiscono con l'insegnante o gli insegnanti di sostegno
Indicatore 3 <i>Acquisizione di una globalità di competenze</i>	La scuola valorizza i talenti extracurricolari degli studenti	
Indicatore 4 <i>Corresponsabilità e coinvolgimento degli alunni nel percorso di apprendimento</i>	Gli allievi sono soliti coordinare autonomamente le discussioni in modo che tutti possano prendere la parola	

Tab 3. Indice dei risultati.

Processi e risultati delle scuole piemontesi

La Figura 1 illustra a distribuzione delle scuole in base all'indice dei processi (nella parte superiore) e all'indice di risultati (nella parte inferiore). Entrambi i grafici sono barre orizzontali con suddivisioni percentuali in base a diverse categorie di punteggio.

Per quanto riguarda l'indice dei processi, osserviamo che il 5,1% delle scuole ha un punteggio pari a 0 (indicato in nero), il che significa che non soddisfa nessuno degli indicatori di processo. Il 39,8% delle scuole ha un punteggio compreso tra 1-2-3 (grigio), quindi soddisfa solo un numero limitato di indicatori. Il 26,7% delle scuole ha un punteggio tra 4-5 (azzurro), che indica un risultato intermedio, il 28,4% delle scuole ha un punteggio compreso tra 6-7 (verde), dimostrando un forte soddisfacimento degli indicatori relativi ai processi.

La distribuzione è più omogenea per quanto riguarda l'indice dei risultati. Il 18,3% delle scuole ha un punteggio pari a 0 (nero), il che significa che non raggiunge alcun risultato soddisfacente in termini di risultati. Il 22,2% delle scuole ha un punteggio pari a 1 (grigio), e altrettante hanno un punteggio pari a 2 (azzurro), mostrando un miglioramento moderato nei risultati. Il 20% delle scuole ha risultati eccellenti, con un punteggio pari a 4 (rosa).

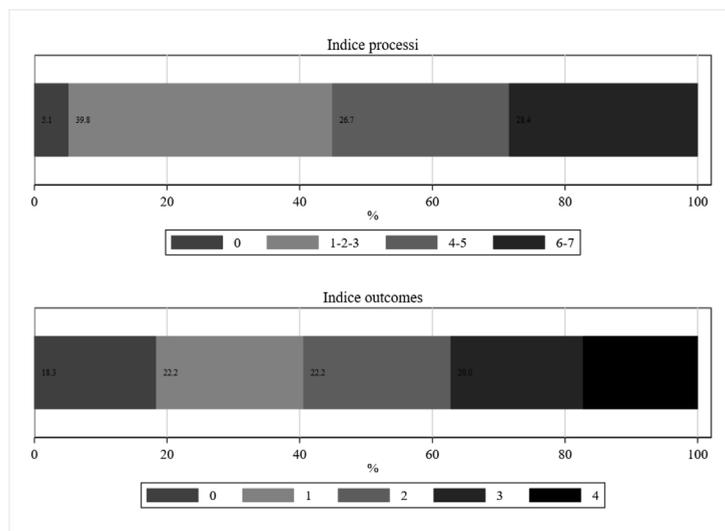


Fig. 1. Distribuzione degli indici dei processi e dei risultati. Le percentuali sono calcolate sul totale delle scuole (N=1245).

La Figura 1 offre una panoramica generale delle *performance* scolastiche, ma è possibile scomporre gli indici nei singoli indicatori per ottenere un quadro più dettagliato delle dimensioni più rilevanti. La Figura 2, infatti, mostra la percentuale di scuole che ottiene risultati positivi per ciascun indicatore degli indici, cioè la percentuale di scuole in cui ogni indicatore assume valore 1.

Per quanto riguarda i processi, le dimensioni in cui le scuole tendono a ottenere i risultati migliori sono la 'Collaborazione tra insegnanti' (in nero) e la 'Progettualità per valorizzare e supportare l'eterogeneità dell'utenza' (in rosa). Quasi il 90% delle scuole ha questi indicatori validi, il che significa che rispondono positivamente a un numero elevato di domande, come: 'Gli insegnanti curricolari collaborano con i docenti di sostegno' o 'La scuola dimostra attenzione verso gli studenti a rischio di emarginazione sociale'. A seguire, seppur con una percentuale più bassa, troviamo gli indicatori relativi a 'Visione condivisa e co-progettazione tra insegnanti' (grigio) e 'Comunicazione e relazione con famiglie e alunni' (azzurro), con circa il 50% delle scuole che raggiunge esiti positivi. L'indicatore meno diffuso è

quello delle ‘Strategie didattiche di classe’, con meno del 40% delle scuole che risponde positivamente a domande come: ‘Gli insegnanti si impegnano a rimuovere gli ostacoli che limitano la collaborazione tra gli alunni’.

Sul fronte dei risultati, le dimensioni più comuni tra le scuole sono la ‘Partecipazione sociale’ (grigio) e l’‘Acquisizione di una globalità di competenze’ (azzurro), con circa l’80% delle scuole che ha soddisfatto questi indicatori. L’indicatore meno diffuso, invece, è la ‘Corresponsabilità e coinvolgimento degli alunni nel percorso di apprendimento’ (verde), con meno scuole che rispondono positivamente a *item* come: ‘Gli allievi coordinano autonomamente le discussioni in modo che tutti possano intervenire’.

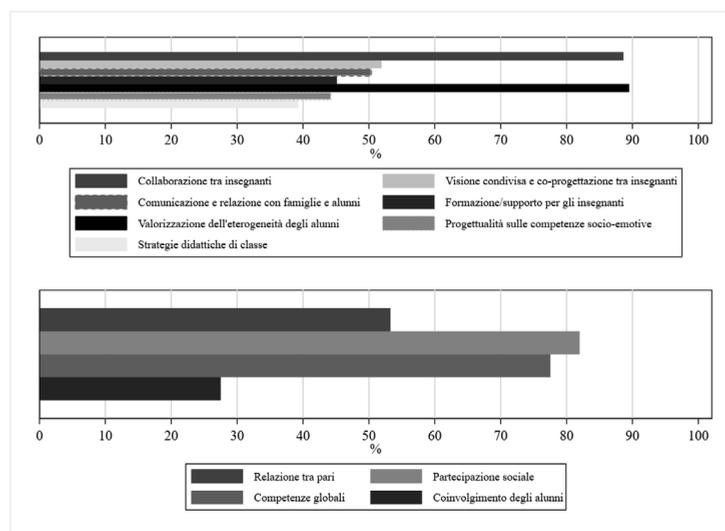


Fig. 2. Gli indicatori degli indici dei processi (in alto) e dei risultati (in basso).
Le percentuali calcolate sul totale delle scuole (N=1245).

Relazione tra processi e risultati

Dopo aver analizzato come le scuole ‘performano’ in termini di processi da un lato e dei risultati dall’altro, è ora il momento di comprendere in che misura queste due dimensioni siano collegate. Le analisi che seguono sono di natura puramente descrittiva e mirano a evidenziare correlazioni, senza suggerire relazioni di causa-effetto.

Nella Figura 3, le scuole sono suddivise in quattro gruppi (indicati sull’asse verticale) in base al loro punteggio nell’indice dei processi: nullo (0), basso (1-2-3), medio (4-5) e alto (6-7). Per ciascun gruppo, il grafico mostra la percentuale di scuole con punteggi differenti nell’indice dei risultati: nullo (0, in nero), molto basso (1, in grigio), basso (2, in azzurro), medio (3, in verde) e alto (4, in rosa).

Tra le scuole con *performance* nulla nei processi (cioè con un indice dei processi pari a 0, senza alcun indicatore positivo), ben il 57,1% presenta anche una *performance* nulla nei risultati (indice pari a 0). Inoltre, il 30,2% di queste scuole ha un indice dei risultati molto basso, pari a 1.

Osserviamo che, man mano che migliora la *performance* nei processi, diminuisce la percentuale di scuole con risultati molto bassi. Ad esempio, tra le scuole con un indice dei processi basso (1-2-3), solo il 31,6% presenta un indice dei risultati nullo, mentre la percentuale di scuole con punteggio medio (3) sale al 9,5%.

Nel gruppo delle scuole con indice dei processi medio (4-5), la percentuale di scuole con risultati nulli o molto bassi scende ulteriormente, al 9,3% e al 22,6%. Allo stesso tempo, cresce significativamente la percentuale di scuole con *performance* alte nei risultati (indice pari a 4), raggiungendo l'11,4%.

Infine, tra le scuole con un alto indice dei processi (6-7), la percentuale di scuole con *performance* elevate nei risultati è la più alta: il 48% di queste scuole ha un indice dei risultati pari a 4, avendo ottenuto esiti positivi in tutte le quattro dimensioni dell'indice. Anche la percentuale di scuole con un indice dei risultati medio (3) raggiunge il suo picco in questo gruppo, con il 31,4%.

Al contrario, le scuole con risultati nulli o bassi sono pochissime, rispettivamente l'1,4% e il 5,1%.

In sintesi, il miglioramento nei processi scolastici sembra essere correlate a un miglioramento anche nei risultati.

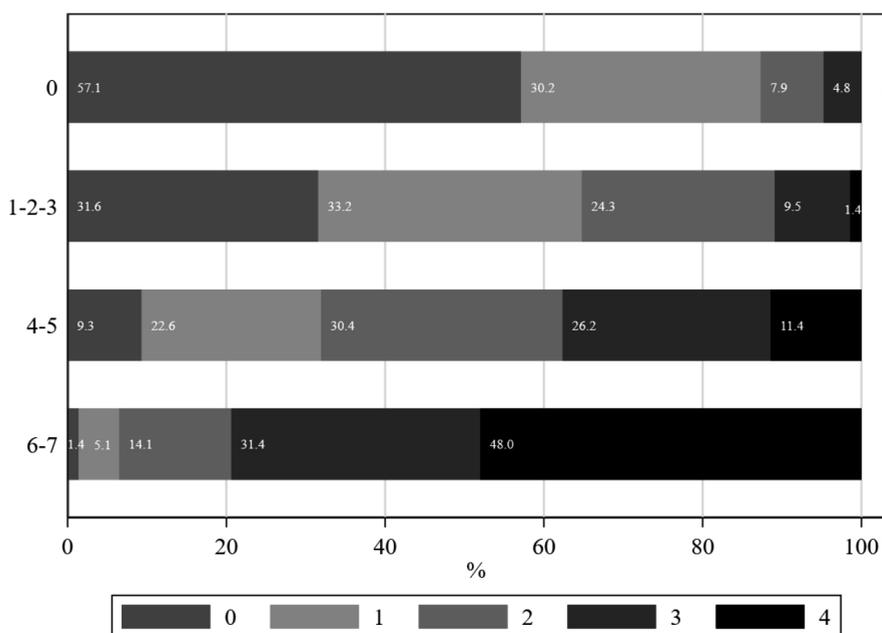


Fig. 3. Relazione tra processi e risultati.

Scuole di diversi gradi

In questa sezione approfondiamo le differenze tra le scuole in base al grado, ossia infanzia, primaria, primo grado, licei e professionali/ITI. La Figura 4 mostra la distribuzione delle scuole in relazione ai loro livelli di *performance* nei processi. Sull'asse verticale sono indicati i diversi gradi scolastici, mentre sull'asse orizzontale sono rappresentate le percentuali di scuole per ciascun punteggio di indice. Le percentuali sono calcolate sul totale delle scuole di ciascun grado, permettendo così una comparazione diretta tra i vari livelli.

Le scuole primarie mostrano le *performance* migliori. Il 37.6% di queste scuole ha un indice dei processi alto (6-7, in verde), il 32.9% ha un valore medio (4-5, in azzurro). Tra le scuole di infanzia, il 23.5% ha un indice dei processi alto, il 32.9% un indice medio mentre il 42.4% ha *performance* basse (1-2-3, in grigio).

Le *performance* dei processi peggiori sono riportate dai licei e dagli istituti professionali/ITI. Il 16.0% dei licei ha un indice dei processi nullo (0 in nero), il 53.2% un indice basso (1-2-3). Questi valori sono il 10.7% e il 43% (rispettivamente) per gli istituti professionali/ITI.

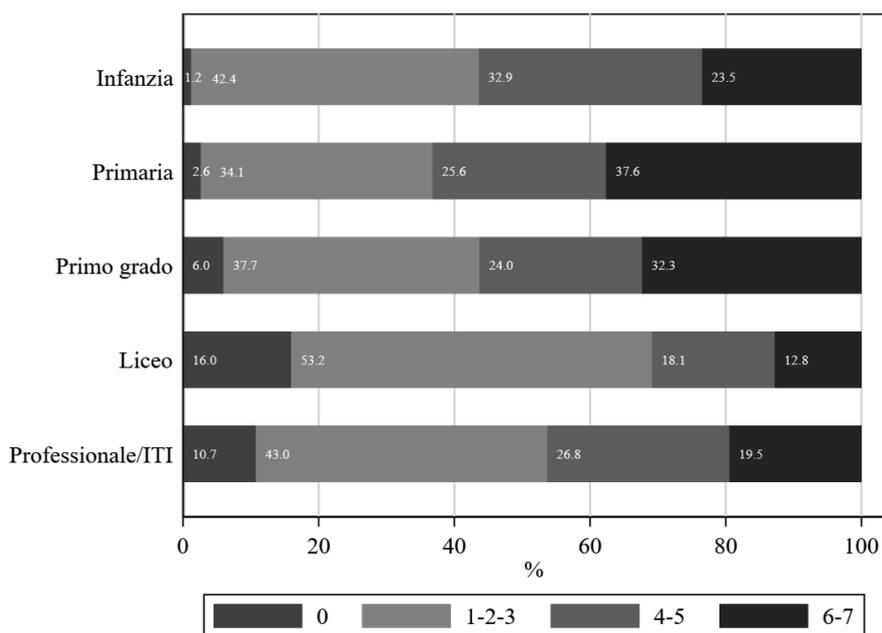


Fig. 4. Indice dei processi per scuole di diverso grado.

In modo analogo, la Figura 5 illustra le *performance* nei risultati delle scuole suddivise per grado. Le scuole di primo grado e quelle primarie evidenziano i risultati migliori: il 23,7% delle scuole di primo grado presenta un indice dei risultati alto (4, in rosa), mentre il 18,6% ha un valore medio (3, in verde). Per quanto riguarda le scuole primarie, il 20,9% ha un indice dei risultati alto, mentre il 25,9% raggiunge un valore medio. Al contrario, le scuole professionali/ITI mostrano le *performance* più basse, con il 35,1% di esse che ha un indice dei risultati nullo (0, in nero) e il 23,6% con un valore molto basso (1, in grigio).

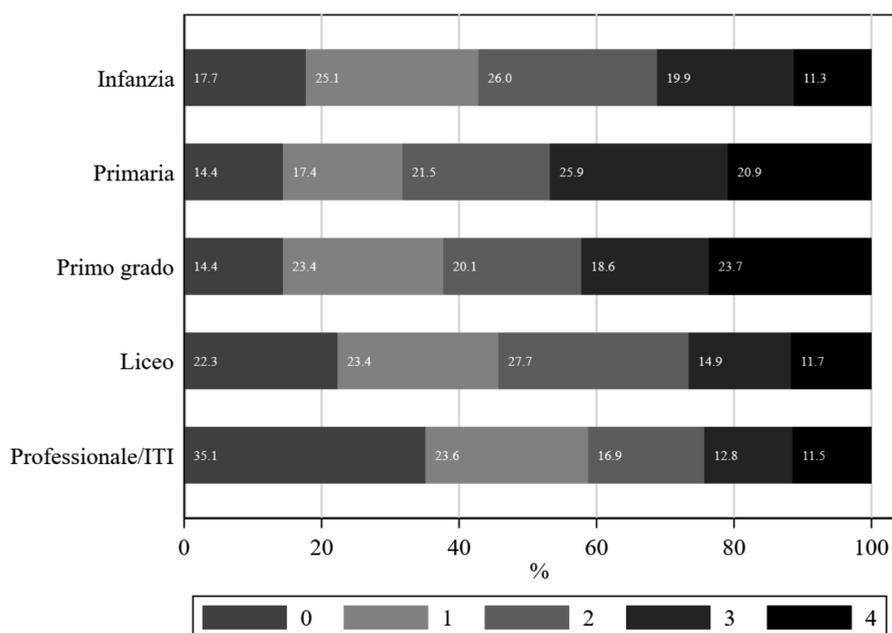


Fig. 5. Indice dei risultati per scuole di diverso grado.

Conclusioni

I risultati presentati offrono una prima panoramica del complesso scenario riguardante i processi inclusivi e i risultati ottenuti dalle istituzioni scolastiche in Piemonte. Le analisi evidenziano che oltre i due terzi delle scuole raggiungono livelli soddisfacenti, mentre solo una minima percentuale potrebbe avere difficoltà nel promuovere l'inclusione. Se da un lato la progettualità di alcune scuole appare solida, soprattutto in relazione agli interventi e alle iniziative finalizzate alla valorizzazione degli alunni e alla collaborazione tra docenti, dall'altro emergono aree di miglioramento, in particolare per quanto riguarda la didattica inclusiva.

Per quanto concerne i risultati, si osserva che molte scuole avvertono ancora delle carenze, soprattutto in merito all'autodeterminazione e al coinvolgimento diretto degli alunni. D'altro canto, il panorama degli apprendimenti globali e della partecipazione sociale appare promettente.

Analizzando il legame tra processi e risultati, si nota un possibile rapporto diretto: le scuole che adottano azioni inclusive tendono a ottenere migliori risultati in termini di apprendimento e partecipazione, mentre quelle con maggiori difficoltà progettuali riportano risultati inferiori.

Questi dati, nel complesso, vanno interpretati con cautela. Essendo basati sul dichiarato, potrebbero non rispecchiare accuratamente il quadro complessivo di una scuola. Alcuni rispondenti potrebbero, infatti, sottostimare le pratiche della propria scuola, mentre altri, al contrario, le sovrastimerebbero.

Questa esperienza di ricerca rappresenta un tentativo di esplorare un nuovo modello di valutazione. Le analisi evidenziano le potenzialità di una rilevazione di questo tipo, capace di fornire informazioni essenziali sui bisogni delle istituzioni, attivare interventi di sostegno e formazione personalizzati, e favorire la creazione di partenariati tra scuole per promuovere un supporto interistituzionale. Inoltre, offre opportunità di valorizzazione, consentendo di individuare le scuole che si distinguono in ambiti specifici, come la collaborazione tra docenti e le iniziative per valorizzare l'eterogeneità degli alunni. Questi istituti potrebbero, in una fase successiva, fungere da esempi per un approfondimento. Questa seconda fase, di natura qualitativa, avrebbe lo scopo di esplorare nel dettaglio le proposte operative, facilitando la disseminazione scientifica e la documentazione di buone prassi.

Bibliografia

- CRESWELL J.W., CLARK V.L.P. (2017), *Designing and conducting mixed methods research*, Sage publications.
- DELL'ANNA S. (2021), *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-) miglioramento*, Franco Angeli, Milano.
- IANES, D., DELL'ANNA, S. (2020), *Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: Un framework ecologico*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 19(1), pp. 109-128.



Sabrina Camarda

Riflettere sull'inclusione a partire dagli esiti INVALSI

Perché guardiamo agli esiti Invalsi, in un Quaderno piemontese dedicato interamente alle strategie di processo per la qualità dell'inclusione? Riferendoci alle valutazioni dell'Istituto, in particolare agli *indici di fragilità e di equità*, abbiamo la possibilità di riflettere non solo sugli apprendimenti ma al benessere e al successo relazionale degli studenti. In particolare, dirigenti scolastici e docenti potranno ponderare meglio decisioni relative alla strutturazione degli interventi di formazione, pensando ad esempio a una progettazione mirata – conoscendo i dati relativi a fragilità ed equità; potranno decidere di formarsi su metodologie più inclusive e strategie più efficaci per il recupero e il potenziamento. Rispetto alla qualità delle relazioni educative, gli insegnanti – maggiormente consapevoli dei bisogni degli studenti – riusciranno a costruire relazioni più significative e di supporto. In sintesi, gli indici di fragilità e di equità non sono solo strumenti utili a monitorare gli apprendimenti, ma anche a promuovere interventi di sistema che migliorino il benessere complessivo della scuola e a sostenere un'azione educativa inclusiva orientata non solo ai risultati disciplinari ma allo sviluppo delle competenze sociali, relazionali e di cittadinanza, fondamentali per il successo nella vita.

Recuperiamo alla memoria il significato e la portata dei due indici: il primo, l'indice di fragilità, evidenzia la percentuale di studenti con risultati sotto il livello minimo di competenza atteso in italiano, matematica e inglese. Relativamente all'impatto sull'inclusione e sul benessere scolastico, è chiaro che intervenire per ridurre la fragilità degli apprendimenti può migliorare l'autostima degli studenti, il loro senso di efficacia e la motivazione, elementi fondamentali per il benessere relazionale complessivo. Il secondo, l'indice di equità, confronta il livello degli apprendimenti con fattori socio-economici e culturali, valutando quanto questi ultimi pesino (o condizionino) i risultati ottenuti nelle prove. È quindi un indice che consente alle scuole di riflettere sul proprio contesto e adottare strategie per ridurre le disuguaglianze, ad esempio offrendo opportunità aggiuntive agli studenti provenienti da famiglie svantaggiate. In termini di impatto, è altrettanto evidente che favorire l'equità contribuisce a creare un ambiente più inclusivo e coeso, dove le differenze sono valorizzate e non costituiscono, al contrario, motivo di esclusione. Ricordiamo, fra parentesi, che strategie mirate a migliorare gli apprendimenti possono includere attività di gruppo, *peer education* e *tutoring*, che rafforzino il senso di autostima e di appartenenza alla comunità scolastica.

Affrontiamo qui, allora, la lettura degli esiti Invalsi delle scuole del Piemonte per riflettere sulla qualità dell'inclusione nelle classi. Sono stati richiesti e utilizzati i dati delle rilevazioni INVALSI effettuate tra marzo e giugno del 2023, nella V primaria (grado 5), nella III secondaria di primo grado (grado 8) e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado (grado 13).

Fragilità nelle competenze di base, indicatore di dispersione scolastica implicita

Come *primo passo* sono stati individuati gli allievi fragili, così definiti:

– *grado 5*: allieva/o i cui esiti sono sia per Italiano che per Matematica al di sotto del primo quartile (25%) della distribuzione ordinata in senso crescente dei punteggi nelle due discipline e che non ha raggiunto il livello A1 in inglese, sia per la prova di ascolto sia per quella di lettura;

– *grado 8*: allieva/o che raggiunge al massimo il livello 2 (si veda Tabella 1) sia in Italiano sia in Matematica e che non ha raggiunto il livello A2 in inglese, sia per la prova di ascolto sia per quella di lettura;

– *grado 13*: allieva/o che raggiunge al massimo il livello 2 (si veda Tabella 1) sia in Italiano sia in Matematica e che non ha raggiunto il livello B1 in inglese, sia per la prova di ascolto sia per quella di lettura.

Livello	III secondaria di primo grado	Secondo e ultimo anno della secondaria di secondo grado
1	Risultato molto debole, corrispondente ai traguardi di apprendimento in uscita della V primaria	Risultato molto debole, corrispondente ai traguardi di apprendimento in uscita della III secondaria di primo grado
2	Risultato debole, non in linea con i traguardi di apprendimento posti al termine del primo ciclo d'istruzione	Risultato debole, non in linea con i traguardi di apprendimento posti al termine del secondo ciclo d'istruzione
3	Adeguito	Adeguito
4	Risultato buono	Risultato buono
5	Risultato molto buono	Risultato molto buono

Tab. 1. Interpretazione della scala dei risultati di Italiano e Matematica delle prove INVALSI.

Il *secondo passo* per la definizione dell'indicatore di fragilità prevede l'aggregazione a livello di singola istituzione scolastica del numero di allievi in condizioni di fragilità, prendendo in esame solo gli studenti che hanno svolto tutte le prove INVALSI. L'indicatore di fragilità di scuola è definito come segue:

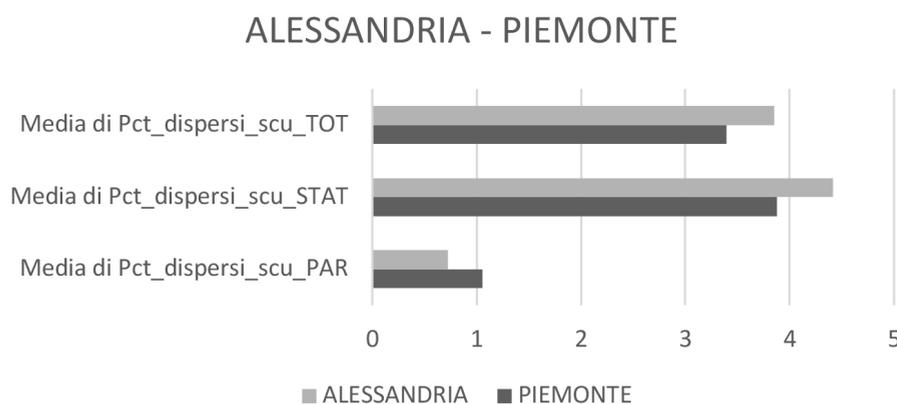
$$disp\ imp\ (gr.\ 5) = \frac{\text{num. stud. fragili sede X frequentanti la V primaria}}{\text{num. stud. sede X freq. la V primaria che hanno svolto tutte le prove}} * 100$$

$$disp\ imp\ (gr.\ 8) = \frac{\text{num. stud. fragili sede X frequentanti la III sec. I g.}}{\text{num. stud. sede X freq. la III sec. I g. che hanno svolto tutte le prove}} * 100$$

$$disp\ imp\ (gr.\ 13) = \frac{\text{num. stud. fragili sede X frequentanti la V sec. II g.}}{\text{num. stud. sede X freq. la V sec. II g. che hanno svolto tutte le prove}} * 100$$

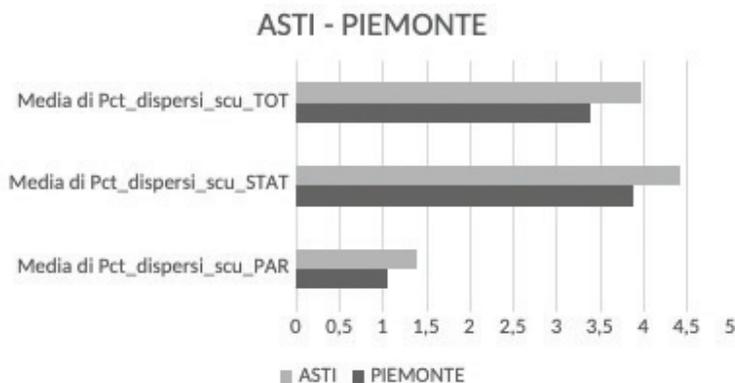
L'analisi dei dati, riferita al contesto delle scuole del Piemonte, ripartita nella V primaria (grado 5), nella III secondaria di primo grado (grado 8) e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado (grado 13), è stata compiuta in prima battuta su ogni singolo Ambito Territoriale, con una logica comparativa tra scuole statali e scuole paritarie rispetto all'indice emerso a livello regionale e successivamente è stata fornita una visione d'insieme dei territori provinciali a confronto tra loro.

Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze nella Classe V della scuola primaria (grado 5)



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Primaria –
Provincia di Alessandria.

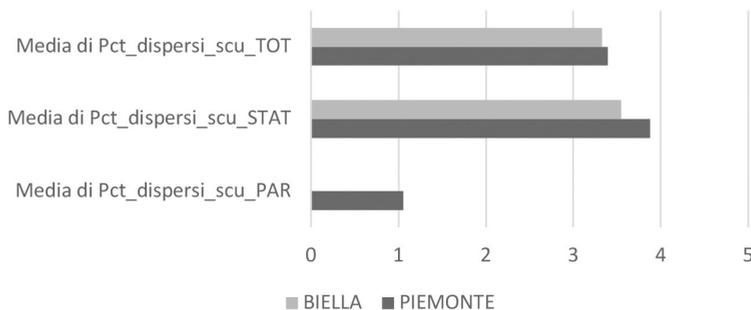
Il grafico mette in luce la confrontabilità dell'indice di dispersione scolastica della Provincia di Alessandria rispetto al Piemonte, con una ulteriore suddivisione tra il dato relativo alle scuole statali piuttosto che paritarie. Nella Provincia di Alessandria si rileva un indicatore di dispersione maggiore rispetto alla media del Piemonte, con un indice di incidenza più marcato da parte delle scuole statali rispetto alle paritarie.



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Primaria – Provincia di Asti.

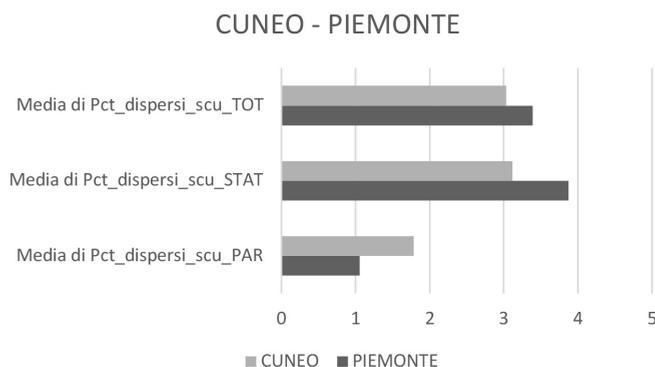
Il grafico mette in luce la confrontabilità dell'indice di dispersione scolastica della Provincia di Asti rispetto al Piemonte, con una ulteriore suddivisione tra il dato relativo alle scuole statali piuttosto che paritarie. Nella Provincia di Asti si rileva un indicatore di dispersione più elevato rispetto alla media del Piemonte, con un apporto significativo sia da parte delle scuole statali sia paritarie.

BIELLA - PIEMONTE



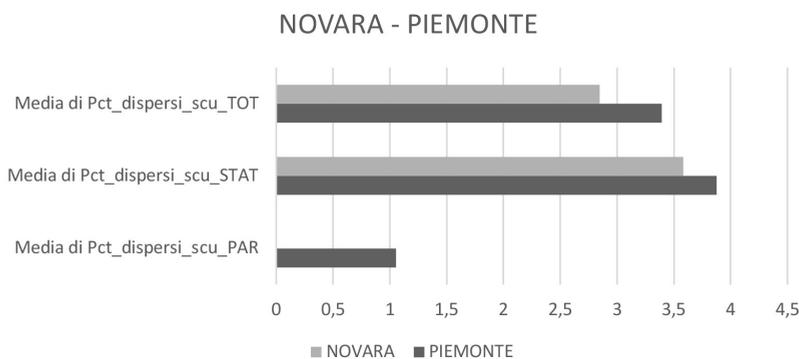
Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Primaria – Provincia di Biella.

Il grafico mette in luce la confrontabilità dell'indice di dispersione scolastica della Provincia di Biella rispetto al Piemonte, con una ulteriore suddivisione tra il dato relativo alle scuole statali piuttosto che paritarie. Biella risulta una delle Provincie più virtuose in riferimento all'indicatore di dispersione in Piemonte sia da parte delle scuole statali sia di quelle paritarie, anche se preme mettere in evidenza il contributo di una sola classe di un'unica scuola da parte delle paritarie.



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Primaria – Provincia di Cuneo.

Il grafico mette in luce la confrontabilità dell'indice di dispersione scolastica della Provincia di Cuneo rispetto al Piemonte, con una ulteriore suddivisione tra il dato relativo alle scuole statali piuttosto che paritarie. Nelle scuole statali della Provincia di Cuneo si rileva un indicatore di dispersione marcatamente inferiore rispetto alla media del Piemonte, contrariamente a quanto emerso rispetto nelle scuole paritarie; in una visione complessiva della Provincia di Cuneo l'indice si posiziona al di sotto della media piemontese.

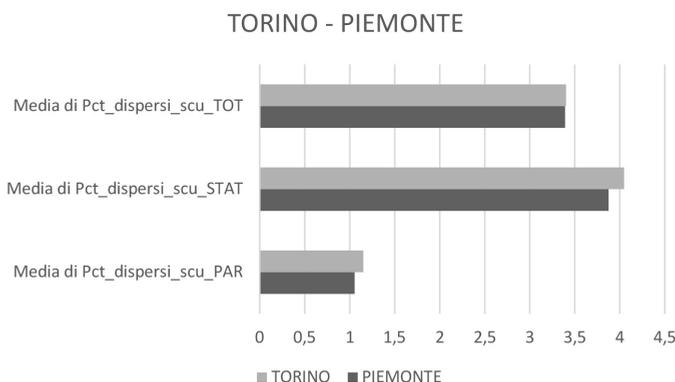


Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Primaria – Provincia di Novara.

Il grafico mette in luce la confrontabilità dell'indice di dispersione scolastica della Provincia di Novara rispetto al Piemonte, con una ulteriore suddivisione tra

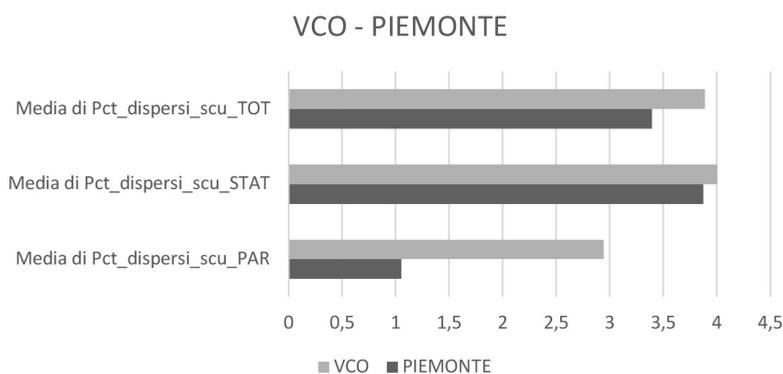
92 il dato relativo alle scuole statali piuttosto che paritarie. Novara si annovera tra le Province più virtuose in riferimento all'indicatore di dispersione in Piemonte sia nelle scuole statali sia in quelle paritarie, con un contributo particolarmente significativo da parte delle scuole paritarie in cui emerge un indicatore pari allo 0%.

Sabrina Camarda



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Primaria – Provincia di Torino.

Il grafico mette in luce la confrontabilità dell'indice di dispersione scolastica della Provincia di Torino rispetto al Piemonte, con una ulteriore suddivisione tra il dato relativo alle scuole statali piuttosto che paritarie. Nella Provincia di Torino si rileva un indicatore di dispersione assolutamente in linea rispetto alla media del Piemonte, con un indice di incidenza in negativo leggermente più marcato da parte delle scuole statali.

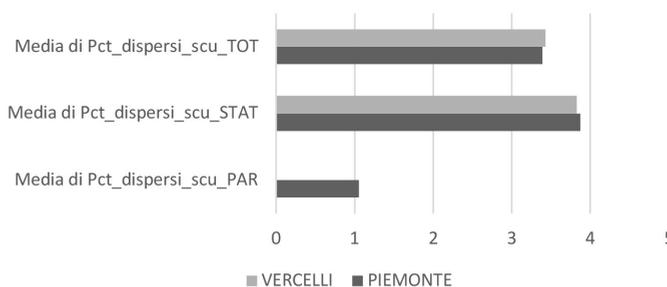


Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Primaria – Provincia di VCO.



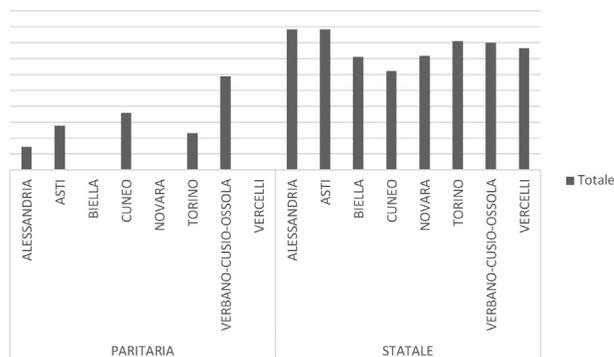
Il grafico mette in luce la confrontabilità dell'indice di dispersione scolastica della Provincia di VCO rispetto al Piemonte, con una ulteriore suddivisione tra il dato relativo alle scuole statali piuttosto che paritarie. I dati analizzati afferenti alla Provincia del VCO mettono in evidenza un indicatore di dispersione particolarmente elevato rispetto alla media del Piemonte, con un indice di incidenza assai marcato da parte delle scuole paritarie.

VERCELLI - PIEMONTE



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Primaria – Provincia di Vercelli.

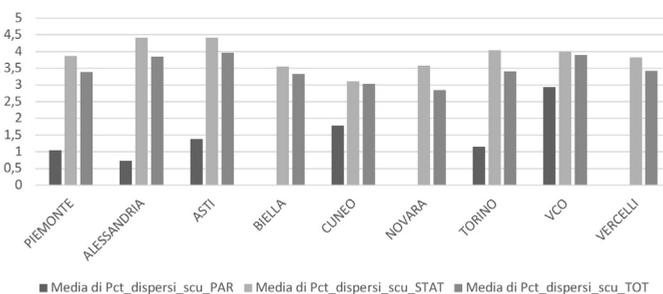
Il grafico mette in luce la confrontabilità dell'indice di dispersione scolastica della Provincia di Vercelli rispetto al Piemonte, con una ulteriore suddivisione tra il dato relativo alle scuole statali piuttosto che paritarie. Vercelli risulta una delle Provincie più virtuose in riferimento all'indicatore di dispersione in Piemonte sia da parte delle scuole statali sia di quelle paritarie, anche se preme sottolineare il contributo limitato a due scuole da parte delle paritarie.



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Primaria grado 5.



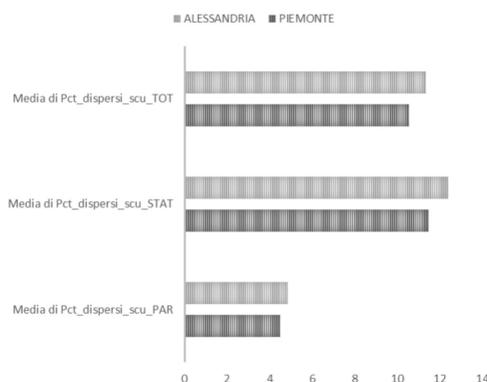
Il grafico vuole rappresentare un'immagine complessiva della situazione piemontese suddivisa per Ambiti Territoriali, con una ulteriore comparazione tra scuole statali e scuole paritarie, per cogliere 'a colpo d'occhio' le incidenze territoriali più marcate e la loro confrontabilità diretta. Dall'analisi dettagliata effettuata in precedenza, che ha comparato l'indicatore di dispersione scolastica del singolo Ambito Territoriale rispetto alla situazione rilevata complessivamente in Piemonte, si evince che i territori più fragili risultano essere Alessandria, Asti e VCO mentre quelli più virtuosi afferiscono alle Province di Biella, Novara e Vercelli.



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Primaria.

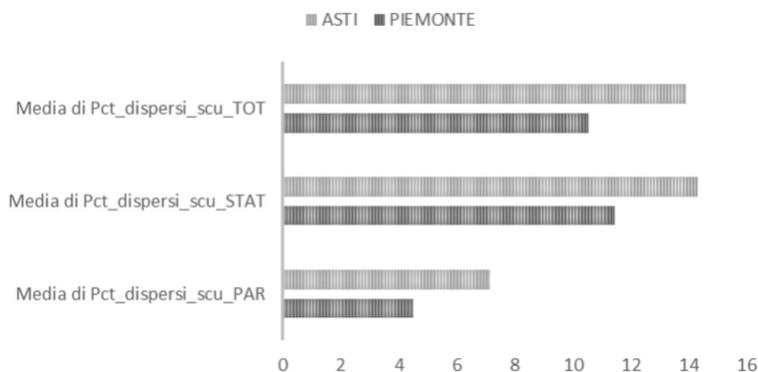
Questo grafico, in coerenza con il precedente, offre spunti di riflessione articolati a livello provinciale e regionale nell'ottica del miglioramento di ogni singolo territorio, sia all'interno delle scuole statali, sia paritarie.

Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze nella Classe III della scuola secondaria di primo grado (grado 8)



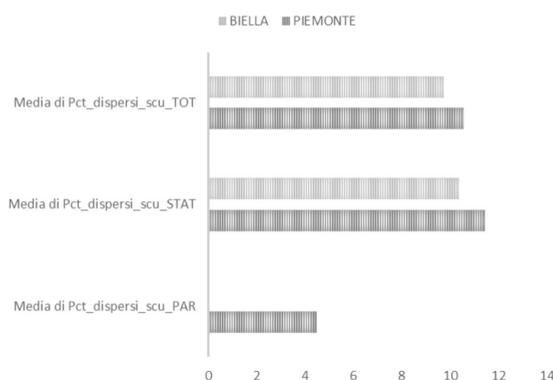
Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Secondaria di primo grado – Provincia di Alessandria.

Il grafico mette in luce la confrontabilità dell'indice di dispersione scolastica della Provincia di Alessandria rispetto al Piemonte, con una ulteriore suddivisione tra il dato relativo alle scuole statali piuttosto che paritarie. Nella Provincia di Alessandria si rileva un indicatore di dispersione maggiore rispetto alla media del Piemonte, con un indice di incidenza più marcato da parte delle scuole statali rispetto alle paritarie, in linea con quanto emerso dall'indagine effettuata nella Primaria.



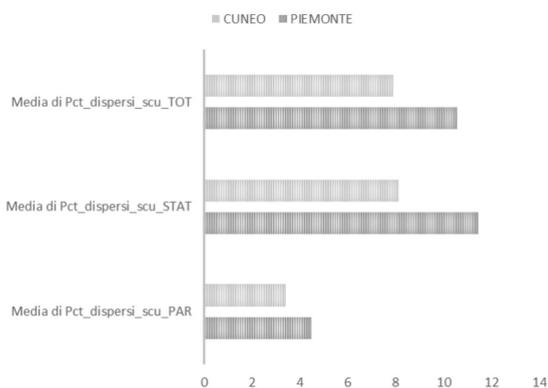
Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Secondaria di primo grado – Provincia di Asti.

Nella Provincia di Asti si rileva un indicatore di dispersione marcatamente più elevato rispetto alla media del Piemonte, con un apporto significativo sia da parte delle scuole statali sia paritarie.



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Secondaria di primo grado – Provincia di Biella.

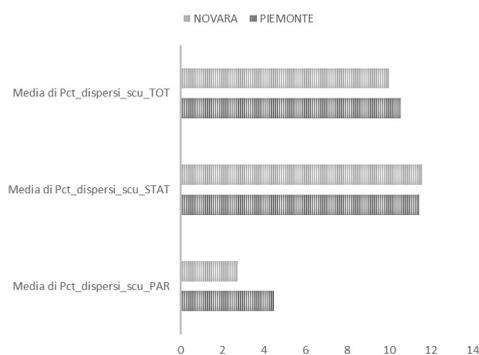
Biella risulta una delle Province più virtuose in riferimento all'indicatore di dispersione in Piemonte sia da parte delle scuole statali sia di quelle paritarie, anche se preme mettere in evidenza il contributo di una sola classe di un'unica scuola da parte delle paritarie.



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Secondaria di primo grado – Provincia di Cuneo.

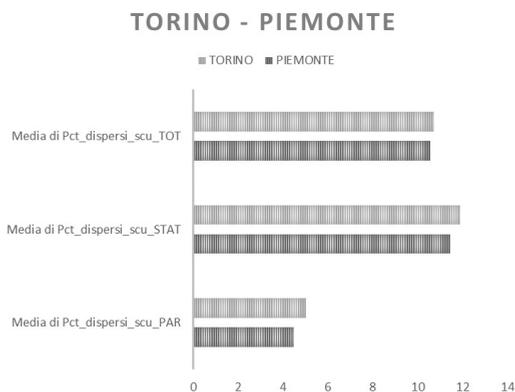
Anche Cuneo, come Biella, risulta una delle Province più virtuose in riferimento all'indicatore di dispersione in Piemonte sia da parte delle scuole statali sia di quelle paritarie, anche se preme mettere in evidenza il contributo di quattro classi di tre scuole da parte delle paritarie.

NOVARA - PIEMONTE



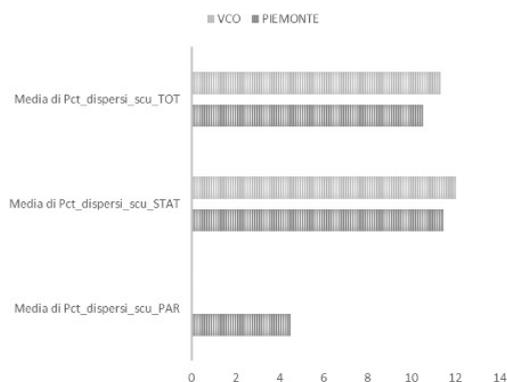
Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Secondaria di primo grado – Provincia di Novara.

Nelle scuole statali della Provincia di Novara si rileva un indicatore di dispersione assolutamente in linea rispetto alla media del Piemonte. In una visione complessiva della Provincia di Novara l'indice si posiziona al di sotto della media piemontese, con un contributo molto positivo da parte delle scuole paritarie.



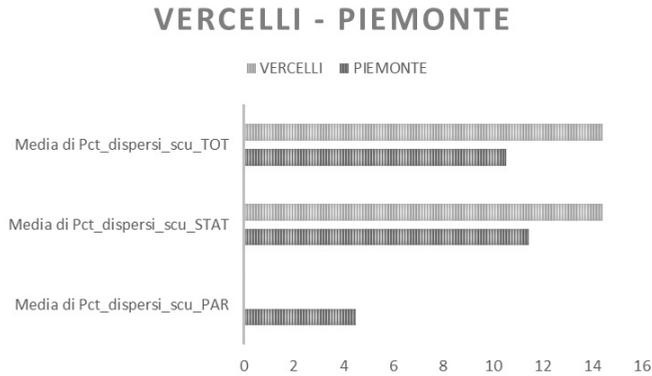
Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Secondaria di primo grado – Provincia di Torino.

Nella Provincia di Torino si rileva un indicatore di dispersione abbastanza in linea rispetto alla media del Piemonte, con un indice di incidenza in negativo leggermente più marcato da parte delle scuole statali.



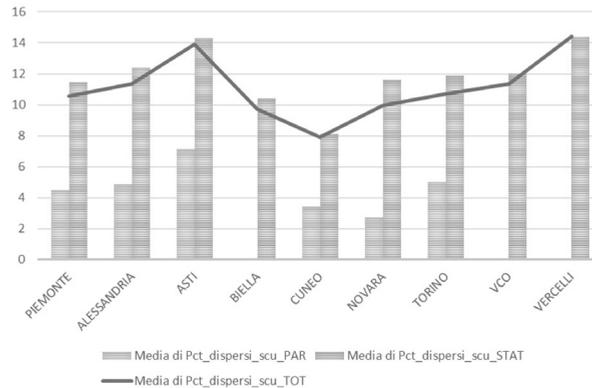
Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Secondaria di primo grado – Provincia di VCO.

Nella Provincia del VCO si rileva un indicatore di dispersione maggiore rispetto alla media del Piemonte, con un indice di incidenza più marcato da parte delle scuole statali rispetto alle paritarie anche se preme mettere in evidenza il contributo di una sola classe di un'unica scuola da parte delle paritarie.



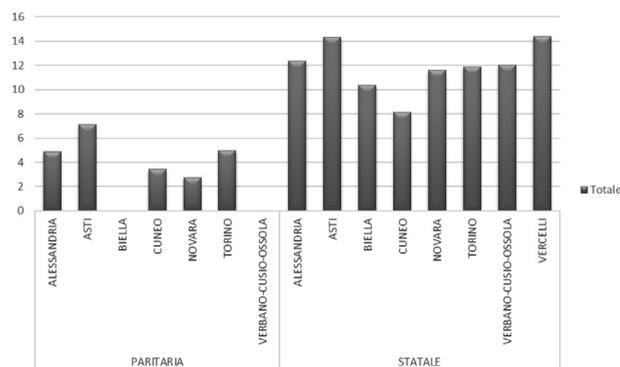
Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Secondaria di primo grado – Provincia di Vercelli.

Nella Provincia di Vercelli si rileva un indicatore di dispersione marcatamente più elevato rispetto alla media del Piemonte, con un apporto significativo da parte delle scuole statali in considerazione dell'assenza nel vercellese di scuole sec. di primo grado.



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Secondaria di primo grado.

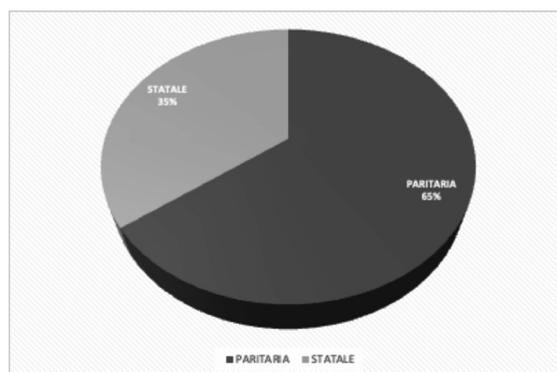
Il grafico vuole rappresentare un'immagine complessiva della situazione piemontese suddivisa per Ambiti Territoriali, con una ulteriore comparazione tra scuole statali e scuole paritarie, per cogliere 'a colpo d'occhio' le incidenze territoriali più marcate e la loro confrontabilità diretta. Dall'analisi dettagliata effettuata in precedenza, che ha comparato l'indicatore di dispersione scolastica del singolo Ambito Territoriale rispetto alla situazione rilevata complessivamente in Piemonte, si evince che i territori più fragili risultano essere Vercelli, Asti e Alessandria mentre quelli più virtuosi afferiscono alle Province di Cuneo, Biella e Novara.



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Secondaria di primo grado.

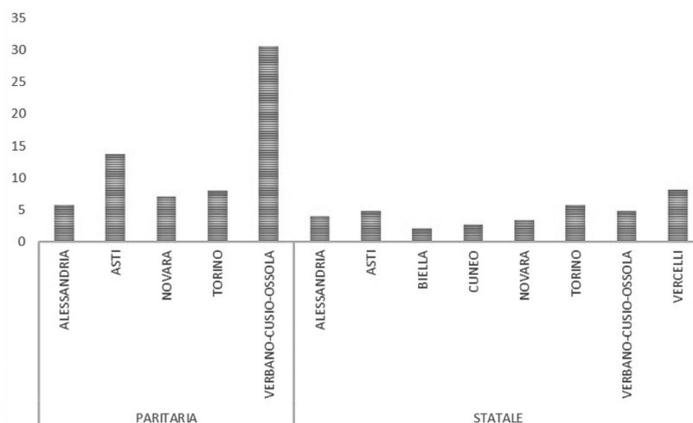
Questo grafico dettaglia l'analisi precedente, ponendo in raffronto l'indicatore di dispersione scolastica nelle scuole paritarie con quello delle statali: appare molto marcato il contributo ad innalzare l'indice da parte delle scuole statali.

Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze nella Classe V della scuola secondaria di secondo grado (grado 13)



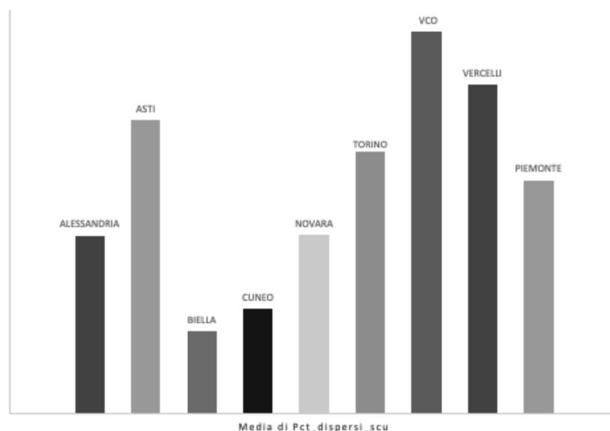
Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Secondaria di secondo grado in Piemonte.

L'analisi complessiva del territorio piemontese, in riferimento all'indicatore di dispersione scolastica per la secondaria di secondo grado, mette in luce una incidenza particolarmente marcata da parte delle scuole paritarie rispetto alle statali.



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze –
Comparazione Statali e Paritarie.

A conferma di quanto emerso dalla precedente rappresentazione, in una declinazione per Ambiti Territoriali appare evidente la fragilità dei territori provinciali del VCO e di Asti in riferimento alle scuole paritarie; virtuosi, invece, i territori di Biella, Cuneo e Novara.



Indicatore di dispersione scolastica/fragilità nelle competenze – Ambiti Territoriali – Piemonte.

In una visione complessiva di raffronto dei singoli Ambiti Territoriali con il risultato a livello regionale, l'indicatore di dispersione scolastica è al di sopra della media piemontese nei territori di VCO, Vercelli, Asti, Torino, al di sotto Alessandria e Novara, particolarmente virtuose le Province di Biella e Cuneo.

Indicatore di equità interindividuale e tra classi

L'indicatore è stato calcolato a partire dai punteggi conseguiti dalle studentesse e dagli studenti nelle quattro discipline (Italiano, Matematica, Inglese prova di lettura, Inglese prova di ascolto) e, separatamente, anche dall'indicatore ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*).

Gli indicatori non sono altro che valori percentuali di variabilità *entro* le classi e *tra* le classi all'interno della stessa scuola.

Per quanto concerne la variabilità percentuale dei punteggi delle singole prove è opportuno rilevare che un basso livello di variabilità *tra* le classi indica un alto tasso di omogeneità e di equilibrio nella loro composizione; dunque, una complementare maggiore variabilità *entro* le classi indica la presenza di tutti i livelli di rendimento, dalle eccellenze fino alle difficoltà conclamate. Come più volte mostrato dalle ricerche sul campo dell'educazione, una composizione eterogenea *entro* le classi, sia da un punto di vista di *status* socioeconomico-culturale che da un punto di vista di preparazione in ingresso, produce un effetto virtuoso sugli apprendimenti degli studenti, soprattutto per quelli più deboli.

In sintesi, le situazioni auspicabili possono essere riassunte nel seguente modo:

– Indicatore virtuoso *entro* le classi = alto, dunque, maggiore eterogeneità all'interno di ciascuna classe

– Indicatore virtuoso *tra* le classi = basso, dunque, basso livello di variabilità tra le classi come indice di alto tasso di omogeneità e di equilibrio nella composizione delle classi.

Il dato sulla variabilità *non* è restituito quando è presente una sola classe per quel grado scolastico\indirizzo.

Per quanto riguarda le classi dell'ultimo anno della scuola secondaria di II grado, gli indicatori sono tanti quanti sono gli indirizzi di studio presenti al loro interno (si veda Tabella 2).

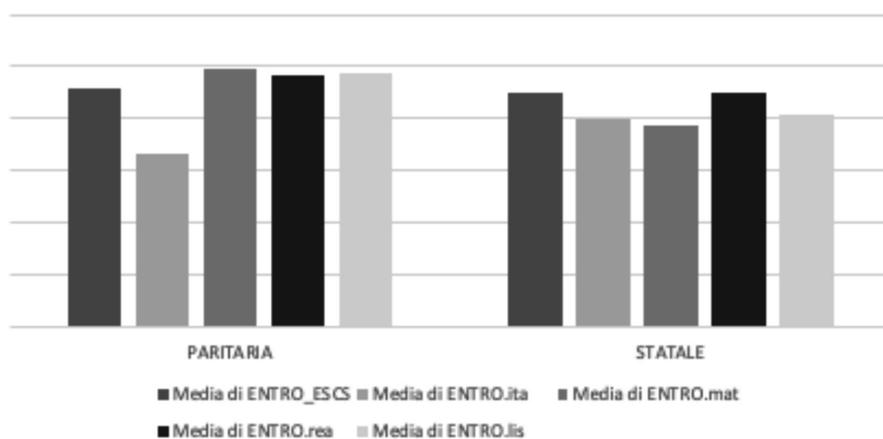
<i>Indirizzo delle classi</i>	<i>Italiano\Inglese reading e listening</i>	<i>Matematica</i>
Tipo1	Licei scientifici, classici e linguistici	Licei scientifici
Tipo2	Altri licei	Altri licei (diversi da scientifici)
Tipo3	Istituti tecnici	Istituti tecnici
Tipo4	Istituti professionali	Istituti professionali

Tab. 2.

Come fatto in precedenza per l'indicatore dispersione scolastica implicita, anche in questo caso si è scelto di declinare i risultati per Ambito Territoriale in riferimento alle scuole statali e paritarie e alle classi nella V primaria (grado 5), nella III secondaria di primo grado (grado 8) e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado (grado 13).

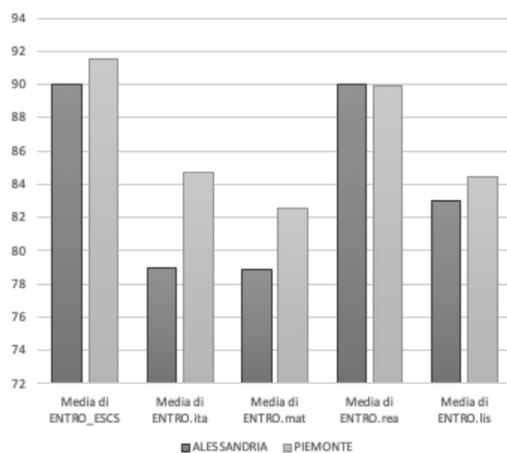
Classe V primaria (grado 5) – Incidenza Variabilità ENTRO le classi

Alto livello di variabilità *entro* le classi = *Alto* tasso di eterogeneità (situazione auspicabile).



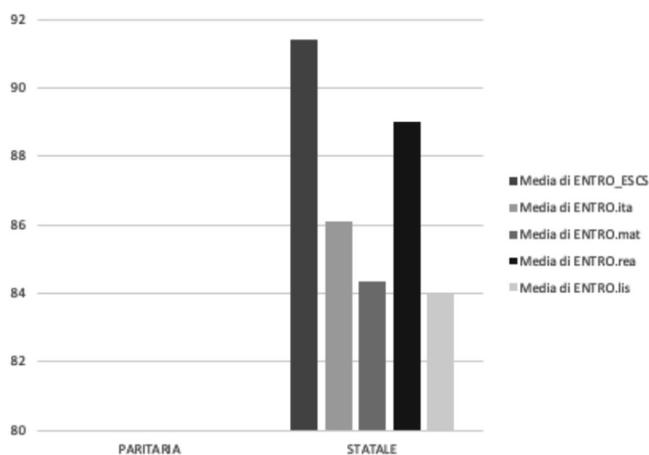
Indicatore di equità ENTRO le classi – Primaria – Alessandria –
Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mostra l'incidenza della variabilità ENTRO ciascuna classe sia da un punto di vista di *status* socioeconomico-culturale (ESCS) che da un punto di vista di preparazione in Italiano, Matematica, Inglese *reading* e Inglese *listening*. Si può notare che, ad eccezione della disciplina Italiano, l'incidenza della variabilità è maggiore nelle scuole paritarie rispetto a quelle statali, con un picco virtuoso in Matematica nelle paritarie.



Indicatore di equità interindividuale – Primaria – Comparazione Alessandria e Piemonte.

Il grafico mette in luce una bassa incidenza di variabilità entro le classi soprattutto in Italiano e Matematica rispetto alla media in Piemonte (situazione non auspicabile). Meglio l'incidenza della variabilità in inglese sia *reading* sia *listening* e nello *status* ESCS.

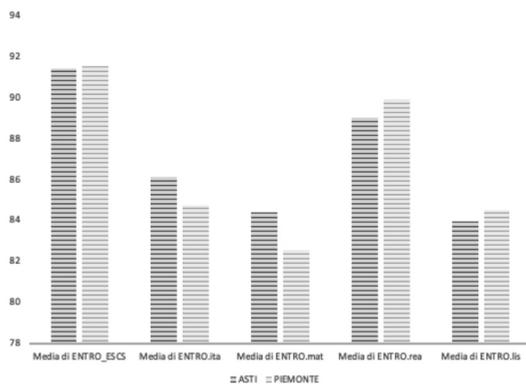


Indicatore di equità ENTRO le classi – Primaria – Asti – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove

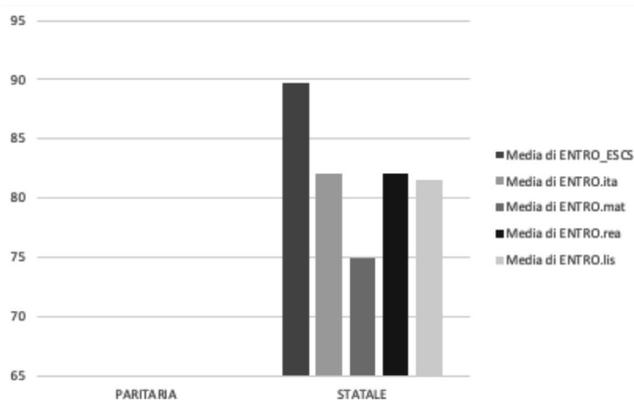
104 standardizzate INVALSI all'interno di ciascuna paritaria. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è critica in Matematica e Inglese *listening*, meglio invece in Inglese *reading* e *status* ESCS.

Sabrina Camarda



Indicatore di equità interindividuale – Primaria – Comparazione Asti e Piemonte.

Il grafico mette in luce una buona incidenza di variabilità entro le classi in Italiano e in Matematica rispetto alla media in Piemonte. L'incidenza della variabilità in inglese sia *reading* sia *listening* e nello *status* ESCS è in linea con quella a livello regionale.

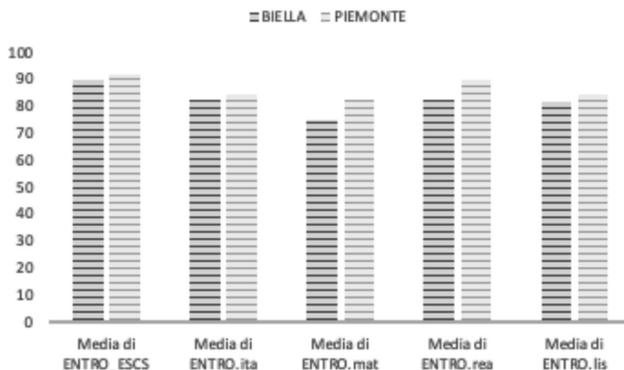


Indicatore di equità ENTRO le classi – Primaria – Biella – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di una sola scuola paritaria dell'Ambito Terri-

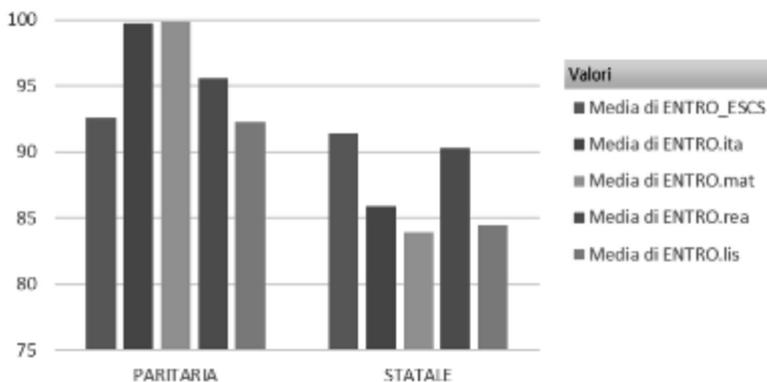


toriale di Biella. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è critica in Matematica, meglio invece in Italiano, Inglese *reading* e Inglese *listening*; ottimo l'indicatore dello *status* ESCS.



Indicatore di equità interindividuale – Primaria – Comparazione Biella e Piemonte.

Il grafico mette in luce che l'incidenza di variabilità entro le classi in tutte le discipline e nello *status* ESCS è assolutamente in linea con quanto emerso a livello regionale, con una leggera criticità in Matematica e Inglese *reading*.



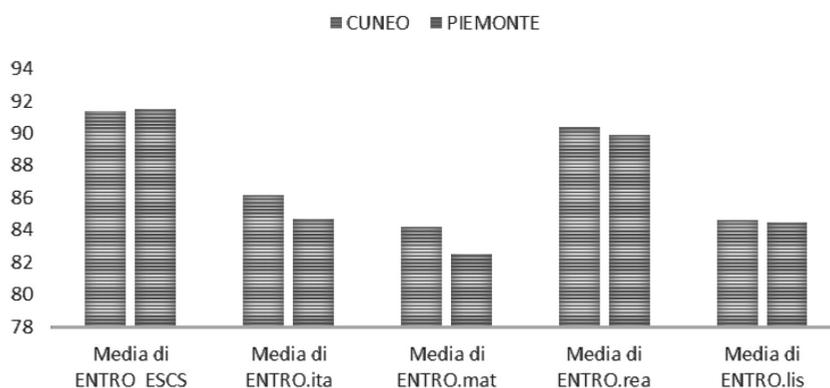
Indicatore di equità ENTRO le classi – Primaria – Cuneo – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza una significativa incidenza della variabilità nelle scuole paritarie del territorio cuneese, segnale di una composizione eterogenea



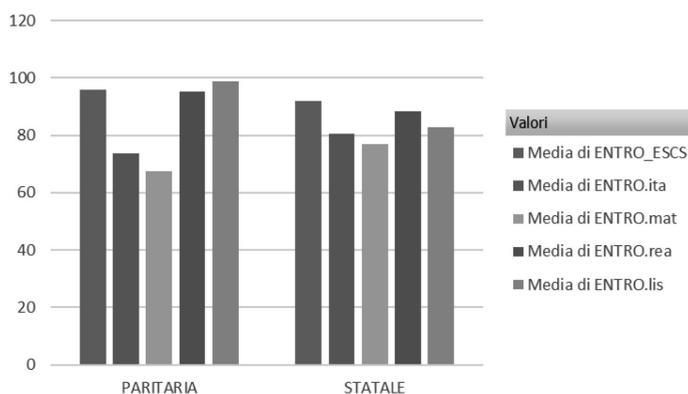
106 all'interno delle classi, rilevata dalle prove standardizzate INVALSI in particolare nelle discipline di matematica e italiano (situazione auspicabile), a differenza dell'immagine fornita dalle scuole statali nei medesimi insegnamenti. Critico anche l'indicatore riferito a Inglese *listening* sempre nelle scuole statali; l'indicatore dello *status* ESCS risulta equilibrato tra statali e paritarie.

Sabrina Camarda



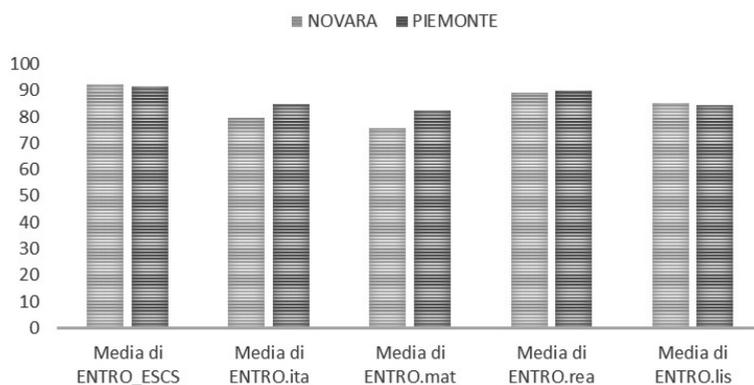
Indicatore di equità interindividuale – Primaria – Comparazione Cuneo e Piemonte.

Il grafico mette in luce che l'incidenza di variabilità entro le classi in tutte le discipline e nello *status* ESCS è addirittura superiore a con quanto emerso a livello regionale, con un'incidenza significativa in Matematica e Italiano. Cuneo si caratterizza come Ambito Territoriale virtuoso rispetto all'incidenza di variabilità a livello regionale.



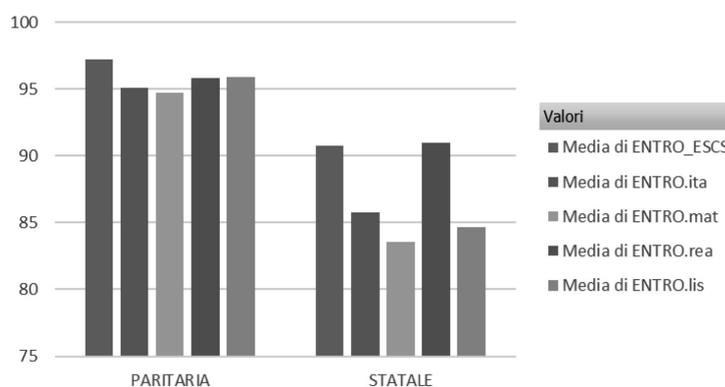
Indicatore di equità ENTRO le classi – Primaria – Novara – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza una distribuzione eterogenea di incidenza della variabilità all'interno delle classi tra le scuole paritarie e quelle statali; buono il dato riferito a Inglese *listening* nelle paritarie, meno apprezzabile lo stesso dato in quelle statali, opposto il risultato per gli insegnamenti di matematica e italiano. L'indicatore dello *status* ESCS risulta equilibrato tra statali e paritarie.



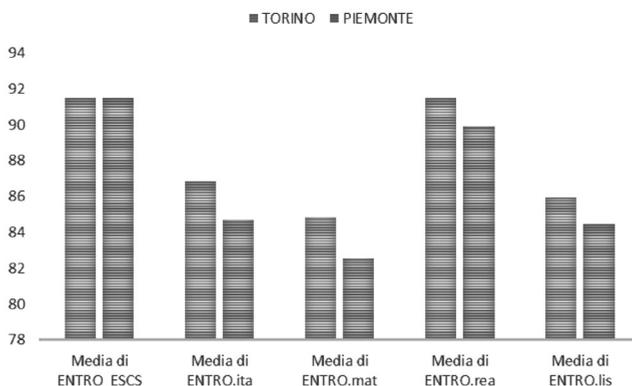
Indicatore di equità interindividuale – Primaria – Comparazione Novara e Piemonte.

Il grafico mette in luce che l'incidenza di variabilità entro le classi in tutte le discipline e nello *status* ESCS è assolutamente in linea con quanto emerso a livello regionale, con una leggera criticità in Matematica e Italiano.



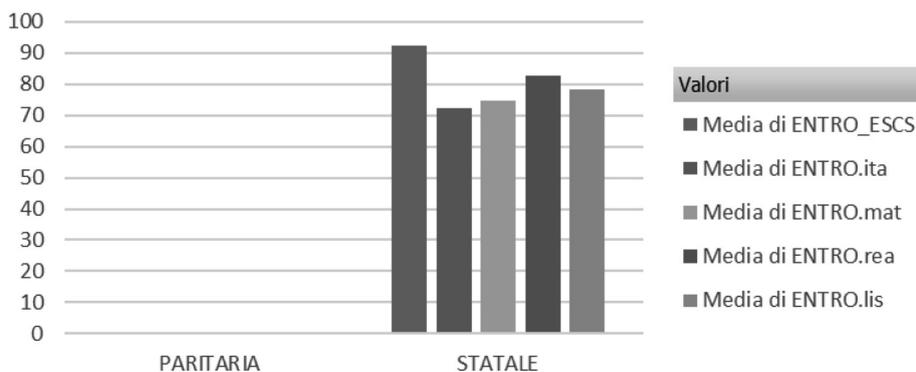
Indicatore di equità ENTRO le classi – Primaria – Torino – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza una significativa incidenza della variabilità nelle scuole paritarie del territorio torinese, segnale di una composizione eterogenea all'interno delle classi, rilevata dalle prove standardizzate INVALSI nelle quattro discipline, come anche nell'indicatore ESCS (situazione auspicabile), a differenza dell'immagine fornita dalle scuole statali, che presenta forti criticità soprattutto in Matematica, Italiano e Inglese *listening*; anche l'indicatore dello *status* ESCS risulta compromesso nelle scuole statali in raffronto a quello delle paritarie.



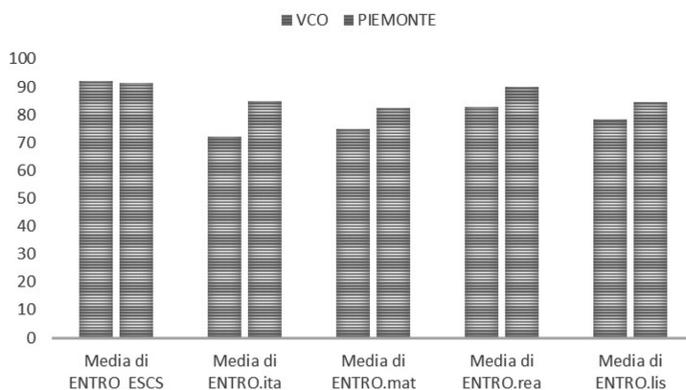
Indicatore di equità interindividuale – Primaria – Comparazione Torino e Piemonte.

Il grafico mette in luce che l'incidenza di variabilità entro le classi in tutte le discipline e nello *status* ESCS è addirittura superiore a quanto emerso a livello regionale, con un'incidenza significativa in Matematica, Italiano e Inglese *listening*. Torino si caratterizza come Ambito Territoriale virtuoso rispetto all'incidenza di variabilità a livello regionale grazie in particolare al contributo significativo apportato dalle scuole paritarie (vedi analisi grafico precedente).



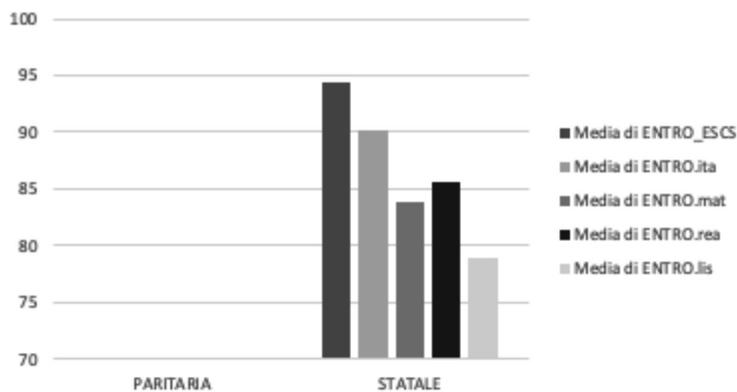
Indicatore di equità ENTRO le classi – Primaria – VCO – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di una scuola paritaria dell'Ambito Territoriale del VCO. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è critica in Italiano e in Matematica, meglio in Inglese *reading* e Inglese *listening*; buono l'indicatore dello *status* ESCS.



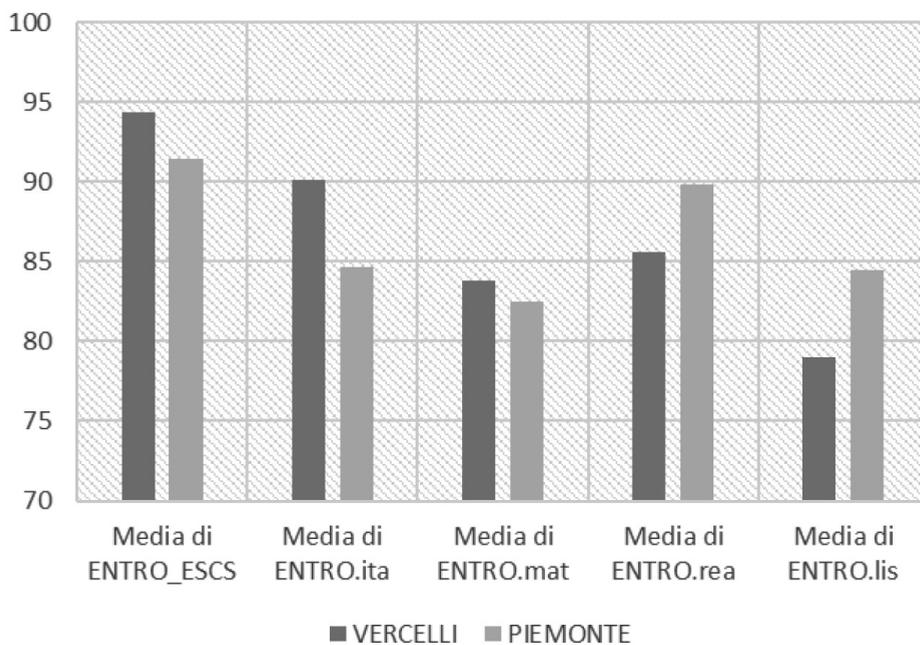
Indicatore di equità interindividuale – Primaria – Comparazione VCO e Piemonte.

Il grafico mostra che, a livello regionale, il territorio del VCO si configura come uno dei più fragili a livello di incidenza di variabilità entro le classi in tutte le discipline; in linea, invece, l'indicatore dello *status* ESCS.



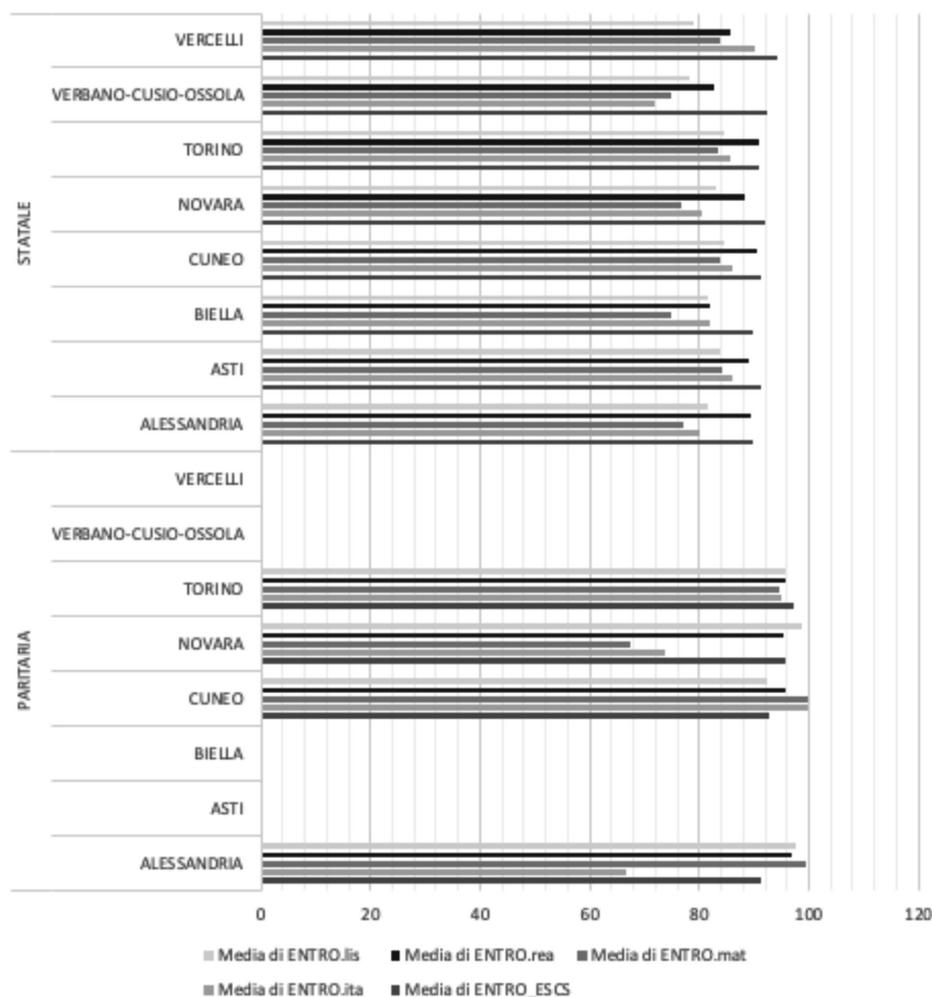
Indicatore di equità ENTRO le classi – Primaria – Vercelli – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di due scuole paritarie dell'Ambito Territoriale di Vercelli. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è particolarmente critica in Inglese *listening* e in Matematica, meglio in Inglese *reading* e Italiano; buono l'indicatore dello *status* ESCS.



Indicatore di equità interindividuale – Primaria – Comparazione Vercelli e Piemonte.

Il grafico mette in luce che l'incidenza di variabilità entro le classi nelle quattro discipline e nello *status* ESCS è disallineato con quanto emerso a livello regionale; in particolare si evidenzia una preoccupante criticità in Inglese sia *reading* che *listening*, al contrario l'incidenza di variabilità in Italiano, Matematica e nello *status* ESCS è addirittura superiore alla media regionale.

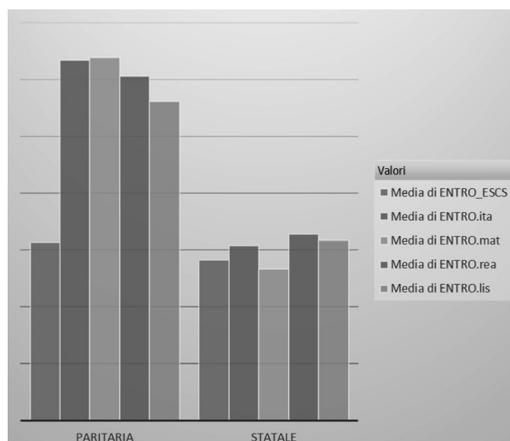


Indicatore di equità ENTRO le classi.

Il grafico fornisce una visione d'insieme negli otto territori provinciali, con ulteriore declinazione tra scuole statali e paritarie, rispetto all'incidenza della variabilità ENTRO ciascuna classe sia da un punto di vista di *status* socioeconomico-culturale (ESCS) che da un punto di vista di preparazione in Italiano, Matematica, Inglese *reading* e Inglese *listening*. Il grafico riassuntivo conferma quanto emerso dall'analisi precedente dei singoli Ambiti Territoriali, individuando come territori virtuosi Cuneo e Torino, in linea con i risultati regionali gli Ambiti di Biella, Novara, Asti, critici Alessandria e VCO, estremamente disomogeneo il territorio del vercellese.

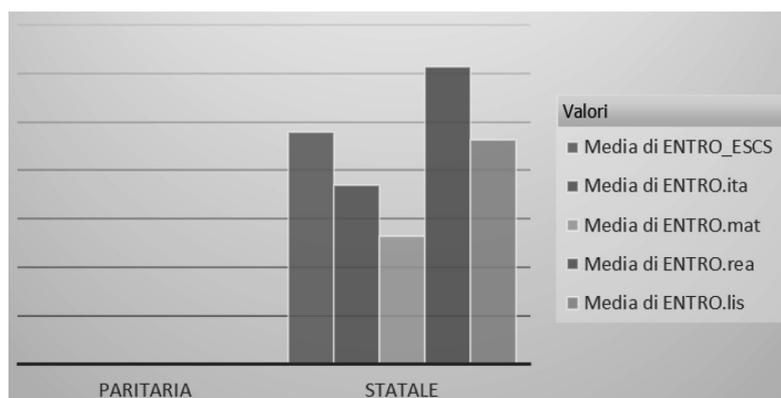
112 Classe III secondaria di primo grado (grado 8) – Incidenza Variabilità ENTRO le classi

Sabrina Camarda



Indicatore di equità ENTRO le classi – Secondaria di primo grado – Alessandria – Comparazione Statali e Paritarie.

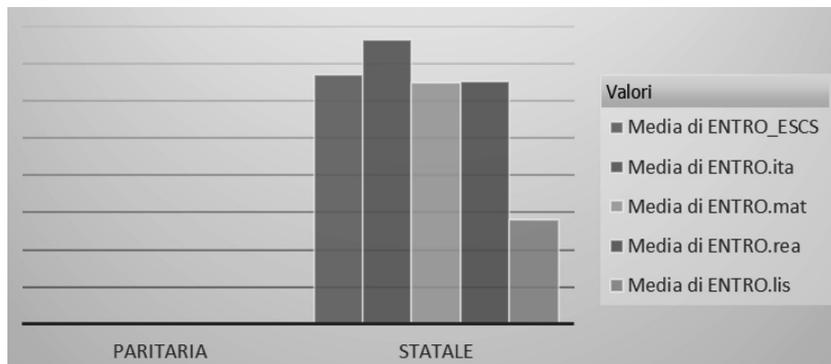
Il grafico mostra l'incidenza della variabilità ENTRO ciascuna classe sia da un punto di vista di *status* socioeconomico-culturale (ESCS) che da un punto di vista di preparazione in Italiano, Matematica, Inglese *reading* e Inglese *listening*. Si può notare che, ad eccezione dello *status* ESCS che si attesta ad un livello molto simile, l'incidenza della variabilità è nettamente più elevato nelle scuole paritarie rispetto a quelle statali in tutte le discipline, a testimonianza di un'accentuata eterogeneità nelle classi. In particolare, nella disciplina di matematica, l'incidenza di variabilità è molto bassa (situazione da attenzionare!).



Indicatore di equità ENTRO le classi – Secondaria di primo grado – Asti – Comparazione Statali e Paritarie.



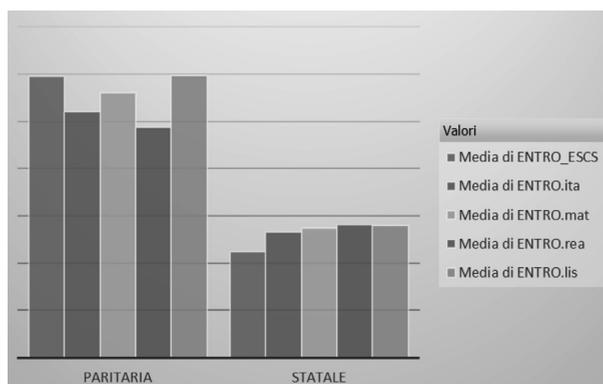
Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di ciascuna paritaria. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è critica in Matematica e Italiano, meglio invece in Inglese *reading/listening* e *status* ESCS.



Indicatore di equità ENTPRO le classi – Secondaria di primo grado – Biella – Comparazione Statali e Paritarie.



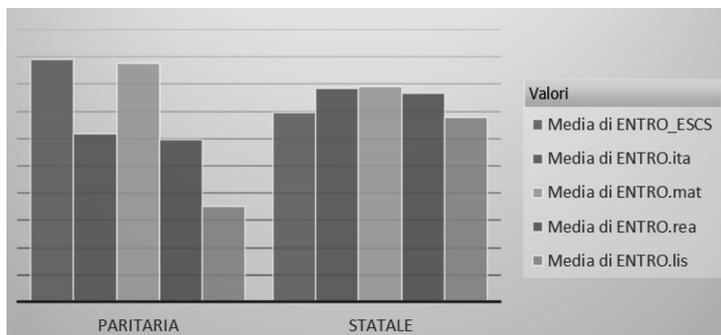
Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di una sola scuola paritaria dell'Ambito Territoriale di Biella. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è critica in Inglese *listening*, meglio invece in Italiano, Matematica e Inglese *reading*; buono l'indicatore dello *status* ESCS.



Indicatore di equità ENTPRO le classi – Secondaria di primo grado – Cuneo – Comparazione Statali e Paritarie.

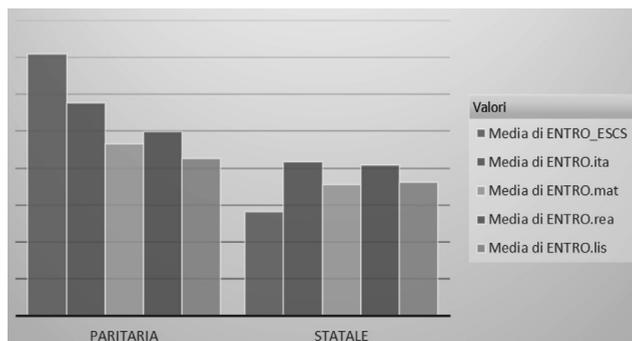


Il grafico mette in evidenza una significativa incidenza della variabilità nelle scuole paritarie del territorio cuneese, segnale di una composizione eterogenea all'interno delle classi, rilevata dalle prove standardizzate INVALSI in particolare nelle discipline di inglese list. e matematica (situazione auspicabile), a differenza dell'immagine fornita dalle scuole statali nei medesimi insegnamenti. Critico anche l'indicatore riferito a Italiano sempre nelle scuole statali; anche l'indicatore dello *status* ESCS non risulta equilibrato tra statali e paritarie.



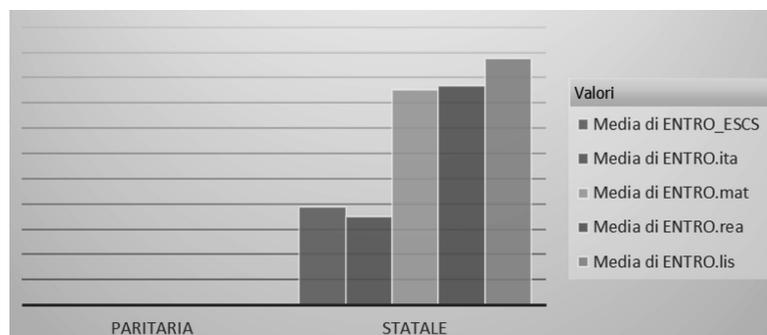
Indicatore di equità ENTRO le classi – Secondaria di primo grado – Novara –
Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza una distribuzione eterogenea di incidenza della variabilità all'interno delle classi tra le scuole paritarie e quelle statali, ma anche all'interno nel gruppo delle scuole paritarie tra le varie discipline; buono il dato riferito a Matematica nelle paritarie, meno apprezzabile lo stesso dato in quelle statali, opposto il risultato per gli insegnamenti di Inglese *reading* e Inglese *listening*. L'indicatore dello *status* ESCS risulta più critico nelle statali rispetto alle paritarie.



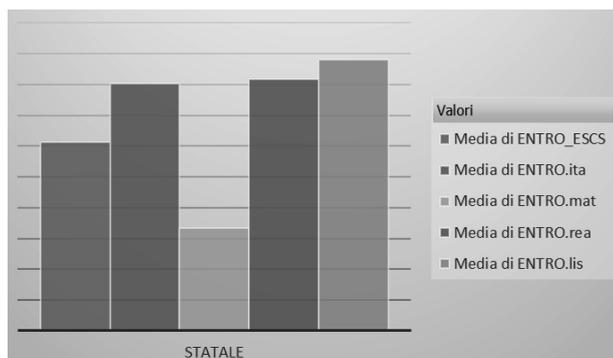
Indicatore di equità ENTRO le classi – Secondaria di primo grado – Torino –
Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza una significativa incidenza della variabilità nelle scuole paritarie del territorio torinese, segnale di una composizione eterogenea all'interno delle classi, rilevata dalle prove standardizzate INVALSI nelle quattro discipline, come anche nell'indicatore ESCS (situazione auspicabile), a differenza dell'immagine fornita dalle scuole statali, che presenta forti criticità soprattutto in Matematica e Inglese *listening*; anche l'indicatore dello *status* ESCS risulta fortemente compromesso nelle scuole statali in raffronto a quello delle paritarie.



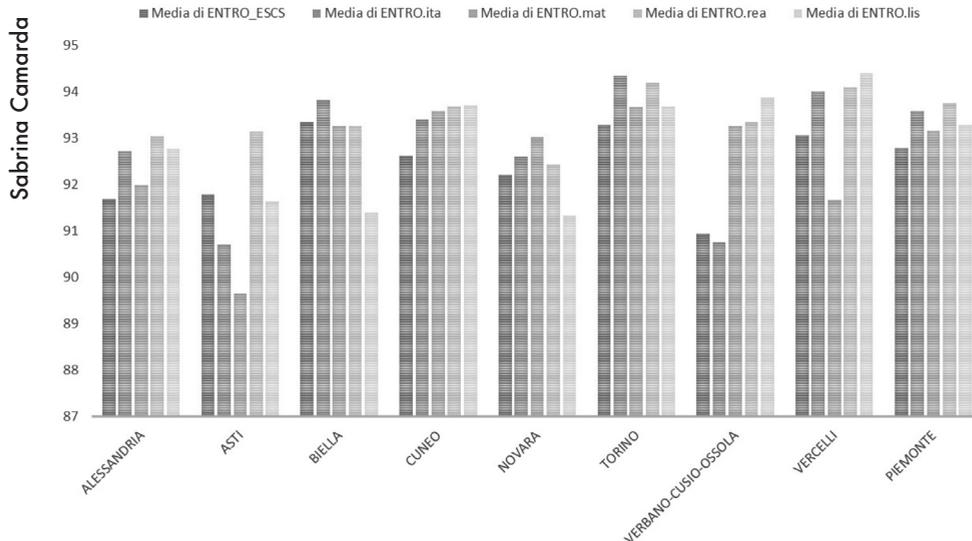
Indicatore di equità ENTRO le classi – Secondaria di primo grado – VCO –
Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di una scuola paritaria dell'Ambito Territoriale del VCO. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è critica in Italiano e nello status ESCS Matematica, meglio in Inglese *listening*.



Indicatore di equità ENTRO le classi – Secondaria di primo grado – Vercelli –
Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della totale assenza di scuole paritarie secondarie di primo grado dell'Ambito Territoriale di Vercelli. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è particolarmente critica in Matematica, meglio in Inglese *listening*; critico anche l'indicatore dello *status* ESCS.



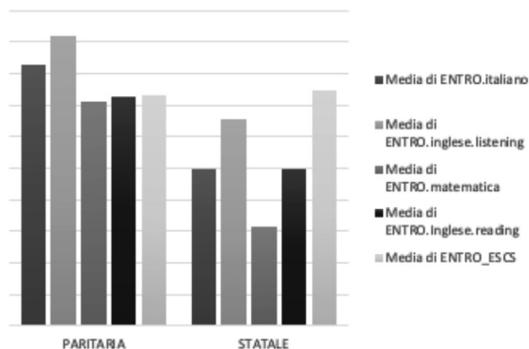
Indicatore di equità ENTRO le classi – Secondaria di primo grado.

Il grafico fornisce una visione d'insieme negli otto territori provinciali, con ulteriore comparazione rispetto alla corrispondente immagine piemontese, rispetto all'incidenza della variabilità ENTRO ciascuna classe sia da un punto di vista di *status* socioeconomico-culturale (ESCS) che da un punto di vista di preparazione in Italiano, Matematica, Inglese *reading* e Inglese *listening*. Il grafico riassuntivo conferma quanto emerso dall'analisi precedente dei singoli Ambiti Territoriali, individuando come territori virtuosi Torino e Cuneo, in linea con i risultati regionali gli Ambiti di Biella, Novara (ad eccezione dei dati emersi in riferimento alla disciplina Inglese *listening*), critici Asti, Alessandria, Novara e VCO (in particolare rispetto allo *status* ESCS), estremamente disomogeneo il territorio del vercellese.



Classe V secondaria di primo grado (grado 12) – Incidenza Variabilità ENTRO le classi

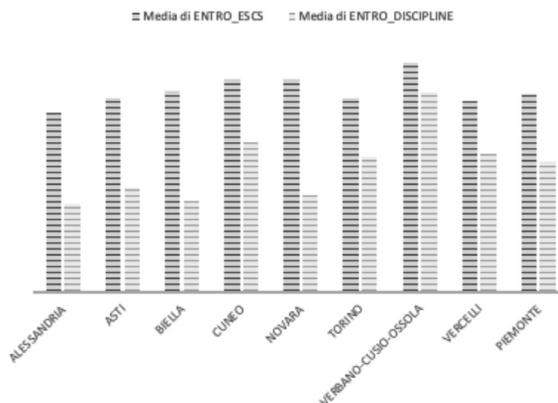
117



Indicatore di equità ENTRO le classi – Secondaria di primo grado – Comparazione Statali e Paritarie.

Dall'analisi complessiva del territorio piemontese, emerge una significativa incidenza della variabilità nelle scuole paritarie, segnale di una composizione eterogenea all'interno delle classi, rilevata dalle prove standardizzate INVALSI in particolare nelle discipline di Inglese *listening* e italiano (situazione auspicabile), a differenza dell'immagine fornita dalle scuole statali nei medesimi insegnamenti. Particolarmente critico l'indicatore riferito all'insegnamento di matematica sempre nelle scuole statali, mentre l'indicatore dello *status* ESCS risulta equilibrato tra statali e paritarie.

Riflettere sull'inclusione a partire dagli esiti INVALSI



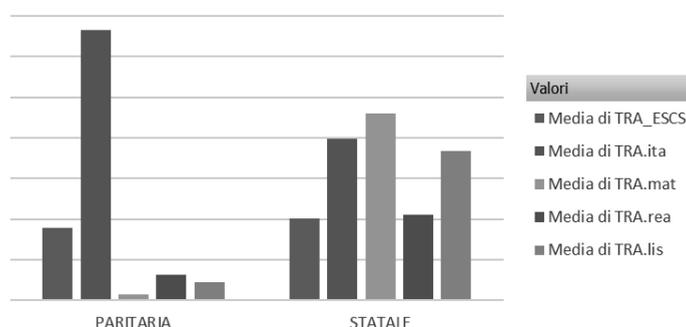
Indicatore di equità ENTRO le classi – Secondaria di primo grado – Ambiti Territoriali – Piemonte.



In una declinazione provinciale della misura dell'indicatore di equità entro le classi, appare evidente la forte criticità, a livello disciplinare complessivo, nelle Province di Biella, Novara, Alessandria e Asti; virtuoso, invece, il territorio del VCO. La distribuzione dei livelli medi dell'indicatore dello *status* ESCS nelle varie Province risulta in linea con la media piemontese.

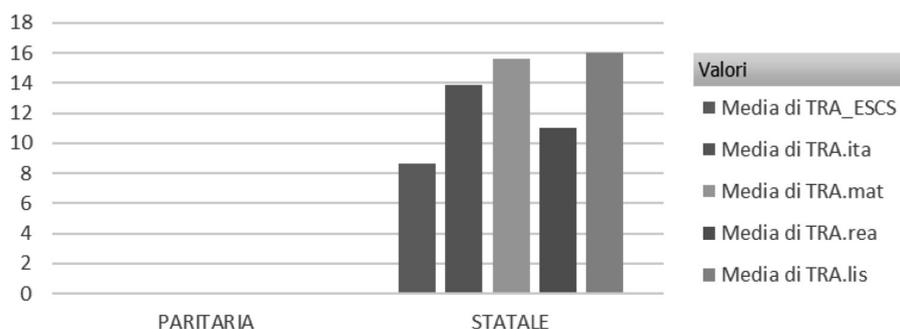
Classe V primaria (grado 5) – Incidenza Variabilità TRA le classi

Basso livello di variabilità tra le classi = *Alto* tasso di omogeneità e di equilibrio nella composizione delle classi.



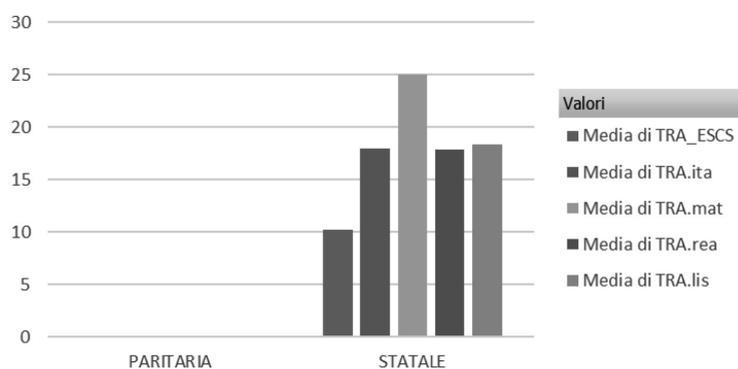
Indicatore di equità TRA le classi – Primaria – Alessandria – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico evidenzia una forte criticità nella disciplina Italiano in particolare nelle scuole paritarie. Nel raffronto graficato, emerge una situazione più critica nelle scuole statali rispetto alle paritarie. Nelle scuole statali si rileva una elevata variabilità in Matematica, Italiano e Inglese *listening*.



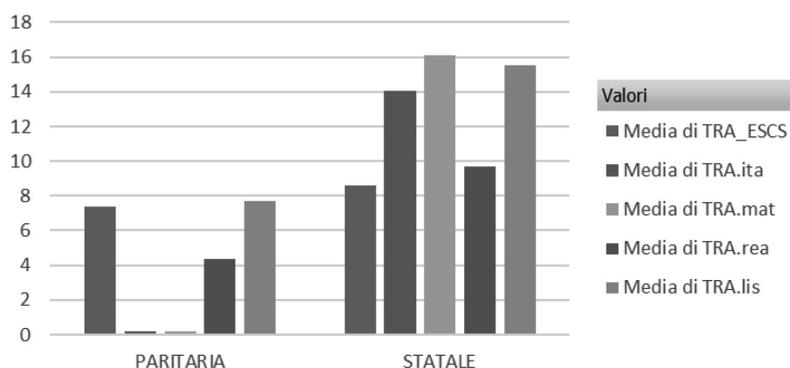
Indicatore di equità TRA le classi – Primaria – Asti – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di ciascuna paritaria. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è critica in Italiano, Matematica e Inglese *listening*, meglio invece in Inglese *reading* e *status* ESCS.



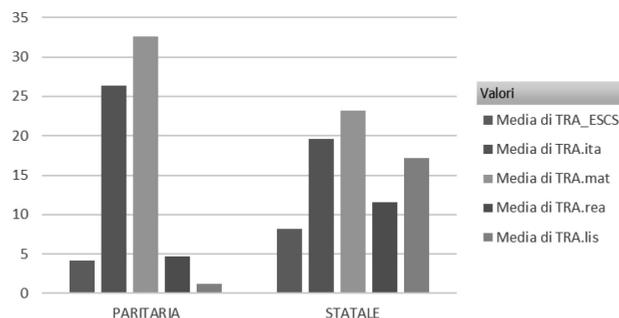
Indicatore di equità TRA le classi – Primaria – Biella – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di una sola scuola paritaria dell'Ambito Territoriale di Biella. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è particolarmente critica in Matematica, critica in Italiano, Inglese *reading* e Inglese *listening*, meglio invece l'indicatore dello *status* ESCS.



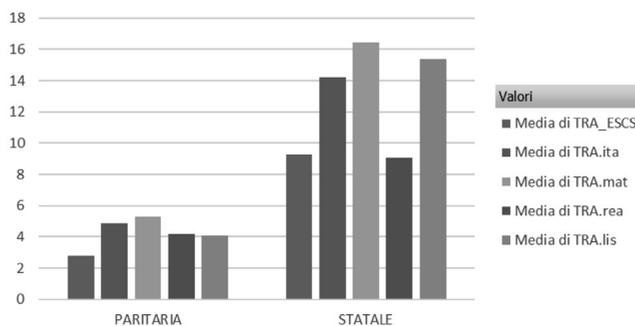
Indicatore di equità TRA le classi – Primaria – Cuneo – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mostra una buona incidenza di variabilità nelle scuole paritarie, in particolare rispetto alle discipline di Italiano e Matematica; meno incoraggiante il dato emerso nelle statali in riferimento alle discipline di Matematica, Italiano e Inglese *listening*.



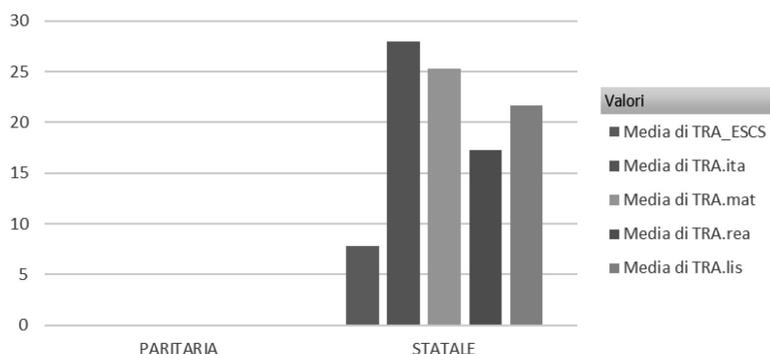
Indicatore di equità TRA le classi – Primaria – Novara – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mostra una buona incidenza di variabilità nelle scuole paritarie soltanto rispetto alla disciplina di Inglese e allo *status* ESCS, allarmante invece quanto rilevato nelle discipline di Italiano e Matematica. Meno incoraggiante il dato emerso nelle statali in riferimento alle discipline di Matematica, Italiano e Inglese *listening*; buono il dato sullo *status* ESCS.



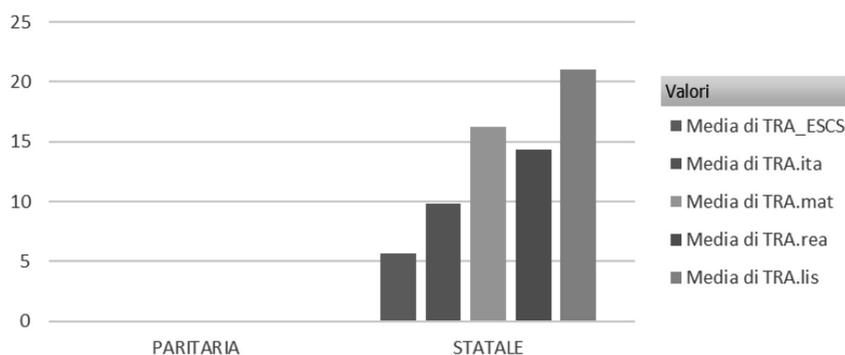
Indicatore di equità TRA le classi – Primaria – Torino – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mostra una incidenza di variabilità marcatamente apprezzabile nelle scuole paritarie rispetto a quelle statali, in cui si evidenzia, invece, una situazione allarmante nelle discipline di Italiano e Matematica e Inglese *listening*; discreto il dato sullo *status* ESCS nelle statali.



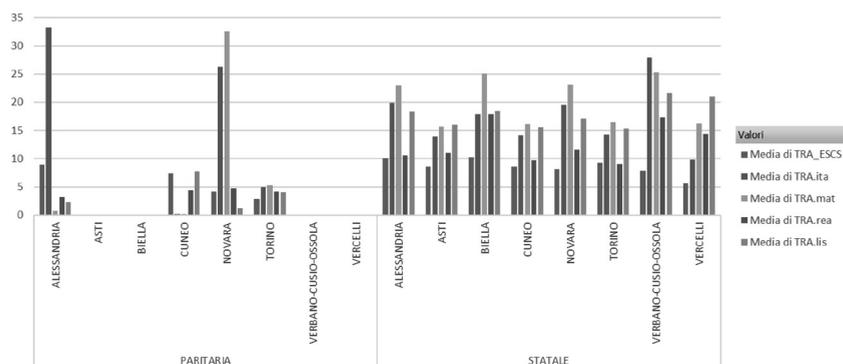
Indicatore di equità TRA le classi – Primaria – VCO – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di una scuola paritaria dell'Ambito Territoriale del VCO. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è critica in Italiano, Matematica e Inglese *listening*; buono l'indicatore dello *status* ESCS.



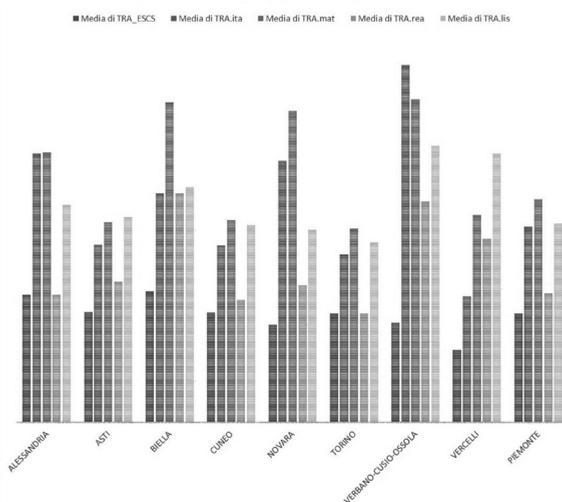
Indicatore di equità TRA le classi – Primaria – Vercelli – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di due scuole paritarie dell'Ambito Territoriale di Vercelli. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è particolarmente critica in Inglese *listening* e in Matematica, meglio in Inglese *reading*. e Italiano; buono l'indicatore dello *status* ESCS.



Indicatore di equità TRA le classi – Primaria – Comparazione Statali e Paritarie.

Questo grafico, nel suo complesso, può mettere in luce le scelte operate dalla scuola rispetto alla formazione delle classi: un'alta variabilità dell'indice ESCS tra le classi della scuola indica una forte differenza tra le classi rispetto al background familiare degli alunni a fronte di una composizione all'interno delle classi eccessivamente omogenea (situazione non auspicabile); dal grafico si evince che questa caratteristica è più marcata nelle scuole statali rispetto a quelle paritarie. Per quanto riguarda le discipline, sempre in una logica di comparazione scuole statali-paritarie, emerge con forza, la criticità nella disciplina di Inglese per le scuole statali; la situazione è capovolta in riferimento a Matematica. L'incidenza della variabilità afferente alla disciplina Italiano è critica sia nelle paritarie sia nelle statali.

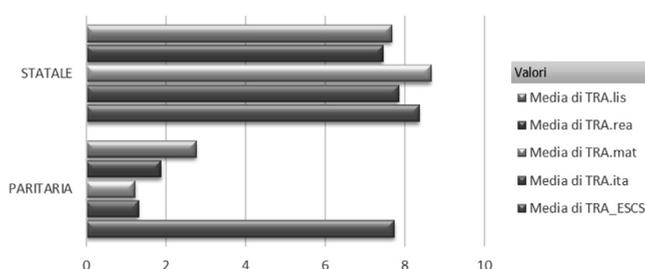


Indicatore di equità TRA le classi – Primaria.

In una visione di insieme regionale con una comparazione tra i singoli territori provinciali e il Piemonte, sono evidenti maggiori criticità nelle discipline di Matematica, Italiano e Inglese *listening*. I territori complessivamente più fragili, si rinvencono nelle Province di Alessandria, Biella, Novara e VCO, i più virtuosi nelle Province di Torino, Cuneo e Asti.

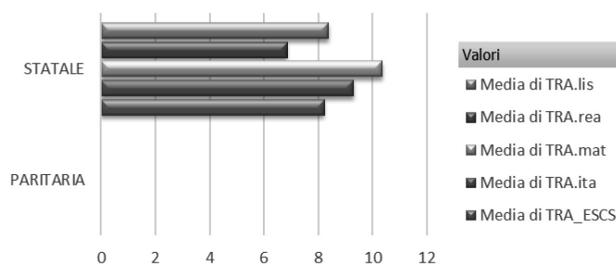
Classe III secondaria di primo grado (grado 8) – Incidenza Variabilità TRA le classi

Basso livello di variabilità tra le classi = *Alto* tasso di omogeneità e di equilibrio nella composizione delle classi.



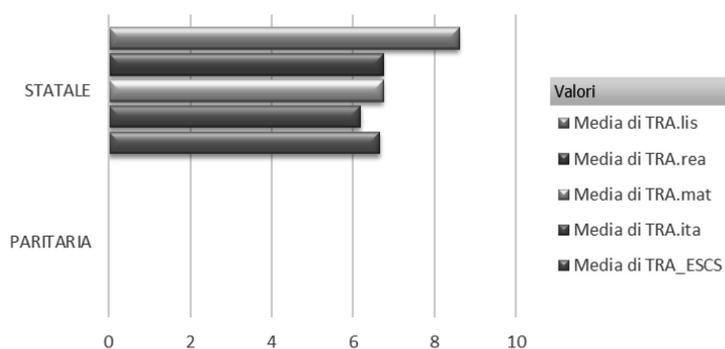
Indicatore di equità TRA le classi – Secondaria di primo grado – Alessandria – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico evidenzia una forte criticità nell'incidenza di variabilità tra le classi in riferimento all'indicatore ESCS sia nelle scuole statali sia nelle paritarie. Nel raffronto graficato, emerge una situazione più critica nelle scuole statali rispetto alle paritarie. Nelle scuole statali si rileva una elevata variabilità in Matematica, Italiano e Inglese *listening*.



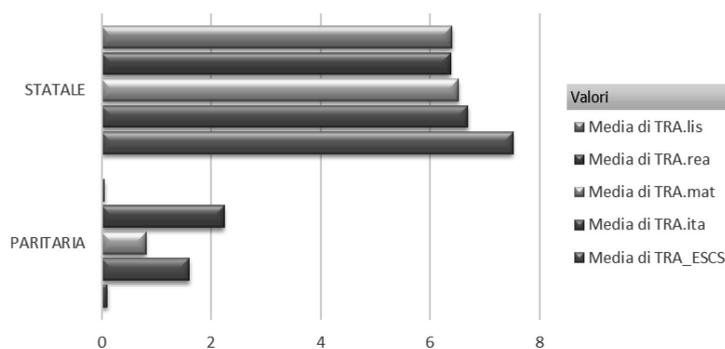
Indicatore di equità TRA le classi – Secondaria di primo grado – Asti – Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di ciascuna paritaria. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è critica in Matematica e Italiano, meglio invece in Inglese *reading* e *status* ESCS.



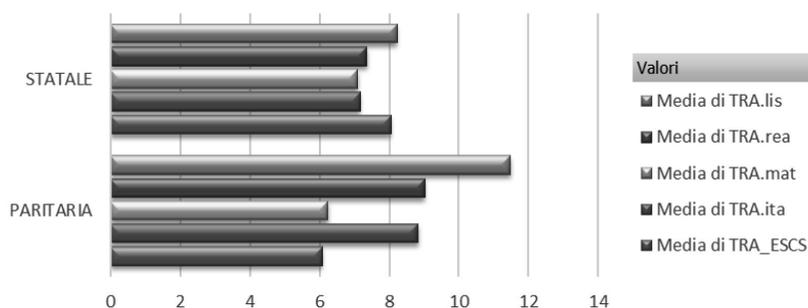
Indicatore di equità TRA le classi – Secondaria di primo grado – Biella –
Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di una sola scuola paritaria dell'Ambito Territoriale di Biella. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è particolarmente critica in Inglese *listening*, meglio invece l'indicatore in riferimento alla disciplina Italiano.



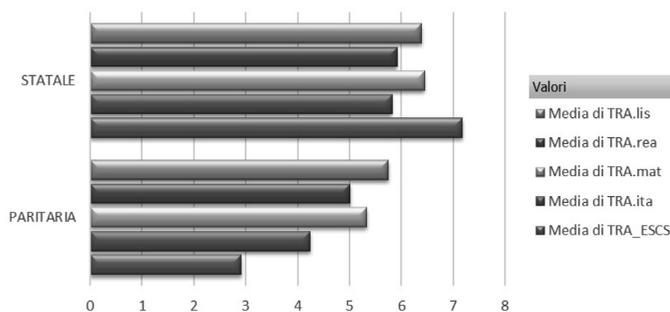
Indicatore di equità TRA le classi – Secondaria di primo grado – Cuneo –
Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza una bassa incidenza della variabilità nelle scuole paritarie del territorio cuneese, segnale di una composizione omogenea tra le classi di una medesima Istituzione Scolastica, rilevata dalle prove standardizzate INVALSI in particolare rispetto all'indicatore ESCS e nelle discipline di Inglese *listening* e matematica (situazione auspicabile), a differenza dell'immagine fornita dalle scuole statali nei medesimi insegnamenti. Critico anche l'indicatore riferito a Italiano sempre nelle scuole statali; anche l'indicatore dello *status* ESCS non risulta equilibrato tra statali e paritarie.



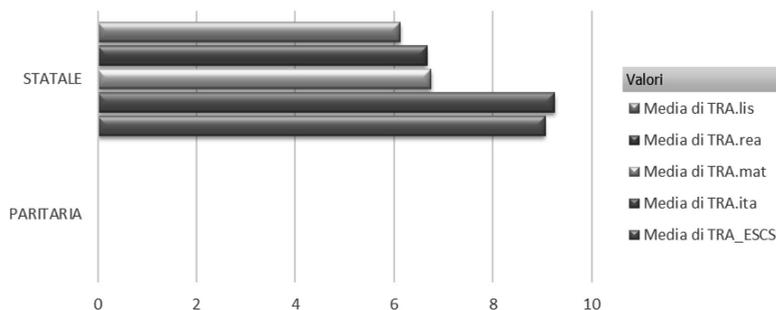
Indicatore di equità TRA le classi – Secondaria di primo grado – Novara –
Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza una distribuzione eterogenea di incidenza della variabilità all'interno delle classi tra le scuole paritarie e quelle statali; critico il dato riferito a Inglese *listening*, Inglese *reading* e Italiano nelle paritarie, più apprezzabile lo stesso dato in quelle statali, opposto il risultato per l'insegnamento di matematica e l'indicatore dello *status* ESCS.



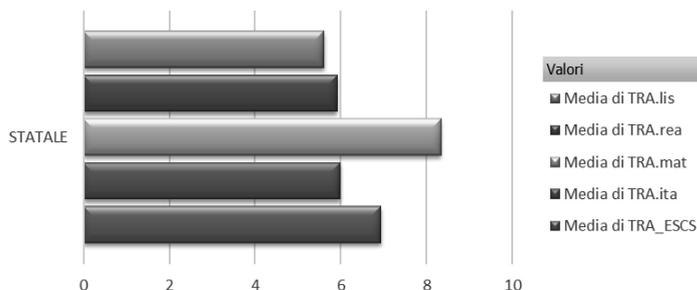
Indicatore di equità TRA le classi – Secondaria di primo grado – Torino –
Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mostra una incidenza di variabilità marcatamente apprezzabile nelle scuole paritarie rispetto a quelle statali, in cui, invece, si evidenzia una situazione di criticità nelle discipline di Matematica e Inglese *listening*; allarmante il dato sullo *status* ESCS nelle statali.



Indicatore di equità TRA le classi – Secondaria di primo grado – VCO –
Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale della presenza di una sola classe rilevata dalle prove standardizzate INVALSI all'interno di una scuola paritaria dell'Ambito Territoriale del VCO. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è allarmante in Italiano e nello *status* ESCS; buono invece l'indicatore in riferimento alla disciplina Inglese sia *reading* sia *listening*.

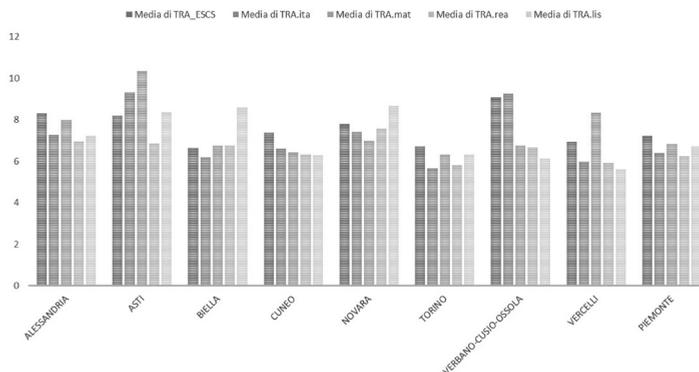


Indicatore di equità TRA le classi – Secondaria di primo grado – Vercelli –
Comparazione Statali e Paritarie.

Il grafico mette in evidenza la non restituzione del dato sulla variabilità per le scuole paritarie, segnale dell'assenza di scuole secondarie di primo grado paritarie

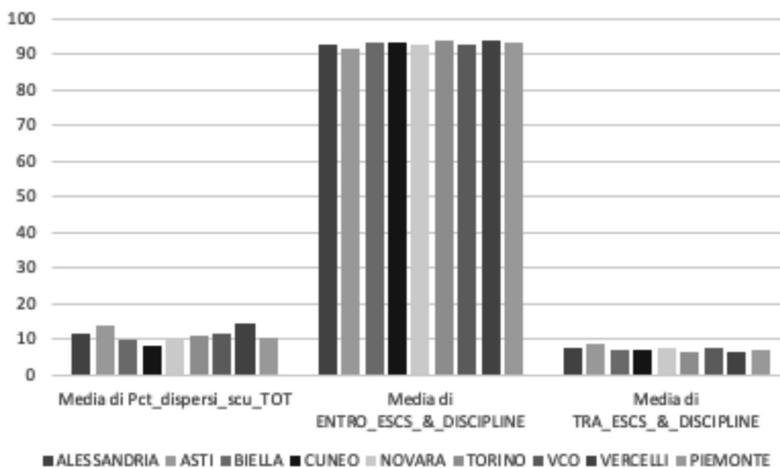


dell'Ambito Territoriale di Vercelli. Per quanto concerne le scuole statali, l'incidenza della variabilità è particolarmente critica in Matematica, meglio in Inglese *listening* e Italiano; sufficiente l'indicatore dello *status* ESCS.



Indicatore di equità TRA le classi – Secondaria di primo grado.

In una visione di insieme regionale con una comparazione tra i singoli territori provinciali e il Piemonte, sono evidenti maggiori criticità nelle discipline di Matematica, Italiano e Inglese *listening*. I territori complessivamente più fragili si rinvencono nelle Province di Asti, VCO e Alessandria, i più virtuosi nelle Province di Torino, Cuneo e Biella.



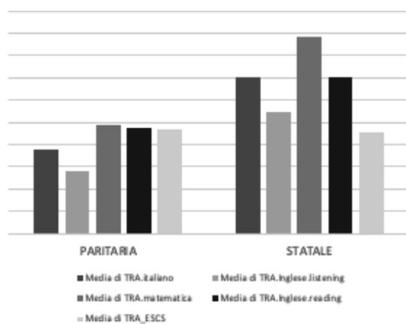
Indicatore dispersione scolastica, di equità ENTRO E TRA le classi secondaria di primo grado.



Il grafico vuole mettere in evidenza il confronto dell'andamento dei tre indicatori a livello regionale; si evince maggiore disomogeneità territoriale in riferimento all'indicatore dispersione scolastica implicita, meglio la distribuzione degli indicatori ENTRO e TRA le classi.

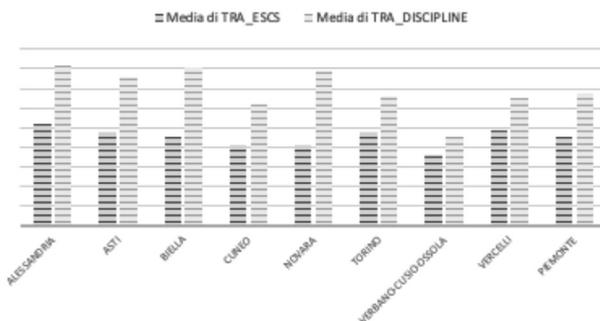
Classe V secondaria di secondo grado (grado 13) – Incidenza Variabilità TRA le classi

Sabrina Camarda



Indicatore di equità TRA le classi – Secondaria di secondo grado –
Comparazione Statali e Paritarie.

In una logica comparativa tra scuole paritarie e statali piemontesi dell'indicatore di equità tra le classi, appare più apprezzabile quanto emerge dai dati riferiti alle paritarie, in particolare nelle discipline Inglese *listening* e italiano; molto critico, invece, l'incidenza della variabilità dell'indicatore di matematica nelle scuole statali, come pure quello in riferimento a italiano e Inglese *reading*; meglio invece la distribuzione in riferimento allo *status* ESCS.

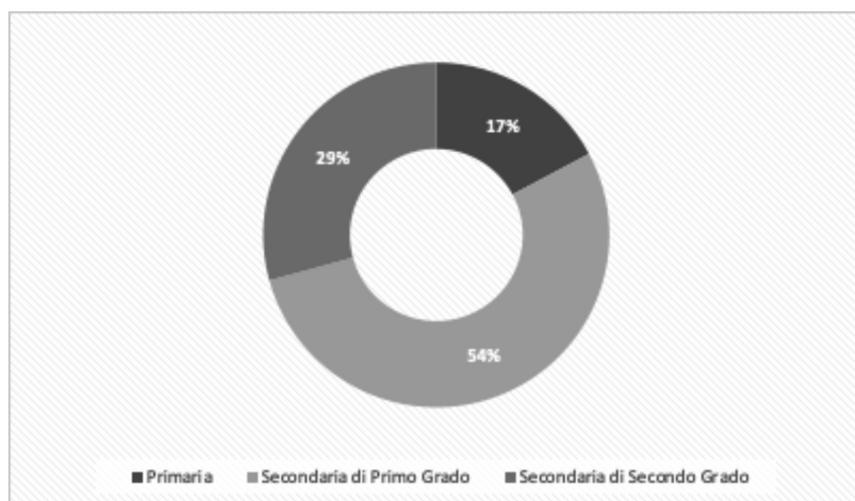


Indicatore di equità TRA le classi – Secondaria di secondo grado –
Ambiti Territoriali – Piemonte.

In una visione di insieme regionale con una comparazione tra i singoli Ambiti Territoriali e il Piemonte, l'incidenza della variabilità dell'indicatore di equità tra le classi indica un alto tasso di disomogeneità e dunque di non equilibrio nella composizione delle classi soprattutto in riferimento ai livelli di rendimento nelle quattro discipline attenzionate dalle rilevazioni dell'INVALSI. I territori complessivamente più fragili si rinvencono nelle Province di Alessandria, Biella, Novara e Asti, i più virtuosi nelle Province del VCO e Cuneo, in linea con la media piemontese Torino e Vercelli.

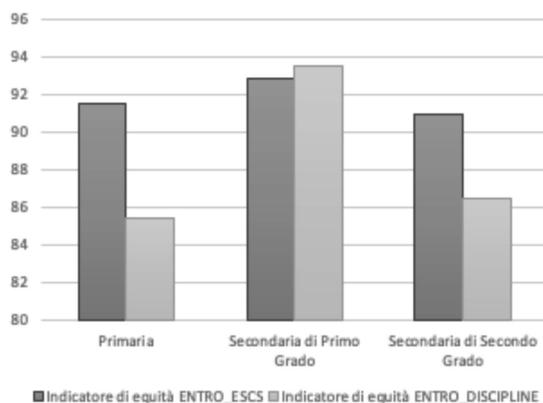
Analisi a livello regionale dei tre indicatori, dispersione scolastica – equità ENTRO le classi – equità TRA le classi, in relazione alla primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado a confronto tra loro

L'obiettivo di tale analisi fa riferimento ad una indagine complessiva di come mutuano e si evolvono i tre indicatori nel percorso di istruzione e formazione a partire dalla scuola primaria ad arrivare alla secondaria di secondo grado.



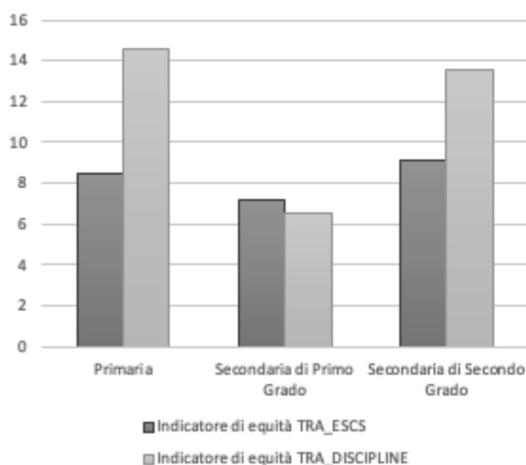
Indicatore di dispersione scolastica.

Dall'indagine emerge che il segmento scolare più fragile, rispetto all'indicatore dispersione scolastica implicita, risulta nettamente il percorso di istruzione secondaria di primo grado e, nell'ottica di una comparazione tra cicli, il primo ciclo attesta una media del 71% di incidenza nella dispersione latente.



Indice della variabilità ENTRO le classi.

A differenza di quanto emerso nell'indice di dispersione scolastica implicita, in questa indagine il segmento di scuola secondaria di primo grado testimonia un alto tasso di eterogeneità *entro* le classi (situazione auspicabile), sia da un punto di vista di *status* socioeconomico culturale sia in riferimento alla preparazione di carattere disciplinare; ben diversa risulta l'analisi effettuata nella secondaria di secondo grado, come anche nella primaria, soprattutto in riferimento alle discipline, dove la marcata omogeneità *entro* le classi non costituisce un buon presupposto per un effetto virtuoso sugli apprendimenti degli studenti, in particolare per quelli più deboli.



Indice della variabilità TRA le classi.

Analogamente rispetto a quanto emerso in precedenza, anche in questo caso i segmenti scolari più problematici risultano la scuola primaria e la secondaria di secondo grado, in particolare in riferimento alle quattro discipline, dove un alto livello di variabilità *tra* le classi testimonia un basso tasso di omogeneità e di equilibrio nella composizione delle classi.

In conclusione, si evince una coerenza e perfetta corrispondenza tra punti di forza e di debolezza tra il dato *entro* e *tra* le classi, quasi a configurare l'ipotesi di un nesso stretto tra l'incidenza della variabilità tra i due indicatori e una ricaduta a cascata sugli esiti di apprendimento degli studenti.



Terza Parte
Chi ha paura dell'inclusione?
Politiche e prassi inclusive in alcune scuole del Piemonte



Gruppo di lavoro INES

L'inclusione in rete

Premessa

Il Gruppo di lavoro INES – Gruppo di lavoro per l’Inclusione e l’Equità nelle Scuole – intende sviluppare progetti integrati di autovalutazione della qualità inclusiva e dell’equità delle pratiche scolastiche e sostenere un proficuo confronto fra istituzioni scolastiche su queste tematiche, ritenute ormai ineludibili. Il gruppo di scuole coinvolte lavora per una *visione integrale e aggiornata del ‘fare inclusione’ a vantaggio dei bambini e dei ragazzi con disabilità ma non solo.*

Le scuole aderenti al Gruppo di lavoro INES hanno, tutte, portato a termine il primo dei tre *step* relativi ai progetti di autovalutazione e miglioramento della qualità inclusiva delle loro scuole e dell’equità delle pratiche e delle culture. In una scuola, in particolare, i docenti si sono anche impegnati nel verificare l’efficacia di strumenti ai quali in genere si affida l’inclusione delle studentesse e degli studenti più in difficoltà: il PDP, ad esempio, stimolando il dibattito relativamente alla sua elaborazione, al suo utilizzo, la sua condivisione: il BES – e cioè il famigerato bisogno educativo speciale – è sempre dentro l’alunno o sono le condizioni contestuali alla base di certi funzionamenti umani? Come viene percepito quel determinato bisogno e le azioni inclusive che determina, cosa sviluppa, in termini di culture, politiche e pratiche, in quella scuola? Stereotipi e discriminazioni (implicite o esplicite), *bias* cognitivi, relazioni intergruppo non positive, sono tutti fattori che generano, spesso, un’allocazione di risorse (anche in termini di tempo impegnato) non efficace e la perdita di opportunità preziose.

INES ha permesso l’avvio di un grande lavoro di concertazione e di condivisione, quindi, avviato a partire da leadership inclusive e da un’indagine approfondita del significato attribuito all’inclusione e alla/alle diversità e ai valori nei quali le singole scuole si riconoscono (o meno). Altre scuole lavorano sulla qualità inclusiva del Consiglio di classe come gruppo di lavoro (avviando un percorso di ricerca-azione); altre, sulla competenza inclusiva e la qualità del lavoro dei diversi gruppi che si impegnano per i processi di inclusione della scuola, passando anche attraverso lo studio della documentazione inclusiva (ricerca-formazione); altre scuole ancora, sulle competenze relazionali inclusive e la comunicazione efficace per i gruppi di lavoro. Il confronto fra le diverse scuole di INES sta inoltre permettendo

a ciascuna di definire meglio gli strumenti di indagine, le procedure: strumenti che non si limitano a mettere in luce *ciò che si pensa*, a scuola, in termini di inclusione ma indirettamente impegnano a *nuovi modi di agire*. Anche la didattica viene percepita e quindi agita, manipolata in maniera quasi artigianale. Siamo tecnici e artigiani, dobbiamo pensare al continuo *adattamento del contesto agli studenti che accoglie*. L'artigianalità e l'agire scientifico (di ricerca e di continua sperimentazione) degli operatori delle scuole è stato infatti il riferimento più spesso adoperato dai Dirigenti di INES per un'identificazione condivisa delle attitudini, delle abilità, della modificabilità delle intelligenze e delle conoscenze necessarie per realizzare il bene comune, la scuola di tutti (prima ad adoperarla, la dirigente Marcella Longhi). Sulle pagine della sezione Inclusione attivata sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, sono condivisi i progetti e i risultati dei questionari.

Progetto del Gruppo di lavoro IC'A. Palazzeschi': Dalla diagnosi alla stesura del PDP come strumento inclusivo

Il progressivo aumento delle diagnosi di alunni con bisogni educativi speciali, negli ultimi 5/6 anni, è stato lo stimolo a una riflessione critica sul valore dell'inclusività nella nostra realtà scolastica. L'incremento degli allievi con BES (con diagnosi di fobia scolare, ADHD e della sindrome di Hikikomori), dovuta anche al ritiro sociale imposto dalla pandemia Covid-19, ha reso prioritaria l'esigenza di un intervento didattico immediato per far fronte ai bisogni educativi di questi alunni fragili.

Per una efficace inclusione di questi allievi, oltre alla stesura di un PDP, si rende necessaria un'attenzione 'personalizzata' ovvero la sperimentazione di nuove strategie didattiche rivolte ai soggetti con difficoltà, permanenti o transitorie, al fine di portare a termine il loro percorso formativo.

L'esigenza dei docenti per far fronte a queste problematiche ci ha spinti a riflettere sullo strumento di inclusione del PDP per individuare azioni migliorative e favorire una maggiore e efficace inclusione dei nostri allievi fragili.

Destinatari del progetto

- Consigli di classe primaria e secondaria;
- Genitori degli allievi con DSA e BES delle scuole primarie e della scuola secondaria del nostro istituto comprensivo.

Fasi del progetto – processi attivati

1. Definizione dei parametri di monitoraggio, misurazione e valutazione del PDP nella scuola;
2. Somministrazione questionario rivolto ai docenti della scuola primaria e secondaria: *Dalla diagnosi alla stesura del PDP come strumento di inclusività*;
3. Questionario rivolto alle famiglie degli allievi con BES e DSA sull'applicazione ed efficacia dello strumento PDP nella scuola.

Risultati dei questionari dei docenti

137

Sono stati proposti 23 quesiti ai docenti di scuola primaria e secondaria del nostro Istituto.

Un primo dato significativo è che oltre 80% dei docenti dichiara che il modello PDP attualmente in uso possa essere snellito e semplificato: il modello è ripetitivo, non sempre chiara la distinzione tra la parte da compilare relativa agli allievi con DSA e allievi con BES.

Un secondo aspetto sul quale riflettere è che oltre il 70% dei docenti valuta parziali e non sempre presenti precise le indicazioni utili ai docenti per la stesura del PDP. Si rileva che le certificazioni spesso forniscono la diagnosi in termini medici (codice ICD 10) e non presentano una descrizione dettagliata del 'funzionamento cognitivo' dell'allievo. Inoltre, qualora nella certificazione siano segnalate e suggerite indicazioni sulle misure compensative e dispensative, le stesse non sono sempre applicabili alla propria disciplina (per esempio l'utilizzo di programmi di videoscrittura per matematica e tecnologia).

Interessante osservare, per quanto riguarda gli strumenti compensativi, che il 40% dei docenti permette agli alunni di utilizzarli non sempre, ma solo se lo ritengono necessario, in base alle diverse attività didattiche proposte. Questo dato è ancor più rilevante se si considera che più del 50% dei docenti registra insufficienze in allievi con BES, nonostante l'utilizzo delle misure compensative e dispensative.

Positiva, invece, la risposta che rileva che la stesura del modello PDP per ogni singolo allievo avviene collegialmente tra i docenti per permettere un confronto e definire le linee comuni di un intervento didattico personalizzato.

Per quanto riguarda gli allievi non certificati BES, ma con evidente fragilità scolastica solo il 10% dei docenti non mette in atto una didattica che preveda strumenti compensativi e misure dispensative.

In merito alla formazione per una maggiore consapevolezza dei docenti sulle problematiche inerente gli studenti con BES, si nota che più del 50% dei docenti non si sente adeguatamente formato sul tema.

Sulla collaborazione scuola-famiglia, invece, più del 70% dei docenti valuta importante la parte del PDP relativa alle informazioni generali fornite dalla famiglia per la definizione di un piano didattico personalizzato. Quasi l'80% ritiene fondamentale l'apporto della famiglia per una maggiore efficacia dell'intervento didattico. Ciò nonostante più dell'80% dei docenti definisce i rapporti con le famiglie degli allievi con BES discreti, non sempre collaborativi, perché spesso le famiglie interpretano il PDP come esonero allo studio e un facile lasciapassare agli ordini di scuola successivi.

Si rileva, inoltre, un altro dato interessante: più del 60% dei docenti dichiara che un allievo/famiglia abbia rifiutato l'utilizzo delle misure compensative e dispensative previste nel PDP.

Per quanto riguarda la scheda collaborazione scuola-famiglia utile a segnalare un presunto disturbo dell'apprendimento in allievi in difficoltà risulta per l'85% dei docenti incompleta, mancante di alcuni aspetti legati alle problematiche ADHD, DOP e fobia scolare.

L'inclusione in rete

Buoni risultati, invece, per la griglia di terza fascia, inserita nel modello PDP regionale, prevista per gli alunni con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, che è ritenuta valida dall'80% dei docenti.

Risultati dei questionari dei genitori

Abbiamo rivolto ai genitori un questionario con 15 domande, alle quali hanno risposto 34 genitori.

Dai risultati dei questionari è emerso che solo poco più del 50% dei docenti adotta strategie didattiche inclusive prima della diagnosi. Una volta ottenuta la diagnosi, il 62% dei genitori dichiara che i docenti hanno richiesto la loro collaborazione per la compilazione di alcune parti del PDP.

Nel 52% circa dei casi, tuttavia, il PDP non viene consegnato alle famiglie entro il 30 Novembre dell'anno scolastico in corso; e poco più del 45% dei genitori ha ricevuto copia del PDP, prima di firmarlo.

Dal punto di vista didattico, per più del 65% delle famiglie il PDP è coerente ai bisogni didattici-educativi indicati nella diagnosi e per quasi il 50% dei genitori il Consiglio di Classe rispetta le indicazioni definite nel PDP.

Vediamo, infine, che più del 90% dei genitori valuta soddisfacente la disponibilità al dialogo e al confronto con i docenti.

Report conclusivo dei dati rilevati

I risultati dei questionari offrono tanti spunti per migliorare le pratiche inclusive. In particolare, emerge:

- l'importanza della *centralità del dialogo educativo* scuola-famiglia nella definizione puntuale degli strumenti compensativi e dispensativi utili al minore con diagnosi;
- l'esigenza di un modello di PDP semplificato sia per i docenti che per le famiglie ai fini di una più facile lettura;
- la necessità di *integrare la scheda di collaborazione scuola-famiglia* con indicazioni relative a bisogni educativi specifici, emersi in particolare negli ultimi anni con più rilevanza, come ADHD-DOP, fobia scolare; si rileva inoltre una esigenza di maggior attenzione al fenomeno della plusdotazione.

Progetto Inclusione del Gruppo di lavoro IIS Sella Aalto Lagrange

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di diverse abilità. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente.

Il progetto nasce dalla consapevolezza che molto è stato fatto per quanto riguarda gli alunni con diverse abilità ma meno è stato fatto per gli studenti che portano altri bisogni educativi speciali. Il gruppo di progetto è partito da un'analisi del processo di inclusione agito dal nostro istituto orientata al suo miglioramento e condotta mediante questionari rivolti a tutte le componenti scolastiche (genitori, docenti, studenti, personale ATA).

Gli esiti dell'indagine sono stati condivisi con il Collegio dei Docenti e con il Consiglio di Istituto nelle ultime sedute dell'a.s. 2022/23 per promuovere le più opportune azioni di miglioramento che costituiscono gli obiettivi che si intendono conseguire mediante questo progetto.

Le criticità più rilevanti sono emerse dall'analisi dei questionari dedicati a docenti e studenti.

Il 36% degli studenti evidenzia che nelle classi non tutti gli alunni sono adeguatamente valorizzati ed esiste un sentimento diffuso che porta a vedere 'i compagni che hanno il PDP' come dei privilegiati, non come studenti con particolari bisogni. Ci si ferma alla superficie, vengono visti come studenti che godono di particolari agevolazioni (mappe, interrogazioni condotte in modo più semplice, ecc.) senza aver compreso che queste rispondono a precise necessità.

Un altro dato significativo che emerge è relativo a ciò che i ragazzi intendono per inclusione, per quasi il 70% questa si esaurisce nell'accogliere in classe un compagno, nel trattarlo educatamente e aiutarlo a scuola quando è in difficoltà; solo il 32% considera la possibilità di coinvolgere quei compagni in attività di svago extrascolastiche e solo il 18% prende in considerazione l'idea di chiedere aiuto quei compagni riconoscendo loro specifiche abilità.

I docenti manifestano disagio rispetto alle scarse competenze linguistiche non solo degli studenti NAI ma anche degli studenti stranieri con scolarità pregressa in Italia ed alla gestione degli studenti con esigenze educative speciali e segnalano (25%) un atteggiamento poco inclusivo da parte delle famiglie

Le esigenze dei docenti che emergono sono quelle di:

- formazione specifica, in particolare rispetto alla gestione degli studenti con EES;
- di maggior coinvolgimento di tutti i membri dei Consigli di classe, con una più intensa partecipazione alla definizione di un approccio condiviso rispetto alla gestione di questi studenti;
- attivazione precoce di interventi di supporto linguistico per gli studenti NAI e con difficoltà linguistiche;
- necessità di mediatori culturali;
- approfondire il ruolo dell'insegnante di sostegno, ruolo che va agito in veste di contitolare e non come protagonista delle relazioni con gli studenti in difficoltà;
- ridefinizione delle programmazioni curricolari in chiave inclusiva;
- maggior supporto ai docenti.

A seguito di un'ampia e approfondita discussione, sono stati definiti i seguenti target da raggiungere nel prossimo anno scolastico:

- *revisione della modulistica* (PEI, GLO, PDP) in modo da rendere la compilazione un momento di collegialità e di concertazione consapevole;

- definizione di *linee guida* e di *protocolli per l'inclusione declinati in base alle diverse EES e ai differenti BES* in modo da trasformare la compilazione dei documenti in un momento per concretizzare la collegialità attraverso una concertazione consapevole;
- trasformare l'esperienza di accompagnamento di uno studente autistico in comunità al termine del corso di studi in buona prassi ripetibile;
- inserire l'inclusione fra gli argomenti di educazione civica come educazione alla cittadinanza globale;
- estendere la possibilità di utilizzare le mappe concettuali e/o mediatori didattici a tutti gli studenti della classe;
- attuare iniziative di *mentoring* per gli studenti stranieri, sia NAI sia con PDP per difficoltà linguistiche, grazie ad un utilizzo mirato dei fondi assegnati dal PNRR Investimento 1.4: Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU. Quest'attività è rivolta quindi a tutti quegli che non possiedono conoscenze linguistiche adeguate all'apprendimento e ad una piena integrazione nella comunità scolastica e cittadina;
- sempre grazie al finanziamento citato al punto precedente apertura una volta la settimana, per tre ore, in ciascuna delle tre sedi dell'istituto, uno sportello di *counseling*;
- prosecuzione dell'attività dello sportello BES che intende essere un luogo di consulenza, disponibile per gli studenti con DSA e con BES di supporto ad una didattica di tipo inclusivo, per permettere di compensare eventuali carenze emerse e per consolidare il progetto educativo-didattico individualizzato di ogni allievo;
- attivazione di uno sportello di *counseling* dedicato esclusivamente ai docenti per fornire un sostegno per prevenire e gestire eventuali difficoltà scolastiche e relazionali.

Questionario sulla valutazione dell'inclusione dei docenti del Gruppo di lavoro IC di Caluso

Il questionario sulla valutazione dell'inclusione è stato costruito in linea con le tre Dimensioni individuate nell'Index per l'Inclusione:

- Dimensione A: creare culture inclusive;
- Dimensione B: produrre politiche inclusive;
- Dimensione C: sviluppare pratiche inclusive.

Sono state raccolte 152 risposte su 173 docenti in servizio nell'Istituto, che comprende una scuola dell'infanzia (con n. 34 docenti), una scuola primaria (con n. 73 docenti) e una scuola secondaria di primo grado (con n. 45 docenti). Il tasso di risposta è pari all'88% dei docenti in servizio.

Per quanto riguarda la prima dimensione (A), ovvero quella riguardante la creazione di una cultura inclusiva, è emerso che i docenti si percepiscono parte attiva

nel contribuire a creare una cultura inclusiva: nell'accogliere e nel promuovere l'amicizia e il sostegno reciproco fra gli alunni, favorendo la loro partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica e cercando di eliminare gli ostacoli all'apprendimento. I docenti ritengono sia molto importante fornire un modello agli studenti, attraverso la collaborazione con i colleghi, ed essere un punto di riferimento e di fiducia per le necessità degli alunni. Dai dati emerge, inoltre, che occorre lavorare maggiormente sull'immagine del personale della scuola, valorizzandolo, sostenendolo e promuovendo l'interazione rispettosa.

In merito alla seconda dimensione (B), ovvero la produzione di politiche inclusive, la maggioranza dei docenti trova riscontro nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa, nell'accoglienza e nelle fasi di passaggio tra i diversi ordini di scuola, nel contrasto al bullismo e nell'incoraggiare tutti gli alunni a dare il meglio di sé.

Dall'analisi dei dati emergono:

- l'esigenza di una formazione specifica sui temi dell'inclusività e di attività di aggiornamento efficaci a promuovere la cooperazione in classe;
- l'ottimizzare la coordinazione delle forme di sostegno per rispondere in modo più puntuale ai bisogni degli alunni;
- il promuovere l'inter-relazione tra personale scolastico, alunni, famiglie, educatori, esperti attraverso la partecipazione ad incontri pensati per affrontare in modi flessibili ed efficaci i problemi di comportamento/apprendimento.

Per quanto riguarda l'ultima dimensione indagata (C), e quindi quella relativa alla capacità dell'istituto di sviluppare pratiche inclusive, si osservano percentuali delle risposte più favorevoli (risposte 'sì' in un *range* percentuale da 72 a 87). Una possibile lettura è che il docente si trova nella sua area di *comfort*, in cui agisce direttamente e concretamente attraverso la progettazione dell'insegnamento, la flessibilità delle attività didattiche, l'attenzione agli aspetti emotivi, oltre a quelli cognitivi dell'apprendimento. Si percepisce un 'docente inclusivo', in grado di coinvolgere la sua classe con lezioni che offrono occasione di collaborazione tra pari e in gruppo, capace di vedere l'alunno nella sua potenzialità, spronandolo a superare le difficoltà, convinto che la disabilità sia una risorsa, una ricchezza e che tutti gli alunni possano dare il loro contributo e che il dare e ricevere aiuto è una normale pratica nel lavoro in classe.

L'analisi offre uno spunto per il docente di continuare ad arricchire di competenze e di apprendimenti utili che producano modalità di lavoro efficaci, significative e professionali, come la capacità di ascolto, intesa ad assumere punto di vista degli alunni ed essere disposti al confronto ed alla capacità di continuare ad apprendere dagli altri.



Luca Grasso

L'inclusione quotidiana

L'Istituto Statale di Istruzione Specializzata per Sordi 'A. Magarotto' ha una lunga storia legata all'istruzione dei sordi, tuttavia, solo nel 2000 nasce l'ISS 'A. Magarotto' che accorpa tutte le scuole statali di istruzione specializzate per sordi di ogni ordine e grado con sedi a Roma, Padova e Torino. Oggi sono attive solo le sedi di Roma e Torino.

La sede di Torino è una Scuola secondaria di II grado con due indirizzi di Studio Professionali: Servizi Commerciali e Manutenzione e Assistenza Tecnica.

Le classi accolgono studenti sordi e udenti e la collocazione nei pressi della stazione Lingotto fa sì che l'utenza sia in particolar modo proveniente dalla periferia a sud di Torino.

Più del 50% degli studenti del Magarotto hanno bisogni educativi speciali certificati che vanno dalla sordità al ritardo cognitivo, al disturbo oppositivo provocatorio, alla fobia sociale e scolare, a un 'semplice' disturbo specifico dell'apprendimento. Senza dimenticare i tanti studenti che stanno attraversando un momento complicato a causa di vicende familiari o altri problemi. È impossibile o, quanto meno improbabile, che ognuno di noi per almeno un periodo della propria vita non abbia un bisogno speciale e per gli adolescenti l'essere compresi e ascoltati a scuola può essere motivo di sollievo poiché spesso le famiglie sono assenti o delegano il compito educativo esclusivamente alla scuola.

Corresponsabilità educativa: non uno, ma tutti docenti di sostegno

Caratteristica importante che differenzia in modo rilevante il Magarotto è che non sono previsti insegnanti di sostegno in classe, anche in presenza di studenti con disabilità, o per meglio dire *tutti i docenti svolgono anche la funzione di sostegno e l'essere in possesso, della specializzazione su sostegno, oltre che dell'abilitazione relativa alla materia d'insegnamento è requisito indispensabile* per il passaggio in ruolo al Magarotto.

Mettere a fuoco il contesto scuola è indispensabile per comprendere meglio le dinamiche di classe in cui l'insegnante opera quotidianamente dovendo organizzare una didattica che tenga conto delle caratteristiche specifiche della disciplina insegnata e, soprattutto, delle esigenze specifiche di ogni studente che affronta la lezione con le proprie modalità comunicative e il proprio stile di apprendimento.

Il ‘modello Magarotto’, se così possiamo chiamarlo, che non prevede la presenza del docente di sostegno, non è da intendere come una sottovalutazione del ruolo fondamentale dell’insegnante di sostegno, ma, contrariamente, ne sottolinea la fondamentale importanza. Troppo spesso, viene attribuito al docente di sostegno un ruolo marginale di esclusivo supporto allo studente con disabilità ignorando, consapevolmente o inconsapevolmente, che la responsabilità educativa di ogni allievo è dell’intero consiglio di classe che deve necessariamente assumere la corresponsabilità di ogni studente compresi gli studenti con disabilità sia nella redazione dei documenti specifici, ma soprattutto nella scelta di strategie e metodologie didattiche adeguate e personalizzate.

L’assenza della figura del docente di sostegno implica necessariamente che questa funzione venga assolta da tutti i docenti curricolari che devono necessariamente instaurare una relazione diretta con tutti gli studenti compresi gli allievi con disabilità. Relazione bidirezionale alla quale entrambi (docenti e studenti) non possono sottrarsi e impedisce le dinamiche che portano, a volte, gli studenti con disabilità a essere addirittura relegati fuori dall’aula contribuendo negativamente al processo inclusivo.

Non sarebbe onesto affermare che l’insegnante opera in classe in solitudine, poiché in realtà sono numerose le figure professionali che operano sinergicamente in classe in compresenza: istruttori tecnico pratici per le materie professionalizzanti, assistenti alla comunicazione a supporto degli studenti sordi, educatori che fungono da mediatori nelle situazioni in cui è necessario gestire fattori comportamentali che inevitabilmente hanno impatto rilevante sul processo di insegnamento e apprendimento, docenti di potenziamento.

La presenza in classe di un *team* di esperti con competenze diverse e complementari consente di gestire al meglio situazioni complesse.

L’alta percentuale (85%) di docenti precari al Magarotto è attribuibile al vincolo del doppio titolo (abilitazione all’insegnamento della disciplina e specializzazione per le attività di sostegno) pensato per garantire la compresenza di competenze relative alla materia insegnata, ma anche ai processi per un’inclusione efficace, si è trasformato negli anni in un ostacolo per il reperimento di docenti di ruolo e fattore negativo per la stabilizzazione dell’organico.

Negli ultimi anni, per far fronte a questa difficoltà, l’Ufficio Scolastico si è attivato prevedendo procedure che agevolano la riconferma dei docenti presso il Magarotto. Tuttavia molti di loro non sono ancora specializzati, ma hanno grande motivazione e sensibilità ai temi riguardanti l’inclusione poiché ‘scelgono’ il Magarotto conoscendone caratteristiche e *mission* e avendo potuto usufruire della formazione specifica sulla sordità e sulle metodologie didattiche da adottare con gli studenti con Bisogni Educativi Speciali che ogni anno l’istituto prevede nell’ambito della formazione docenti. Essere in possesso di formazione specifica, oltre a fornire competenze imprescindibili per attuare il percorso inclusivo, induce maggiore consapevolezza, sicurezza sia sul piano didattico che nella redazione dei documenti specifici per gli allievi con BES, alimentando lo stato di benessere dei docenti, poiché il benessere a scuola non riguarda solo gli studenti, ma anche tutto il personale.

Standardizzare i processi di inclusione, rendere normali e non straordinarie le azioni che consentono di creare una comunità scolastica inclusiva, diffondere e promuovere un modello di organizzazione inclusiva non solo tra i docenti, ma coinvolgendo tutto il personale, riconoscere un ruolo attivo anche a educatori, formatori e tutte le persone che a vario titolo collaborano con la scuola, significa *creare un contesto forte, una struttura di supporto solida* che diviene un riferimento per tutti coloro che ne fanno parte o ne faranno parte in futuro. Creare un contesto strutturato è uno degli strumenti per poter far fronte al turnover dei docenti e garantire comunque la continuità e solidità del processo inclusivo.

Il contesto descritto sembrerebbe riguardare esclusivamente mere questioni organizzative, tuttavia l'impatto didattico è significativo e, se non gestito adeguatamente, potrebbe condurre al caos totale, cosa che purtroppo a volte accade in presenza di docenti che non riescono o non intendono mettere in discussione le proprie metodologie didattiche, o forse più semplicemente, le loro abitudini senza riuscire a creare il clima di cooperazione indispensabile per essere efficaci in classi con questa complessità e sostenere adeguatamente gli studenti con maggiore fragilità. Per poter essere efficaci in un contesto del genere è necessario spostare il *focus* della lezione allontanandosi un po' dalla parete in cui è fissata la lavagna o, più modernamente, lo schermo *touch* e *mettendo al centro della lezione lo studente* organizzando attività che lo coinvolgano attivamente e generino motivazione, interesse e conseguentemente benessere e apprendimento significativo.

Strategie inclusive: la disabilità come problema od opportunità

La presenza di studenti con disabilità è spesso vista come un problema, un ostacolo che rallenta il regolare svolgimento delle attività didattiche. Contrariamente, all'interno di ogni classe, ogni diversità costituisce una ricchezza che consente a tutti di sperimentare e migliorare le proprie competenze relazionali e la capacità di agire come gruppo di supporto reciproco poiché la difficoltà, la fragilità, la necessità di supporto non riguardano solo gli studenti con disabilità, ma *tutti*. La capacità di lavorare in *team* è competenza sempre più richiesta in qualunque ambito lavorativo, le aziende non sono in cerca di automi in grado di eseguire procedure, ma di persone in grado di svolgere i compiti loro assegnati con responsabilità e capaci di interagire proficuamente. Ad esempio, la stessa sordità, che per ovvi motivi, è presso l'Istituto Magarotto elemento imprescindibile nella definizione di metodi e strategie didattiche, costituisce spunto prezioso di arricchimento personale per tutti gli studenti della classe e della scuola poiché induce la pianificazione di attività specifiche fornendo agli studenti occasioni di apprendimento in ambiti che difficilmente avrebbero potuto sperimentare ed esplorare in un contesto diverso.

Ecco la parola magica: *benessere*. Il benessere a scuola – ma forse non solo a scuola – è da considerarsi l'obiettivo primario funzionale a ogni apprendimento significativo, è la reale innovazione, l'unica possibilità di riportare la scuola ad una dimensione adatta ai giovani d'oggi. Giovani che non sono più disposti a stare seduti in silenzio un'intera giornata ad ascoltare, ascoltare ed ascoltare ancora, giova-

ni che per varie ragioni manifestano sempre più difficoltà di apprendimento dietro alle quali ci possono essere molteplici cause: mediche, familiari, culturali, ma alle quali spesso rispondiamo semplicemente abbassando gli obiettivi e non adattando il contesto scolastico, le metodologie, la modalità di relazione.

Il tema del benessere a scuola è assolutamente centrale perché è condizione necessaria per l'apprendimento e una scuola che non fa stare bene i propri studenti non può essere in alcun modo efficace, una scuola che non mette in crisi le convinzioni dei propri studenti a volte fortemente radicate a causa di condizionamenti derivanti dalla propria estrazione culturale o realtà familiare, non può essere efficace, una scuola che non si modifica per essere realmente innovativa e inclusiva non può essere efficace e non ha futuro.

Difficile spiegare come si possa realizzare il benessere degli studenti a scuola, sicuramente i fattori sono molteplici, gli attori sono molteplici è un insieme di elementi che devono operare in maniera sinergica perché è facile parlare di inclusione ma è difficile realizzarla veramente. E qual è l'indicatore dell'effettiva realizzazione dell'inclusione? Il fatto che le persone abbiano la sensazione di stare bene, di stare meglio. Ogni persona ha la responsabilità del benessere di coloro che gli stanno intorno, questo quindi significa che il clima di classe è importantissimo, che il supporto dei compagni è fondamentale, forse viene ancor prima di quello dei docenti. Creare questa armonia significa fare in modo che ci sia una crescita che si spera possa permanere oltre la fine del percorso scolastico, consentendo di formare persone che siano in grado di fornire un contributo positivo alla società, che si guardino intorno, che non vedano solo ed esclusivamente all'interno di se stessi, ma concorrano al benessere comune. Le stesse persone che hanno una necessità o un bisogno speciale particolare devono sentirsi parte della realizzazione del benessere degli altri perché nel momento in cui si riesce a pensare agli altri vuol dire che si sta già meglio con se stessi.

La soddisfazione più grande è sentire dire ai ragazzi o alle famiglie che vengono volentieri a scuola, che non accusano più i 'mal di pancia' prima di entrare a scuola, che nei periodi di vacanza non vedono l'ora di tornare a scuola... sembra strano ma accade e questo ci fa capire che forse stiamo facendo un buon lavoro e ci ripaga di tutti gli sforzi.

Attori protagonisti nella realizzazione del processo inclusivo sono gli *studenti*, qualunque tentativo di realizzare pratiche inclusive che non coinvolga attivamente gli studenti risulta asettico e inefficace. È importante che gli studenti si sentano parte attiva del contesto facendo loro percepire il ruolo fondamentale che rivestono nel supporto ai compagni, la responsabilità che ne deriva, l'utilità dello svolgimento del compito di supporto a loro assegnato e il beneficio per gli altri e per se stessi. Un clima inclusivo è coinvolgente, gratificante, sereno e funzionale alla creazione dei presupposti per avviare il processo di apprendimento significativo.

Alcuni studenti, come del resto accade per tutte le persone, hanno per indole spiccate capacità inclusive, ma un contesto che propone un modello inclusivo è coinvolgente e stimolante anche per chi, a volte semplicemente per imbarazzo, non è così incline al supporto dell'altro. È importante che questi modelli comportamentali accoglienti e inclusivi varchino la porta dell'aula poiché, in parti-

colare in una scuola superiore di secondo grado come è il Magarotto, l'esempio dei compagni più grandi è, a volte, più efficace e immediato di mille parole o insegnamenti dei docenti. Per questa ragione le attività di *peer education* sono uno strumento molto efficace ai fini del processo inclusivo, ed è importante che siano svolte all'interno della classe che in collaborazione con studenti di altre classi di pari età o di diversa età. Altro aspetto da non sottovalutare è la reciprocità, poiché avere la consapevolezza della possibilità di svolgere a volte il ruolo di tutor e altre il ruolo di tutorato in ambiti e situazioni diverse è fondamentale per la crescita personale.

L'inclusione si realizza necessariamente grazie alla collaborazione di tutte le persone che fanno parte della comunità scolastica: docenti, compagni, educatori, collaboratori scolastici, genitori. Se anche solo uno di questi tasselli viene a mancare il clima che si viene a creare riporta a quel modello di scuola che viene per pregiudizio inizialmente percepita come un luogo ostile, un luogo in cui gli studenti non hanno piacere di stare.

Purtroppo una scuola che fa tutto ciò è molto più impegnativa, una scuola che tiene conto di tutte le caratteristiche delle persone che la frequentano cercando di valorizzarle e non di condizionarle, richiede un dispendio enorme di energie, soprattutto emotive e implica contrasti con chi, per convinzione o più spesso per comodità, preferirebbe rimanere ancorato a modalità didattiche obsolete e ripetitive.

Tuttavia un modello di scuola inclusiva è l'unica strada perché la scuola possa svolgere il proprio compito educativo nella società contribuendo al benessere dei giovani ed aumentando la possibilità che i nostri ragazzi diventino adulti in grado di determinare il proprio futuro positivamente e vivere la propria vita al massimo delle proprie possibilità, insomma che possano essere persone in grado di essere felici.

Esempi concreti di pratiche efficaci

Il progetto Maga LIS Lab. La finalità del laboratorio è lo sviluppo di competenze LIS, mediante un percorso che preveda anche attività pratiche funzionali alla costruzione di strumenti utili alla didattica nelle discipline di studio, come, ad esempio, la creazione di un dizionario lessicale relativo agli argomenti delle diverse materie e la preparazione di materiale di studio in LIS utilizzabile dagli allievi sordi. Maga LIS Lab risulta strategico per promuovere l'inclusione che contraddistingue lo spirito del Maga e che si concretizza nella collaborazione sinergica tra sordi e udenti. Fra le azioni previste dal progetto particolare rilevanza assume l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana come materia curricolare che contribuisce all'inclusione degli studenti sordi e allo sviluppo di nuove competenze linguistiche per tutti gli studenti sordi e udenti. La LIS costituisce uno strumento per attuare l'inclusione modificando il contesto agevolando la comunicazione con gli studenti sordi segnanti, ma anche un'opportunità per gli studenti udenti che possono arricchire il loro bagaglio di competenze grazie all'esperienza di apprendimento della LIS che potrebbe divenire anche opportunità lavorativa se approfondita con un

percorso specifico al termine della scuola secondaria di secondo grado. Il progetto si sviluppa sul quinquennio di frequenza scolastica con la certificazione di cinque livelli crescenti di competenza.

Il laboratorio 'Nel Segno del Maga'. 'Nel segno del Maga' è un laboratorio pomeridiano extra-scolastico, un momento di aggregazione, uno scambio culturale, un gioco divertente, un'attività didattica; inoltre per le sue caratteristiche di creatività e capacità di creare relazioni è soprattutto un modo concreto per attuare l'inclusione. Uno degli obiettivi è l'organizzazione di uno spettacolo che prevede l'intreccio sinergico di coreografie danzate, traduzione di canzoni in Lingua dei Segni Italiana, recitazione e canto finalizzato alla comunicazione di un messaggio educativo relativo a esperienze di vita quotidiana proposte dagli studenti. Il progetto attraverso la mediazione dell'insegnante, utilizza la diversità come opportunità a disposizione del gruppo per promuovere dinamiche che agevolino un'interazione efficace e lo scambio reciproco. L'interazione tra pari favorisce lo sviluppo di competenze relazionali fondamentali: imparare ad accettare e apprezzare le reciproche differenze, gestire le emozioni, vivere con gioia il lavoro svolto insieme, collaborare e non competere, sostenersi vicendevolmente.

Questo laboratorio dà la possibilità a tanti ragazzi di superare le proprie fragilità superando l'isolamento che spesso deriva dalle difficoltà di comunicazione strutturando competenze relazionali necessarie per instaurare relazioni efficaci e durature.

Compiti a scuola. Da alcuni anni la scuola propone un'attività extracurricolare che coinvolge studenti di tutte le classi allo scopo di mettere a disposizione di compagni in difficoltà le proprie competenze aiutandoli a svolgere i compiti assegnati o a studiare per preparare le verifiche. Il progetto prevede un meccanismo premiale per lo studente che mette a disposizione il proprio tempo pomeridiano per dare supporto ad altri studenti della scuola. Riprendendo quanto già espresso in precedenza il progetto 'Compiti a scuola' è una concreta applicazione di *peer education* che risulta molto efficace per il processo inclusivo. Il coinvolgimento di studenti di diverse classi estende la responsabilità di ogni studente a tutta la comunità scolastica e non solo al gruppo classe. Il progetto prevede la possibilità di svolgere a volte il ruolo di tutor e altre il ruolo di tutorato in ambiti e situazioni diverse valorizzando le potenzialità di ognuno e contribuendo alla crescita personale.

Laboratorio di arricchimento lessicale. La presenza di numerosi studenti stranieri sordi e non, costituisce ulteriore elemento di complessità da tenere in considerazione nell'attuazione del processo inclusivo. Fornire a tutti gli studenti la possibilità di comunicare efficacemente è imprescindibile sia per consentire l'accesso ai contenuti disciplinari, sia per agevolare l'instaurazione di relazioni efficaci, significative e durevoli.

La scuola ha attivato un laboratorio destinato agli studenti sordi con obiettivi principalmente focalizzati sugli aspetti comunicativo-linguistici, con un'attenzione particolare alle dinamiche relazionali e agli aspetti metacognitivi promuovendo la

creatività e l'iniziativa personale e lo sviluppo delle capacità di cooperazione e di aiuto verso i compagni in difficoltà. Uno degli obiettivi del laboratorio è la prevenzione della dispersione scolastica, attuata promuovendo il successo scolastico nelle differenti discipline consentendo un miglior accesso ai contenuti in ogni singola disciplina tutelando così gli aspetti emotivo-motivazionali, l'autostima e il senso di autoefficacia e consapevolezza di sé per la costruzione di un progetto di vita specifico per ogni ragazzo.

Lo sportello di ascolto. Lo Sportello d'ascolto consiste in uno spazio di confronto dedicato agli alunni adolescenti fondato sulla promozione del benessere e sulla prevenzione di qualsiasi forma di disagio o malessere. Vuole essere un'opportunità per tutti gli studenti che sentono il bisogno di fronteggiare le problematiche inerenti a questa fase di crescita, quali l'insuccesso, l'esclusione, la sensazione di non essere una persona di valore, la difficoltà a individuare le proprie capacità e i propri interessi. Inoltre, vuole essere una forma di aiuto in situazioni di maggior sofferenza come disturbi alimentari, disturbi o stati di ansia, fobie scolastiche e/o dispersione scolastica. Lo sportello di ascolto è quindi da considerarsi a tutti gli effetti uno strumento fondamentale d'inclusione poiché fornisce agli studenti e a tutto il contesto strumenti di gestione dei conflitti e di accettazione della diversità di qualunque genere essa sia funzionali alla strutturazione di un contesto inclusivo.



Carlo Bavastro

Autovalutazione di Istituto e studenti nei processi inclusivi: un circolo virtuoso

Il presente articolo è lo sviluppo di un intervento tenuto presso l'Istituto 'Pininfarina di Torino, a marzo 2024, sulle buone prassi inclusive. In quella sede, in qualità di figura strumentale per l'inclusione dell'Istituto 'Alfieri' di Asti, avevo provato a giustificare l'indice di inclusività 0.98 assegnato alla nostra scuola sulla base dell'analisi del PAI relativo all'anno scolastico 2023/2024.

Riprendendoli qui in sintesi, i punti chiave della nostra politica inclusiva erano stati così riassunti: benessere e didattica inclusiva per tutti, attenzione all'inclusione dall'orientamento in ingresso a quello in uscita, organizzazione, collaborazione e comunicazione efficace tra tutte le parti coinvolte (scuola, allievi, famiglie, enti e figure professionali esterne).

Ma dei temi trattati, in particolare uno era stato quello giudicato più interessante ai fini dell'alto indice di inclusività attribuitoci: l'autovalutazione di istituto e studenti.

Per quanto riguarda la prima, essa è progettata in un'ottica sia consuntiva sia preventiva: somministrare a fine anno questionari di valutazione dell'inclusività dell'istituto sia a docenti e allievi sia alle famiglie è utile non solo per analizzare l'impatto delle prassi inclusive sulle varie componenti cui esse sono indirizzate, ma, ancor più, per valutare ulteriori bisogni su cui intervenire nella progettazione delle azioni dell'anno successivo, dando così vita a un circolo virtuoso riassumibile in progettazione inclusiva, realizzazione, valutazione delle azioni messe in campo e riprogettazione sulla base degli esiti di questa.

Un esempio, tra tutti, l'inclusione nell'ambito dell'identità di genere. Ricontrata, nel corso dell'anno scolastico 2021/2022, in sede di autovalutazione dell'inclusione, la necessità di una formazione sul tema¹, essa è stata progettata e realizzata nell'anno scolastico successivo (2022/2023). La formazione, rivolta sia a docenti e studenti sia alle famiglie, ha avuto due esiti: innanzi tutto il *feedback* molto positivo, in sede di autovalutazione finale, di tutte le parti coinvolte, comprese quelle inizialmente più scettiche; quindi, la necessità di passare dalla teoria alla pratica,

¹ Per comprenderne la necessità nelle scuole basta leggere il bellissimo libro di Fabio Geda (2024), in cui l'autore riporta la propria esperienza di uditore alle sedute che all'Ospedale Infantile Regina Margherita di Torino coinvolgono psicologi, genitori e adolescenti che si avviino alla transizione a seguito della diagnosi di disforia di genere.

perché di fronte a bisogni urgenti e reali la risposta deve essere tempestiva e concreta. Da qui, l'elaborazione di un regolamento relativo alla *carriera alias*, per la cui adozione, orgogliosamente, la nostra scuola vanta il primato in tutta la provincia di Asti. Cosa si intende? La possibilità accordata ad allievi* *transgender* di essere chiamat* con il nome *alias*, ovvero d'elezione, e non con quello attribuito alla nascita, in attesa della sua modifica anche in sede anagrafica. Non solo, perché, a eccezione dei documenti validi all'esterno dell'istituto, tutti gli altri, all'interno, tengono conto dell'*alias*. Conseguenza: il benessere derivante dal poter essere sé stessi.

Nel caso dell'autovalutazione degli studenti, oltre a incidere inevitabilmente sulla prima, appena descritta, perché se ne può dedurre come l'istituto abbia raggiunto i propri obiettivi inclusivi, essa ha come conseguenza ulteriore il fatto di portare gli allievi ad analizzarsi sotto il profilo sia dell'apprendimento sia della motivazione.

Premesso ciò, nelle righe che seguono si faranno alcune riflessioni sulla necessità dell'autovalutazione dell'inclusività di scuola e studenti, descrivendo la struttura di due *form*: uno somministrato a docenti, allievi e famiglie a fine anno scolastico 2023/2024, dalla cui analisi è derivata l'individuazione degli obiettivi inclusivi declinati nel PAI 2024/2025, l'altro un questionario somministrato solo agli studenti, sempre a fine anno, per il monitoraggio dei progetti a loro rivolti.

Intanto, perché l'autovalutazione? Se si considera un istituto scolastico come un sistema basato sulla reciprocità e complementarietà delle azioni dell'insegnamento e dell'apprendimento e se, in esso, la metacognizione, specie nella didattica inclusiva, è l'obiettivo più importante per accrescere la consapevolezza di sé, ecco la risposta: autovalutarsi significa acquisire coscienza della correttezza, o meno, dei processi didattici, qui inclusivi, messi in atto, per poter programmare o riprogrammare gli interventi futuri. Nel caso degli studenti, inoltre, anche in linea con l'orientamento, significa imparare a conoscersi in maniera sempre più critica e costruttiva. Diversamente, verrebbero attuati progetti isolati sulla cui ricaduta reale non ci si interrogherebbe².

Nello specifico, le aree indagate con il primo *form* riguardavano i seguenti indicatori: il benessere a scuola, il rapporto con compagni e docenti, con l'istituto nel caso delle famiglie e con i colleghi nel caso dei docenti, il rispetto della specificità/diversità della persona (compresi riferimenti espliciti al bullismo e cyberbullismo, ai bisogni educativi speciali e all'identità di genere, intesa nella sua accezione più ampia), le metodologie di insegnamento/ apprendimento, la valutazione e la comunicazione.

Le risposte relative ai primi indicatori si sono attestate sui descrittori *buono/ molto buono*³, mentre non è stato così per le ultime due voci, valutazione e comunicazione, giudicate, nel complesso, con il descrittore *accettabile*.

² Fonti che indirizzano il nostro Istituto al miglioramento delle prassi inclusive attraverso l'autovalutazione sono lo stesso *Atto di indirizzo del Dirigente Scolastico* (nello specifico il documento valido per il triennio 2022-2025 redatto dalla DS del nostro Istituto, prof.ssa Maria Stella Perrone) e il PTOF relativo allo stesso periodo.

³ Per formulare le domande e per declinare indicatori e descrittori ci si è ispirati, in parte, tra gli altri, a: Booth T., Ainscow M. (2023).

Il che ha indotto il ‘Gruppo di lavoro per l’inclusione’ a pianificare, per il presente anno scolastico, due corsi di formazione sugli ambiti risultati critici.

Nel caso del primo, nella consapevolezza che la via per una valutazione che tenga davvero conto del percorso di crescita sia quella formativa (Corsini, 2023); nel secondo, in linea con la necessità di un uso del linguaggio che sia sempre più efficace (Ferracin, Giraud, 2021) e rispettoso delle diversità (Acanfora, 2022).

E a confermare la correttezza della scelta è arrivata la proposta di un *Glossario* (*infra*, pp. 215-238) condiviso sulla terminologia e le espressioni inclusive a scuola da parte del Ministero dell’Istruzione e del Merito, Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, Direzione Generale.

Per quanto concerne, invece, il questionario di monitoraggio di progetto riservato agli studenti (si veda Scheda n. 1, *infra*, pp. 154-156), esso è articolato, quanto a indicatori, in modo da sottoporre al giudizio valutativo e autovalutativo dei medesimi sia gli aspetti organizzativi, metodologici, contenutistici e ambientali sia quelli motivazionali ed emotivi, in termini di punti non solo di forza, ma anche di debolezza.

In particolare, alcuni indicatori insistono sul livello di coinvolgimento, personale o del gruppo, sulle sensazioni provate, sulle dinamiche relazionali attivate, sulle aspettative, lasciando spazio anche a osservazioni, riflessioni e suggerimenti non guidati, in modo da stimolare capacità critiche e di autoanalisi autonome.

In conclusione, è necessario un costante esame delle pratiche inclusive, nella consapevolezza che queste vanno adattate ai reali bisogni dei loro più importanti destinatari: gli studenti.

Settori analizzati e domande

Carlo Bavastro

Gradimento Valutazione

Per Nulla	1
Abbastanza	2
Buono	3
Ottimo	4

Gradimento Valutazione

Scarso	1
Sufficiente	2
Buono	3
Ottimo	4

1. Motivazione = Cosa ha spinto l'alunno a partecipare al corso?

- interesse e curiosità per gli argomenti trattati
- mettermi alla prova in una situazione di nuova formazione
- migliorare il mio livello di conoscenze e competenze
- socializzare con i miei compagni
- consigliato dai miei genitori
- consigliato dai miei insegnanti
- perché ho frequentato altri corsi simili

2. Organizzazione del corso = durata incontri, gli ambienti, le pause

- Valuta il numero degli incontri e la durata del corso
- Come ritieni l'alternanza tra le ore di lavoro e la pausa didattica concessa?
- Che voto dai alla durata di ciascun incontro?
- Quanto sono stati confortevoli gli ambienti utilizzati (classe, laboratori multimediali, ecc.)?
- Dai un giudizio sugli attrezzi e strumenti utilizzati (apparecchiature, computer, materiale del corso, ecc.) durante il corso
- Valuta l'atmosfera di collaborazione che si è creata tra i corsisti

3. Contenuti = argomenti, attività, conoscenze...

- Che voto daresti agli argomenti trattati?

- b. Come valuti le attività (esercizi, prove, allenamenti, ecc.) che hai fatto?
- c. Valuta le conoscenze che hai appreso?
- d. La TUA valutazione complessiva dei contenuti è

4. Conduzione = un giudizio su tutor/docente esperto

- a. Avete fatto lavori di gruppo? Come sono stati?
- b. Come valuti i materiali forniti durante il corso?
- c. Quanto dai alla chiarezza delle spiegazioni date dal docente?
- d. Quanto è stato capace di coinvolgerti il docente nelle attività?
- e. Il linguaggio utilizzato dal docente è stato semplice? Quanto?
- f. Valuta quanto il docente ha risolto i tuoi eventuali problemi
- g. Quanto era disponibile a rispondere alle domande e chiarire i dubbi dei partecipanti?
- h. Quanto pensi che il docente abbia reso interessante il corso?
- i. Dai una tua valutazione al docente del corso
- j. Come valuti la preparazione del Tutor? (se presente)
- k. Quanto era chiaro il Tutor nelle spiegazioni?
- l. Quanto era capace di coinvolgerti nelle attività?
- m. Quanto era disponibile a rispondere alle domande e chiarire i dubbi dei partecipanti?
- n. Quanto era capace di agevolare lo svolgimento delle attività?
- o. Giudica le verifiche effettuate (rispetto agli obiettivi)

5. Considerazioni = aspettative, rapporti, esperienze...

- a. Come ritieni che siano state le informazioni ricevute, rispetto a quanto ti aspettavi?
- b. Dai un giudizio al livello delle difficoltà che hai incontrato durante il corso
- c. Quanto ti ha permesso di acquisire un metodo di studio?
- d. Quanto ti ha reso più interessante lo studio delle materie scolastiche
- e. Quanto ti ha motivato a studiare
- f. Quanto ti ha reso più responsabile nell'impegno di studio
- g. Quanto ti ha fatto capire l'importanza delle regole di stare meglio a scuola
- h. Quanto ti ha insegnato a collaborare con gli altri
- i. Quanto ti ha rafforzato l'autostima
- j. Quanto ti ha permesso di fare un'esperienza divertente
- k. Quanto pensi che ti servirà questo corso per il mondo del lavoro
- l. Quanto ti ha migliorato i rapporti con gli insegnanti
- m. Quanto ti ha insegnato ad auto valutarti
- n. Quanto ti ha reso più consapevole delle capacità che possiedi
- o. Quanto ti ha fatto riflettere sui tuoi principali interessi
- p. Quanto ti ha insegnato ad affrontare e risolvere situazioni problematiche
- q. Quanto ti ha reso più consapevole del valore della legalità
- r. Quanto ti ha reso consapevole del significato di "cittadinanza attiva"

- s. Quanto ti ha sviluppato la tua creatività
- t. Quanto ti saranno utili le conoscenze apprese in futuro
- u. Esprimi un grado di soddisfazione generale di tutto il corso
- v. Quanto consiglieresti il corso ad un amico

6. Emozioni provate = quali emozioni positive l'esperienza ti ha suscitato?

- a. Entusiasmo
- b. Serenità
- c. Fiducia
- d. Soddisfazione
- e. Sicurezza

7. Emozioni provate = quali emozioni negative nel fare l'attività hai provato?

- a. Insicurezza
- b. Impazienza
- c. Delusione
- d. Insuccesso

8. Osservazioni = rifrequentare il corso e libere riflessioni

- a. Parteciperesti in seguito ad un corso come questo? Sì No
- b. Prova ad esprimere liberamente le idee, osservazioni e critiche.

Bibliografia

- ACANFORA F. (2022), *In altre parole. Diario minimo della diversità*, Effequ, Firenze.
- BOOTH T., AINSCOW M. (2023), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, ed. it. a cura di Dovigo F., Carocci, Roma.
- CORSINI C. (2023), *La valutazione che educa*, Franco Angeli, Milano.
- FERRACIN M., Giraudo V. (2021), *Parliamoci chiaro. La comunicazione efficace può cambiarti la vita*, Aldenia Edizioni, Fano.
- GEDA F. (2024), *Song of myself. Un viaggio nella varianza di genere*, Feltrinelli, Milano.

Anna Ruggiero e Giulia Guglielmini

Il progetto 'Provaci ancora Sam': un'opportunità per contrastare la dispersione scolastica

Negli ultimi trent'anni, il progetto 'Provaci Ancora, Sam!' (PAS/Tutela Integrata) ha svolto un ruolo fondamentale nel garantire il diritto all'istruzione e alla formazione dei giovani in difficoltà della città di Torino.

Il Progetto nasce come risposta concreta alle esigenze di e delle minori che si trovano in condizioni di svantaggio educativo, socio-economico, culturale, offrendo loro una 'seconda opportunità' per reimmettersi nel percorso scolastico e sociale. Il PAS non è solo un programma educativo, ma rappresenta una rete di protezione sociale che coinvolge scuole, enti locali e fondazioni, con l'obiettivo di accompagnare ragazze e ragazzi verso una nuova fase della loro vita.

Si tratta di un modello sistemico di prevenzione e inclusione: il progetto PAS, infatti, si inserisce nella categoria degli interventi di 'Prevenzione Secondaria' e, grazie ad un approccio sistemico, mira a ridurre l'abbandono scolastico e a offrire percorsi formativi personalizzati agli studenti che hanno sperimentato il fallimento formativo, adattando nuove strategie educative alle specifiche esigenze di ciascuno.

Nell'anno scolastico 2024-2025, il 'PAS – Tutela Integrata' è stato rinnovato attraverso una definizione puntuale delle azioni concertate tra i diversi partner. Il coordinamento del progetto è affidato all'IC Turollo di Torino, con il supporto dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, della Città di Torino, della Fondazione per la Scuola, della Fondazione Compagnia di San Paolo, e dei vari enti del Terzo Settore. Questo network di collaborazioni rappresenta la chiave di successo del progetto, che si avvale di competenze diverse per affrontare le molteplici sfide educative.

Se volessero individuare le caratteristiche del percorso formativo, è indubbio che uno degli aspetti distintivi del PAS è l'attenzione posta sull'individualizzazione del percorso formativo.

I giovani inseriti nel progetto sono spesso pluriripetenti, con vissuti scolastici complicati. Per questi studenti e queste studentesse, il PAS rappresenta una vera e propria 'seconda possibilità', non solo per completare il primo ciclo di istruzione e conseguire il diploma di scuola secondaria di primo grado, ma soprattutto per creare (e ricreare!) il proprio progetto di vita.

Il progetto si articola in moduli territoriali, ciascuno dei quali ospita da 12 a 14 studenti, offrendo un ambiente educativo accogliente. La didattica integra le tra-

dizionali lezioni frontali con laboratori pratici, attività di alternanza scuola-formazione, che mirano a promuovere la partecipazione attiva e consapevole di ciascuno studente. Gli strumenti di lavoro non sono rappresentati dai tradizionali libri ma da *'Workbook'* e dal *'Quaderno dell'Orientamento'*.

Un altro elemento cruciale del progetto PAS è il lavoro di rete tra i vari attori coinvolti. La scuola, i servizi sociali, le agenzie di formazione professionale e le organizzazioni del Terzo Settore collaborano per offrire un supporto ad alunni e famiglie.

L'obiettivo è quello di accompagnare i ragazzi verso una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità, promuovendo la fiducia in se stessi e la costruzione di relazioni positive con gli altri. Questo lavoro si concretizza anche attraverso la creazione di un gruppo di supporto per i genitori, che hanno la possibilità di confrontarsi e condividere esperienze con altri adulti che affrontano situazioni simili di difficoltà.

Uno dei momenti più significativi del percorso è rappresentato dal *'soggiorno residenziale'*, che si tiene solitamente all'inizio dell'anno scolastico. Questa esperienza offre ai ragazzi l'opportunità di rafforzare le dinamiche di gruppo e di creare nuovi legami in un contesto diverso da quello scolastico. Il soggiorno ha un valore aggregativo e permette di consolidare la fiducia e l'autostima degli studenti, contribuendo a una maggiore motivazione nel percorso educativo.

Per ultimo, vogliamo ricordare che il PAS mira a reintegrare ragazze e ragazzi nel circuito formativo e, successivamente, nel mondo del lavoro, restituendo un futuro ai giovani a rischio di dispersione. Grazie alle collaborazioni con i centri di formazione professionale, i giovani possono sperimentare l'ambiente lavorativo e acquisire competenze utili per il loro futuro. Questo aspetto è fondamentale per dare continuità alla crescita personale e professionale e favorire l'inclusione sociale.

Il progetto *'PAS – Prevenzione Secondaria'* si conferma così come un pilastro fondamentale per la tutela dei diritti dei minori in difficoltà. Grazie a una rete di supporto educativa e sociale ben strutturata, è possibile offrire a questi giovani una seconda possibilità, non solo di istruzione, ma di costruzione di una nuova vita, con maggiore fiducia e consapevolezza delle proprie capacità.

Vanessa Trapani

Una scuola 'A PORTE APERTE®'

Che cos'è 'A PORTE APERTE®'

'A PORTE APERTE®' è un'opportunità di scuola; è la ricerca e la valorizzazione del talento di cui ciascun alunno è portatore. Nasce nel 2015 da un'idea della Maestra Vanessa Trapani ed è oggi applicato in quattro Istituti del VCO, per un totale di sette plessi scolastici (Infanzia e Primaria, ma potendo essere attuato in ogni ordine e grado).

Il Metodo consiste in uno scambio di alunni, di diverse età anagrafiche e mentali, ai quali viene offerta l'opportunità di spostarsi da una classe all'altra, in verticale, al fine di recuperare, consolidare o potenziare diversi aspetti dell'apprendimento.

Questo scambio di alunni avviene per due motivi:

1. recuperare/rinforzare le competenze che non sono state ancora acquisite/consolidate;
2. fruire di lezioni 'avanzate' in caso di alunni particolarmente dotati

In questi 'spostamenti' – ai quali partecipano, in maniera attiva, puntuale e proficua, anche gli alunni fragili affinché siano amalgamati, senza alcuna differenza, all'interno del contesto-scuola – gli alunni si trasformano in docenti, oppure divengono, viceversa, fruitori di una lezione attuata da compagni di altre classi. Gli alunni 'offerenti' (O) si fanno tutor quando predispongono delle lezioni *ad hoc* destinate ad una classe diversa dalla propria, oppure 'ricevono' (R) delle lezioni da tutor esperti in un determinato argomento.

Tale scambio avviene a prescindere dall'età anagrafica, in quanto ciò che conta è la *competenza* di cui ciascuno è portatore. Pertanto, in una Scuola 'A PORTE APERTE®' possiamo, tranquillamente, assistere a lezioni destinate ai grandi tenute dai bambini piccoli!

Concretamente: all'occorrenza, ogni classe presenta, di volta in volta, le proprie 'richieste' (R): lezioni su un particolare argomento, esigenze di migliorare o potenziare alcune competenze per un gruppo ristretto di alunni, o per l'intera classe, a seconda delle esigenze. Le altre classi rispondono alla richiesta offrendo (O) il loro intervento. A questo punto, gli alunni, guidati e preparati dai docenti, oppure in piena autodeterminazione, si spostano per tenere una lezione nella classe che ne ha fatto richiesta, o per fruire di quella lezione.

La flessibilità del Metodo è tale che consente l'adattabilità alle esigenze didattiche del quotidiano, sia nell'effettuare scambi di alunni tra classi, sia attraverso qualsiasi altra strategia di interazione tra gruppi-classe e/o singoli studenti, facilitando l'apprendimento attraverso la collaborazione reciproca tra docenti e la cooperazione tra gruppi-classe, ripensando la scuola come un laboratorio aperto e dinamico.

In una Scuola 'A PORTE APERTE®' il docente diviene 'regista' di un ambiente di apprendimento il cui centro è l'alunno, nel segno di quel '*Nuovo Umanesimo*' di cui alle Indicazioni Nazionali.

Un beneficio non indifferente di questo modo di fare scuola è lo sviluppo dell'autonomia e dell'autoconsapevolezza dei propri processi e percorsi di apprendimento e di un incremento dell'autostima positiva.

Le strategie didattiche di 'A PORTE APERTE®' si rivolgono e sono pensate assolutamente per tutti, in quanto basate sulla relazione, sulla valorizzazione dell'intelligenza di ogni alunno e sulla ricerca del talento di cui ciascuno è portatore. Per questo motivo, Metodologia risulta assai inclusiva sia per gli alunni con difficoltà di apprendimento, sia per i dotati di pensiero divergente, o che presentano una plusdotazione (non sono rari i casi in cui questi ultimi, anzi, proprio perché considerati già 'bravi', vengano 'trascurati', con ricadute nefaste sullo sviluppo armonico della loro persona).

Con 'A PORTE APERTE®' vengono messi a sistema i principi della Pedagogia attiva in tutte le sue sfaccettature (*pupil centred, peer education, tutoring, cooperative learning*), della personalizzazione dell'apprendimento e della Ricerca-Azione sulle attività osservate. Per la sua inclusività e dinamicità, essa ed è adattabile a tutti gli ordini di scuola, oltre a costituire un potenziale ponte di collegamento fra i vari ordini scolastici. In un mondo dove sembrano prevalere l'individualismo e la competizione, 'A PORTE APERTE®' valorizza lo sviluppo della persona umana al servizio della comunità.

Obiettivi rivolti agli alunni

a. *supporto all'autonomia operativa*: gli alunni che si spostano tra le classi 'portano' se stessi e le proprie competenze e li offrono ai compagni di altre classi, a prescindere dalle età anagrafiche. Lo scambio comporta la messa in campo di competenze di ordine trasversale:

- autoconsapevolezza del proprio percorso di apprendimento ed autovalutazione del proprio livello di competenza: per potersi proporre in qualità di tutor-esperto, oppure per richiedere un intervento mirato al fine di recuperare una competenza non ancora raggiunta, l'alunno deve necessariamente effettuare un'autoriflessione sul proprio percorso di apprendimento ed autovalutarsi costantemente (metacognizione);

- ambizione/imprenditorialità nel proporsi quale tutor-esperto: tutti gli alunni, a prescindere dall'età anagrafica e dalla situazione di partenza (certificati, DSA, BES, ecc.), sono messi nella condizione di dare qualcosa all'altro! Anche gli alun-

ni con difficoltà, fanno parte della comunità educante e si muovono tra le classi insieme agli altri discenti; le differenze sono totalmente abbattute, in quanto tutti vengono valorizzati per ciò che possono dare. L'accento viene posto sulla *persona* e sul suo valore intrinseco;

– preparazione delle lezioni da proporre ai compagni di altre classi/età: per proporre delle lezioni ad altri, l'alunno deve effettuare un'autoriflessione dei propri processi cognitivi al fine di erogare lezioni efficaci (metacognizione); ricerca del materiale: in autonomia e/o in gruppo ed autogestione. Gli alunni si sentono talmente valorizzati e motivati che proseguono le ricerche anche a casa, in maniera autoincentivante e si autodeterminano nella gestione della lezione. Ciò dovrebbe, alla lunga, scongiurare il pericolo di dispersione scolastica in quanto gli alunni sono attivi nel proprio percorso di apprendimento.

b. *Supporto agli apprendimenti curricolari:*

Sia per gli alunni offerenti, sia per gli alunni riceventi: l'aiuto tra pari (non necessariamente della stessa età anagrafica) ha un effetto sul miglioramento dell'apprendimento: lo stesso argomento, spiegato in modalità *peer to peer*, raggiunge l'obiettivo! La formazione tra pari, infatti, genera i migliori e più durevoli cambiamenti. L'alunno è trattato con rispetto: reso partecipe di ciò che si sta decidendo non *su* di lui, ma *con* lui: questo dovrebbe, alla lunga, portare a cittadini più consapevoli e, soprattutto, ad esseri umani sereni ed in pace.

Inoltre, recuperare gli apprendimenti curricolari consente all'alunno di non sentirsi 'inadeguato' all'interno della propria classe, potendo egli recuperare quegli apprendimenti in altra classe *giusto il tempo che gli è necessario* per poi rientrarvi più pronto per affrontare il prosieguo del lavoro.

La possibilità di vedere tutti i bambini spostarsi negli spazi della scuola azzerava le differenze tra 'chi ha bisogno' e 'chi è bravo', cercando di annullare la competizione dolorosa.

c. *Supporto alla partecipazione sociale:*

gli alunni, compresi quelli certificati (o con particolari disagi emotivi, comportamentali, sociali, fino a più in generale i cosiddetti 'BES'), partecipano alle attività condotte in modalità 'A PORTE APERTE®', superando timori di 'non farcela', aumentando la propria autostima ed il proprio senso di appartenenza alla comunità scolastica. Conoscere altri alunni, inoltre, permette il confronto positivo e il desiderio di imparare abbattendo le differenze dato che tutti offrono qualcosa agli altri in maniera manifesta e dichiarata.

d. *Supporto alla comunicazione interpersonale:* l'attivazione di scambi tra alunni di diverse classi (anche nel segno del curricolo verticale d'Istituto e/o tra Istituti di diverso ordine e grado) facilita la comunicazione costante fra gli insegnanti sul percorso formativo di ogni singolo alunno e la conseguente collaborazione per far raggiungere a tutti gli obiettivi lavorando *con* l'alunno e non *sull'*alunno, attivando azioni mirate 'cucite' sul singolo che evitino la 'casualità'; gli insegnanti sono debitamente formati, anche nel senso della coerenza curricolare-coerenza educativa; 'A PORTE APERTE®', inoltre, valorizza il lavoro delle commissioni interne di lavoro (dipartimenti, curricolo verticale, prove comuni, ecc.).

162 Obiettivi rivolti ai docenti

Vanessa Trapani

a. prendere consapevolezza delle dinamiche relazionali instauratesi tra i membri della comunità scolastica: al fine di prevenire malesseri, disagi, sofferenze in ambito educativo (e di conseguenza lavorativo) e, di contro, potenziare strategie relazionali che incidano sul benessere scolastico;

b. padroneggiare al meglio le strategie di cui sopra per ottimizzare il rendimento scolastico degli alunni, innalzando il profitto per mezzo della qualità dell'ambiente di lavoro;

c. fare della Ricerca-Azione una buona pratica del vivere scolastico.

La potenzialità della Metodologia 'A PORTE APERTE®' è realizzabile in *qualunque ordine e grado di scuola* perché si fonda sulla relazione umana. Essa offre anche la possibilità di aprirsi agli Enti del territorio/altre Istituzioni scolastiche (ad es. Scuola secondaria di secondo grado/Enti formativi/Contesti lavorativi) per effettuare attività di 'A PORTE APERTE®' in base ai fabbisogni degli alunni. Le risorse strumentali sono costituite dai docenti e dagli alunni coinvolti (a costo zero per la PA e famiglie).

Documentazione© e valutazione

'A PORTE APERTE®' ha fatto registrare un'interessante ricaduta positiva sull'ambiente relazionale del plesso ove è stata sperimentata (2015-2019/2021-2022/2022-2023/2023-2024) e nelle quali oggi è attiva (Istituti del VCO) ed un innalzamento delle *performances* degli alunni, nonché meriti inerenti l'inclusione, l'autostima e la maturazione del senso di accoglienza tra alunni e personale adulto. Ciò lo si è potuto constatare analizzando la nutrita documentazione che testa il Metodo.

Gli Strumenti documentati® sono atti a:

- far funzionare la Metodologia;
- osservare la Metodologia (monitoraggio costante);
- analizzare la bontà della Metodologia;
- analizzare le ricadute sugli apprendimenti ed i risultati degli alunni.

In particolare, per quest'ultimo punto, è stato elaborato un Documento® denominato '*Schema di verifica delle ricadute delle attività di A Porte Aperte sugli apprendimenti*®'. Questo strumento ha lo scopo di validare le ricadute sugli apprendimenti della Attività programmate e va utilizzato così: almeno due volte l'anno, a seguito delle Attività pianificate: due verifiche ad insegnante da somministrare: a) prima in modalità consueta b) tabulare i dati; c) selezionare gli insufficienti/chi vuole migliorare il voto; d) attivare un'Attività 'A PORTE APERTE®' servente (secondo le modalità che meglio si confanno al caso specifico); e) risomministrare la verifica (preparata da eventuali tutor); f) ritabulare i voti/giudizi/livelli; g) far correggere la verifica a eventuali tutor; h) effettuare un raffronto tra le verifiche somministrate *prima* e *dopo* le attività 'A PORTE APERTE®' incrociando i dati; i) ritabulare; l) conservare le Verifiche somministrate prima e dopo le Attività in un luogo apposito e a disposizione di tutti i docenti (sorta di Prove comuni a vantaggio dei docenti del plesso).

Amalia Lavinia Rizzo

*Presto con fuoco! Una partitura per l'inclusione scolastica.
Presupposti teorici, metodologia e risultati di ricerca*

Il paradigma dell'educazione inclusiva: All means all!

Il progetto 'Presto con fuoco! Una partitura per l'inclusione scolastica' è nato per accogliere e garantire in una prospettiva inclusiva percorsi formativi equi e di qualità nelle scuole a indirizzo musicale della regione Piemonte, assicurando l'opportunità di sviluppare le proprie potenzialità.

Sostenuto dalla Cassa di Risparmio di Torino (Fondazione CRT), il progetto è stato ideato e realizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, grazie a un gruppo di lavoro appositamente istituito dal Direttore Generale e coordinato dalla dirigente tecnica Tiziana Catenazzo, esperta e referente per le attività relative alla qualità dell'inclusione scolastica e in collaborazione con il *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della Musica per tutti gli studenti* e naturalmente con il gruppo di ricercatori ed esperti, coordinato dalla sottoscritta.

Il progetto aderisce alla convinzione che l'istruzione inclusiva sia il modo più efficace per offrire la possibilità di imparare, sviluppando le competenze necessarie per avere una vita soddisfacente, creando condizioni di apprendimento reali per i gruppi a maggiore rischio di esclusione (Fig. 1).

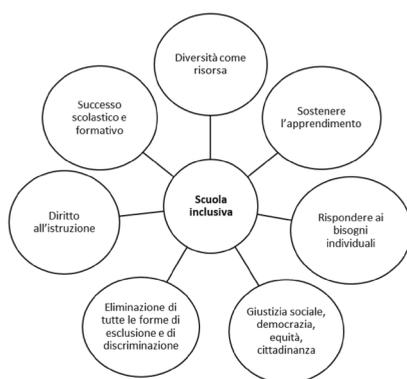


Fig. 1. Le condizioni promosse dalla scuola inclusiva.

Esso, quindi, nasce dalla volontà di migliorare i processi di insegnamento dello strumento musicale “offrendo alla scuola indicazioni utili a promuovere un’istruzione di qualità in grado di prevenire e affrontare tutte le forme di esclusione, disparità, vulnerabilità e disuguaglianza nell’accesso, nella partecipazione all’istruzione, nonché nei processi e nei risultati di apprendimento” (Rizzo 2022b). Com’è noto, infatti, le scuole inclusive sono ritenute migliori per l’apprendimento di tutte le allieve e di tutti gli allievi in quanto creano contesti ricchi di facilitatori e poveri di ostacoli, valorizzando i contributi che insegnanti e discenti portano in classe e consentendo a gruppi diversi di crescere fianco a fianco, a beneficio di tutti (Unesco 2017). Nonostante tali convinzioni siano da tempo condivise a livello nazionale e internazionale, è importante ancora insistere su questi temi in quanto l’inclusione non è mai un dato di fatto autonomo in sé, ma i sistemi educativi sono inclusivi solo nella misura in cui i loro responsabili li rendono tali. L’ultimo *Rapporto di monitoraggio sull’istruzione globale* (Unesco 2020), infatti, ci ricorda che non è mai stato così importante rendere l’istruzione un diritto universale e una realtà per tutti, poiché, oggi più che mai, abbiamo la responsabilità collettiva di sostenere le persone più vulnerabili e svantaggiate, contribuendo a ridurre le fratture sociali di lunga durata che minacciano la nostra umanità. In questa prospettiva, anche la strategia europea 2021-2030 per i diritti delle persone con disabilità intende affrontare le criticità relative all’abbandono scolastico (20,3% giovani con disabilità *vs* 9,8% giovani senza disabilità); al conseguimento di un titolo di istruzione terziaria (29,4% *vs* 43,8%); al lavoro (50,8% *vs* 75%); inattività (37,6% *vs* 17,6%); rischio di povertà ed esclusione sociale (28,4% *vs* 18,4%); percezione di discriminazione (52% persone con disabilità).

Anche in Italia, l’inclusione è considerata un impegno essenziale della scuola¹, in quanto è stato dimostrato che sono ancora numerose le situazioni in cui crea esclusione (Associazione Treille, Caritas, Fondazione Agnelli 2011). Le allieve e gli allievi che non si sentono valorizzati e rispettati e che non sperimentano un chiaro senso di appartenenza sono in gran numero e questo spesso dipende dagli atteggiamenti dei docenti che, avendo in mente una sorta di allievo ‘medio’, non ne riconoscono le legittime esigenze individuali che non vengono prese in considerazione e sono considerate un ‘problema della persona’, non una precisa responsabilità educativo-didattica. Invece, per realizzare l’intento che nella scuola inclusiva *All means all!*, cioè *Tutti significa tutti!* (Unesco 2020), non è sufficiente che la diversità e l’inclusione siano celebrate nella retorica politica, ma sono necessarie istruzioni concrete su come realizzarla nella pratica (Solli 2021). L’obiettivo è trasformare la scuola in un progetto di democratizzazione a

¹ Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*; Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012. *Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*; Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

lungo termine che fornisca a tutti una buona educazione e riduca tutte le forme di esclusione (Nevøy, Rasmussen, Ohna, Barow 2014).

Accogliere il paradigma dell'educazione inclusiva chiede, dunque, di tener conto delle dimensioni dei valori, delle politiche e delle pratiche che agiscono nei contesti (Booth, Ainscow 2014), operando scelte che integrino il piano dei principi con il piano organizzativo, il piano metodologico-didattico e il piano dell'evidenza empirica (Cottini 2017).

Strumento musicale e didattica inclusiva

La musica è un'esperienza di tipo universale che appartiene a tutte le persone, senza distinzioni di genere, abilità e *status* socio, economico, linguistico e culturale, e consente di risvegliare l'interesse nei confronti dell'altro, attivando processi di cooperazione e socializzazione entro cui sviluppare il senso di appartenenza e l'interazione fra culture diverse (MIUR 2012). Pertanto, offre alla scuola una situazione privilegiata in cui poter sperimentare e valorizzare la ricchezza delle differenze (Barthes 1985).

Grazie alla musica d'insieme, si possono dunque sviluppare paradigmi interpretativi incentrati sul rispetto reciproco e sull'acquisizione di una responsabilità individuale e collettiva (Ferrari, Santini 2014).

Le potenzialità inclusive della musica sono ormai affermate sia a livello internazionale², sia in una recente ricerca nazionale realizzata per migliorare le pratiche di insegnamento e di organizzazione didattico-valutativa delle scuole secondarie ad indirizzo musicale³.

Da vari decenni, infatti, nella scuola secondaria di I grado, la musica è presente anche come insegnamento della disciplina 'strumento musicale', introdotta nelle scuole a indirizzo musicale (SMIM) per integrare ed arricchire l'offerta formativa della scuola a livello interdisciplinare, anche al fine di prestare particolare attenzione alle forme di 'svantaggio'⁴. Il recente Decreto n. 176 del 2022 recante la disciplina dei percorsi a indirizzo musicale delle scuole secondarie di primo grado, ha accolto tale impostazione, indicando che la pratica costante della musica d'insieme, in formazioni strumentali da camera o orchestrali, anche attraverso performance ed esibizioni pubbliche, sviluppa la capacità di attenzione e di ascolto dell'altro, favorisce il senso di appartenenza alla comunità scolastica e crea un contesto autentico per la promozione attiva delle competenze di cittadinanza, fornendo tra l'altro importanti e ulteriori occasioni di inclusione per tutte le alunne e tutti gli

² Si vedano tra gli altri: Darrow (2016); Gordon, Fehd, McCandliss (2015); Kraus (2021); Nussbaum (2011).

³ Il riferimento è alla ricerca biennale *Strumento musicale e inclusione scolastica* finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e coordinata da Amalia Lavinia Rizzo. Si veda: Rizzo (2022).

⁴ Legge 3 Maggio 1999, n. 124. *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico art.11 comma 9*. DM 201/1999. *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n. 124, art. 11, comma 9*.

alunni⁵. Al pari delle altre discipline, quindi, lo studio di uno strumento concorre “a rendere attivi ed operativi i principi dell’inclusione utilizzando la musica quale risorsa efficace per facilitare la partecipazione e l’apprendimento degli allievi con bisogni educativi speciali rispettandone e valorizzandone le peculiarità e i talenti” (Rizzo, Croppo 2021, p. 213).

Le scuole ad indirizzo musicale rappresentano una risorsa importante anche per l’impiego inclusivo della musica all’interno del curricolo di istituto, del Piano Annuale per l’Inclusione (PAI) e del Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF), ed è auspicabile che esse lavorino per trasformare i valori e i principi a cui sono ispirate in una prassi progettuale e didattica che garantisca, anche in situazione di estrema fragilità, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, assicurando “a tutti l’opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali”⁶.

L’impiego dell’attività strumentale infatti consente un miglioramento dell’apprendimento e dello sviluppo socio-emozionale in presenza di disabilità, disturbi specifici dell’apprendimento o altri bisogni educativi speciali, in quanto è stato ormai accertato che la musica provochi cambiamenti strutturali e funzionali nel cervello in quanto lo attiva in diverse aree che devono lavorare di concerto per integrare i vari strati del suono nello spazio e nel tempo (Sharma, Silbersweig 2018). È stato, inoltre, scoperto che la motivazione all’impegno nel fare musica derivi dal fatto che le attività musicali in gruppo (sincrone) e la danza stimolano la produzione di ossitocina (Harvey 2020).

Vale ricordare che nell’ambito del modello bio-psico-sociale presentato nella *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute/ICF* (WHO 2001-2018), la musica è considerata una categoria del funzionamento umano e le caratteristiche della didattica dello strumento musicale rappresentano un fattore ambientale ‘contesto-specifico’ che possono facilitare oppure ostacolare l’attività e la partecipazione delle allieve e degli allievi. L’assunzione di questo modello, sul piano sia concettuale sia operativo⁷, sta guidando la scuola

⁵ Decreto Interministeriale 1 luglio 2022, n. 176. *Decreto recante la disciplina dei percorsi a indirizzo musicale delle scuole secondarie di primo grado.*

⁶ Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

⁷ MIUR, *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità.* MIUR (2012b). *Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, 2009.*

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, cit.; Decreto Interministeriale 27 dicembre 2020, n. 182. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell’articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66;* Decreto Ministeriale 1 agosto 2023, n.153. *Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, recante: «Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell’articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.*

italiana, e dunque anche i docenti di strumento musicale, a modificare progressivamente il proprio sguardo e le proprie prassi didattiche, focalizzando l'attenzione non solo sulle difficoltà dell'allieva/o, ma sulla qualità dell'interazione tra questi e le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento. Il ruolo dei docenti, la loro competenza professionale, i loro atteggiamenti, le capacità di collaborazione, le strategie didattiche impiegate, le modalità di osservazione, verifica e valutazione divengono quindi gli elementi di efficacia dell'azione educativa inclusiva, su cui è necessario agire in un'ottica di miglioramento continuo (Rizzo, Traversetti 2024).

Il progetto Presto con fuoco! Una partitura per l'inclusione scolastica

Problema affrontato, finalità e obiettivi

Il progetto *Presto con fuoco! Una partitura per l'inclusione scolastica* ha affrontato la necessità di valorizzare le potenzialità inclusive dell'insegnamento dello strumento musicale a partire dai risultati quali-quantitativi della citata ricerca nazionale (Rizzo 2022). Tali risultati sono stati impiegati al fine di coinvolgere le scuole ad indirizzo musicale del territorio piemontese in un progetto di democratizzazione a medio e lungo termine che, potenziando i livelli di inclusione nelle scuole coinvolte, fornisca le necessarie opportunità formative e riduca tutte le forme di esclusione.

In tale prospettiva, il progetto si è posto i seguenti obiettivi:

- conoscere la situazione specifica delle scuole ad indirizzo musicale del territorio piemontese;
- coinvolgere gli insegnanti di strumento musicale con modalità attive e partecipanti in attività di ricerca e di formazione sull'impiego dello strumento musicale in prospettiva inclusiva;
- mettere a punto una formazione dei docenti sull'impiego inclusivo della didattica dello strumento musicale;
- coinvolgere gli insegnanti dei Consigli di Classe delle sezioni ad indirizzo musicale per migliorare le pratiche didattico-valutative;
- mettere a punto strumenti su base ICF per l'osservazione dell'interazione tra gli allievi e i fattori ambientali specifici delle scuole ad indirizzo musicale;
- avviare un lavoro congiunto ed empirico tra insegnanti e ricercatori per raccogliere dati salienti sia per gli insegnanti sul proprio 'fare' inclusivo sia per i ricercatori al fine di offrire indicazioni di politica scolastica;
- disseminare i risultati.

I tempi e il gruppo di lavoro

Il progetto si è svolto da dicembre 2022 a dicembre 2024. Come anticipato, è stato finanziato dalla Fondazione CRT della Cassa di Risparmio di Torino, e ideato e coordinato dall'Ufficio scolastico Regionale per il Piemonte grazie alla volontà

del Direttore Generale Stefano Suraniti e al prezioso coordinamento tecnico della Dirigente tecnica Tiziana Catenazzo⁸.

Il progetto, di cui sono stata la responsabile scientifica, è stato realizzato in collaborazione con il *Comitato per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti*, in particolare con la presidente Annalisa Spadolini, e con l'impegno di un gruppo di lavoro multidisciplinare di studiose e studiosi impegnate da anni su questi temi⁹.

Metodologia, partecipanti e strumenti di indagine

Per conoscere la situazione specifica delle scuole ad indirizzo musicale del territorio piemontese, il progetto ha analizzato, attraverso una specifica metodologia di analisi quantitativa, i dati specifici della Regione Piemonte, a partire da quelli disponibili nel database costruito con la precedente ricerca nazionale (Rizzo 2022).

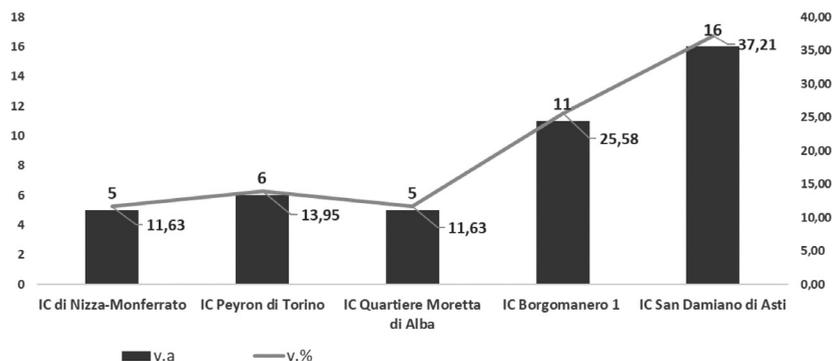
Per coinvolgere i docenti del territorio al fine di migliorarne le pratiche didattico-valutative, contrastando i meccanismi di esclusione ancora presenti nelle scuole ad indirizzo musicale (Chiaro 2022), l'Usr per il Piemonte ha attivato un percorso di ricerca-formazione, cioè una ricerca partecipativa in grado di assolvere l'esigenza di "discutere e delineare un approccio alla ricerca empirica che sia per gli insegnanti e con gli insegnanti; che sia a un tempo di coinvolgimento attivo e partecipante, ma anche di vera e propria formazione, con il sostegno di ricercatori esperti" (Vannini 2018, p. 20). Tale metodologia consente di fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, con il fine esplicito di promuovere la formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico, promuovendo la promozione della riflessività dell'insegnante¹⁰.

Hanno partecipato alla ricerca i docenti di strumento e dei Consigli di Classe dei seguenti 5 istituti comprensivi con l'indirizzo strumentale della regione Piemonte: IC Quartiere Moretta di Alba; IC San Damiano di Asti; IC Peyron di Torino; IC di Nizza-Monferrato; IC Borgomanero 1, per un totale di 43 insegnanti (Graf. 1), di cui n. 15 di strumento, n. 2 di musica e n. 6 di sostegno.

⁸ Il progetto si è inoltre avvalso del supporto organizzativo di Laura Bergonzi e Mariacarla Cantamessa. La dirigente tecnica Pierangela Dagna, coordinatrice del corpo ispettivo, è la referente regionale per le sezioni musicali e i relativi progetti di sviluppo.

⁹ Il gruppo di ricerca è composto da: Marina Chiaro (Università Roma Tre), Maristella Croppo (Università Roma Tre), Mariateresa Lietti (Istituto Comprensivo Como-Borgovico), Maria Teresa Palermo (Conservatorio di Cesena), Gabriele Rubino (Fondazione Sequeri-Esagramma), Marianna Traversetti (Università Sapienza), Francesca Vergani (Fondazione Sequeri-Esagramma).

¹⁰ Cfr. la definizione adottata dal Centro di Ricerca Interuniversitario (CRESPI), sito:



Graf. 1. Distribuzione dei docenti partecipanti (base rispondenti: 42).

Il progetto è stato presentato il 26 maggio 2023 nel Convegno tenuto all'Istituto Superiore 'Pininfarina' di Moncalieri, la formazione dei docenti si è svolta da settembre 2023 a Gennaio 2024, per un totale di 30 ore. I risultati sono stati presentati il 19 Aprile 2024 nel Convegno tenuto al 'Pininfarina' di Moncalieri.

Gli strumenti di ricerca impiegati sono stati: un questionario conoscitivo iniziale somministrato a Settembre 2023, un questionario finale somministrato a Marzo 2024 (entrambi elaborati dal gruppo di ricerca), un *focus-group* formato dai docenti di strumento e un *focus-group* aperto anche ai Consigli di Classe (tenuti a Marzo 2024).

I risultati

Le scuole ad indirizzo musicale della Regione Piemonte

Il focus sui dati della Regione Piemonte tratti dal database nazionale (Tab. 1)¹¹ ha fatto emergere che i corsi ad indirizzo musicale devono potenziare il proprio livello di inclusività soprattutto in riferimento alla presenza di allievi con disabilità. Infatti, in linea con il dato nazionale (2,5%), la frequenza di tali allievi (2,3%) risulta inferiore a quella degli allievi con disabilità che frequentano gli altri corsi delle stesse scuole (dato nazionale 4,7% *vs* dato Piemonte 4,4%)¹².

¹¹ Il questionario inviato alle scuole ad indirizzo musicale su base nazionale era formato da 54 domande relative alle seguenti aree tematiche: tipologia di allievi che frequentano i corsi ad indirizzo musicale; caratteristiche generali degli studenti che frequentano l'indirizzo di strumento musicale; numero dei corsi di strumento musicale frequentati da allievi con disabilità o DSA; criteri e modalità di somministrazione della prova di accesso; impostazione didattico-valutativa delle SMIM in prospettiva inclusiva; bisogni formativi dei docenti di strumento sull'inclusione; impiego delle tecnologie nell'attività didattica (si veda Chiaro 2022).

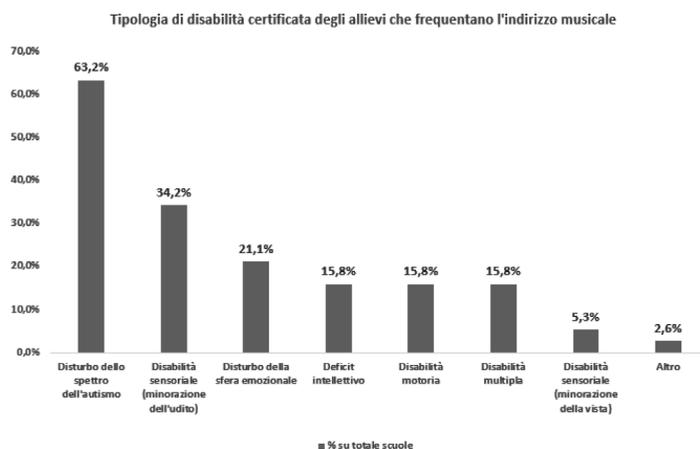
¹² L'elaborazione dei dati è stata realizzata da Marina Chiaro.

Distribuzione SMIM per Regione	Studenti che hanno frequentato la scuola secondaria di I grado nell'a.s. 2019/20	Studenti che hanno frequentato l'indirizzo musicale nell'a.s. 2019/2020	Studenti con disabilità che hanno frequentato la scuola nell'a.s. 2019/2020	Studenti con disabilità che hanno frequentato l'indirizzo musicale nell'a.s. 2019/2020	Studenti con DSA che hanno frequentato la scuola nell'a.s. 2019/2020	Studenti con DSA che hanno frequentato l'indirizzo musicale nell'a.s. 2019/2020
Piemonte	54	17.688	773	98	1.868	318
	5,1%	4.305	24,3%	4,4%	2,3%	10,6%
Totale	1.060	362.966	79.300	17.216	2.009	21.150
	-	21,8%	4,7%	2,5%	5,8%	4,5%

Tab. 1. Dati relativi alla distribuzione delle scuole ad indirizzo musicale che hanno partecipato alla rilevazione nazionale (Rizzo 2022).

Il 31,5% delle scuole ad indirizzo musicale ha un solo allievo con disabilità che frequenta l'indirizzo musicale e solo nel 24,1% delle scuole è frequentato da più di due allievi con disabilità. Il 29,6% delle scuole non è frequentato da alcuno studente con disabilità. La situazione cambia in presenza degli allievi con DSA: la loro presenza (il 7,4%) è superiore al dato nazionale (5,8%), il 72,2% delle scuole ha più di due allievi con DSA che frequentano il corso musicale e solo il 5,6% delle scuole non è frequentata da nessun allievo con DSA.

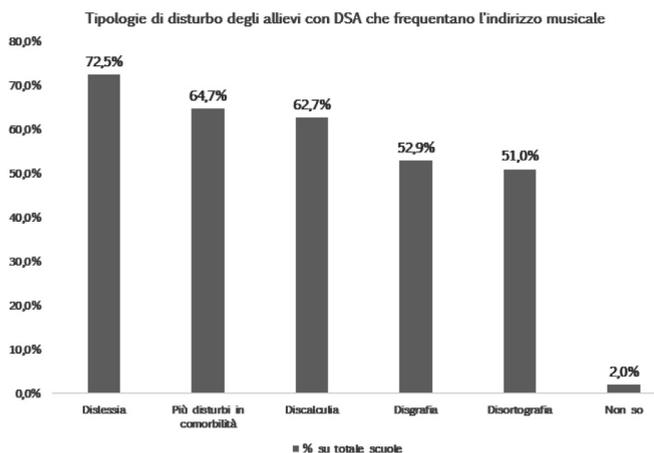
La disabilità più diffusa è il disturbo dello spettro autistico (63,2%), seguita dalla minorazione dell'udito (34,2%) e dal Disturbo della sfera emozionale (21,1%) (Graf. 2).



Graf. 2. Tipologie di disabilità presenti nelle scuole ad indirizzo musicale del Piemonte.

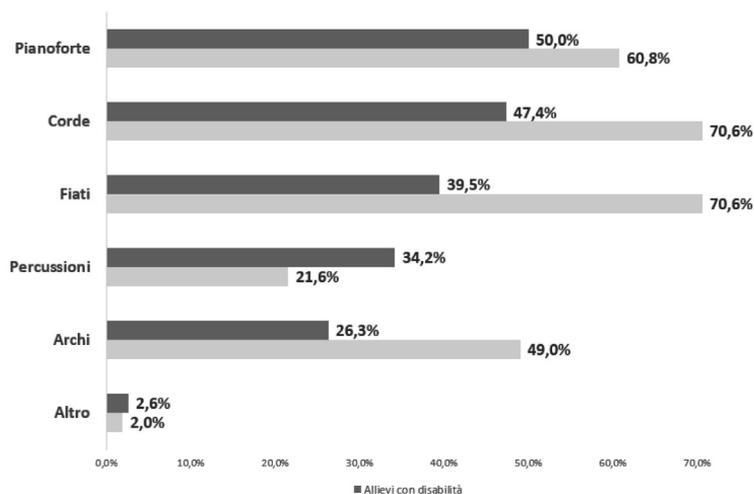


Il DSA più diffuso è la dislessia (72,5%), seguita dalla comorbilità di più disturbi (64,7%) e dalla discalculia (62,7%) (Graf. 3).



Graf. 3. Tipologie di DSA presenti nelle scuole ad indirizzo musicale del Piemonte.

Il pianoforte è lo strumento prevalentemente insegnato agli allievi con disabilità (50,0%) mentre gli strumenti a fiato e a corde rappresentano gli strumenti maggiormente insegnati agli allievi con DSA (70,6%) (Graf. 4).



Graf. 4. Tipologia di strumenti studiati dagli allievi con disabilità e con DSA.

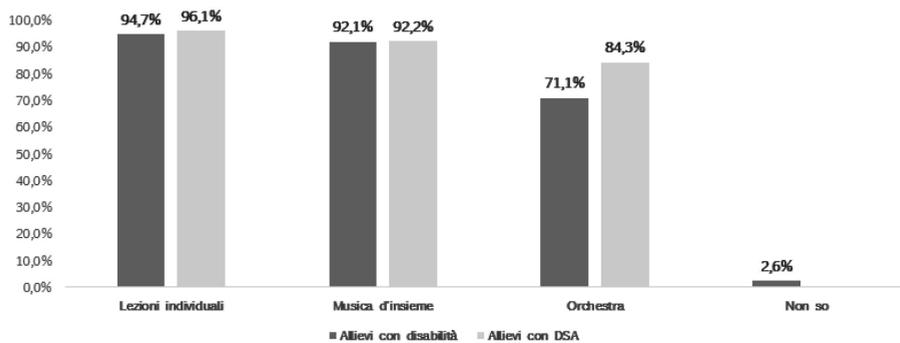


La tabella 2 indica le modalità di organizzazione della prova orientativa, rispetto alla quale emerge una difficoltà di collaborazione fra i docenti di strumento e l'insegnante referente per l'inclusione.

La prova orientativo attitudinale ai corsi di strumento musicale per gli allievi:						
	Allievi con disabilità			Allievi con DSA		
	v.a.	v. %	v.% su totale scuole	v.a.	v. %	v.% su totale scuole
E' la stessa prova che si utilizza per gli altri allievi	15	17,4%	39,5%	35	32,1%	68,6%
E' gestita dai docenti di strumento con un atteggiamento incoraggiante	20	23,3%	52,6%	29	26,6%	56,9%
Consente all'allievo di entrare nella stessa graduatoria di merito degli altri allievi	13	15,1%	34,2%	24	22,0%	47,1%
E' una prova semplificata messa a punto dai docenti di strumento tenendo conto delle specifiche disabilità o delle caratteristiche degli allievi con DSA	18	20,9%	47,4%	11	10,1%	21,6%
E' messa a punto dopo un confronto con gli insegnanti della scuola primaria da cui proviene l'allievo	10	11,6%	26,3%	7	6,4%	13,7%
E' condivisa con il docente referente per l'inclusione scolastica	6	7,0%	15,8%	3	2,8%	5,9%
Consente all'allievo di accedere ad una quota di posti riservati	4	4,7%	10,5%	-	-	-
Non so	-	-	-	-	-	-
Totale risposte	86	100,0%		109	100,0%	
Totale scuole	38			51		

Tab. 2. Modalità di organizzazione della prova orientativo attitudinale.

Le lezioni proposte sono soprattutto individuali e, in misura inferiore, di musica di insieme, con una partecipazione ancora più bassa alle attività di orchestra (Graf. 5).



Graf. 5. Tipologia delle lezioni proposte.

Risulta limitato l'impiego delle tecnologie a supporto delle lezioni di strumento musicale che vengono utilizzate con sistematicità mediamente solo da un terzo dei docenti ed emerge l'esigenza di programmare specifici interventi formativi per gli insegnanti in grado di potenziare le loro competenze e colmare le carenze di condivisione e collaborazione riscontrate.

Le macro-aree degli interventi formativi ritenuti utili riguardano soprattutto le attività ausiliarie di supporto agli allievi per il miglioramento dell'esecuzione strumentale, in particolare le attività corporee e la necessità di formazione relativa ad aspetti normativi e didattico-valutativi.

Gli esiti della formazione

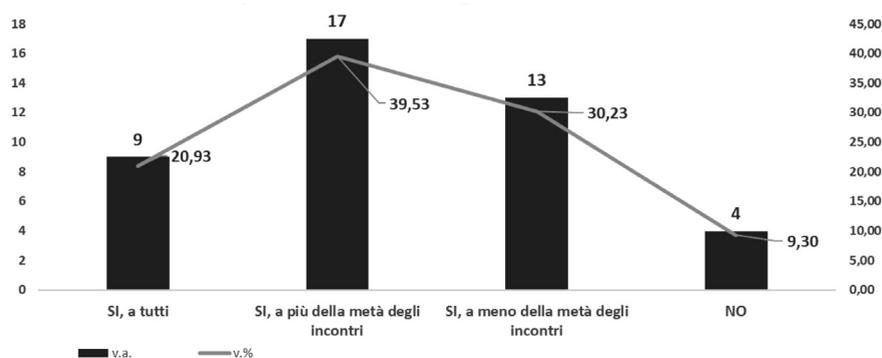
La formazione si è svolta prevalentemente in presenza in forma laboratoriale e, come si evince dalla tabella n. 3, ha riguardato gli ambiti che la ricerca (Rizzo 2022) ha individuato come fondamentali per l'innalzamento della qualità dell'insegnamento dello strumento musicale, dell'osservazione su base ICF e della promozione di una maggiore collaborazione tra docenti di sostegno e delle altre discipline.

Mese	Data	Attività	N. ore	Modalità
Settembre	7	<i>Incontro introduttivo sulle potenzialità della musica e sugli strumenti di osservazione su base ICF</i>	2	Distanza
	14	<i>La gestione inclusiva del gruppo musicale</i>	4	Presenza
	28	<i>L'approccio inclusivo all'insegnamento dello strumento musicale</i>	4	Presenza
Ottobre	13	<i>La rielaborazione delle partiture dell'orchestra inclusiva</i>	4	Presenza
	13	<i>Preparare e realizzare una prova di accesso inclusiva</i>	4	Presenza
Novembre	10	<i>Consapevolezza corporea per l'esecuzione strumentale</i>	4	Presenza
	30	<i>La rielaborazione delle partiture dell'orchestra inclusiva</i>	4	Presenza
Gennaio	11	<i>L'approccio inclusivo all'insegnamento dello strumento musicale</i>	4	Presenza

Tab. 3. Contenuti e modalità organizzative della formazione proposta alle scuole partecipanti.

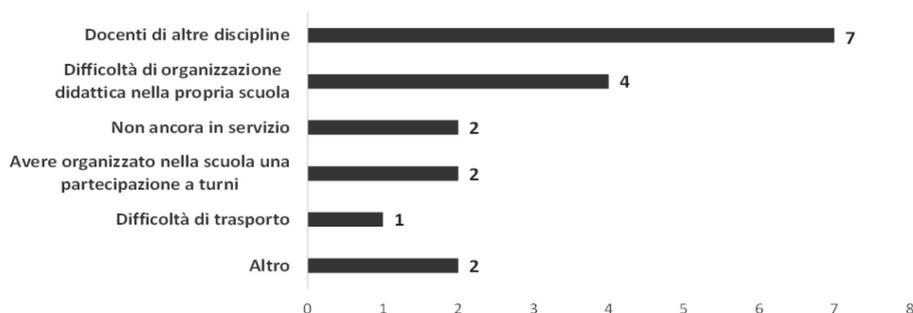
Agli incontri hanno partecipato n. 39 docenti, di cui 9 a tutti gli incontri e 17 a più della metà degli incontri (Grafico 6)¹³.

¹³ L'elaborazione dei dati è stata realizzata da Marina Chiaro.



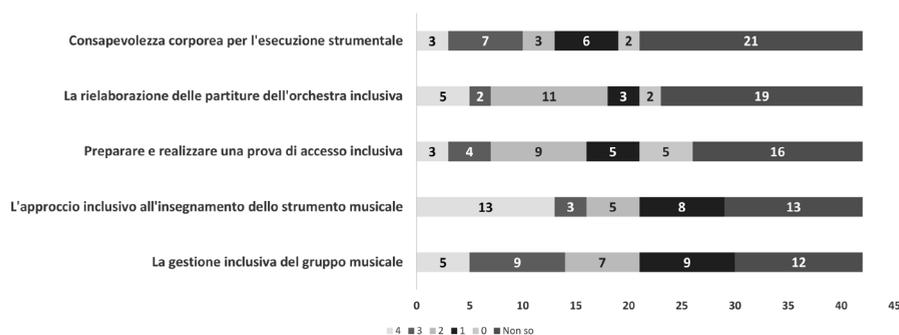
Graf. 6. Partecipazione dei docenti agli incontri di formazione (base rispondenti: 43).

Le principali motivazioni che non hanno consentito la partecipazione a tutti gli incontri di formazione sono le seguenti: insegnamento di altre discipline (n. 7 docenti), difficoltà di organizzazione didattica nella propria scuola (n. 4), non essere ancora in servizio nei mesi iniziali dell'anno (n. 2) e avere organizzato con i propri colleghi di strumento una partecipazione a turni (n. 2) (Graf. 7).



Graf. 7. Motivi per non hanno consentito la partecipazione a tutti gli incontri (base rispondenti: 43).

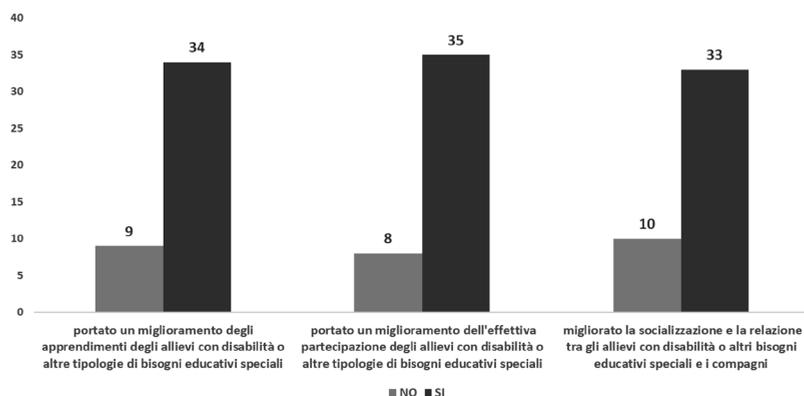
In base a quanto rilevato nel questionario finale (Graf. 8) e discusso nei *focus-group* tenuti il 19 e il 25 Marzo 2024, la partecipazione ai laboratori proposti nel corso della formazione ha avuto una ricaduta positiva principalmente nei seguenti ambiti: potenziamento dell'approccio inclusivo all'insegnamento dello strumento musicale da parte di un maggior numero di docenti, gestione inclusiva del gruppo musicale, consapevolezza corporea per l'esecuzione strumentale, rielaborazione delle partiture dell'orchestra inclusiva e preparazione di una prova di accesso inclusiva.



Graf. 8. Ricaduta della partecipazione ai laboratori nell'attività didattica (base rispondenti: 42).

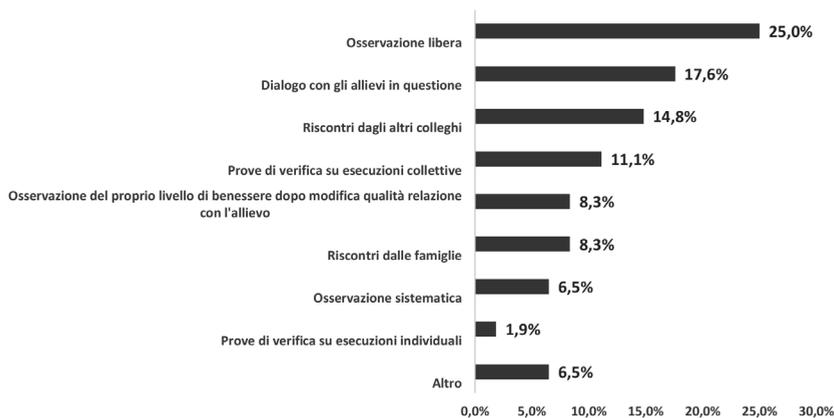
Nel corso dell'anno, infatti, sono state elaborate/arrangiate le partiture inclusive per la musica di insieme, sono state proposte attività di improvvisazione collettiva, e la lezione individuale e di gruppo è stata condotta con modalità inclusive. Sono state attivate attività interdisciplinari, di consapevolezza corporea e potenziamento del lavoro ritmico in presenza di allievi con DSA e di problemi di coordinazione motoria. Inoltre, è stata manifestata una maggiore motivazione e soddisfazione nel rapporto didattico e umano, in particolare, con allievi con grave autismo e cecità. La prova di accesso al corso musicale è stata rivista in direzione inclusiva e, in una scuola, è stata totalmente modificata.

I partecipanti hanno riconosciuto che le attività realizzate hanno portato un miglioramento degli apprendimenti degli allievi con disabilità e altre tipologie di bisogni educativi speciali (n. 34), della loro partecipazione alle attività (n. 35) e della loro socializzazione con i compagni (n. 33) (Graf. 9).



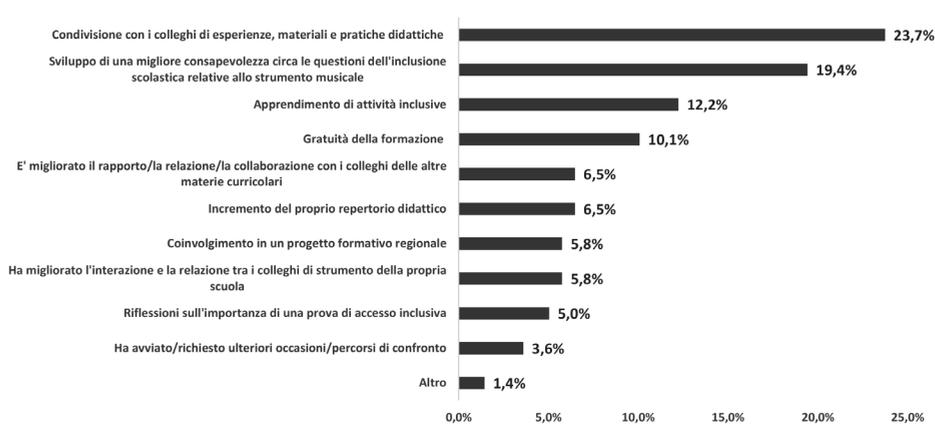
Graf. 9. Ricaduta delle attività sugli apprendimenti, la partecipazione e la socializzazione (base rispondenti: 43).

Per la verifica e la valutazione dei miglioramenti sono stati impiegati gli strumenti e le modalità indicate nel Grafico 10.



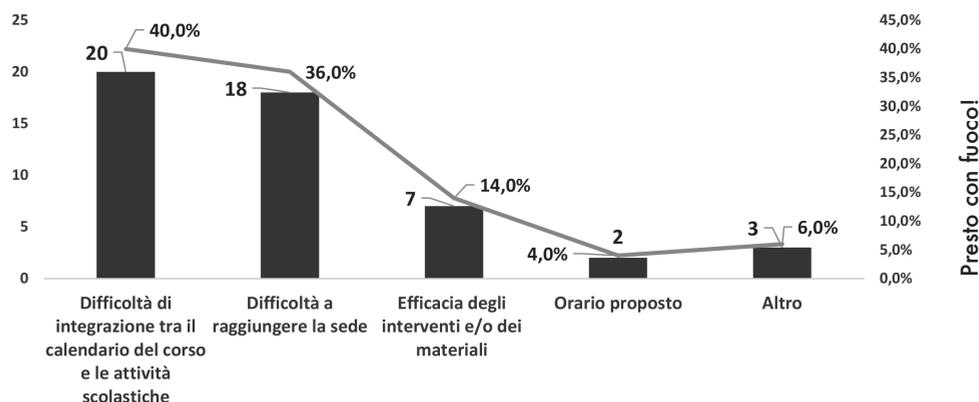
Graf. 10. Strumenti per la verifica e la valutazione dei miglioramenti (base 108 risposte).

I punti di forza del progetto indicati dai docenti riguardano principalmente la condivisione con i colleghi di esperienze, materiali e pratiche didattiche (23,7%), lo sviluppo di una migliore consapevolezza sul rapporto tra inclusione e insegnamento dello strumento musicale (19,4%) e l'apprendimento di attività inclusive (12,2%) (Graf. 11)



Graf. 11. Punti di forza del progetto indicati dai docenti (base 139 risposte).

Gli aspetti da migliorare sono sostanzialmente relativi ad aspetti logistici e organizzativi e, in parte, all'efficacia degli interventi e materiali (Graf. 12).



Graf. 12. Criticità da migliorare (base rispondenti: 50).

L'osservazione e la progettazione inclusive: l'elaborazione di nuovi strumenti su base ICF

Al fine di offrire una base concettuale e una modalità operativa per osservare e progettare in una prospettiva inclusiva, il progetto ha previsto due momenti formativi.

Nel convegno di presentazione del progetto (Maggio 2023), è stato presentato il rapporto tra il modello bio-psico-sociale dell'ICF e la didattica inclusiva dello strumento musicale, e, nel primo incontro di formazione, sono stati illustrati gli strumenti e le procedure che i docenti di strumento potevano utilizzare, insieme al consiglio di classe per l'osservazione sistematica dell'interazione tra gli allievi e l'ambiente e per la conseguente progettazione (Allegato 1 e Allegato 2, *infra*, pp. 181-194).

Di seguito, si descrivono tali materiali che rappresentano un'importante risultato di ricerca, al fine di metterli a disposizione delle scuole interessate¹⁴.

Per l'osservazione dell'allievo e la progettazione degli obiettivi formativi e delle relative modalità di verifica e valutazione, sono state predisposte 5 tabelle (Allegato 1, *infra*, pp. 181-188).

Ciascuna tabella si riferisce a processi: a) cognitivi, b) adattivi, c) comunicativi, d) psico-motori, e) socio-affettivi, declinati attraverso le categorie ICF

¹⁴ Gli strumenti sono stati elaborati dalla sottoscritta. Si ringrazia Marianna Traversetti per il prezioso confronto su questi temi.

di Attività e Partecipazione (inserite nella prima colonna della tabella) che sono direttamente osservabili degli insegnanti, in termini di *performance* cioè di comportamento conseguente alla tipologia di fattori ambientali (barriere e facilitatori) presenti nel contesto scolastico. In caso di allievi con disabilità, in coerenza con le indicazioni dell'attuale normativa¹⁵, è stato specificato che ciascun processo può essere ascritto ad una dimensione del PEI, rispettivamente: a) dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento; b) dimensione dell'autonomia/orientamento; c) dimensione della comunicazione/linguaggio; d) dimensione dell'autonomia/orientamento; e) dimensione della socializzazione/interazione/relazione.

Nella seconda colonna della tabella, in relazione alle categorie che il Consiglio di Classe considererà coerenti con la traiettoria di sviluppo di ogni singolo allievo in questione, ciascun docente (sia di strumento musicale sia di altre discipline), individuerà e scriverà i comportamenti che sono specifici per la propria disciplina (descrittori). Tale passaggio è molto importante in quanto consente ai docenti di riflettere individualmente sui comportamenti attivati nell'ambito del proprio insegnamento. Ciò presenta due vantaggi: il primo consiste nell'esplicitare chiaramente a se stessi e ai colleghi le richieste, quindi, gli obiettivi della propria disciplina, in termini sia di processi sia di acquisizione di contenuti; il secondo, riguarda la maggiore facilità di poter realizzare un'osservazione della situazione dell'allievo su base ICF, in quanto i descrittori sono direttamente scaturiti dalla costruzione di una relazione semantica tra ciascuna categoria e il proprio ambito di insegnamento.

Questi passaggi conducono ad indicare, nella terza colonna e per ciascuna categoria, se il processo in questione deve essere ancora acquisito, potenziato oppure consolidato. A seguito di tali riflessioni, si potranno stabilire e scrivere, nella quarta colonna, gli obiettivi formativi specifici di ciascuna disciplina che, in un'ottica di gradualità e progressività, porranno in relazione il processo con i contenuti specifici. A questo punto, nell'ultima colonna, si definiranno le modalità di verifica e valutazione per ciascuna disciplina, indicando la tipologia della prova, il tempo di somministrazione e eventuali misure compensative e dispensative.

Le griglie per l'osservazione del contesto (Allegato 2, *infra*, pp. 189-194) sono stata costruite ponendo in relazione gli indicatori di qualità delle scuole musicali (Tab. 4) elaborati da Annalisa Spadolini nell'ambito della già citata ricerca *Strumento musicale e inclusione scolastica* (Spadolini 2022) con le categorie ICF della componente Fattori Ambientali che sono specifici dell'ambiente scolastico.

¹⁵ Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66; Decreto Interministeriale 27 dicembre 2020, n. 182; Decreto Ministeriale 1 agosto 2023, n.153.

Indicatori di qualità della scuola	Area delle metodologie e dei contenuti
	Area delle risorse strutturali e organizzative
	Area delle risorse professionali
	Area delle partnership con istituzioni qualificate sulla musica
Indicatori di qualità dei docenti di musica e di strumento	Caratteristiche dei docenti di musica e di strumento – <i>Ambito relazionale</i> – <i>Ambito socio-educativo</i> – <i>Ambito metodologico</i> – <i>Ambito tecnico</i> – <i>Ambito dei repertori</i> – <i>Ambito della documentazione e ricerca</i> – <i>Ambito della formazione</i>

Tab. 4. Indicatori di qualità delle scuole ad indirizzo musicale.

Per ciascun indicatore, sono state predisposte due tabelle (A e B).

Il primo contiene una *rating scale*, costruita declinando l'indicatore in una serie di fattori ambientali specifici e predisponendo una scala *likert* per l'osservazione della loro presenza/assenza. Per favorire l'individuazione delle barriere da ridurre/rimuovere da parte di ciascun docente, lo strumento è stato costruito in modo da farle corrispondere ai descrittori per cui fossero fornite le risposte *nella metà dei casi, raramente e/o mai*. La poca presenza o l'assenza del fattore ambientale rappresenta, quindi, un campanello di allarme che, valutando l'impatto sull'apprendimento e sulla partecipazione dell'allievo preso in considerazione, porta a considerarlo una barriera da ridurre/eliminare.

Conclusa questa valutazione individuale, ciascun insegnante realizzerà, sempre individualmente, una riflessione guidata dalla seconda tabella nella quale rifletterà, descrivendoli, sulle metodologie e sui contenuti già proposti durante le attività che, dunque, rappresentano una facilitazione da mantenere/potenziare (prima colonna) e su quelli che, invece, presentano delle barriere da eliminare/ridurre (seconda colonna). Rispetto a queste ultime, rifletterà su quelle che hanno un impatto negativo maggiore perché sono quelle su cui agire più tempestivamente e individuerà le azioni volte ad eliminarle, scrivendole nella terza colonna.

Completata individualmente questa prima fase, a partire dalle griglie compilate da ciascun docente, ci sarà un confronto collettivo nel Consiglio di Classe in cui si condivideranno le barriere individuate e si sceglieranno quelle su cui concentrare l'azione didattica in base al criterio della ricaduta e della possibilità di rimozione.

Rispetto a tali barriere ciascun docente, sceglierà le azioni didattiche mettere in atto per la rimozione a breve e medio termine delle barriere individuate.

180 Osservazioni conclusive

Amalia Lavinia Rizzo

Il progetto *Presto con fuoco! Una partitura per l'inclusione scolastica*, realizzato per contrastare i meccanismi di esclusione ancora presenti nell'indirizzo musicale delle scuole secondaria di I grado, ha avuto un valore conoscitivo non trascurabile in quanto ha indagato da vicino l'insegnamento nei corsi ad indirizzo musicale attraverso un lavoro congiunto tra insegnanti e ricercatori. Tale modalità ha consentito di raccogliere dati quali-quantitativi per una riflessione sull'agire didattico e sulle policy educative rilevante sia per le scuole sia per i ricercatori. La metodologia impiegata, dunque, ha consentito di "saldare la ricerca alla prassi educativa così come essa si realizza, in condizioni 'naturali', nell'istituzione scolastica" (Baldacci 2001, p. 139) producendo conoscenze e competenze sui temi che sono stati oggetto della ricerca condivisa.

Il progetto ha comportato il coinvolgimento dei Consigli di classe che hanno partecipato, valorizzando il ruolo dei docenti di strumento, di musica e anche dei colleghi di sostegno musicisti. Durante il percorso, gli obiettivi e le esperienze di formazione sono stati fortemente condivise e hanno stimolato non solo l'acquisizione di specifiche strategie didattiche, ma anche una cospicua riflessione individuale e collettiva. Il progetto, dunque, ha offerto e stimolato spazi affinché ogni partecipante (insegnante e ricercatore) potesse riflettere sulla propria professione, creando sensi e significati preziosi per orientare e sostenere la propria azione educativo-didattica, a partire dalla propria esperienza, dal proprio sentire e dal proprio pensare

In questo senso, il progetto ha costituito uno spazio formativo importante, poiché ha consentito di mettersi attivamente in gioco in un contesto esperienziale, vivendo in prima persona la complessità propria della professione insegnante, sempre relazionale e sempre aperta al cambiamento.

Allegato 1

Griglie di osservazione e di progettazione su base ICF
ad uso dei consigli di classe¹⁶

Progetto “Presto con fuoco! Una partitura
per l’inclusione scolastica”

Responsabile scientifico Amalia Lavinia Rizzo

181

Presto con fuoco!

Scuola:

Città:

Cognome e nome allieva/o con BES:

Descrizione del BES (eventuale diagnosi o descrizione della situazione socioeconomica, linguistica e culturale):

<i>Processi cognitivi⁽¹⁾</i>	<i>Comportamenti osservati riferibili alle varie discipline⁽²⁾</i>	<i>Rispetto ai comportamenti che ne comportano l'impiego il processo deve essere:</i>	<i>Obiettivi formativi specifici di ciascuna disciplina (processo + contenuto)</i>	<i>Modalità di verifica e valutazione per ciascuna disciplina (tipologia della prova e tempo di somministrazione)</i>
Guardare (d110)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Ascoltare (d115)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Toccare (d1201)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Copiare (d130)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Ripetere (d135)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Acquisire concetti (d137)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		

¹⁶ Procedura per la compilazione delle griglie. Decidere nel CdC per *quali allievi* compilare le griglie, per *quali tipologie di processi* (cognitivi, adattivi, comunicativi, psico-motori, socio-affettivi) e per *quali discipline*. Ogni docente compila individualmente una griglia per ogni allieva/o. Successivamente si condividono i risultati nel Consiglio di Classe. La procedura di realizza almeno due volte: la prima entro fine Ottobre, la seconda entro fine Maggio.

Acquisizione di abilità (d155)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Focalizzare l'attenzione (d160)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Dirigere l'attenzione (d161)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Pensare (d163) Fingere (d1630) Speculare (d1631) Ipotizzare (d1632)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Risoluzione di problemi (d175)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
<p>⁽¹⁾ Categorie ICF riferibili alla dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento del PEI e più in generale dello sviluppo degli allievi. Ogni docente individualmente completa la colonna.</p> <p>⁽²⁾ Osservare se il comportamento si verifica <i>Sempre</i> (0), <i>Spesso</i> (1), <i>A volte</i> (2), <i>Raramente</i> (3), <i>Mai</i> (4) e conseguentemente valutare in CdL se, in tutte le discipline o solo in alcune, la performance deve essere acquisita, consolidata o potenziata.</p>				

<i>Processi adattivi⁽¹⁾</i>	<i>Comportamenti osservati riferibili alle varie discipline⁽²⁾</i>	<i>Rispetto ai comportamenti che ne comportano l'impiego il processo deve essere:</i>	<i>Obiettivi formativi specifici di ciascuna disciplina (processo + contenuto)</i>	<i>Modalità di verifica e valutazione per ciascuna disciplina (tipologia della prova e tempo di somministrazione)</i>
Intraprendere un compito singolo (d210) <i>Intraprendere un compito semplice (d2100)</i> <i>Intraprendere un compito complesso (d21001)</i> <i>Intraprendere un compito singolo autonomamente (d21002)</i> <i>Intraprendere un compito singolo in gruppo (d21003)</i> <i>Completare un compito semplice (d21004)</i> <i>Completare un compito complesso (d21005)</i>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		

<p>Intraprendere un compito articolato (d220) <i>Eseguire compiti articolati (d2200)</i> <i>Completare compiti articolati (d2201)</i> <i>Intraprendere compiti articolati autonomamente (d2202)</i> <i>Intraprendere compiti articolati in gruppo (d2203)</i> <i>Completare compiti articolati autonomamente (d2204)</i> <i>Completare compiti articolati in gruppo (d2205)</i></p>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
<p>Gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico (d240)</p>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
<p>Controllare il proprio comportamento (d250) <i>Accettare la novità (d2500)</i> <i>Rispondere alle richieste (d2501)</i> <i>Relazionarsi alle persone e alle situazioni (d2502)</i> <i>Agire in modo prevedibile (d2503)</i> <i>Adattare il livello di attività (d2504)</i></p>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
<p>⁽¹⁾ Categorie ICF riferibili alla dimensione Autonomia/Orientamento del PEI e più in generale dello sviluppo degli allievi. Ogni docente individualmente completa la colonna. ⁽²⁾ Osservare se il comportamento si verifica <i>Sempre</i> (0), <i>Spesso</i> (1), <i>A volte</i> (2), <i>Raramente</i> (3), <i>Mai</i> (4) e conseguentemente valutare in CdL se, in tutte le discipline o solo in alcune, la performance deve essere acquisita, consolidata o potenziata.</p>				

<i>Processi comunicativi⁽¹⁾</i>	<i>Comportamenti osservati riferibili alle varie discipline⁽²⁾</i>	<i>Rispetto ai comportamenti che ne comportano l'impiego il processo deve essere:</i>	<i>Obiettivi formativi specifici di ciascuna disciplina (processo + contenuto)</i>	<i>Modalità di verifica e valutazione per ciascuna disciplina (tipologia della prova e tempo di somministrazione)</i>
Comunicare con-ricevere-messaggi verbali (d310) <i>Reagire alla voce umana (d3100)</i> <i>Comprendere messaggi verbali semplici (d3101)</i> <i>Comprendere messaggi verbali complessi (d3102)</i>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Comunicare con-ricevere- messaggi non verbali (d315) Comunicare con – ricevere-gesti del corpo (d3150) Comunicare con – ricevere- disegni e fotografie (d3152)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Parlare (d330)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Vocalizzazione pre-linguistica (d331)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Cantare (d332)				
Produrre messaggi non verbali (d335) <i>Produrre gesti del corpo (d3350)</i> <i>Produrre segni e simboli (d3351)</i> <i>Produrre disegni e fotografie (d3352)</i>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		

Conversazione (d350) <i>Avviare una conversazione (d3500)</i> <i>Mantenere una conversazione (d33501)</i> <i>Conversare con una persona (d3503)</i> <i>Conversare con molte persone (d3504)</i> <i>Terminare una conversazione (d3502)</i>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
<p>⁽¹⁾ Categorie ICF riferibili alla dimensione Comunicazione/Linguaggio del PEI e più in generale dello sviluppo degli allievi. Ogni docente individualmente completa la colonna.</p> <p>⁽²⁾ Osservare se il comportamento si verifica <i>Sempre</i> (0), <i>Spesso</i> (1), <i>A volte</i> (2), <i>Raramente</i> (3), <i>Mai</i> (4) e conseguentemente valutare in CdL se, in tutte le discipline o solo in alcune, la performance deve essere acquisita, consolidata o potenziata.</p>				

<i>Processi psico-motori⁽¹⁾</i>	<i>Comportamenti osservati riferibili alle varie discipline⁽²⁾</i>	<i>Rispetto ai comportamenti che ne comportano l'impiego il processo deve essere:</i>	<i>Obiettivi formativi specifici di ciascuna disciplina (processo + contenuto)</i>	<i>Modalità di verifica e valutazione per ciascuna disciplina (tipologia della prova e tempo di somministrazione)</i>
Cambiare la posizione corporea di base (d410) <i>Sdraiarsi (d4100)</i> <i>Accovacciarsi (d4101)</i> <i>Inginocchiarsi (d4102)</i> <i>Sedersi (d4103)</i> <i>Stare in posizione eretta (d4104)</i> <i>Piegarsi (d4105)</i> <i>Spostare il baricentro del corpo (d4106)</i> <i>Girarsi (d4107)</i>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		

Mantenere la posizione corporea di base (d415) <i>Mantenere una posizione sdraiata (d4150)</i> <i>Mantenere una posizione accovacciata (d4151)</i> <i>Mantenere una posizione inginocchiata (d4152)</i> <i>Mantenere una posizione seduta (d4153)</i> <i>Mantenere una posizione eretta (d4154)</i> <i>Mantenere la posizione del capo (d4155)</i>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Sollevarre e trasportare oggetti (d43)0 <i>Sollevarre (d4300)</i> <i>Portare con le mani (d4301)</i> <i>Portare con le braccia (d4302)</i> <i>Posare degli oggetti (d4305)</i>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Spostare oggetti con gli arti inferiori (d435)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Uso fine della mano (d440) <i>Raccogliere (d4400)</i> <i>Afferrare (d4401)</i> <i>Manipolare (d4402)</i> <i>Lasciare (d4403)</i>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Uso della mano e del braccio (d445) <i>Tirare (d4450)</i> <i>Spingere (d4451)</i> <i>Raggiungere allungando il braccio (d4452)</i> <i>Girare o esercitare torsione delle mani o delle braccia (d4453)</i> <i>Lanciare (d4454)</i> <i>Afferrare (d4455)</i>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		

Camminare (d450)		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
Spostarsi (d455) <i>Strisciare (d4550)</i> <i>Salire (d4551)</i> <i>Correre (d4552)</i> <i>Saltare (d4553)</i> <i>Spostarsi da seduti e rotolarsi (d4555)</i> <i>Trascinarsi (d4556)</i>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
<p>⁽¹⁾ Categorie ICF riferibili alla dimensione Autonomia/Orientamento del PEI e più in generale dello sviluppo degli allievi. Ogni docente individualmente completa la colonna.</p> <p>⁽²⁾ Osservare se il comportamento si verifica <i>Sempre</i> (0), <i>Spesso</i> (1), <i>A volte</i> (2), <i>Raramente</i> (3), <i>Mai</i> (4) e conseguentemente valutare in CdL se, in tutte le discipline o solo in alcune, la <i>performance</i> deve essere acquisita, consolidata o potenziata.</p>				

187

Presto con fuoco!

<i>Processi socio-affettivi⁽¹⁾</i>	<i>Comportamenti osservati riferibili alle varie discipline⁽²⁾</i>	<i>Rispetto ai comportamenti che ne comportano l'impiego il processo deve essere:</i>	<i>Obiettivi formativi specifici di ciascuna disciplina (processo + contenuto)</i>	<i>Modalità di verifica e valutazione per ciascuna disciplina (tipologia della prova e tempo di somministrazione)</i>
Interazioni interpersonali semplici (d710) <i>Rispetto e cordialità nelle relazioni (d7100)</i> <i>Apprezzamento nelle relazioni (d7101)</i> <i>Tolleranza nelle relazioni (d7102)</i> <i>Critiche nelle relazioni (d7103)</i> <i>Segnali sociali nelle relazioni (d7104)</i> <i>Contatto fisico nelle relazioni (d7105)</i>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		

Interazioni interpersonali complesse (d720) <i>Formare delle relazioni (d7200)</i> <i>Porre termine alle relazioni (d7201)</i> <i>Regolare i comportamenti nelle interazioni (d7202)</i> <i>Interagire secondo le regole sociali (d7203)</i> <i>Mantenere la distanza sociale (d7204)</i>		<input type="checkbox"/> <i>Acquisito</i> <input type="checkbox"/> <i>Consolidato</i> <input type="checkbox"/> <i>Potenziato</i>		
<p>⁽¹⁾ Categorie ICF riferibili alla dimensione Socializzazione/Interazione/Relazione del PEI e più in generale dello sviluppo degli allievi. Ogni docente individualmente completa la colonna.</p> <p>⁽²⁾ Osservare se il comportamento si verifica <i>Sempre</i> (0), <i>Spesso</i> (1), <i>A volte</i> (2), <i>Raramente</i> (3), <i>Mai</i> (4) e conseguentemente valutare in CdL se, in tutte le discipline o solo in alcune, la <i>performance</i> deve essere acquisita, consolidata o potenziata.</p>				

Allegato 2

Osservazione e valutazione del contesto secondo la prospettiva culturale dell'ICF¹⁷

Progetto “Presto con fuoco! Una partitura per l’inclusione scolastica”

Responsabile scientifico Amalia Lavinia Rizzo

Contenuti della valutazione dei contesti presenti nelle griglie

<i>Indicatori di qualità delle scuole musicali</i>	Area delle metodologie e dei contenuti
	Area delle risorse strutturali e organizzative
	Area delle risorse professionali
	Area delle partnership con istituzioni qualificate sulla musica
<i>Indicatori di qualità dei docenti di musica e di strumento</i>	Caratteristiche dei docenti di musica e di strumento: <ul style="list-style-type: none"> – Ambito relazionale – Ambito socio-educativo – Ambito metodologico – Ambito tecnico – Ambito dei repertori – Ambito della documentazione e ricerca – Ambito della formazione

Fasi della procedura di valutazione

1. Primo lavoro individuale
2. Confronto collettivo nel CdC
3. Secondo lavoro individuale

FASE 1 – Primo lavoro individuale

Compilare individualmente ciascuna tabella A e individuare i facilitatori più importanti che si ritiene di mettere in atto (in base alle risposte Sempre e Spesso e alla valutazione personale in base alle caratteristiche degli allievi). Descriverli brevemente nella tabella B della stessa area.

¹⁷ Strumento di osservazione e valutazione costruito a partire dagli indicatori di qualità delle scuole musicali elaborati da Annalisa Spadolini nell’ambito della ricerca *Strumento musicale e inclusione scolastica* finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre e coordinata da Amalia Lavinia Rizzo. Cfr. Spadolini A. (2022).

Individuare le barriere che, a proprio avviso, ostacolano maggiormente l'attività e la partecipazione delle allieve/degli allievi della classe (risposte 'Nella metà dei casi', 'Raramente' e 'Mai' nella tabella A e relativa valutazione personale in base alle caratteristiche degli allievi). Elencarle nella tabella B della stessa area.

FASE 2 – Confronto collettivo nel CdC

Condividere con i colleghi le barriere individuate e scegliere quelle su cui concentrare l'azione didattica in base al criterio della ricaduta e della possibilità di rimozione.

FASE 3 – Secondo lavoro individuale

Decidere quali azioni didattiche mettere in atto per la rimozione a breve e medio termine delle barriere individuate. Descriverle nella tabella B corrispondente alla tabella A in cui è stata effettuata la rilevazione.

Indicatori di qualità delle scuole musicali

<i>Area delle metodologie e dei contenuti (Tabella A)</i>	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Nella metà dei casi</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Le aree di pratica musicale affrontate valorizzano apporti molteplici (coro, musica d'insieme, propedeutica ecc.)					
Durante le attività sono utilizzati approcci metodologici efficaci (lezione multimodale, modellamento, feedback, <i>thinking aloud</i> , molteplici modalità di rappresentazione, conduzione animativa del gruppo, ecc.)					
Durante la lezione si impiegano modalità di rilassamento e di consapevolezza corporea					
I repertori musicali sono di qualità					
Le partiture per le attività di musica di insieme e di orchestra sono rielaborate per consentire una reale partecipazione espressiva di tutte le allieve e di tutti gli allievi					
Durante le lezioni si raggiunge il coinvolgimento attivo di tutte le allieve e di tutti gli allievi					
Gli obiettivi di ogni lezione sono individuati con chiarezza e condivisi con i colleghi e con le allieve/gli allievi					
Le prove di verifica sono individuate in coerenza con gli obiettivi					
I criteri di valutazione sono effettivamente condivisi nei CdC					



La prova orientativo-attitudinale è accessibile a tutte le allieve e a tutti gli allievi					
I contenuti di studio proposti motivano l'impegno di tutte le allieve e di tutti gli allievi					
Le lezioni promuovono l'autonomia di tutte le allieve e di tutti gli allievi					
Le attività musicali sollecitano la riflessione di tutte le allieve e di tutti gli allievi sulle loro modalità di apprendimento e di studio					

191

Presto con fuoco!

Se per alcuni descrittori è stato risposto “Nella metà dei casi, raramente, mai”, il loro impatto sul funzionamento dell’allieva/o è negativo, pertanto, possono essere considerate barriere da ridurre/eliminare. La valutazione va effettuata in base all’impatto che hanno sull’apprendimento e sulla partecipazione dell’allieva/o presa/o in considerazione.

<i>Sintesi dell'area “Metodologie e contenuti” (Tabella B)</i>		
<i>Le metodologie e i contenuti proposti durante le attività rappresentano una facilitazione da mantenere/potenziare (Descriverli)</i>	<i>In relazione alle metodologie e ai contenuti sono presenti delle barriere da eliminare (Elencarle e sottolineare quelle con l'impatto maggiore)</i>	<i>Azioni volte ad eliminare le barriere (a partire dalle più ostacolanti) individuate nella colonna precedente (Descriverle)</i>

<i>Area delle risorse strutturali e organizzative (Tabella A)</i>	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Nella metà dei casi</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
Sono disponibili spazi attrezzati e laboratori					
La scuola dispone di adeguate strumentazioni musicali e tecnologiche					
Le risorse sono organizzate in modo efficiente e flessibile					
Le scelte organizzative sono consistenti con gli obiettivi programmati					
Le dimensioni extracurricolari sono valorizzate					

Se per alcuni descrittori è stato risposto “Nella metà dei casi, raramente, mai”, il loro impatto sul funzionamento dell’allieva/o è negativo, pertanto, possono essere considerate barriere da ridurre/eliminare. La valutazione va effettuata in base all’impatto che hanno sull’apprendimento e sulla partecipazione dell’allieva/o presa/o in considerazione.



<i>Sintesi dell'area "Risorse strutturali e organizzative" (Tabella B)</i>					
<i>Le risorse strutturali e organizzative a disposizione dell'insegnamento dello strumento musicale rappresentano una facilitazione da mantenere/potenziare (Descriverli)</i>	<i>In relazione alle risorse strutturali e organizzative sono presenti delle barriere da eliminare (Elencarle e sottolineare quelle con l'impatto maggiore)</i>	<i>Azioni volte ad eliminare le barriere (a partire dalle più ostacolanti) individuate nella colonna precedente (Descriverle)</i>			
<i>Area delle risorse professionali (Tabella A)</i>	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Nella metà dei casi</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
<i>I docenti sono in formazione continua</i>					
<i>Le pluricompetenze dei docenti (titoli formali o informali) sono messe a disposizione del miglioramento dell'offerta formativa</i>					
<i>La scuola sostiene e valorizza la progettualità degli insegnanti e promuove progetti, iniziative di formazione, consulenza esterna, attività di ricerca, ecc.;</i>					
<i>La valutazione e la revisione del percorso didattico e organizzativo sono costanti e condivise</i>					

Se per alcuni descrittori è stato risposto “Nella metà dei casi, raramente, mai”, il loro impatto sul funzionamento dell’allieva/o è negativo, pertanto, possono essere considerate barriere da ridurre/eliminare. La valutazione va effettuata in base all’impatto che hanno sull’apprendimento e sulla partecipazione dell’allieva/o presa/o in considerazione.

<i>Sintesi dell'area "Risorse professionali" (Tabella B)</i>					
<i>Le risorse professionali della scuola rappresentano una facilitazione da mantenere/potenziare (Descriverli)</i>	<i>In relazione alle risorse professionali sono presenti delle barriere da eliminare (Elencarle e sottolineare quelle con l'impatto maggiore)</i>	<i>Azioni volte ad eliminare le barriere (a partire dalle più ostacolanti) individuate nella colonna precedente (Descriverle)</i>			
<i>Area delle partnership con istituzioni qualificate sulla musica (Tabella A)</i>	<i>Sempre</i>	<i>Spesso</i>	<i>Nella metà dei casi</i>	<i>Raramente</i>	<i>Mai</i>
<i>Sono costruiti accordi, sinergie, con organismi del territorio (Enti locali, ecc.)</i>					
<i>Si collabora con istituzioni musicali (associazioni, enti, AFAM ecc.);</i>					
<i>Ci si avvale del cofinanziamento di altri enti</i>					

Se per alcuni descrittori è stato risposto “Nella metà dei casi, raramente, mai”, il loro impatto sul funzionamento dell’allieva/o è negativo, pertanto, possono essere considerate barriere da ridurre/eliminare. La valutazione va effettuata in base all’impatto che hanno sull’apprendimento e sulla partecipazione dell’allieva/o presa/o in considerazione.

<i>Sintesi dell'area "Partnership con istituzioni qualificate sulla musica" (Tabella B)</i>		
<i>Le risorse partnership attivate dalla scuola rappresentano una facilitazione da mantenere/potenziare (Descriverli)</i>	<i>In relazione alle partnership attivate sono presenti delle barriere da eliminare (Elencarle e sottolineare quelle con l'impatto maggiore)</i>	<i>Azioni volte ad eliminare le barriere (a partire dalle più ostacolanti) individuate nella colonna precedente (Descriverle)</i>

Presto con fuoco!

Indicatori di qualità dei docenti di musica e di strumento

Caratteristiche dei docenti di musica e di strumento (Tabella A)	Sempre	Spesso	Nella metà dei casi	Raramente	Mai
Ambito relazionale					
Hanno capacità di negoziare, riflettere sulla ricerca di soluzione del conflitto fra la propria identità di musicista e quella di insegnante					
Sanno valorizzare le proprie risorse e le proprie abilità comunicative sia con i pari che con discenti					
Hanno capacità di collaborazione					
Mettono in atto tecniche di relazione empatica per la risoluzione di conflitti e per stimolare nei ragazzi quel senso di autostima, di versatilità e di capacità relazionali necessari per una sostenuta crescita emotiva					
Ambito socio educativo					
Hanno competenze specifiche per gestire i rapporti con la società scolastica considerando i vincoli o le opportunità offerte dalla normativa di riferimento					
Ambito metodologico					
Mostrano capacità di adattamento delle proprie conoscenze e competenze nei diversi contesti					
Possiedono capacità di ricerca metodologica e di adattamento della metodologia considerando gli aspetti pedagogici dell’età in cui si opera					
Sono consapevoli che le attività musicali vanno intese in senso inclusivo, interdisciplinare e che la società cambia velocemente per cui le tecnologie possono essere di molto aiuto allo studio dello strumento					

Ambito tecnico					
Curano lo sviluppo e il potenziamento del senso “artistico” ed “estetico” nel proprio lavoro pedagogico					
Ampliano le proprie conoscenze in relazione ai cambiamenti della società e degli interessi musicali degli allievi					
Ambito dei repertori					
Sanno scegliere repertori sia per lo studio individuale che per la musica d’insieme di alto valore didattico, ma anche artistico					
Sono originali nella creazione di nuovi materiali che sviluppino la capacità creativa degli studenti					
Ambito della formazione					
Sono attenti e curano la propria formazione continua, in considerazione delle più moderne ricerche internazionali di pratiche didattiche attive					
Mostrano interesse per la formazione in senso interdisciplinare e trasversale					
Ambito della documentazione e ricerca					
Hanno capacità di elaborazione progettuale					
Ricercano modelli di buone pratiche					
Sanno organizzare la propria documentazione					
Sanno comunicare la propria ricerca e i propri risultati					

Se per alcuni descrittori è stato risposto “Nella metà dei casi, raramente, mai”, il loro impatto sul funzionamento dell’allieva/o è negativo, pertanto, possono essere considerate barriere da ridurre/eliminare. La valutazione va effettuata in base all’impatto che hanno sull’apprendimento e sulla partecipazione dell’allieva/o presa/o in considerazione.

<i>Sintesi dell’area relativa ai docenti di strumento e di musica (Tabella B)</i>		
<i>Le caratteristiche dei docenti di musica e di strumento della scuola rappresentano una facilitazione da mantenere/potenziare (Descriverli)</i>	<i>In relazione alle caratteristiche dei docenti di musica e di strumento della scuola sono presenti delle barriere da eliminare (Elencarle e sottolineare quelle con l’impatto maggiore)</i>	<i>Azioni volte ad eliminare le barriere individuate nella colonna precedente e considerate da ridurre /eliminare con maggiore tempestività (Descriverle)</i>

Bibliografia

- ASSOCIAZIONE TREELLE, CARITAS, FONDAZIONE AGNELLI (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- BALDACCI M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano.
- BARTHES R. (1985), *L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III*. Einaudi, Torino.
- BOOTH T., AINSCOW M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.
- CHIARO M. (2022), *Il livello di inclusione delle SMIM attraverso l'analisi dei dati della ricerca quantitativa*, in A. Rizzo (a cura di), "Strumento musicale e inclusione nelle SMIM", cit., pp. 112-142.
- COTTINI L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- DARROW A.A. (2016), *The Every Student Succeeds Act (ESSA) What it means for students with disabilities and music educators*, in "General Music Today", 30, n.1, pp. 41-44.
- Decreto Interministeriale 1 luglio 2022, n. 176. *Decreto recante la disciplina dei percorsi a indirizzo musicale delle scuole secondarie di primo grado*.
- Decreto Interministeriale 27 dicembre 2020, n. 182. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Decreto Ministeriale 1 agosto 2023, n.153. *Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, recante: «Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.
- Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- DM 201/1999. *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n. 124, art. 11, comma 9*.
- FERRARI F., SANTINI G. (2014) (a cura di), *Musiche inclusive*, UniversItalia, Roma.
- GORDON R.L., FEHD H.M., MCCANDLISS B.D. (2015), *Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis*, in "Frontiers in Psychology", 6, p. 1777.
- HARVEY A.R. (2020), *Links Between the Neurobiology of Oxytocin and Human Musicality*, in "Frontiers in Human Neuroscience", n. 14, p. 350.
- KRAUS N. (2021), *Of sound mind: How our brain constructs a meaningful sonic world*, MIT Press.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- Legge 3 Maggio 1999, n. 124. *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico art.11 comma 9*.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- (2012b), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
 - (2009), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, 2009*.
- NEVØY A., RASMUSSEN A., OHNA S.E., BAROW T. (2014), *Nordic upper secondary school: Regular and irregular programmes—or just one irregular school for all?*, in "The Nordic Education Model: A School for All'Encounters Neo-Liberal Policy", pp. 191-210.
- NUSSBAUM M.C. (2011), *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino.

- RIZZO A.L. (2022) (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*, Franco Angeli, Milano.
- (2022b), *Una ricerca nazionale su insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: storia, metodologia e risultati*, in A.L. Rizzo (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*, Franco Angeli, Milano, pp. 17-37.
- RIZZO A.L., CROPPA M. (2021), *La prova di accesso per le scuole secondarie ad indirizzo musicale (SMIM): una proposta inclusiva*, in “Educational reflective practices: special issue” 2, pp. 211-221.
- RIZZO A.L., TRAVERSETTI M. (2024) (a cura di), *Elementi per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva. Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche*, Franco Angeli, Milano.
- SHARMA S.R., SILBERSWEIG D. (2018), *Setting the Stage: Neurobiological Effects of Music on the Brain*, in “Crossroads of Music and Medicine”, n. 6, pp. 5-11.
- SOLLI K.A. (2012), *Rethinking special education*, in “Education for Social Justice, Equity and Diversity: An Honorary Volume for Professor Anne-Lise Arnesen”, n. 1, p. 131.
- SPADOLINI A. (2022), *Le scuole a indirizzo musicale: qualità e prospettive*, in A.L. Rizzo (a cura di), “Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi”, Franco Angeli, Milano, pp. 51-59.
- UNESCO (2017), *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, Unesco, Paris.
- (2020), *Global Education Monitoring Report*, Unesco, Paris.
- VANNINI I. (2018), *Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI*, in G. Asquini (a cura di), “La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive”, Franco Angeli, Milano, pp. 13-26.

Laura Abbate e Tiziana Catenazzo

Conclusioni

L'inclusione scolastica è data da un insieme complesso di processi e condizioni che coinvolgono le diverse dimensioni della vita sociale e culturale: l'inclusione richiede, pertanto, l'assunzione di paradigmi formativi che mettano al centro la *persona*, considerata in una prospettiva *evolutiva* e *situata*. Sarebbe riduttivo prescindere dal *lifelong learning* così come dai vari contesti entro cui l'individuo si muove, come ad esempio il contesto familiare, il contesto educativo (servizi 0-3), il contesto scolastico (dalla scuola dell'infanzia fino all'ingresso all'Università) e il contesto comunitario, che include i servizi, formali e informali, educativi, sociali, sociosanitari, sportivi, ricreativi, culturali, ecc. che costituiscono la rete di supporto alla crescita.

Per promuovere e realizzare l'inclusione è necessario adottare uno sguardo ampio e pluridisciplinare, che porti con sé risposte molteplici e multidimensionali. Come è emerso dal presente volume, l'inclusione si gioca sui tre assi principali:

- il riconoscimento e la prevenzione delle dinamiche e situazioni non inclusive,
- il contrasto ai fattori che originano contesti di disuguaglianza, insuccesso e emarginazione,
- la promozione degli elementi che giocano un ruolo positivo nel favorire il processo della riuscita scolastica.

In quest'ottica, la scuola e la comunità educante sono responsabili del successo formativo di tutti gli studenti, e in particolar modo degli alunni con bisogni educativi speciali, e devono creare le migliori condizioni di apprendimento e di socializzazione, utilizzando al meglio le risorse e gli strumenti che hanno a disposizione in vista del miglioramento.

A nostro avviso, prendere sul serio l'inclusione significa, innanzitutto, avviare un *ripensamento teorico dei processi inclusivi*, affinché questi diventino una priorità non solo della comunità scolastica e degli attori educativi, ma anche delle istituzioni amministrative e politiche. Questo ripensamento può avvenire soltanto se si ridefinisce il *focus* dell'azione inclusiva.

Al centro dell'azione inclusiva deve sempre esserci la *persona*, con le sue specificità, le sue caratteristiche individuali e la sua storia – che è anche una storia sociale. Il contesto, ovvero l'insieme delle circostanze, delle relazioni e degli strumenti che costituiscono una determinata situazione ed entro cui si situa l'atto inclusivo, è altrettanto centrale nel processo inclusivo, perché concorre al raggiungimento (e al mantenimento) dell'inclusione così come del benessere della persona inclusa.

Come è stato evidenziato da Luigina Mortari, “se la direzione di senso dell’educare sta nel volere per l’altro la piena attualizzazione del suo poter essere, la pratica educativa non può che qualificarsi come azione atta a rendere l’altro sensibile alla sua chiamata a esserci” (2006, p. 12), per far ciò la comunità educante deve sviluppare una *cultura della cura*. Secondo l’autrice, infatti, “il processo educativo non può dunque non essere interpretato secondo il paradigma della cura, nel senso che per aiutare l’altro a diventare quello che può essere dovrebbe declinarsi come pratica di cura dell’altro affinché diventi capace di aver cura di sé” (*idem*). Quale migliore definizione di autonomia, tanto promossa dai documenti ministeriali?

La ragione d’essere dell’educazione consiste proprio nell’accompagnare l’allievo a costruirsi gli strumenti cognitivi ed emotivi e sociali necessari utili per la crescita non solo scolastica, ma anche culturale e professionale. E “affermare la primarietà della cura significa sostenere che il processo di acculturazione è enormemente facilitato se viene sviluppato in un contesto che riconosce la primarietà della cura nel processo di formazione” (*ivi*, p. 16).

Bisogna, purtroppo, constatare che spesso “il concetto della cura non fa parte dell’attuale paradigma pedagogico” (*ivi*, p. 15) e che urge una riflessione condivisa su questo tema. Crediamo, infatti, che *l’inclusione* debba fondarsi sull’*etica della cura*. Ovviamente, come è stato sottolineato da Mortari, “la cura si attualizza in modi differenti a seconda della regione di contesto in cui accade: nell’educazione, nella vita familiare, nell’ambito sanitario, nelle relazioni tra pari ecc.” (2015, p. 73), ma è possibile individuare delle caratteristiche che ineriscono il processo di cura, al di là dello specifico contesto di riferimento.

A questo proposito, riportiamo le analisi condotte da Joan C. Tronto, che ha definito la cura come qualcosa di più di un semplice ‘interesse’ passeggero o dal senso di protezione che si può provare nei confronti di qualcun altro: la cura comporta sempre l’accettazione di un qualche *onere*, di un qualche dovere, che rimanda al concetto di *responsabilità*.

Tronto, insieme a Berenice Fisher, ha individuato quattro fasi della cura: l’“interessarsi a’ [*caring about*], il ‘prendersi cura di’ [*taking care of*], il ‘prestare cura’ [*care-giving*] e il ‘ricevere cura’ [*care-receiving*]. Prima di procedere alla trattazione analitica delle fasi della cura, bisogna sottolineare che sono strettamente interconnesse tra loro e che possono essere pensate come elementi di un *unico* processo di cura. Tronto scrive:

L’interessarsi a comporta, in primo luogo, il riconoscimento che la cura è necessaria. Implica la percezione dell’esistenza di un bisogno e la valutazione che esso dovrebbe essere soddisfatto. L’interessarsi a’ comporterà spesso l’assunzione della posizione di un’altra persona o di un altro gruppo per riconoscerne il bisogno. [...] Il passo successivo del processo di cura consiste nel ‘prendersi cura di’. Esso comporta l’assunzione di qualche responsabilità rispetto al bisogno identificato e la determinazione di come rispondervi. Invece di focalizzarsi semplicemente sul bisogno dell’altra persona, il ‘prendersi cura di’ implica il riconoscimento della possibilità di agire per andare incontro a questo bisogno insoddisfatto. [...] Il ‘prestare cura’ comporta il soddisfacimento diretto di bisogni di cura. Implica lavoro fisico e richiede quasi sempre che chi presta la cura entri in contatto con i suoi destinatari. [...] La fase finale del processo di cura riconosce che il destinatario della cura risponderà alla cura che riceve. [...] È importante includere

il 'ricevere cura' tra gli elementi del processo di cura perché costituisce il solo modo di sapere che i bisogni di cura sono stati effettivamente soddisfatti (2013, pp. 121-123).

Per realizzare l'inclusione reale, tangibile, effettiva (*l'etica della cura*, appunto, seppure attraverso interventi minimi) occorre una *governance* dei processi che sia sistemica, in grado cioè di coinvolgere, insieme alle scuole, tutti gli attori che istituzionalmente e sui territori si impegnano per realizzare contesti di apprendimento, e di vita, inclusivi.

Sicuramente le scuole rappresentano l'infrastruttura più importante delle relazioni sociali e della partecipazione pubblica e della 'presa in carico' della qualità dei processi inclusivi; se le scuole si chiamano fuori, o risultano comunque non partecipi o vengono indebolite, anche le relazioni si allentano e le comunità ne risentono significativamente. Le scuole sono dunque il perno, attorno al quale devono ruotare e realizzarsi gli interventi per il tramite di processi tanto strutturati quanto flessibili. A livello regionale, si dovrebbero formalizzare e instaurare *Piani di intervento condivisi per l'Inclusione* che prevedano azioni di partecipazione, conferenze territoriali per la realizzazione dei piani e la valutazione di impatto degli stessi, la restituzione dei risultati. Piani, ai quali partecipino anche i protagonisti della ricerca accademica e il terzo settore, le associazioni del territorio.

La necessità di realizzare dei Piani di intervento e di sviluppo regionale per l'inclusione richiede certamente un primo, faticoso e meticoloso lavoro di apertura e di confronto e condivisione delle attività di informazione, formazione e aggiornamento professionale dei dirigenti scolastici e dei docenti.

Da qui, il rinforzo delle reti, informali e formali e soprattutto trasversali, perché coinvolgano tutti i settori dell'amministrazione, degli uffici scolastici come delle autonomie scolastiche e non più soltanto i singoli referenti scolastici per l'inclusione, visto il grave permanere del fenomeno della delega¹, che spesso deresponsabilizza i più. Un lavoro di questo genere condurrebbe a un sistema di saperi e competenze aperte, non polarizzate, che valorizzerebbe la pluralità e le responsabilità diffuse, condivise. Sebbene risulti complesso valutare la qualità dei processi inclusivi e il loro impatto sociale, questo volume ha intrapreso proprio questa direzione, con l'obiettivo di analizzare e condividere alcuni modelli di inclusione particolarmente virtuosi. L'intento è quello di valorizzare la ricchezza e l'impegno dei tanti professionisti della scuola che, ogni giorno, si dedicano con cura e passione a realizzare e promuovere ambienti educativi inclusivi.

Bibliografia

- MORTARI L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
 – (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
 TORONTO J.C. (2013), *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Edizioni Diabasis, Parma.

¹ Il termine stesso, 'delega', significa allontanamento, slacciamento, compimento di azione da parte di altri. Canevaro ha più volte sottolineato come la delega possa trasformarsi in alienazione, paralisi relazionale.



Strumenti



I consulenti per l'inclusione dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Il Gruppo di Lavoro CRIS (Consulenti Regionali per l'Inclusione Scolastica) è stato istituito presso la Direzione dell'Ufficio Scolastico Regionale Piemonte per promuovere, in collaborazione con gli attori del Sistema Scuola e gli enti competenti, un'educazione inclusiva di alta qualità nelle istituzioni scolastiche a livello regionale. Il CRIS è costituito dai consulenti provinciali¹ che operano, nei rispettivi territori di competenza e in sinergia tra di loro, sotto la guida del Direttore Generale Stefano Suraniti e a sostegno delle attività già avviate dalla dirigente tecnica Tiziana Catenazzo e dello Staff della Direzione Generale².

Per ogni ambito territoriale sono state individuate aree di intervento prioritario (sulla base di indicatori specifici elaborati dal Pai e altri documenti e/o tramite segnalazioni), che vengono attenzionate mediante pratiche mirate, volte a ridurre le situazioni di maggiore vulnerabilità e/o fragilità.

Il consulente per l'inclusione fornisce supporto alle scuole attraverso diverse modalità di intervento, quali:

1. Consulenza strategica e supporto professionale in presenza e/o a distanza per singole scuole;
2. *Workshop*, laboratori operativi e/o cicli di incontri tematici rivolti a gruppi di scuole su aspetti specifici o di interesse comune;
3. Attivazione di contatti tra docenti in modalità di *peer tutoring* e *peer learning* in un'ottica di coordinamento e collaborazione;
4. *Visiting*.

Riproponiamo qui le considerazioni dei Consulenti emerse dall'elaborazione dei dati relativi al PAI per l'anno scolastico 2023/2024 e condivise con le scuole nel corso dei primi seminari sull'inclusione del presente anno scolastico.

¹ Per l'Ambito Territoriale di Alessandria e Asti: Dott.ssa Olga Lattanzi, per l'Ambito Territoriale di Biella: Dott.ssa Marta Paganin, per l'Ambito Territoriale di Cuneo: Dott.ssa Elena Moglia, per l'Ambito Territoriale di Novara e Vercelli: Dott.ssa Nina Lomonaco, per l'Ambito Territoriale di Torino: Dott.ssa Alessandra Bonora, per l'Ambito Territoriale di VCO: Dott. Gian Maria Ferraris.

² Composto dalle Dott.sse Maria Luisa Pizzoli, Mariantonia Scarmozzino e Claudia Valli.

Nell'Ambito territoriale di Alessandria e Asti, alcune scuole della Provincia presentano un alto indice di inclusione e buone prassi, come emerge, oltre che dal PAI, anche dalla lettura dei rispettivi siti web istituzionali e dai PTOF.

Nella Provincia di Alessandria, il 31% delle scuole ha un indice di inclusione inferiore a 0.8551, e il 69% maggiore a 0.8551 (indice di inclusione del Piemonte); nella provincia di Asti, invece, è il 53% delle scuole ad avere un indice inferiore a 0.8551, mentre nel 47% delle scuole è maggiore di 0.8551.

In tutti gli ordini di scuole emergono, in modo più o meno pronunciato, le seguenti criticità:

- pochi docenti di sostegno con titolo di specializzazione,
- eccessivo *turn over* degli insegnanti di sostegno,
- scarsa formazione dei docenti curricolari in materia di inclusione,
- scarsa collaborazione tra docenti di sostegno e curricolari,
- poca personalizzazione della didattica per gli alunni con BES che spesso non sono considerati una risorsa
- lacunoso confronto tra scuola famiglia, specialmente per quanto riguarda la didattica,
- scarsa partecipazione alle uscite didattiche che spesso non vengono organizzate in funzione degli alunni con BES,
- superficiale conoscenza e utilizzo delle risorse esterne alla scuola (cts, associazioni, etc.)

Nell'Ambito territoriale di Biella, si evidenzia una forte eterogeneità nell'approccio all'inclusione scolastica. I dati raccolti testimoniano un impegno generalizzato volto al miglioramento dell'inclusività, seppur con differenze marcate tra gli istituti. Si precisa che le tematiche indagate spaziano dalla cultura inclusiva alle prassi e politiche scolastiche, così come emergono dal questionario PAI utilizzato per l'indagine.

Nel contesto biellese, l'indagine condotta sui dati PAI 2024 evidenzia come le pratiche inclusive rappresentino il fulcro e il punto di forza più evidente delle scuole. Ciò implica che gli istituti locali adottano in modo consistente buone prassi all'interno delle classi, tra cui l'impiego di strategie didattiche innovative e inclusive, la promozione di attività di gruppo e la valorizzazione della cooperazione tra studenti. In aggiunta, anche le dimensioni culturali e politiche dell'inclusione risultano ben sviluppate, sebbene si registrino lievi variazioni tra i diversi istituti.

Nel complesso, il territorio biellese presenta un quadro in 'chiaroscuro' per quanto concerne l'inclusione scolastica. Vi sono eccellenze che mostrano come un approccio integrato e condiviso tra insegnanti, famiglie e studenti possa creare un ambiente realmente inclusivo.

L'inclusione risulta generalmente più efficace nelle scuole dell'infanzia e primarie, grazie a vari fattori, tra cui rientra la didattica flessibile. Nelle scuole dell'infanzia e primarie, infatti, gli insegnanti tendono ad adottare strategie plurime, adattando l'insegnamento alle esigenze e alle peculiarità di ciascun bambino; vi è, inoltre, una maggiore attenzione ai differenti ritmi di apprendimento e alle necessità specifiche degli alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali.

La prevalenza degli Istituti Superiori con criticità, tuttavia, solleva la necessità di interventi mirati, sia in termini di risorse che di formazione del personale, per superare le difficoltà rilevate e garantire un'inclusione reale e non solo formale. A questo proposito, si suggerisce di:

1. potenziare la formazione specifica dei docenti, soprattutto negli istituti secondari di secondo grado;
2. migliorare la collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno;
3. facilitare la partecipazione degli studenti con disabilità alle attività extra-curricolari, mediante l'assegnazione di personale dedicato;
4. creare reti di supporto emotivo e psicologico per gli studenti più fragili.

Nell'Ambito territoriale di Cuneo, gli elementi analizzati dal consulente coincidono con le tre dimensioni dell'Index, ovvero la cultura inclusiva, le pratiche inclusive e le politiche inclusive delle scuole. Dall'analisi dei 92 istituti della Provincia di Cuneo, è emerso che 51 istituti hanno un indice inferiore a 0.8551 e 41 istituti uguale o superiore a 0.8551.

Per migliorare il processo inclusivo si suggerisce di:

- potenziare la formazione su strategie didattiche inclusive dei docenti,
- migliorare la collaborazione tra gli insegnanti e avviare una programmazione condivisa tra i docenti curricolari e i docenti di sostegno,
- facilitare la condivisione e la costruzione sociale del processo inclusivo e del suo significato con le famiglie.

Nell'Ambito Territoriale di Torino, 43 scuole hanno un indice di inclusione inferiore a 0.8, 161 scuole hanno un indice nella media (tra il 0.8 e il 0.9) e 71 scuole hanno un indice superiore alla media, ovvero superiore a 0.9. La proporzione tra le tre fasce (infanzia, primo ciclo di istruzione e secondo ciclo di istruzione) permane e conferma la visione d'insieme: 97 scuole hanno un indice di inclusione inferiore a 0.8, 374 scuole hanno un indice nella media (tra il 0.8 e il 0.9) e 190 scuole hanno un indice superiore alla media, ovvero superiore a 0.9

A un'analisi più attenta delle scuole con un indice inferiore alla media, si può evincere che, delle 97 individuate, 61 sono scuole del primo ciclo di istruzione e 36 del secondo ciclo di istruzione. Per quanto riguarda, invece, le scuole con un indice superiore alla media, ovvero 190, 169 sono scuole del primo ciclo di istruzione e 21 del secondo ciclo.

Nell'Ambito territoriale di Novara, l'analisi dei dati PAI ha fatto emergere una situazione eterogenea.

Nelle scuole dell'infanzia, l'86,2% delle ha un indice di inclusione compreso tra l'0.81 e l'0.89, il 6,9% uguale o inferiore a 0.80 e il 6,9% uguale o superiore a 0.90. I punti di debolezza emersi spesso coincidono con gli ostacoli e sono: la formazione dei docenti, le difficoltà linguistiche, la presenza di barriere architettoniche, la mancanza di spazi interattivi, una poca collaborazione da parte delle famiglie così come sono poche le occasioni di confronto e la mancata presenza dell'ASL a scuola.

Nella scuola primaria, la maggior parte delle scuole si attesta su un indice di inclusione superiore allo 0.81 e non sono rari i casi di scuole con un indice superiore a 0.90. In questa fascia, i punti di debolezza e gli ostacoli da superare sono: l'*iter* per la certificazione sanitaria, la formazione e stabilità del personale docente, le difficoltà nella comunicazione scuola-famiglia, l'alfabetizzazione degli studenti, gli spazi inadeguati alla disabilità e la mancanza di reti sul territorio.

Nella scuola secondaria di primo grado, la maggior parte delle scuole (53%) si attesta su una fascia in linea con la media regionale, il 36% su una fascia superiore e l'11% in una fascia inferiore, in cui però si trovano indici di inclusività molto bassi rispetto alla media regionale.

Per quanto riguarda la scuola secondaria di secondo grado, pochissime scuole hanno un indice di inclusione superiore a 0.90, la maggior parte delle scuole ha un indice di inclusione che oscilla tra lo 0.81 e lo 0.89, e una buona parte – per lo più di istituti tecnici – ha un indice di inclusione uguale o inferiore a 0.80. Anche in questo caso le criticità sono: la collaborazione scuola-famiglia, l'*iter* per la certificazione sanitaria, i criteri per accoglienza in corso d'anno, la formazione e la collaborazione tra gli insegnanti, la formazione tra gli insegnanti di sostegno e quelli curricolari, la collaborazione con enti sul territorio, la pianificazione di prassi inclusive e l'adattamento della didattica agli studenti.

Nell'Ambito Territoriale di Vercelli, un primo sguardo d'insieme permette di cogliere le differenze importanti che sussistono tra i vari gradi di scuola.

Nella scuola primaria, il 37,5% ha un indice di inclusione in linea con la media regionale, ovvero compreso tra lo 0.81 e lo 0.89, il 43,8% delle scuole ha un indice di inclusione inferiore alla media e quindi uguale o inferiore a 0.80 e il 18,8% ha un indice inferiore uguale o superiore a 0.90. I punti di debolezza e gli ostacoli emersi sono: la formazione del personale docente, le difficoltà linguistiche degli alunni e dei genitori, la mancanza di mediatori culturali, la collaborazione con le famiglie, le poche occasioni di confronto con le ASL, i percorsi per gli alunni ipovedenti, gli spazi e la poca fiducia nella scuola.

Nella scuola primaria, la fascia inferiore alla media e quella superiore hanno le stesse percentuali (21,4%), e il 57,1% delle scuole presenta un indice di inclusione in linea con la media regionale. I punti di debolezza e gli ostacoli emersi sono: l'uso degli insegnanti di sostegno per le supplenze, la mancanza di spazi, gli insegnanti non specializzati, la scarsità di risorse, i rapporti con la NPI e la mancanza di mediatori culturali per gli alunni e le famiglie.

La scuola secondaria di primo grado presenta un'inversione di tendenza, perché è molto basso il numero di scuole con un indice di inclusione in linea con quello regionale e la maggior parte delle scuole presenta un indice di inclusione inferiore o superiore alla media. Le difficoltà manifestate sono: la presenza di pochissimi insegnanti di sostegno specializzati, la mancanza di una programmazione condivisa tra i docenti, che spesso è delegata agli insegnanti di sostegno, l'utilizzo dei docenti di sostegno per le supplenze, l'assenza di docenti di italiano L2, gli spazi, le difficoltà relazionali con le famiglie, le relazioni con alunni con ADHD o DOP e i rapporti con la NPI.

Nella scuola secondaria di secondo grado, assistiamo a un numero molto alto di scuole con un indice di inclusione in linea con la media regionale e l'assenza di una fascia di alta inclusività nelle scuole professionali. Le difficoltà incontrate dalle scuole sono: la personalizzazione didattica, la mancanza di una cultura inclusiva, la formazione di tutti alla disabilità, l'integrazione degli alunni NAI e con bisogni linguistici, la carenza di supporti multimediali nei laboratori, i tempi degli *iter* diagnostici, il confronto tra gli insegnanti e la creazione di gruppi classe collaborativi.

Nell'Ambito territoriale del Verbano-Cusio-Ossola, l'analisi condotta sui dati PAI compilati da tutti gli istituti della Provincia ha riguardato la cultura inclusiva, le pratiche e le politiche inclusive delle scuole e ha evidenziato molti punti di forza e qualche criticità. Dei 24 istituti presenti sul territorio, 11 istituti hanno un indice di inclusione nella media (0.80-0.849), 3 istituti sotto la media (0.70-0.79), 6 istituti sopra la media (0.85-0.90) e 4 istituti di eccellenza (0.91-0.99).

Nel corso dell'anno scolastico 2023/2024 sono stati realizzati progetti e/o attività che avevano tra i propri obiettivi principali il miglioramento della qualità inclusiva degli studenti in moltissime classi. Il 97% delle scuole ha attuato progetti e/o attività in circa la metà delle classi. Per le attività di consulenza si porrà attenzione alle esigenze di rinnovamento che la scuola deve affrontare, avendo come scopo un apprendimento efficace che garantisca a tutti le medesime opportunità di crescita e di partecipazione attiva alle proposte educative. Nel VCO, i punti di forza degli istituti in tema di inclusione sono: la presenza di risorse umane interne con competenze linguistiche e anche rivolta agli alunni stranieri e con svantaggio culturale, i percorsi formativi per gli insegnanti dei CTS; le attività, anche sul territorio, in merito al tema dell'inclusione, l'accoglienza e il supporto dei docenti di sostegno, le attività laboratoriali frequenti, l'attivazione di progetti di contrasto alla dispersione scolastica, l'adozione di progetti di alfabetizzazione e potenziamento della lingua italiana per favorire l'inserimento degli studenti stranieri, la valorizzazione dei talenti, le attività di orientamento in entrata per gli studenti con disabilità e le attività di accoglienza e di ascolto.

I punti di debolezza in tema di inclusione individuati sono: la carenza di docenti di sostegno specializzati, la mancata diffusione delle prassi inclusive tra tutti i docenti, la formazione carente del personale ATA sulla relazione con alunni in grave difficoltà, le difficoltà linguistiche e culturali che compromettono la comunicazione e la relazione con le famiglie straniere, la carenza di mediatori linguistici e culturali, le carenze di attività per gli alunni plusdotati e ad alto potenziale cognitivo, la resistenza di alcuni docenti curricolari a formarsi sulle metodologie didattiche innovative, la mancanza di spazi per attività individuali o in piccolo gruppo e di ambienti di apprendimento adeguatamente attrezzati, l'assenza di personale specializzato esterno (OSS, SAP) per gli studenti senza autonomia di base.



Strumenti per l'inclusione nell'era dell'Intelligenza Artificiale

a cura di Emilia De Maria

L'Intelligenza Artificiale (AI) generativa sta rivoluzionando diversi settori, tra cui l'educazione. L'AI offre, infatti, un enorme potenziale per trasformare l'educazione e rendere l'apprendimento più accessibile e personalizzato per tutti gli studenti compresi quelli con disabilità.

L'ambito accademico che si occupa di studiare gli effetti dell'utilizzo dell'AI nell'istruzione (AIEd) ha rilevato nei discenti un miglioramento dell'apprendimento in particolare dovuto alla personalizzazione delle modalità di apprendimento, conseguenza della profilazione e dell'analisi predittiva. L'AI può, ad esempio, creare esercizi che adeguano la difficoltà a seconda delle esigenze specifiche e al grado di abilità. Inoltre, fornendo un *feedback* immediato favorisce anche l'autovalutazione, la motivazione e il coinvolgimento (Zafari *et al.*, 2022). Un altro aspetto positivo rilevato è legato alla riduzione dell'ansia legata alla valutazione, dal momento che il 'dialogo' con la macchina non viene percepito come giudicante ma, al contrario, stimola a sua volta riflessione e incoraggia a procedere nell'apprendimento sia attraverso domande sia attraverso ulteriori 'prove'. Preme sottolineare che, sebbene questi dati siano riconosciuti per tutti gli studenti, ciò si è manifestato soprattutto con studenti che hanno difficoltà di apprendimento (Chiu *et al.*, 2023).

Occorre, inoltre, precisare che le pratiche didattiche che rendono maggiormente efficace l'uso dell'AI siano quelle attive, *cooperative* (ricerca, studio di caso, analisi, *problem solving*, ecc.) e non quelle puramente trasmissive (riassunti di testi).

Nonostante ciò, una prima riflessione sull'uso dell'AI in ambito inclusione non ci deve portare ad escludere anche questo tipo di utilizzo in quanto, ad esempio, in alcuni casi rispetto ad un testo particolarmente lungo e di difficile lettura offrire la possibilità di fruirne in forma più sintetica, con evidenziazioni di parole chiave, *topic* e *comment* significa dare maggior inclusività in quanto vengono offerte stesse opportunità di apprendere semplicemente in forme diverse e personalizzate.

Tra i primi benefici a livello macro per gli studenti in difficoltà (non solo i disabili ma anche con DSA, ADHD, ecc.) è utile osservare che la maggior autonomia nell'apprendimento (ad esempio, poter utilizzare in autonomia l'AI per riassumere e analizzare un testo) genera maggior motivazione. Naturalmente non si tratta di sostituire il docente ma, al contrario di lasciare a lui il compito più arduo di costru-

ire il percorso, scegliere modalità e strumenti, focalizzare in condivisione con lo studente le competenze da sviluppare e valutare (*learning design*).

Per operare una proficua scelta dello strumento da proporre sarà necessario tener presente particolari fattori quali le esigenze legate alle disabilità specifiche (uno studente con disabilità visiva avrà bisogni diversi da uno con disabilità uditiva), il formato in cui si vogliono condividere i contenuti (testi, video, ecc.) e, naturalmente, la reale possibilità di utilizzare lo strumento (si tratta di *open source*? la scuola possiede delle licenze? Il docente ha le competenze per usare lo strumento e aiutare ad usarlo?). È bene aggiungere che, nel caso della disabilità, è sempre meglio che i docenti si confrontino e condividano anche con le famiglie e i terapeuti queste scelte sia per dare continuità anche al di là del tempo scuola sia per sviluppare una competenza che possa esser trasferita anche in contesti concreti quotidiani.

Un interessante utilizzo dell'AI in didattica è rappresentato dai *tutor virtuali* che, attraverso un algoritmo di apprendimento automatico, possono offrire spiegazioni personalizzate, fare e rispondere alle domande e adattare il ritmo dell'apprendimento alle specifiche esigenze. L'AI può generare contenuti didattici adattivi quali mappe e riassunti ma anche quiz in base alle difficoltà e ai punti di forza dello studente. Per le disabilità visive può generare descrizioni dettagliate di immagini e video, per le disabilità uditive invece sottotitoli o testi dai vocali, può tradurre in tempo reale il linguaggio dei segni per facilitare la comunicazione sociale. non è da sottovalutare il valore del feedback immediato che sostiene l'apprendimento e lo personalizza in ottica di valutazione formativa.

Gli assistenti vocali, tra cui Google Assistant, Siri e Cortana, utilizzano il *cloud computing* per integrare l'intelligenza artificiale per consentire agli studenti di cercare materiali, domande di riferimento, articoli e libri semplicemente menzionando parole chiave, visualizzando le informazioni ricercate sotto forma di testo o immagini.

Un tipo di AI che viene molto sperimentata in didattica è la *chatbot*. In Grecia è stato sperimentato un *chatbot* educativo AI che insegna contenuti culturali sulla civiltà minoica in inglese o francese. Le valutazioni nelle scuole di lingua greca hanno dimostrato che fornisce un feedback immediato e mantiene l'interesse degli studenti attraverso dialoghi interattivi (Mageira, K. *et al*, 2022). Aziende come Google, Microsoft, IBM e Amazon offrono piattaforme per la progettazione, lo sviluppo e il test di *chatbot*. Importante è sottolineare che anche i tempi e i momenti di apprendimento possono rispondere maggiormente alle esigenze individuali dal momento che i *chatbot* basati sull'intelligenza artificiale possono fornire supporto personalizzato agli studenti 24 ore su 24, rispondendo alle loro domande e offrendo *feedback*. Uno dei più noti *chatbot* è sicuramente Chat GPT di Open AI, un'intelligenza artificiale generativa che consente di analizzare testi, riassumere, evidenziare parole/temi chiave.

Il *chatbot* presenta un importante vantaggio, rispetto ad altre forme di AI, che è legato alla sua peculiare forma d'interazione: dal momento che dà l'impressione di una conversazione umana aumenta infatti il coinvolgimento degli studenti e li aiuta ad apprendere in modo interattivo e confidenziale. Chat GPT può anche esser

un valido supporto per le persone con disabilità cognitive o di apprendimento al fine di migliorare le loro competenze di lettura e scrittura. Ad esempio, potrebbe fornire risposte in tempo reale, aiutando gli studenti a comprendere testi complessi, risolvere problemi di grammatica, o semplicemente offrire una pratica per migliorare la loro espressione scritta (fornendo ad esempio *input* per la costruzione di una tipologia testuale rispetto ad un'altra) rendendo l'apprendimento più accessibile e stimolante per chi ha difficoltà specifiche. Questo tipo di *chatbot* consente molto facilmente di creare mappe mentali dato un testo o di scrivere testi coesi e strutturati in modo chiaro e logico grazie a suggerimenti proposti a partire dalla semplice espressione di un'idea o una consegna.

La capacità di sintesi, di riscrittura e di organizzazione dei contenuti da parte dell'AI ricordiamo consente di supportare il lavoro di strutturazione delle conoscenze (di solito totalmente a carico del docente di sostegno in casi di persone con disabilità) dal momento che è facilmente e velocemente in grado di trasformare dei testi in materiali organizzati come tabelle, elenchi puntati o schemi ad albero, che facilitano comprensione e memorizzazione. L'intelligenza generativa può facilitare la comunicazione tra studenti con diverse abilità, ad esempio attraverso la traduzione simultanea o la creazione di contenuti accessibili. Un esempio può essere *veed.io*, un sintetizzatore vocalico, di facile utilizzo che offre diverse opzioni di personalizzazione. I sottotitoli possono essere inseriti direttamente nel video o essere scaricati come file separati.

Per gli studenti con disabilità visive o difficoltà di lettura, l'AI generativa può essere utilizzata per creare testi in Braille o per sintetizzare la voce per leggere i testi ad alta voce. Questo aiuta a rendere l'informazione più accessibile. È possibile anche utilizzare l'AI per creare strumenti di comunicazione avanzati, come traduttori in tempo reale o sistemi di sintesi vocale, che aiutano gli studenti con disabilità di comunicazione a interagire più efficacemente con i loro compagni e insegnanti.

L'AI generativa può creare inoltre simulazioni interattive che permettono agli studenti di esplorare concetti complessi in modo pratico e coinvolgente. Questo è particolarmente utile per gli studenti con disabilità cognitive o di apprendimento, che possono beneficiare di un approccio più pratico all'apprendimento.

Risulta chiaramente nella competenza del docente sia la scelta del supporto adeguato sia, ancor di più, la capacità di usare anche più strumenti di AI nell'ottica di un percorso strutturato per fasi di apprendimento. Ad esempio, immaginando a uno studente con dislessia che ha difficoltà a comprendere i testi. Utilizzando un generatore di testo, l'insegnante potrebbe creare versioni semplificate dei testi scolastici, adattando il vocabolario e la complessità delle frasi. Successivamente, potrebbe utilizzare un sintetizzatore vocale per rendere il testo accessibile allo studente. Infine, potrebbe utilizzare un *chatbot* per fornire supporto personalizzato allo studente durante la lettura, rispondendo alle sue domande e offrendo spiegazioni.

Molto utile per i docenti risulta l'aiuto dell'AI per monitorare il progresso degli studenti e fornire *feedback* personalizzato, in questo modo viene fornito un valido supporto al lavoro del docente aiutandolo a identificare le aree in cui gli studenti potrebbero aver bisogno di ulteriore supporto e adattare di conseguenza il percor-

so di apprendimento. ‘Gemini’, l’intelligenza artificiale sviluppata da Google, può invece esser un aiuto per i docenti per proporre attività personalizzate per colmare le lacune di ciascun studente.

L’intelligenza artificiale generativa, concludendo, offre la possibilità di personalizzare e rendere l’educazione più inclusiva. Tuttavia è importante utilizzarla in modo consapevole, come supporto e non in mera sostituzione del docente che, invece, deve rimanere alla progettazione e definizione del progetto di apprendimento.

Strumenti di Intelligenza Artificiale generativa

Di seguito elenchiamo alcuni strumenti di intelligenza artificiale generativa, che possiamo suggerire per la creazione di contenuti didattici personalizzati, supporto personalizzato agli studenti, facilitazione della comunicazione, supporto alla valutazione.

Creazione di contenuti didattici personalizzati

– Generatori di testo: Per creare spiegazioni semplificate di concetti complessi, esercizi personalizzati in base alle difficoltà dello studente, o testi adattati al livello di comprensione.

Strumenti suggeriti: GPT-3, Gemini, Copilot.

– Generatori di immagini: Per creare immagini illustrative, mappe concettuali o diagrammi personalizzati che supportino la visualizzazione e la comprensione dei contenuti.

Strumenti suggeriti: Midjourney, DALL-E 2.

Supporto personalizzato agli studenti

– Chatbot: Per fornire risposte immediate a domande, offrire tutoraggio personalizzato, o semplicemente tenere compagnia allo studente durante lo studio.

Strumenti suggeriti: ChatGPT, Gemini, Copilot.

– Assistenti vocali: Per aiutare gli studenti con disabilità motorie a interagire con il computer e accedere ai contenuti didattici.

Strumenti suggeriti: Google Assistant, Amazon Alexa.

Facilitazione della comunicazione

– Traduzione automatica: Per facilitare la comunicazione tra studenti con diverse lingue madre o con difficoltà nella comprensione della lingua italiana.

Strumenti suggeriti: Google Translate, DeepL.

– Sintesi vocale: Per trasformare il testo in audio, rendendo i contenuti accessibili agli studenti con disabilità visive o con difficoltà di lettura.

Strumenti suggeriti: NaturalReader.

Supporto alla valutazione

– Generazione di quiz e test: Per creare valutazioni personalizzate e adattive in base ai progressi dello studente.

Strumenti suggeriti: Khan Academy.

– Analisi dei dati: Per monitorare i progressi degli studenti e identificare le aree in cui è necessario un maggiore supporto.

Strumenti suggeriti: Google Analytics.

Generazione automatica di domande

– A partire da testi: L'IA può analizzare un testo (un articolo, un libro, una lezione) e generare automaticamente domande a scelta multipla, vero/falso, a risposta aperta, ecc.

– Adattamento del livello di difficoltà: Le domande possono essere adattate in base al livello di conoscenza degli studenti o all'argomento trattato.

Personalizzazione dei quiz

– Quiz adattativi: L'IA può creare quiz che si adattano in tempo reale alle risposte dell'utente, diventando progressivamente più difficili o più facili a seconda delle *performance*.

– Quiz su misura: Basandosi sui dati raccolti sugli studenti, l'IA può generare quiz personalizzati che mirano a colmare le lacune conoscitive di ciascuno.

Valutazione delle risposte

– Correttore automatico: L'IA può valutare le risposte a domande aperte, identificando gli elementi chiave e assegnando un punteggio.

– Analisi delle risposte: L'IA può analizzare le risposte degli studenti per individuare eventuali misconcetti o difficoltà di comprensione.

Esempi di strumenti:

Algor: Questa piattaforma permette di creare quiz automatici a partire da testi, immagini o file PDF. L'IA di Algor genera automaticamente domande di vario tipo e adatta il livello di difficoltà.

OpExams: Questo strumento offre un generatore di domande alimentato da IA.

Applicazioni e piattaforme di apprendimento personalizzate

– Khan Academy: Questa piattaforma utilizza algoritmi di intelligenza artificiale per creare percorsi di apprendimento personalizzati, adattandoli ai punti di forza e alle debolezze di ogni studente.

Ora approfondiamo insieme le applicazioni pratiche dell'intelligenza artificiale nel campo della comunicazione aumentativa in ambito scolastico.

Gli strumenti di CAA basati sull'IA possono aiutare gli studenti non verbali o con difficoltà di linguaggio a comunicare con i loro insegnanti e compagni di classe.

Esempi di applicazioni di supporto alla comunicazione

– Robot sociali: Robot come NAO o Pepper possono essere utilizzati come compagni di apprendimento, aiutando gli studenti a sviluppare le abilità sociali e comunicative.

– Piattaforme di *e-learning*: Piattaforme come Moodle o Google Classroom possono essere integrate con strumenti di AI per offrire un'esperienza di apprendimento più personalizzata e coinvolgente.

– App per dispositivi mobili: Esistono numerose app che utilizzano l'IA per facilitare la comunicazione e l'apprendimento degli studenti con bisogni speciali.

– Strumenti di comunicazione collaborativa: L'IA può migliorare gli strumenti di comunicazione collaborativa, come le chat e le videoconferenze, rendendoli più accessibili alle persone con disabilità.

Bibliografia

MAGEIRA K. *et al.* (2022), *Educational AI Chatbots for Content and Language Integrated Learning*, in "Applied Sciences", 12 (7), 3239.

ZAFARI M., BAZARGANI J.S., SADEGHI-NIARAKI A., CHOI S. (2022), *Artificial Intelligence Applications in K-12 Education: A Systematic Literature Review*, in "IEEE Access", 10, pp. 61905-61921.

CHIU T.K.F., MOORHOUSE B.L., CHAI C.S., ISMAILOV M (2023), *Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot*, in "Interactive Learning Environments", 32 (7), pp. 3240-3256.

Glossario: le parole per l'inclusione

*a cura di Stefano Suraniti, Tiziana Catenazzo, Marta Paganin
e Caludia Valli*

*Il linguaggio inclusivo non è solo una questione di correttezza,
ma di dignità umana.*

G. Lakoff

La proposta di un Glossario condiviso sulla terminologia e le espressioni più in uso in ambito scolastico riguardanti la disabilità, nasce dall'esigenza di disporre di uno strumento semplice e immediato per la consultazione, utile sia per la corretta redazione di documenti e relazioni, sia, soprattutto, per garantire una comunicazione efficace e precisa, che ponga le basi per un'autentica inclusione.

Sopravvivono ancora, nelle nostre aule e nei corridoi, espressioni poco felici e immature, spesso utilizzate alla presenza dei nostri alunni e delle loro famiglie, che tradiscono convinzioni antiquate e limitanti della disabilità. "Il prendersi cura è possibile grazie al linguaggio ed è una pratica efficace se il linguaggio è aperto e permette la partecipazione di altri, ben diversamente dalla comunicazione che non dà questa possibilità" (Canevaro 2004, p. 113).

Sappiamo tutti che le parole non solo esprimono il significato che attribuiamo alla realtà, ma influenzano profondamente il nostro comportamento e persino modellano la struttura e il funzionamento del nostro cervello.

Quando descriviamo determinate situazioni e le emozioni che ne derivano, scegliamo specifiche parole che, oltre a rivelare la nostra percezione della realtà, plasmano il nostro agire e condizionano inevitabilmente il comportamento degli altri. La scelta dei termini, quindi, non è mai neutra: essa orienta la nostra visione del mondo e condiziona la qualità delle relazioni che instauriamo con gli altri.

"La disabilità in se stessa non costituisce né un destino né un'identità. Prima di essere disabile, la persona semplicemente esiste", scriveva Gardou (2006, p. 49). La definizione di 'persona con disabilità' utilizzata soprattutto in America in seguito alla *Convenzione dei Diritti delle persone con disabilità* (Nazioni Unite, 2006) è ora divenuta 'norma' in Italia grazie alla Ministra per le disabilità, Alessandra Locatelli. L'*individuo* precede, anche nella comunicazione, la disabilità. È

stato approvato, infatti, in Consiglio dei Ministri l'ultimo Decreto attuativo della Legge Delega in materia di disabilità (L. 227/2021), che definisce la condizione di disabilità, introduce l'accomodamento ragionevole, riforma le procedure di accertamento e la valutazione multidimensionale per l'elaborazione e l'attuazione del 'Progetto di vita' individuale e personalizzato. "Iniziamo a ribaltare la prospettiva e a parlare non più solo di assistenzialismo ma di valorizzazione delle persone – ha dichiarato la Ministra – semplifichiamo e sburocratizziamo gli iter e soprattutto partiamo dai desideri e dalle scelte di ogni persona, come previsto dalla Convenzione ONU, per arrivare a un percorso di vita dignitoso per ogni persona. Per questa ragione un passo importante nella nuova visione che proponiamo è relativo alla modifica di tutte le leggi ordinarie: finalmente rimuoviamo i termini 'handicappato' e 'portatore di Handicap' per restituire dignità e centralità alla 'persona con disabilità'".

Anche coloro che non hanno bisogni educativi speciali potranno 'trasformare la comunicazione, il linguaggio, le azioni e i presupposti di riferimento assumendo in se stessi la possibilità di considerare la presenza della vulnerabilità non solo come estranea. Comunicare è essere in relazione e la comunicazione implica necessariamente anche da parte di chi non vive personalmente la disabilità, una rivisitazione dei paradigmi di riferimento (Canevaro 2016).

Il documento si compone di tre parti distinte:

1. Glossario,
2. Espressioni non più in uso e da evitare,
3. Abbreviazioni e acronimi più comuni.

1. Glossario

Alunno con disabilità

La disabilità rappresenta una delle molteplici condizioni che una persona può vivere nel corso della propria esistenza. Essa può derivare da limitazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che, in combinazione con barriere di vario tipo, possono impedire una piena ed effettiva partecipazione alla vita sociale.

Essa deve essere menzionata solo quando risulta rilevante per la narrazione e, in tal caso, prediligere l'espressione *persona con disabilità* e, a scuola, *alunno con disabilità*, per enfatizzare l'individualità dell'essere umano, considerando la disabilità quale caratteristica secondaria (linguaggio orientato alla persona). Sono, quindi, da evitare espressioni come "diversamente abile", "alunno affetto da disabilità", "alunno con handicap", "Handicap" deve essere sostituito da "disabilità".

La disabilità è una condizione che può essere affrontata e migliorata mediante l'uso di strumenti e dispositivi adeguati. È importante evitare di rappresentare l'alunno con disabilità come una "vittima" o, al contrario, come un "eroe": è semplicemente una persona che vive la propria normalità, con il diritto di essere riconosciuta e rispettata nella sua unicità.

Alunno con disabilità sensoriale

Alunno con disabilità sensoriale è una designazione che indica uno studente che presenta un'alterazione significativa e persistente di uno dei sensi principali, come la vista o l'udito, tale da influenzare in modo sostanziale la sua esperienza educativa e la partecipazione alle attività scolastiche.

Questa condizione si manifesta attraverso una limitazione funzionale o percettiva che richiede adattamenti e supporti specifici per garantire l'accesso equo e la piena partecipazione al processo di apprendimento.

Alunno cieco/non vedente/ipovedente

Anche in questo caso, è sempre opportuno porre l'accento sulla persona e, dunque, è preferibile utilizzare "alunno non vedente", piuttosto che "cieco", oppure "alunno ipovedente" se la perdita della vista è solo parziale.

Alunno con disturbo dello spettro autistico

Alunno con disturbo dello spettro autistico designa uno studente che presenta un quadro clinico caratterizzato da un insieme di condizioni neuro-psichiatriche, definite come Disturbo dello Spettro Autistico (ASD), che influiscono profondamente sulla sua interazione sociale, sulla comunicazione e sui comportamenti. Questa condizione è caratterizzata da una variabilità significativa, che si manifesta in modi distintivi e richiede interventi educativi e terapeutici personalizzati per ottimizzare l'apprendimento e il benessere dell'individuo.

Un alunno con disturbo dello spettro autistico è un individuo che manifesta sintomi che comportano:

– *Difficoltà nell'Interazione sociale*: compromissioni significative nella capacità di stabilire e mantenere relazioni sociali, spesso caratterizzate da difficoltà nella comprensione delle norme sociali e nella lettura dei segnali emotivi.

– *Problemi di comunicazione*: deficit nel linguaggio verbale e non verbale, che possono manifestarsi come ritardi nello sviluppo del linguaggio, uso atipico della comunicazione o difficoltà nella comprensione e nell'espressione di contenuti complessi.

– *Comportamenti ripetitivi e interessi ristretti*: presenza di attività, interessi o comportamenti altamente specializzati e stereotipati, che possono includere rituali, *routine* fisse o una focalizzazione intensa su particolari oggetti o tematiche.

Alunno con BES

Un alunno con Bisogni Educativi Speciali (BES) è uno studente che manifesta difficoltà nell'apprendimento o nella partecipazione al contesto scolastico, a causa di condizioni individuali specifiche. Queste difficoltà possono derivare non solo da disabilità o disturbi dell'apprendimento, ma anche da una serie di altri fattori, come svantaggi socio-economici, culturali, esigenze educative particolari, o pro-

blematiche comportamentali e relazionali. Gli alunni con BES richiedono un'attenzione educativa personalizzata e interventi mirati, al fine di garantire il loro diritto all'istruzione e alla piena partecipazione alla vita scolastica.

Normativa di riferimento

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012: fornisce indicazioni per l'inclusione scolastica degli alunni con difficoltà di apprendimento e BES, promuovendo l'adozione di interventi personalizzati e strategie didattiche adeguate. Integrata dalla successiva Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, che fornisce indicazioni operative per l'attuazione delle misure di inclusione scolastica.

Alunno con DSA

Un alunno con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) è uno studente che manifesta difficoltà persistenti e circoscritte in determinate aree del processo di apprendimento, come la lettura, la scrittura o il calcolo. Tali difficoltà non sono imputabili a deficit cognitivi generali o a una mancanza di opportunità educative, ma incidono significativamente su abilità specifiche. Per garantire il suo successo scolastico e un accesso equo all'istruzione, sono necessari interventi didattici e pedagogici mirati, che rispondano in maniera efficace alle sue esigenze particolari.

Un alunno con DSA manifesta generalizzata compromissione delle funzioni esecutive:

- suggerisce una difficoltà specifica e localizzata, piuttosto che un problema generalizzato nell'apprendimento;

- *Necessità di Interventi adattativi*: richiesta di strategie educative personalizzate e di supporti specialistici, come l'uso di strumenti compensativi e misure dispensative, che facilitano l'accesso al curriculum e la gestione delle difficoltà specifiche.

Normativa di riferimento

- Legge 8 ottobre 2010, n. 170: Normativa italiana che riconosce ufficialmente i disturbi specifici dell'apprendimento e stabilisce i diritti degli studenti con DSA a ricevere adeguate misure compensative e dispensative.

- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012: Fornisce indicazioni operative per l'attuazione della Legge 170/2010 e specifica le modalità di identificazione e intervento per gli alunni con DSA.

Alunno con ADHD

L'alunno con disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD) è uno studente che manifesta un quadro clinico caratterizzato da un persistente deficit di attenzione, iperattività e/o impulsività, che compromette significativamente il rendimento accademico e l'integrazione sociale. Questa condizione si manifesta in comportamenti che interferiscono con la capacità di concentrazione, l'organizzazione delle attività e la regolazione dei comportamenti, richiedendo interventi educativi specifici e personalizzati.

Un alunno con ADHD può presentare:

– *Deficit di Attenzione*: difficoltà persistenti nel mantenere l'attenzione su compiti o attività, con frequenti distrazioni e incapacità di concentrazione su dettagli e istruzioni, che compromettono il rendimento scolastico e l'apprendimento;

– *Iperattività*: comportamenti caratterizzati da un'eccessiva attività motoria, come il non riuscire a stare seduti per lunghi periodi, la tendenza a muoversi incessantemente o a parlare in maniera sproporzionata, che ostacolano l'adeguato adattamento al contesto scolastico;

– *Impulsività*.

Alunno con DOP

L'alunno con Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) è uno studente caratterizzato da un pattern persistente e dirompente di comportamenti oppositivi, provocatori e ostili verso figure di autorità, che interferisce significativamente con il suo rendimento scolastico e le relazioni sociali. Si presenta solitamente intorno ai cinque anni ma può continuare e aggravarsi fino all'adolescenza. Questo disturbo comportamentale si manifesta attraverso rabbia, irritabilità e comportamenti vendicativi oppure oppositivi che persistono in modo continuativo per un periodo di almeno sei mesi. Fattori importanti per la diagnosi di Disturbo Oppositivo Provocatorio sono la frequenza e l'intensità con cui i sintomi si verificano e la loro presenza in più contesti di vita (es. casa, scuola, sport) o con più persone, che non siano solo fratelli o famigliari.

Nello specifico, uno alunno con DOP può manifestare:

– *Comportamenti Oppositivi e Provocatori*: un modello di comportamento caratterizzato da disobbedienza, atteggiamenti provocatori e opposizione sistematica verso le figure di autorità, come insegnanti e genitori. Questi comportamenti possono includere resistenza alle richieste, litigi e tentativi di mettere in discussione le regole;

– *Ira e aggressività*: episodi di irritabilità e rabbia che si manifestano attraverso reazioni sproporzionate a frustrazioni minori e conflitti con coetanei e adulti, compromettendo la capacità di stabilire e mantenere relazioni sociali armoniose;

– *Problemi di autocontrollo*: difficoltà nel regolare le proprie reazioni emotive e comportamentali, con una tendenza a rispondere impulsivamente e con atteggiamenti sfidanti, che ostacolano il processo educativo e la partecipazione sociale.

Alunno con DC

L'alunno con disturbo della condotta (DC) è uno studente che manifesta un comportamento persistente e grave, caratterizzato da una violazione dei diritti fondamentali degli altri e delle norme sociali accettate, che compromette il suo adattamento scolastico e il benessere sociale. Questo disturbo, riconosciuto e codificato nelle principali classificazioni psichiatriche, si esprime attraverso atti di aggressività, disobbedienza e comportamento antisociale, e richiede interventi educativi e psicologici mirati.

Un alunno con DC si distingue per:

- *Comportamenti aggressivi e violenti*: manifestazioni di aggressività verso persone e animali, che includono atti di violenza fisica, intimidazione, e molestie, che violano le norme sociali e le regole scolastiche;
- *Trasgressioni delle norme sociali*: comportamenti di disobbedienza alle leggi e alle regole stabilite, come vandalismo, furti, e inganno, che riflettono una mancanza di rispetto per le norme sociali e autoritarie;
- *Difficoltà di adattamento*: problemi significativi nell'integrazione sociale e nella partecipazione accademica, dovuti a comportamenti perturbatori e disorganizzati, che influiscono negativamente sull'ambiente scolastico e sulle relazioni interpersonali;
- *Frustrazioni* minori e conflitti con coetanei e adulti, compromettendo la capacità di stabilire e mantenere relazioni sociali armoniose;
- *Problemi di autocontrollo*: difficoltà nel regolare le proprie reazioni emotive e comportamentali, con una tendenza a rispondere impulsivamente e con atteggiamenti sfidanti, che ostacolano il processo educativo e la partecipazione sociale.

Alunno con Disturbo Evolutivo Specifico

Un alunno può presentare Disturbi Evolutivi Specifici (DES), un insieme di condizioni cliniche che influenzano lo sviluppo normale delle competenze cognitive, linguistiche e motorie dei bambini, e che non possono essere attribuiti a condizioni mediche generali, a disabilità intellettiva o a svantaggi socio-culturali. Questi disturbi emergono durante le fasi evolutive e si manifestano con difficoltà specifiche che interferiscono con l'apprendimento e il funzionamento quotidiano del bambino.

I principali disturbi evolutivi specifici includono:

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

- *Dislessia*: Difficoltà specifiche nella lettura, che si manifestano con problemi di decodifica e comprensione del testo;
- *Disgrafia*: Difficoltà nella scrittura, che includono problemi di coordinazione motoria fine e difficoltà nella produzione grafica;
- *Disortografia*: Difficoltà nello scrivere correttamente le parole e nell'applicare le regole ortografiche;
- *Discalculia*: Difficoltà nel calcolo e nella comprensione dei concetti matematici, che influiscono sulla capacità di eseguire operazioni matematiche e risolvere problemi numerici.

Disturbi del Linguaggio:

- *Disturbo del Linguaggio Espressivo*: Difficoltà nella produzione verbale, che possono riguardare la formazione di frasi corrette e l'uso appropriato del vocabolario;
- *Disturbo del Linguaggio Ricettivo*: Difficoltà nella comprensione del linguaggio, che possono comportare problemi nel seguire istruzioni e comprendere il significato delle parole.

Disturbo del Coordinamento Motorio (nota anche come Disturbo della Coordinazione Motoria o Disprassia):

– Caratterizzato da difficoltà nel coordinare i movimenti corporei, che possono influire sulla motricità fine e grossolana, compromettendo l'esecuzione di attività motorie complesse e quotidiane.

Disturbi del Comportamento e dell'Autocontrollo:

– Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD): Caratterizzato da difficoltà nell'attenzione, impulsività e iperattività, che possono interferire con l'apprendimento e il comportamento sociale.

Disturbi del Comportamento:

– Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) e Disturbo della Condotta: Caratterizzati da comportamenti oppositivi, provocatori e antisociali che possono influenzare negativamente le relazioni sociali e il funzionamento scolastico.

Disturbi dell'interazione e della Comunicazione:

– Disturbo dello Spettro Autistico (ASD): Riguarda una vasta gamma di sintomi che influenzano le capacità di comunicazione, interazione sociale e comportamento. Sebbene non sia sempre considerato un disturbo evolutivo specifico, è spesso incluso nella discussione su disturbi che influenzano l'apprendimento e lo sviluppo.

Alunno con plusdotazione

Un alunno con plusdotazione è uno studente che presenta un potenziale intellettuale e creativo straordinario, con competenze superiori alla media in uno o più ambiti specifici, come il ragionamento cognitivo, le abilità artistiche, la risoluzione di problemi complessi o le capacità interpersonali. Questo talento si esprime attraverso un apprendimento rapido e una notevole capacità di acquisire e applicare conoscenze, spesso con un ritmo più veloce rispetto ai suoi pari. Per valorizzare al meglio queste capacità, si raccomanda l'adozione di strategie di arricchimento che stimolino ulteriormente lo sviluppo delle sue potenzialità.

Un alunno con plusdotazione necessita di supporto emotivo e sociale per il suo benessere complessivo.

Abilitazione

La Convenzione ONU, all'articolo 26, distingue il concetto di "riabilitazione" da quello di "abilitazione". "Riabilitare" significa recuperare le funzionalità perse, mentre "abilitare" implica lavorare su desideri, aspirazioni e attività concrete che l'alunno vuole svolgere.

Accessibilità

Una scuola per essere accessibile deve garantire agli alunni, e a tutto il personale scolastico, di poter usufruire dei servizi, delle prestazioni e delle opportunità che essa offre. Si tratta di un diritto fondamentale soprattutto per gli alunni con disabilità motoria e/o sensoriale, che troppo spesso vengono penalizzati durante il loro percorso scolastico proprio dalle barriere architettoniche che incontrano (ascensori, bagni, porte, scale, ecc.). Anche le informazioni devono essere presentate in modalità accessibili e attraverso tecnologie adeguate per diversi tipi di disabilità. Per le persone con disabilità intellettiva e disturbi del neurosviluppo, ad esempio, è sempre più comune l'uso del linguaggio "facile da leggere" o aumentativo (con l'impiego di immagini), mentre per le persone sorde si utilizzano il linguaggio dei segni e la sottotitolatura, e per le persone non vedenti si impiegano supporti vocali per i sistemi audio e Braille per i sistemi di scrittura.

Accomodamento ragionevole

La Convenzione delle Nazioni Unite, all'articolo 2, definisce il concetto di "accomodamento ragionevole" come "le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo, [...] per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e le libertà fondamentali". L'accomodamento ragionevole si applica in ambito scolastico, nei luoghi di lavoro, nelle procedure burocratiche e amministrative e in qualsiasi altro contesto. L'art. 5 della stessa Convenzione esorta gli Stati ad adottare i provvedimenti che garantiscano accomodamenti ragionevoli e, la scuola, da parte sua, è tenuta a mettere in campo tutti gli strumenti a disposizione per adeguare la didattica alle esigenze della disabilità.

Agenda ONU 2030

L'Agenda ONU per lo Sviluppo sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto dai 193 Paesi membri nel 2015. Essa prevede 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile da raggiungere entro il 2030. Le persone con disabilità sono beneficiarie di tutti gli obiettivi, essendo questi ultimi basati sul rispetto dei diritti umani di tutti gli abitanti del pianeta. In particolare, si pone l'accento su "ridurre le disuguaglianze", "istruzione di qualità", "salute e benessere".

Autodeterminazione

L'autodeterminazione rappresenta l'insieme delle predisposizioni, competenze e opportunità che consentono all'individuo di fungere da agente primario nella propria esistenza, esercitando la libertà di scegliere e decidere riguardo alle proprie azioni, senza subire indebite influenze o interferenze esterne. In termini più elaborati, essa si configura come la facoltà di operare scelte e prendere deci-

sioni liberamente, in conformità con le proprie inclinazioni e desideri personali. Tuttavia, tale diritto, che è intrinsecamente riconosciuto come fondamentale, viene frequentemente negato alle persone con disabilità, in particolare a quelle con disabilità intellettive e disturbi del neurosviluppo, a causa di pregiudizi persistenti e ingiustificati. Pertanto, pur essendo l'autodeterminazione un diritto essenziale e inalienabile, essa deve essere garantita nella misura massima possibile, secondo le circostanze specifiche. Qualora sia necessario, si possono fornire i supporti adeguati nel processo decisionale, evitando tuttavia di sostituirsi completamente alla persona con disabilità. Nella scuola secondaria di secondo grado, la partecipazione degli studenti con disabilità al GLO va sicuramente in quest'ottica.

Autorappresentanza

L'autorappresentanza, strettamente legata alla auto-determinazione, riguarda il diritto delle persone con disabilità, fin da studenti, di esprimere in prima persona il proprio pensiero, le proprie opinioni e aspettative e impegnarsi anche perché tale diritto venga rispettato. La persona può senz'altro avvalersi di ogni facilitatore e sostegno per potersi esprimere al meglio e va evitato che un altro soggetto si sostituisca integralmente nelle decisioni e limiti la sua libertà di espressione.

Barriera

La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) definisce le "barriere" come "fattori nell'ambiente di una persona che, mediante la loro assenza o presenza, limitano il funzionamento e creano disabilità". Possono presentarsi barriere architettoniche (come la presenza di gradini che costituiscono un ostacolo per le persone con disabilità motoria), ma anche altre forme di limitazioni meno visibili, quali, per esempio, la mancanza di informazioni in linguaggio accessibile. L'interazione tra queste barriere e le condizioni personali dell'individuo è cruciale nella determinazione della disabilità. Nella Sezione 6 del modello di PEI è prevista l'osservazione sul contesto, proprio per evidenziare i fattori (personali e ambientali) che possono costituire barriere e che devono quindi essere rimosse.

Braille

Il *Braille* è un sistema di codifica tattile utilizzato principalmente da persone non vedenti o ipovedenti per leggere e scrivere. Il sistema, sviluppato da Louis Braille nel 1824, si basa su una matrice di sei punti disposti in due colonne e tre righe, denominata "celle Braille". Ogni cella può contenere da uno a sei punti sollevati, che rappresentano le lettere dell'alfabeto, i numeri, i segni di punteggiatura e altri simboli.

Il Braille può essere scritto su vari supporti, inclusi carta, plastica e metallo, mediante l'uso di strumenti specializzati come la macchina per scrivere Braille o

attraverso l'uso di tecnologie assistive come i display Braille elettronici. Le persone leggono il Braille passando le dita sui punti elevati, permettendo la percezione tattile delle informazioni.

Questo sistema offre alle persone con disabilità visiva l'accesso a testi scritti, materiali educativi e comunicazioni quotidiane, promuovendo l'autonomia e l'inclusione sociale. Il Braille si applica non solo nella lingua scritta, ma anche nella notazione musicale, matematica e scientifica, ampliando le sue utilità nel campo dell'istruzione. Per questo motivo, risulta ancora oggi un valido strumento di apprendimento diretto e autonomo per uno studente con disabilità visiva.

Certificazione

È un documento con valore legale, rilasciato da soggetti autorizzati per legge, che attesta la presenza di un disturbo e il diritto da parte della persona interessata a richiedere determinate misure previste dalla normativa vigente. Nel caso della L. 104/1992 o della L. 170/2010, la certificazione viene rilasciata dal SSN (tramite le commissioni delle ASL). Per ovviare a difficoltà dovute ai lunghi tempi di attesa per il rilascio delle certificazioni, la C.M. 8/2013 stabilisce che “Per quanto riguarda gli alunni in possesso di una diagnosi di DSA rilasciata da una struttura privata, si raccomanda – nelle more del rilascio della certificazione da parte di strutture sanitarie pubbliche o accreditate – di adottare preventivamente le misure previste dalla legge 170/2010, qualora il Consiglio di classe o il team dei docenti della scuola primaria ravvisino e riscontrino, sulla base di considerazioni psicopedagogiche e didattiche, carenze riconducibili al disturbo”.

Codice nosografico

I sistemi riguardanti la classificazione delle malattie (il DSM-5 e l'ICD 10), per ogni disturbo prevedono un codice alfanumerico composto da una lettera e una serie di numeri (es. F 70.9 per il ritardo mentale lieve). Questi codici sono particolarmente utili in fase di registrazione nei documenti diagnostici.

Comorbidità

Questo termine indica la presenza di due o più disturbi certificati nella stessa persona: per esempio un disturbo ansioso in un bambino con ADHD.

Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità

Il 13 dicembre 2006, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha adottato la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità. Essa non enuncia nuovi diritti, ma declina i diritti umani propri di ogni persona tenendo conto della condizione di disabilità in cui alcune persone possono venirsi a trovare. Gli Stati sottoscrittori sono chiamati ad un impegno concreto nell'esigibilità di tali diritti.

Con la Convenzione si passa dall'idea tradizionale che vede le persone con disabilità portatrici di bisogni, a quella secondo cui esse hanno gli stessi diritti e gli stessi bisogni delle altre persone.

Lo Stato italiano ha ratificato la Convenzione con la Legge n. 18 del 2009.

Diagnosi

È un documento clinico, rilasciato da figure specialistiche iscritte ai relativi albi professionali (psicologi, neuropsichiatri, ecc.). La diagnosi, redatta con riferimento a un sistema nosografico riconosciuto a livello internazionale, indica la presenza di un disturbo e l'eventuale livello di gravità.

Differenziazione

Nei PEI della Scuola Secondaria di II grado è possibile optare per una progettazione didattica *differenziata*, oltre che per una *personalizzata*.

Risulta *differenziata* una progettazione didattica che attua una rilevante riduzione degli obiettivi di apprendimento previsti per uno specifico indirizzo di studi e alla fine del percorso scolastico porta al rilascio di un attestato dei crediti formativi, non del diploma. La valutazione degli apprendimenti è riferita alla progettazione definita nel PEI e può prevedere pertanto anche verifiche non equipollenti.

Discriminazione

La discriminazione che si basa sulla disabilità è definita dalla Convenzione ONU come qualsiasi "distinzione, esclusione o restrizione" con lo scopo o l'effetto di pregiudicare l'esercizio di un diritto umano o di una libertà fondamentale, in qualsivoglia ambito, sia esso economico, politico, sociale, culturale...

In Italia la L. 67/2006 specifica che si è in presenza di discriminazione diretta ogni volta che, in connessione alla disabilità, una persona "è trattata meno favorevolmente di quanto sia, sia stata o sarebbe trattata una persona non disabile in situazione analoga". Si è, invece, in presenza di discriminazione indiretta quando "una disposizione, una prassi, un atto, un patto o un comportamento apparentemente neutri mettono una persona con disabilità in una posizione di svantaggio rispetto ad altre persone". Anche nell'ambiente scolastico, la L. 67/2006 può risultare uno strumento efficace per il contrasto alle discriminazioni che possono essere le più varie: dall'esclusione da attività didattiche e uscite, alle difficoltà delle relazioni tra pari o con gli insegnanti.

Easy to read

L'*easy to read* è una modalità di comunicazione che permette a tutti, e in particolare alle persone con disabilità intellettiva, di avere accesso alle informazioni.

Inclusion Europe è una grande associazione europea, composta da membri di vari Paesi, tra cui l'Italia, e ha lo scopo di progettare politiche di copertura euro-

pea e internazionale mirate all'inclusione sociale delle persone con differenti disabilità. Tra le altre cose, essa ha individuato delle linee guida da seguire per rendere un'informazione facile da leggere e da capire¹.

Empowerment

L'*empowerment* (autopotenziamento) è un processo mediante il quale si promuove il potenziamento della consapevolezza dei propri diritti, permettendo agli individui di esigerli autonomamente. La società, attraverso pratiche che non rispettano i diritti civili, barriere, ostacoli e discriminazioni, impedisce alle persone con disabilità di partecipare in condizioni di equità con gli altri cittadini.

Riguardo agli alunni con disabilità, si tratta, dunque, di intervenire per favorire lo sviluppo della loro consapevolezza e conoscenza di sé, con l'obiettivo di esaltare le loro potenzialità e permettere loro di fare scelte autonome.

Equità²

Principio secondo cui tutte le persone dovrebbero avere accesso a opportunità e risorse in modo giusto, tenendo conto delle loro differenti esigenze e circostanze, per raggiungere un'uguaglianza di risultati.

Facilitatore

Nel contesto della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF), un *facilitatore* è un elemento ambientale o personale che abilita le persone con disabilità a superare le limitazioni imposte da barriere ambientali o sociali, contribuendo a una piena realizzazione del loro potenziale e a una partecipazione ottimale alla vita sociale, economica e culturale. Facilitatori possono essere, ad esempio, risorse ambientali come strutture fisiche accessibili, tecnologie assistive, o pratiche organizzative che favoriscono l'inclusione, come l'adattamento degli spazi di lavoro e di apprendimento, e la formazione del personale. Possono anche comprendere supporti sociali e relazionali, come la rete di sostegno familiare e comunitario, e le politiche inclusive che promuovono l'equità e la partecipazione paritaria.

Nell'ambiente scolastico, si possono individuare facilitatori individuali (rivolti, cioè, al singolo) ma anche facilitatori universali, come ad esempio strategie di didattica flessibile: si propongono modalità di svolgimento delle attività didattiche adeguate alle esigenze di ciascuno studente, evitando una proposta unica per tutta la classe, attività basate su molteplici forme di fruizione-somministrazione-valutazione, considerando canali comunicativi diversi, lasciando scegliere le modalità più efficaci per ogni studente e valorizzando varie possibilità di esprimere gli output dell'apprendimento.

¹ Reperibile al seguente link: https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/IT_Information_for_all.pdf.

² Fonte: Commissione Europea – Relazione sulla giustizia sociale.

International Classification of Functioning

L'International Classification of Functioning (ICF), Disability and Health (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) è stata elaborata dall'OMS nel 2001 e ha permesso che si verificasse un importante cambio di paradigma nell'approccio alla disabilità. Il nuovo punto di vista non è più soltanto centrato sulla malattia e la persona viene descritta in termini positivi, di salute e di funzionamento nei diversi contesti (familiare, sociale, lavorativo) aprendo la strada a un intervento migliorativo sul contesto stesso, attraverso l'inserimento di facilitatori e la rimozione di eventuali barriere. La disabilità viene, in sostanza, considerata come il risultato negativo dell'interazione tra la persona e l'ambiente.

Anche nella Scuola, l'ICF rappresenta lo strumento che permette di delineare la visione globale dello studente, in qualsiasi ordine e grado.

Inclusione

L'inclusione è un insieme complesso di processi di trasformazione che richiedono una profonda revisione dei principi e delle norme tecniche, politiche e sociali, al fine di garantire il pieno rispetto dei diritti di tutte le persone (comprese le persone con disabilità). Questo percorso di cambiamento comporta l'adeguamento delle pratiche esistenti per assicurare una partecipazione attiva ed equa degli individui in tutti gli ambiti della società.

L'inclusione diventa tangibile quando le persone (comprese le persone con disabilità), insieme ai loro rappresentanti, sono direttamente coinvolte nelle decisioni che li riguardano, permettendo che i loro bisogni e diritti siano pienamente integrati nelle politiche e nelle prassi sociali, promuovendo così una reale equità e partecipazione.

Interculturalità

L'interculturalità è un concetto che denota l'interazione dinamica e reciprocamente arricchente tra diverse culture, caratterizzata dal dialogo e dal confronto rispettoso tra gruppi culturali distinti. Essa implica un processo continuo di scambio e integrazione culturale, volto a superare le barriere di incomprensione e pregiudizio attraverso la valorizzazione e l'accettazione delle diversità culturali.

In un contesto interculturale, si promuove l'inclusione e la partecipazione equa di individui provenienti da *background* culturali differenti, favorendo la co-creazione di nuove significazioni e pratiche condivise. Questo approccio non solo riconosce e celebra le differenze tra le culture, ma mira anche a costruire ponti di comunicazione e cooperazione attraverso la comprensione e il rispetto reciproco.

La presenza crescente nelle scuole di bambini e ragazzi che hanno una storia, diretta o familiare, di migrazione è un dato ormai strutturale del nostro sistema scolastico. Gli studenti imparano così a vivere in una pluralità diffusa e a conoscere le diversità culturali e religiose, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune.

Modello bio-psico-sociale

Il modello bio-psico-sociale è un approccio integrato e olistico alla comprensione della disabilità, che considera non solo gli aspetti medici e biologici, ma anche le dimensioni psicologiche e sociali dell'individuo. Questo modello rappresenta una visione complessiva della disabilità, sostenendo che il funzionamento e il benessere dell'individuo derivano dall'interazione complessa tra fattori biologici, psicologici e ambientali.

Osservatorio permanente per l'inclusione

L'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica è un organo nazionale, collegiale, consultivo e anche propositivo, istituito presso il Ministero dell'Istruzione e centrale nella *governance* dell'inclusione. L'Osservatorio, presieduto dal ministro dell'Istruzione o da un suo delegato, è stato formalizzato nel 2017, nell'ambito dell'attuazione della Legge 107/2015 (Buona Scuola). Prima era sempre stato disciplinato con norme di rango secondario. Ora si trova in una norma di legge di livello primario, acquisendo maggior rilievo e stabilità. L'Osservatorio si articola in due organismi: il Comitato tecnico-scientifico e la consulta delle associazioni. L'Osservatorio è lo spazio privilegiato di confronto tra le istituzioni, centrali e locali, e le associazioni rappresentanti i diritti dei disabili.

Personalizzazione

Nei Piani Educativi Individualizzati si parla di *personalizzazione*, rispetto alla progettazione didattica della classe, in relazione agli obiettivi di apprendimento (conoscenze, abilità, traguardi di competenze), alle strategie e metodologie didattiche, alle modalità di verifica e ai criteri di valutazione; tali personalizzazioni devono essere specificate. Se le differenze rispetto alla progettazione della classe non sono rilevanti, può essere conveniente esplicitare solo le personalizzazioni apportate: riduzioni dei contenuti, semplificazioni o facilitazioni, eventuali obiettivi ridotti.

Se, invece, la progettazione personalizzata è molto diversa da quella della classe, si definiscono gli obiettivi disciplinari previsti, specificando i risultati attesi e i relativi criteri di valutazione. Nella Scuola Primaria e Secondaria di I grado è solo possibile personalizzare la progettazione didattica e non anche differenziarla.

Progettazione didattica

La progettazione didattica è il processo di pianificazione e organizzazione delle attività e delle risorse necessarie per guidare l'apprendimento degli studenti; richiede l'individuazione degli obiettivi di apprendimento e delle strategie/materiali didattici adeguati. È la progettazione che permette di adattare la propria didattica alle esigenze degli allievi, tenendo conto dello stile di apprendimento di ciascuno e, quindi, anche delle eventuali difficoltà.

Nei PEI si parla di progettazione didattica "personalizzata" (nel I e II ciclo) o "differenziata" (solo nel II ciclo).

Progettazione universale

La progettazione universale è definita dalla Convenzione ONU come “la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate”, non escludendo, tuttavia, dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità laddove necessari. Essa può essere applicata a qualsiasi contesto, soprattutto in quello scolastico, rendendolo flessibile e facilmente fruibile. Così, nella scuola, la progettazione universale per l'apprendimento aiuta a soddisfare la variabilità degli studenti suggerendo flessibilità negli obiettivi, metodi, materiali e valutazioni che permettano agli educatori di soddisfare i diversi bisogni³.

Progetto individuale

Il Progetto individuale, documento di natura strategica, introdotto dalla Legge 328/2000, è redatto su richiesta e con la collaborazione dei genitori, dall'Ente locale competente d'intesa con l'Azienda sanitaria locale sulla base del Profilo di funzionamento. Le prestazioni, i servizi e le misure, in esso previste, sono definite anche con la partecipazione di un rappresentante dell'istituzione scolastica interessata. Esso può comprendere anche misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale così come eventuali sostegni per il nucleo familiare.

Il Decreto Legislativo n. 62 del 2024, in particolare agli artt. 18 e 19, afferma il concetto di *Progetto di Vita Individuale*, personalizzato e partecipato. Tale progetto è finalizzato a garantire che le persone con disabilità possano accedere a un percorso di vita che tenga conto delle esigenze personali, di salute e delle condizioni sociali, facilitando la loro inclusione soprattutto in termini di *equità*.

Programmazione didattica

La programmazione didattica è parte integrante della progettazione didattica, in quanto organizza le lezioni e il loro contenuto dal punto di vista temporale. Non è, dunque, corretto parlare di *programmazione personalizzata* o *differenziata*, poiché, in tal caso, ci si riferisce alla *progettazione* (si veda sopra).

Universal Design for Learning

L'*Universal Design for Learning* (UDL) è un approccio psico-pedagogico che mira a rendere l'apprendimento accessibile e inclusivo per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità, *background* o stili di apprendimento.

Rappresenta un *framework* educativo che si basa sulla progettazione di ambienti di apprendimento che siano intrinsecamente adattabili e flessibili, al fine di soddi-

³ CAST: Until learning has no limits®.

sfare le diverse esigenze e modalità di apprendimento degli studenti. In altre parole, l'UDL promuove l'utilizzo di una varietà di metodi di insegnamento allo scopo di rimuovere qualsiasi ostacolo all'apprendimento e fare in modo che gli studenti imparino nelle modalità con cui si trovano più a loro agio.

2. Espressioni non più in uso e da evitare

Affetto da/colpito da/vittima di/soffre di

È opportuno evitare l'utilizzo di tali locuzioni poiché pongono l'accento sulla malattia e sulla sofferenza. Nel tempo, tali definizioni hanno contribuito a generare sentimenti di pietismo o commiserazione nei confronti delle persone con disabilità. Nel caso in cui fosse necessario porre l'accento sull'origine della disabilità dal punto di vista della diagnosi, è preferibile utilizzare un linguaggio neutro, ad esempio "persona con sindrome di Down", "persona con distrofia muscolare", ecc.

Costretto su/ridotto su una sedia a rotelle

È opportuno evitare espressioni del genere, poiché, anche queste, trasmettono a priori un'idea di sofferenza e l'accento sulla malattia. La sedia a rotelle è, a tutti gli effetti, un "facilitatore"; quindi, è preferibile dire "persona con disabilità motoria che si avvale dell'uso di una sedia a rotelle" o "persona che si muove in sedia a rotelle".

Diversamente abile/diversabile

Questa locuzione è nata negli anni '90 come alternativa a "handicappato" o "disabile", ritenendola più adeguata. Tuttavia, oggi non appare più in linea con il nuovo approccio alla disabilità, che la considera una condizione umana normale, in quanto ciascuna persona è diversa dall'altra.

Grave/moderato/lieve

Nell'approccio attuale, tali aggettivi non dovrebbero più essere utilizzati per descrivere la condizione di disabilità di una persona, poiché pongono l'accento sulla malattia in chiave negativa. Sarebbe opportuno sostituirle con "persona con necessità di bassa/media/alta intensità di sostegno", considerando la disabilità come il risultato negativo (modificabile con sostegni adeguati) dell'interazione tra la persona e l'ambiente.

Handicappato/portatore di handicap

Tali formulazioni sono presenti in alcune fonti normative, dunque, citando specifiche disposizioni di legge è ancora necessario utilizzare questi termini. Per tutti gli altri casi, si sostituiscono con "persona con disabilità".

Invalido/inabile

Anche in questo caso, si dovrebbe evitare di utilizzare tali aggettivi per definire una “persona con disabilità”, limitandone l’uso quando occorre evidenziare la presenza di una condizione prevista dalla legge che può dar luogo a riconoscimento di alcuni benefici, anche economici.

Sordo/sordomuto

È preferibile la parola “sordità” piuttosto che usare l’aggettivo “sordo” e dire “persona con sordità parziale/totale”, oppure “persona con problemi di udito”.

“Sordomuto” è usato per riferirsi a una persona incapace sia di parlare che di sentire, tuttavia riesce comunque ad esprimersi con altre modalità (scrittura, lingua dei segni, ecc.). La legislazione italiana ha cancellato il termine con la Legge 95/2006.

Stato vegetativo/vegetale/incosciente

Chiamare “vegetale” una persona in stato vegetativo è offensivo e disumanizzante. È preferibile utilizzare la locuzione “persona in stato di incoscienza” o “persona in stato vegetativo”.

3. Abbreviazioni e acronimi più comuni

AEC (Assistente alla autonomia e alla comunicazione)

L’Assistente alla Autonomia e alla Comunicazione è una figura professionale altamente specializzata, il cui ruolo è dedicato al supporto e alla facilitazione della partecipazione attiva di individui con disabilità nel contesto educativo, sociale e lavorativo. Questa figura, operante in contesti scolastici, socio-assistenziali e lavorativi, ha l’incarico di promuovere e garantire l’autonomia personale e la comunicazione efficace degli individui a cui è destinato il suo intervento.

IA o AI (Intelligenza Artificiale o Artificial Intelligence)

L’Intelligenza Artificiale è un campo multidisciplinare dell’informatica e dell’ingegneria dedicato allo sviluppo e all’implementazione di sistemi e tecnologie capaci di eseguire compiti che, se effettuati da un essere umano, richiederebbero intelligenza. Questi sistemi sono progettati per imitare, replicare e, in alcuni casi, superare le capacità cognitive umane, come l’apprendimento, il ragionamento, la risoluzione di problemi e l’elaborazione del linguaggio naturale.

CAA (Comunicazione Aumentativa e Alternativa)

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa è un insieme di strategie e strumenti progettati per supportare e facilitare l'espressione e la comprensione del linguaggio da parte di individui che presentano difficoltà comunicative significative, che non possono essere completamente ovviate attraverso i canali comunicativi tradizionali. Questo approccio comprende sia metodi aumentativi, che potenziano le capacità comunicative residue dell'individuo, sia metodi alternativi, che offrono modalità completamente diverse per esprimersi e interagire. Si avvale di tabelle con immagini, simboli, o parole che l'individuo può indicare per esprimere bisogni, desideri o pensieri.

CTS (Centri Territoriali di Supporto)

I Centri Territoriali di Supporto operano come reti territoriali con l'obiettivo di rafforzare l'inclusione scolastica. I CTS organizzano iniziative di formazione sui temi dell'inclusione, anche nell'ambito delle nuove tecnologie, diffondono buone pratiche e offrono consulenza sugli ausili più appropriati per gli studenti con disabilità.

GIT (Gruppo per l'Inclusione Territoriale)

Il Gruppo per l'Inclusione Territoriale, che lavora su base territoriale con il compito di verificare e formulare proposte per le risorse di sostegno didattico, ha le seguenti funzioni principali, così come delineati dal Decreto Legislativo 66 del 13 aprile 2017:

– *Verifica delle proposte per il sostegno didattico*: Il GIT riceve dai Dirigenti Scolastici le proposte per la quantificazione delle risorse di sostegno didattico necessarie per l'inclusione degli studenti con disabilità. Successivamente, il GIT verifica tali proposte e formula una raccomandazione all'Ufficio Scolastico Regionale (USR) sulla distribuzione delle risorse.

– *Supporto tecnico*: Il GIT agisce come organo tecnico per valutare le risorse di sostegno richieste dalle singole scuole, basandosi su vari elementi, tra cui il Piano per l'Inclusione, i Profili di Funzionamento, i Piani Educativi Individualizzati (PEI) e i Progetti Individuali, ove esistenti.

– *Consultazione e programmazione*: Il GIT partecipa a compiti di consultazione e programmazione delle attività e fornisce un coordinamento tra i vari livelli istituzionali e le organizzazioni locali, incluse le associazioni delle persone con disabilità e le aziende sanitarie locali.

GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione)

Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione è un organismo previsto dalla normativa italiana per garantire un'adeguata integrazione e supporto degli studenti con Bisogni Educativi Speciali e disabilità nel sistema educativo. Istituito ai sensi del

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 e del Decreto Legislativo 10 agosto 2019, n. 96, il GLI svolge un ruolo fondamentale nella pianificazione, attuazione e monitoraggio delle misure educative e inclusive. Il GLI, presso ogni Istituzione scolastica autonoma, è composto da un insieme di figure professionali, tra cui il dirigente scolastico, che lo presiede, i docenti curricolari, i docenti di sostegno, le figure specialistiche (come psicologi e terapisti) e i rappresentanti dei genitori. Questa composizione garantisce una visione interdisciplinare e integrata delle problematiche e delle soluzioni.

Il Decreto Legislativo n. 66/2017 art.9 sostituisce l'art.15 della Legge 104/92 e stabilisce l'istituzione del GLI a partire dal 1° sett. 2017. Non è menzionato il GLHI, previsto dall'art.15 della legge 104/92. Il GLHI è stato annullato e quindi i suoi compiti sono stati inglobati definitivamente in quelli del GLI.

GLIR (Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale)

Il termine “GLIR” si riferisce al Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale, ovvero ad una struttura istituita con il fine precipuo di coordinare, monitorare e supportare le politiche educative e le prassi operative concernenti l'inclusione scolastica a livello regionale.

Il GLIR è preposto alla promozione di un'azione sinergica tra le istituzioni scolastiche, sanitarie, sociali e territoriali, al fine di garantire l'omogeneità e l'efficacia degli interventi educativi rivolti agli alunni con disabilità o bisogni educativi speciali (BES). Tra i compiti del GLIR vi è l'assistenza tecnica e la consulenza nei confronti delle scuole e degli Uffici Scolastici Territoriali (UST), nonché il monitoraggio delle attività svolte dai Gruppi di Lavoro Operativi (GLO) a livello di singole istituzioni scolastiche.

La composizione del GLIR include rappresentanti dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR), delle Regioni, delle aziende sanitarie locali, degli enti locali, delle associazioni delle famiglie e degli studenti con disabilità, nonché esperti del settore. La sua attività è fondamentale per garantire l'attuazione delle normative sull'inclusione scolastica a livello territoriale, assicurando un costante dialogo tra i vari attori coinvolti.

Il quadro normativo più recente che disciplina il GLIR è delineato nel Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, e successivamente integrato e modificato dal Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. Questi decreti, emanati in attuazione della Legge 107/2015 (c.d. “Buona Scuola”), specificano le funzioni e le responsabilità del GLIR, in un'ottica di rafforzamento del coordinamento interistituzionale e di potenziamento delle politiche di inclusione a livello regionale.

GLO (Gruppo di Lavoro Operativo)

Il termine “GLO” fa riferimento al Gruppo di Lavoro Operativo, ovvero a un'entità istituzionale prevista nel sistema scolastico italiano. Questo gruppo è istituito con l'obiettivo precipuo di elaborare, coordinare e monitorare le strategie

pedagogiche e didattiche finalizzate all'inclusione degli alunni con disabilità o bisogni educativi speciali (BES).

La funzione primaria del GLO è quella di curare la stesura e l'implementazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), un documento che delinea gli interventi educativi personalizzati per ciascun alunno con disabilità certificata.

Il GLO è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe e presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato. I docenti di sostegno, in quanto contitolari, fanno parte del Consiglio di classe o del team dei docenti. Partecipano al GLO i genitori dell'alunno con disabilità o chi ne esercita la responsabilità genitoriale, le figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica, che interagiscono con la classe e con l'alunno con disabilità nonché, ai fini del necessario supporto, l'unità di valutazione multidisciplinare. All'interno del GLO è assicurata la partecipazione attiva degli studenti con disabilità ai fini dell'inclusione scolastica nel rispetto del principio di autodeterminazione.

La normativa che ha sostituito il GLHO (Gruppo di Lavoro Handicap Operativo) con il GLO (Gruppo di Lavoro Operativo) è il Decreto Legislativo n. 66/2017, parte della più ampia riforma del sistema di inclusione scolastica in Italia. Questo decreto è stato emanato in attuazione della Legge n. 107/2015 (la cosiddetta "Buona Scuola").

Il passaggio dal GLHO al GLO è una delle modifiche introdotte dal decreto per migliorare l'inclusione degli alunni con disabilità, ponendo maggiore attenzione sulla corresponsabilità di tutti i soggetti coinvolti nel percorso scolastico dell'alunno.

LIS (Lingua dei Segni Italiana)

La lingua dei Segni Italiana è il sistema di comunicazione visivo-gestuale utilizzato prevalentemente dalla comunità sorda in Italia. La LIS si distingue per l'uso di segni articolati attraverso movimenti delle mani, espressioni facciali, e posture del corpo, i quali, in combinazione, veicolano significati complessi ed articolati, costituendo una lingua naturale a tutti gli effetti, con una propria grammatica, sintassi e lessico.

A differenza del linguaggio verbale, che si esprime in modalità acustico-verbale, la LIS sfrutta il canale visivo-spaziale, offrendo un mezzo di comunicazione efficace e inclusivo per le persone sorde, permettendo loro di accedere pienamente alla vita sociale, culturale e lavorativa.

Il riconoscimento ufficiale della LIS in Italia ha seguito un percorso legislativo complesso, culminato con l'approvazione della Legge 21 maggio 2012, n. 69, che per la prima volta sancisce il riconoscimento della LIS come lingua a livello nazionale. Tale legge rappresenta un traguardo storico, inserendosi nel contesto più ampio della tutela dei diritti delle persone con disabilità, in conformità con quanto stabilito dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità, ratificata dall'Italia con la Legge 3 marzo 2009, n. 18. La normativa attuale promuove l'inclusione e l'accessibilità attraverso l'impiego della LIS, sostenendo la formazione di interpreti e la diffusione di questa lingua in ambiti educativi, istituzionali e mediatici, nonché garantendo il diritto all'uso della LIS nei contesti pubblici e privati.

NAI (Neo Arrivati in Italia)

L'acronimo NAI identifica quegli alunni di origine straniera che sono giunti recentemente nel territorio italiano e che, pertanto, si trovano in una fase iniziale di inserimento nel contesto scolastico, culturale e sociale del Paese ospitante. Questi alunni presentano spesso bisogni educativi particolari, legati principalmente alla necessità di apprendere la lingua italiana e di adattarsi a un sistema educativo e sociale significativamente diverso da quello di provenienza.

La condizione degli alunni NAI è caratterizzata da una particolare vulnerabilità, derivante dall'impatto dell'esperienza migratoria, che può includere eventi traumatici, oltre alla sfida di inserirsi in un nuovo ambiente linguistico e culturale. Tali studenti necessitano di interventi didattici mirati, che includano programmi di alfabetizzazione, percorsi personalizzati di apprendimento e supporto psicopedagogico per favorire la loro inclusione scolastica e sociale.

Il quadro normativo che disciplina l'accoglienza e l'integrazione degli alunni NAI è delineato da una serie di disposizioni nazionali e regionali, con particolare riferimento alla Legge 13 luglio 2015, n. 107, nota come "Buona Scuola", che introduce l'obbligo per le istituzioni scolastiche di promuovere l'integrazione degli alunni stranieri, attraverso azioni di supporto linguistico e culturale. Inoltre, la C.M. n. 2 del 2010 fornisce linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, specificando la necessità di attivare piani educativi individualizzati (PEI) e interventi di mediazione culturale.

Tali normative sono parte integrante delle politiche italiane ed europee per l'inclusione e la protezione dei minori migranti, in conformità con la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo e la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, che stabiliscono il diritto all'istruzione e alla piena partecipazione sociale come diritti inalienabili di ogni bambino, indipendentemente dalla sua origine.

PAI (Piano Annuale per l'Inclusione)

Il PAI è il documento strategico e operativo che le istituzioni scolastiche redigono per garantire l'attuazione e il monitoraggio delle politiche di inclusione all'interno dell'ambiente educativo. Il PAI ha come obiettivo primario quello di promuovere e favorire l'integrazione di tutti gli alunni (in particolar modo, degli alunni con disabilità e con altri Bisogni Educativi Speciali), delineando e pianificando interventi specifici e personalizzati per soddisfare le esigenze educative e sociali di tutti.

Il PAI si configura come uno strumento di pianificazione e gestione dell'inclusione scolastica, e include:

– *Analisi dei Bisogni*: Una valutazione dettagliata delle necessità specifiche degli alunni con disabilità e altri BES presenti nella scuola, basata su dati e osservazioni raccolte durante l'anno scolastico.

– *Obiettivi e Interventi*: Definizione degli obiettivi educativi e degli interventi da attuare per garantire una didattica inclusiva e personalizzata. Questi possono comprendere misure compensative, dispensative e supporti individualizzati.

– *Organizzazione e risorse*: Pianificazione delle risorse necessarie per l'inclusione, inclusi il personale specializzato, le attrezzature e i materiali didattici.

– *Formazione e supporto*: Programmazione di attività formative per il personale docente e non docente, finalizzate ad aumentare le competenze relative all'inclusione e alla migliore gestione degli alunni.

– *Monitoraggio e valutazione*: definizione di criteri e metodi per monitorare l'efficacia delle azioni intraprese e per valutare i progressi degli alunni nel raggiungimento degli obiettivi stabiliti.

Il PAI, strumento per una progettazione della propria offerta formativa in senso inclusivo, istituito dalla CM n. 8 del 2013 è assai diverso dal PI, Piano per l'inclusione previsto dall'art. 8 del Decreto Legislativo n. 66/2017, basti pensare al fatto che il PAI riguarda tutti gli alunni con BES mentre il PI, per effetto dell'art. 2 del DL 66, si occupa esclusivamente di alunni con L. 104.

PDF (Profilo Descrittivo di Funzionamento)

Profilo Descrittivo di Funzionamento è il documento tecnico e analitico utilizzato nel contesto educativo e psicopedagogico per delineare e documentare le caratteristiche specifiche del funzionamento di un individuo, in particolare di alunni con disabilità o altri bisogni educativi speciali. Questo strumento è essenziale per la comprensione dettagliata delle competenze, delle difficoltà e delle potenzialità di ciascun alunno, al fine di elaborare interventi educativi mirati e personalizzati.

Il PDF offre una descrizione approfondita e sistematica delle capacità funzionali dell'individuo, prendendo in considerazione vari aspetti del suo funzionamento, come le abilità cognitive, motorie, linguistiche e relazionali, nonché le eventuali limitazioni e i punti di forza. Esso si basa su valutazioni diagnostiche e osservazioni dirette, e si propone di fornire una visione complessiva e integrata delle esigenze educative dell'alunno.

PDM (Piano Di Miglioramento)

Il Piano di Miglioramento costituisce uno strumento strategico e operativo adottato dalle istituzioni scolastiche con l'obiettivo precipuo di innalzare la qualità dell'offerta formativa e di potenziare l'efficacia del processo educativo. Tale piano si configura come un documento programmatico, che delinea un percorso di sviluppo e ottimizzazione delle pratiche didattiche e organizzative, individuando aree di criticità e proponendo interventi mirati per superarle.

Il PDM viene elaborato sulla base dell'analisi e della riflessione sui dati emersi dal Rapporto di Autovalutazione (RAV), che costituisce il punto di partenza per l'identificazione delle priorità strategiche della scuola. Esso stabilisce obiettivi specifici, misurabili e temporizzati, delineando le azioni da intraprendere, le risorse

necessarie, i responsabili delle varie attività e gli indicatori per il monitoraggio e la valutazione del progresso.

Il quadro normativo più recente che disciplina il PDM si inserisce nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), introdotto con il DPR 28 marzo 2013, n. 80, che stabilisce i criteri e le modalità per il miglioramento continuo delle istituzioni scolastiche. Tale decreto è stato successivamente integrato da linee guida e circolari ministeriali, tra cui la Circolare MIUR n. 47 del 21 ottobre 2014, che fornisce indicazioni operative per l'elaborazione del Piano di Miglioramento.

Il PDM è, dunque, uno strumento fondamentale per promuovere un processo di innovazione e crescita all'interno delle scuole, assicurando che le azioni intraprese siano allineate con gli standard di qualità definiti a livello nazionale e che contribuiscano a migliorare in modo significativo gli esiti formativi degli studenti.

PDP (Piano Didattico Personalizzato)

Il Piano Didattico Personalizzato è il documento formale e strutturato, redatto dalle istituzioni scolastiche per definire un percorso educativo individualizzato volto a rispondere alle specifiche esigenze didattiche degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) o con altri Bisogni Educativi Speciali (BES). Il PDP rappresenta uno strumento pedagogico fondamentale per garantire il diritto allo studio e promuovere il successo formativo di quegli alunni che necessitano di misure didattiche e valutative differenziate rispetto al gruppo classe.

Il PDP è elaborato dal Consiglio di Classe in collaborazione con la famiglia dello studente e, ove necessario, specialisti esterni. Il documento contiene indicazioni dettagliate relative agli obiettivi didattici, alle metodologie di insegnamento, alle misure compensative (strumenti che aiutano l'alunno a compensare le difficoltà, come l'uso di computer o di mappe concettuali) e misure dispensative (che permettono all'alunno di essere esonerato da alcune prestazioni, come la lettura ad alta voce o la memorizzazione di poesie), nonché ai criteri di valutazione personalizzati.

Il riferimento normativo più recente che disciplina l'adozione e la stesura del PDP è costituito dalla Legge 8 ottobre 2010, n. 170, riguardante le "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", e dalle relative Linee Guida emanate con il DM del 12 luglio 2011. Queste disposizioni normative sanciscono l'obbligo per le scuole di predisporre un PDP per gli studenti con DSA, al fine di garantire loro un percorso formativo equo e accessibile, in linea con le specifiche necessità di apprendimento.

Inoltre, la normativa sui Bisogni Educativi Speciali (BES), introdotta dalla DM 27 dicembre 2012 e dalla successiva CM n. 8 del 6 marzo 2013, amplia l'applicazione del PDP anche agli studenti che, pur non avendo una diagnosi formale di DSA, presentano altre difficoltà di apprendimento o situazioni di svantaggio che richiedono un intervento educativo mirato.

Il PDP, quindi, si configura come un documento dinamico e personalizzato, il cui scopo è quello di adattare l'offerta formativa alle peculiarità di ciascun alunno,

promuovendo l'inclusione e il successo scolastico attraverso interventi educativi specifici e calibrati sulle esigenze individuali.

PEI (Piano Educativo Individualizzato)

Il Piano Educativo Individualizzato è il documento fondamentale nel contesto dell'istruzione inclusiva, concepito per garantire un percorso educativo personalizzato e adeguato alle specifiche esigenze degli alunni con disabilità. Esso rappresenta uno strumento strategico e operativo, volto a garantire che ogni alunno possa usufruire di un'offerta formativa che risponda in maniera mirata e individualizzata alle sue particolari necessità.

Per la redazione del PEI, si tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del Profilo di funzionamento, avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS.

Il PEI è elaborato e approvato dal Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione (artt. 2 e 3 del DM 182/2020).

In esso sono individuati obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati.

Il Decreto Legislativo n. 66/2017 individua esplicitamente una serie di "dimensioni" che divengono elementi fondamentali nella costruzione di un percorso di inclusione da parte della "intera comunità scolastica" e, contestualmente, elementi fondanti della progettazione educativo-didattica, per la realizzazione di un "ambiente di apprendimento" che dia modo di soddisfare i "bisogni educativi individuati". Il principio cardine e il fine verso cui tendere è "il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali" (art. 16, Legge 104/1992).

Il Decreto Ministeriale n. 182/2020 presenta il nuovo modello di PEI, che sarà adottato da tutte le Istituzioni scolastiche: un modello nazionale, articolato in quattro versioni, dalla scuola dell'Infanzia alla secondaria di II grado.

UVM (Unità di Valutazione Multidisciplinare)

L'Unità di Valutazione Multidisciplinare è l'organismo tecnico e specialistico preposto alla valutazione integrata e alla diagnosi dei bisogni educativi e delle condizioni di alunni con disabilità o altri Bisogni Educativi Speciali (BES). L'UVM svolge un ruolo fondamentale nel garantire una valutazione esaustiva e multidimensionale, mediante l'impiego di competenze diverse e complementari, al fine di elaborare piani educativi personalizzati e di ottimizzare l'inclusione scolastica.

L'Unità di Valutazione Multidisciplinare si configura come un'*équipe* composta da professionisti con competenze differenti, tra cui psicologi, neuropsichiatri infantili, pedagogisti, logopedisti e terapisti occupazionali. La sua missione è quella di:

– Valutare in Profondità: Effettuare una valutazione complessiva delle condizioni e dei bisogni dell'alunno, analizzando aspetti cognitivi, psicologici, emotivi, sociali e relazionali.

– Formulare Diagnosi e Raccomandazioni: Fornire una diagnosi accurata delle difficoltà e delle potenzialità dell'alunno, e raccomandare interventi specifici e personalizzati per supportare il suo percorso educativo.

– Collaborare con la Scuola e la Famiglia: Lavorare in sinergia con il personale scolastico e con la famiglia per garantire che le raccomandazioni e i piani educativi siano adeguatamente implementati e monitorati.

– Elaborare Piani Educativi: Contribuire alla stesura e alla revisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e del Piano Annuale per l'Inclusione (PAI), basandosi sulle evidenze raccolte durante la valutazione.



Protocollo di prevenzione e di gestione delle crisi comportamentali e comportamenti disfunzionali a scuola

a cura di Alessandra Bonora e Tiziana Catenazzo

1. La responsabilità dei Dirigenti Scolastici, del Personale e delle studentesse/ studenti nei casi di crisi comportamentali

Le crisi comportamentali, disfunzionali e aggressive, di alcuni studenti rappresentano una delle sfide più difficili e traumatiche e ricorrenti per le scuole. Tali episodi, che coinvolgono tutti gli ordini di scuola, compromettono in modo grave la qualità della relazione educativa, rendono la gestione quotidiana delle criticità estremamente stressante e frustrante e, infine, influiscono negativamente sul clima di classe. Da non trascurare il fatto che, proprio nei momenti in cui sarebbe più necessaria, la collaborazione con le famiglie (tutte le famiglie, non solo quelle più direttamente coinvolta dalla gestione delle crisi) tende a interrompersi bruscamente, aggravando ulteriormente la situazione. In qualche modo, la vulnerabilità di queste studentesse e studenti in difficoltà, rende vulnerabile il contesto educativo e relazionale che se ne fa carico.

Nonostante queste gravissime criticità, la responsabilità educativa e la missione inclusiva delle istituzioni scolastiche non devono mai venire meno. La scuola, infatti, ha il compito imprescindibile di essere un ambiente accogliente e formativo per tutti gli studenti, ancor più per quelli che esprimono fragilità psicologiche ed emotive e relazionali e conseguenti necessità educative complesse. Nei casi di studenti con comportamenti disfunzionali, è imprescindibile che la scuola si attivi con percorsi mirati di supporto, come l'adozione di strategie di de-escalation delle crisi, il coinvolgimento di figure specializzate e la promozione di un dialogo aperto e costruttivo con le famiglie, la partecipazione al dialogo dell'intera classe, per la piena comprensione e l'ascolto attivo delle difficoltà e delle proposte.

Parallelamente, è importante che gli insegnanti e il personale scolastico vengano supportati attraverso una formazione continua su tematiche legate alla gestione dei comportamenti problematici e alla costruzione di ambienti inclusivi. Un esempio efficace è la pianificazione di percorsi personalizzati che integrino attività sociali e didattiche per rafforzare l'autoregolazione emotiva degli studenti.

La scuola non può permettersi di rinunciare alla sua missione inclusiva, perché ogni studente, indipendentemente dalle difficoltà che manifesta, rappresenta una risorsa da valorizzare e sostenere. Solo così possiamo garantire un ambiente scolastico giusto, aperto, equo, in cui ogni alunno possa sviluppare appieno le proprie

potenzialità e contribuire al benessere sociale, suo e della comunità educante nella quale vive. I riferimenti normativi e i principi che definiscono il quadro giuridico e culturale dell'inclusione scolastica in Italia sono numerosi e significativi. Sono leggi e norme che non solo legittimano il ruolo della scuola come istituzione inclusiva, ma la obbligano a mettere in campo tutte le risorse possibili per garantire pari opportunità, valorizzando ogni studente nella sua unicità e diversità.

La responsabilità dei Dirigenti Scolastici e del Personale scolastico è, tuttavia, un tema di grande rilevanza, non solo in ambito educativo, ma anche sotto il profilo giuridico e civile in relazione ad aspetti di vigilanza e di tutela.

Le crisi comportamentali a scuola, che possono manifestarsi attraverso atti di auto ed etero aggressività o comportamenti di disturbo nei confronti di compagni e docenti, rappresentano una delle sfide più complesse per il sistema scolastico e impongono di tracciare chiari confini in materia di:

- A. responsabilità degli istituti scolastici nella gestione di tali situazioni;
- B. bilanciamento tra il diritto all'educazione e la tutela della sicurezza;
- C. adozione di misure proporzionate in relazione alla gravità dei comportamenti.

A. Responsabilità degli istituti scolastici nella gestione di crisi comportamentali e comportamenti disfunzionali.

Nel caso dei Dirigenti Scolastici e dei docenti, la responsabilità si fonda principalmente sul *culpa in vigilando*, ovvero l'obbligo di monitorare e prevenire situazioni di pericolo o danno che possano verificarsi durante le ore scolastiche o in eventi organizzati dalla scuola. Tale responsabilità è particolarmente rilevante quando gli studenti sono minorenni, poiché la scuola è considerata un luogo di protezione e di cura e i docenti hanno il compito di vigilare sul loro comportamento.

Il dovere di vigilanza si estende anche al Personale ATA e al di fuori dei locali scolastici, durante uscite didattiche, eventi extra-curricolari e viaggi di istruzione e vige per tutto il tempo in cui l'allievo, soprattutto se minorenne, è affidato alla scuola.

L'istituto scolastico ha dunque il dovere di garantire un ambiente sicuro, di prevenire situazioni di rischio e di adottare misure adeguate a gestire le crisi comportamentali. L'assenza di un intervento adeguato può determinare una responsabilità civile in capo all'istituto, che deve garantire il benessere fisico e psicologico delle studentesse e degli studenti (rif. a Sentenza della Corte di Cassazione, n. 2518/2006).

Si ricorda che gli studenti maggiorenni sono chiamati a rispondere dei propri comportamenti, in quanto la responsabilità penale, civile e disciplinare di un giovane adulto non si limita alla sfera privata, ma si estende anche al contesto educativo e scolastico.

In questo scenario, l'equilibrio tra la responsabilità del Personale nel prevenire danni e comportamenti disfunzionali, e quella degli studenti, diventa cruciale per garantire un ambiente educativo sano, che tuteli i diritti di tutti. Il rispetto reciproco, la cura della sicurezza e il mantenimento dell'ordine sono obiettivi che devono essere perseguiti congiuntamente, in un contesto in cui il diritto all'istruzione si intreccia con la necessità di protezione e di crescita equilibrata.

B. Bilanciamento tra il diritto all'educazione e la tutela della sicurezza.

Ne consegue che la gestione delle crisi comportamentali a scuola rappresenta un campo molto delicato.

La scuola è così chiamata a intervenire primariamente con misure educative e di supporto psicologico, privilegiando il ricorso a:

- politiche preventive per la gestione dei comportamenti problematici, come percorsi di educazione affettivo-emotiva;
- interventi educativi e psicopedagogici e, ove richiesto, elaborazione di un Piano Didattico Personalizzato, fondamentali per prevenire l'*escalation* delle tensioni e dei conflitti.

Inoltre, è necessario coinvolgere i servizi sociali e/o specialisti nella gestione della situazione (rif. a Sentenza del Tribunale di Milano, n. 7893/2015).

In quest'ottica, dunque, si rimarca il fatto che se un alunno presenta comportamenti disfunzionali, la scuola ha il dovere di mettere in atto, accanto ad azioni di tutela, interventi personalizzati, inclusi supporti pedagogici e psicologici, prima di ricorrere a sanzioni disciplinari e sempre nel rispetto delle specifiche condizioni di ogni studente (rif. a Sentenza TAR Lazio, n. 13162/2012; Sentenza del Consiglio di Stato, n. 1537/2008; Sentenza della Corte d'Appello di Firenze, n. 224/2014).

C. Adozione di misure disciplinari proporzionate in relazione alla gravità dei comportamenti.

Come anticipato, le misure disciplinari devono essere sempre proporzionate alla gravità del comportamento e accompagnate da un intervento educativo e rieducativo con robuste azioni di compensazione relazionale e psicologica (a vantaggio anche dei pari) di supporto, condiviso e agito dall'intero Consiglio di classe, meglio se integrato e sostenuto da figure specialistiche territoriali.

Ricordiamo che vi sono state modifiche indirette al DPR 249/1998 con la Legge 150/2024 in quanto "Al fine di ripristinare la cultura del rispetto, di affermare l'autorevolezza dei docenti delle istituzioni scolastiche secondarie di primo e secondo grado del sistema nazionale di istruzione e formazione, di rimettere al centro il principio della responsabilità e di restituire piena serenità al contesto lavorativo degli insegnanti e del personale scolastico, nonché al percorso formativo delle studentesse e degli studenti", saranno emanati uno o più Regolamenti per riformare le modalità dei provvedimenti disciplinari che comportano l'allontanamento dalla scuola per un periodo non superiore a quindici giorni, nel rispetto di questi principi: se l'allontanamento dalla scuola è fino a un massimo di due giorni, è necessario coinvolgere la studentessa e lo studente in attività di approfondimento sulle conseguenze dei comportamenti che hanno determinato il provvedimento disciplinare; se l'allontanamento dalla scuola è superiore a due giorni: lo studente deve essere coinvolto in attività di cittadinanza solidale presso strutture convenzionate con le istituzioni scolastiche e individuate nell'ambito degli elenchi predisposti dall'amministrazione periferica del Ministero. Tali attività, se deliberate dal consiglio di classe, possono proseguire anche dopo il rientro in classe secondo principi di temporaneità, gradualità e proporzionalità".

Anche alla luce delle recenti novità in materia disciplinare, è sempre bene considerare con attenzione il singolo caso per non incorrere in interventi (sanzionatori, ad esempio) non solo poco opportuni ma anzi pregiudizievoli.

L'espulsione o la sospensione prolungata di uno studente, senza il ricorso a misure alternative come il supporto psicologico o l'inclusione in un programma educativo personalizzato, violano infatti i diritti del minore (rif. a Sentenza della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, caso "Z c. Regno Unito" (2001).

In alcuni frangenti, la crisi comportamentale può richiedere anche l'intervento delle Forze dell'Ordine che possono intervenire solo in caso di pericolo concreto per la sicurezza; si rammenta, tuttavia, l'importanza di adottare (e poi applicare) regolamenti disciplinari che siano orientati a riequilibrare la situazione educativa e a supportare/rinforzare il comportamento positivo.

Per questa ragione, qualora un alunno presentasse comportamenti problematici, la scuola ha il dovere di adottare misure idonee per garantire la sua inclusione (e non certo discriminarlo), poiché il diritto all'educazione non può essere pregiudicato da comportamenti disfunzionali (magari agiti senza piena consapevolezza).

La responsabilità della scuola, infatti, non si limita a intervenire nei momenti di crisi, ma implica quotidianamente la creazione di un ambiente educativo in grado di prevenire e gestire i comportamenti problematici in modo efficace e rispettoso della dignità di ogni studente.

1.1. Sentenze giurisprudenziali sulla gestione delle crisi comportamentali a scuola

Le sentenze citate e più significative in materia non sono recentissime e tuttavia utili a comprendere molto adeguatamente gli aspetti di attenzione suggeriti in questo Documento di sintesi¹.

Sentenza della Corte di Cassazione, n. 2518/2006

La Corte di Cassazione ha affrontato il tema della responsabilità civile della scuola in relazione a un episodio di violenza tra studenti. Nel caso specifico, un alunno aveva aggredito un altro durante l'orario scolastico, mentre il personale docente non era riuscito a intervenire tempestivamente. La Corte ha sottolineato che l'istituto scolastico ha il dovere di garantire un ambiente sicuro, di prevenire situazioni di rischio e di adottare misure adeguate a gestire le crisi comportamentali. L'assenza di un intervento adeguato può determinare una responsabilità civile in capo all'istituto, che deve garantire il benessere fisico e psicologico delle studentesse e degli studenti.

Sentenza TAR Lazio, n. 13162/2012

In questa sentenza, il Tribunale Amministrativo Regionale del Lazio ha trattato il caso di un alunno con disturbi comportamentali gravi che aveva causato disor-

¹ La ricognizione è stata curata da Sabrina Camarda.

dini ripetuti all'interno della scuola. I genitori avevano impugnato una decisione della scuola di sospendere il ragazzo, sostenendo che non fosse stata valutata adeguatamente la sua condizione psicologica. Il TAR ha stabilito che la scuola, pur dovendo considerare le condizioni psicologiche degli studenti, ha l'obbligo di mantenere l'ordine e la sicurezza nell'ambiente scolastico. Tuttavia, se un alunno presenta problemi comportamentali documentati, la scuola ha il dovere di mettere in atto interventi personalizzati, inclusi supporti pedagogici e psicologici, prima di ricorrere a sanzioni disciplinari come la sospensione dalle lezioni.

Sentenza del Consiglio di Stato, n. 1537/2008

In questa sentenza, il Consiglio di Stato ha esaminato un caso in cui un alunno aveva subito una sanzione disciplinare severa (esclusione dalle attività scolastiche) per aver avuto un comportamento violento durante una lezione. I genitori dell'alunno avevano contestato la sanzione, argomentando che non era stata presa in considerazione la difficoltà del ragazzo a gestire le sue emozioni. Il Consiglio di Stato ha confermato la legittimità della sanzione, ma ha ribadito che le scuole hanno l'onere di adottare politiche preventive per la gestione dei comportamenti problematici, come il ricorso a un'educazione emotiva e interventi terapeutici per gli studenti.

Sentenza della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, caso "Z c. Regno Unito" (2001)

Sebbene non specificamente italiana, la sentenza emessa dalla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo in relazione al caso Zc. Regno Unito ha avuto una forte influenza sulla gestione delle crisi comportamentali a scuola in Europa. La Corte ha stabilito che le scuole hanno l'obbligo di proteggere i diritti dei minori, incluso il diritto all'educazione e alla protezione da trattamenti degradanti. In questo caso, la Corte ha affermato che una sospensione prolungata di un alunno, senza il ricorso a misure alternative come il supporto psicologico o l'inclusione in un programma educativo personalizzato, può violare i diritti del minore.

Sentenza del Tribunale di Milano, n. 7893/2015

Il Tribunale di Milano ha trattato un caso in cui un insegnante aveva richiesto l'avvio di un procedimento disciplinare nei confronti di un alunno che si era reso protagonista di comportamenti aggressivi verso i compagni. La difesa del ragazzo sosteneva che questi comportamenti erano il risultato di difficoltà psico-emotiva e che, quindi, le misure adottate dalla scuola fossero sproporzionate. Il Tribunale ha stabilito che, sebbene la scuola abbia l'obbligo di garantire il rispetto delle norme e la sicurezza, deve anche agire in modo adeguato rispetto alle condizioni psicologiche dell'alunno, ricorrendo a misure educative e, se necessario, ad un piano didattico personalizzato. Inoltre, la scuola deve coinvolgere i servizi sociali e/o specialisti nella gestione del caso.

Sentenza della Corte d'Appello di Firenze, n. 224/2014

In un altro caso, la Corte d'Appello di Firenze ha trattato il ricorso di un alunno espulso dalla scuola a causa di comportamenti violenti e minacciosi. I

genitori avevano contestato l'espulsione, sostenendo che non fosse stata fornita una valutazione adeguata delle difficoltà psicologiche del ragazzo. La Corte ha sottolineato che l'espulsione deve essere una misura dell'ultima istanza, da adottare solo quando non esistono alternative efficaci. In questo caso, la Corte ha ordinato che l'alunno fosse reintegrato, con l'impegno della scuola di attivare un piano didattico personalizzato, che includesse un programma integrato di interventi da parte dei servizi sociali e delle figure specialistiche del territorio di appartenenza.

2. Documento per la prevenzione e la gestione dei comportamenti disadattivi a scuola

Il presente documento si configura quale un primo strumento di riferimento per consentire alla scuola di affrontare le situazioni di crisi in modo specifico, organizzato e competente.

Nel corso della propria permanenza a scuola, gli studenti possono manifestare, anche improvvisamente (o piuttosto, inaspettatamente) un malessere o un disagio, mettendo in atto comportamenti disadattivi e disfunzionali.

Per *comportamento disadattivo* s'intende un insieme di comportamenti che rappresentano un ostacolo all'adattamento funzionale, alle relazioni interpersonali, allo sviluppo di nuove capacità e all'apprendimento. Per lo studente, comportano un sovraccarico psico-fisico e sono spesso correlati a situazioni complesse e multifattoriali.

Tali comportamenti possono rientrare tra i sintomi di alcune categorie diagnostiche, ma sempre più frequentemente si osservano come crisi connesse a situazioni contingenti o comunque in studenti privi di certificazione. O in attesa di certificazione. Condizioni che spesso costringono le scuole in una specie di limbo all'interno del quale si sentono spesso incapaci di agire o reagire, trascinando decisioni e interventi di settimana in settimana quasi sperando che tali eventi non si ripresentino.

Talvolta, l'intensità e/o la frequenza di tali comportamenti rendono difficilissimo il regolare svolgimento delle attività didattiche – mettendo a rischio, in casi estremi, l'incolumità dello studente, quella dei compagni e del personale scolastico.

La letteratura scientifica dimostra che, nonostante la criticità di tali situazioni, esse sono modificabili, specie se insorgenti in età evolutiva; per questa ragione, è fondamentale che la scuola si attivi nell'intercettare prontamente le eventuali situazioni a rischio e nell'elaborare strategie condivise.

Nel momento in cui un alunno mostra comportamenti disfunzionali durante l'attività didattica o in momenti meno strutturati (come, ad esempio, l'intervallo), è pertanto necessario attivare un piano di azione; e affinché il *programma di intervento* sia efficace, è indispensabile che esso segua delle linee guida, che sia *condiviso* e che si traduca nell'elaborazione, da parte del Consiglio di Classe, di una sequenza di azioni sinergiche, ordinate e finalizzate al raggiungimento di obiettivi specifici e concreti (a breve e a medio termine). Si sottolinea come la *coerenza educativa* da

parte di tutte le figure scolastiche in questi casi abbia la priorità assoluta, poiché un comportamento disadattivo ha la possibilità di essere risolto e contenuto soltanto se si modifica il contesto in cui avviene con risposte univoche e chiare.

2.1. Il contenimento emotivo-relazionale, ambientale e fisico

Nell'immediato, il primo passaggio utile nella gestione di comportamenti disadattivi è *il contenimento*, che consiste nell'andare incontro e agevolare lo studente che vive una situazione di sofferenza e/o disagio. L'ottica è:

– di *accoglimento*, ovvero *una forma di contenimento emotivo-relazionale*.

In *primis*, l'adulto di riferimento crea contenimento emotivo-relazionale attraverso attività di prevenzione. Con il termine "*de-escalation*" si intendono infatti tutte quelle azioni di depotenziamento e di re-indirizzo della tensione, al fine di anticipare l'avvento della crisi.

Per effettuare un contenimento emotivo-relazionale è, inoltre, richiesto che l'adulto intervenente si percepisca come "capace" di affrontare la situazione e di modulare in modo funzionale la comunicazione. In tale ottica, si raccomanda di adottare e di mantenere un atteggiamento calmo e accogliente, un tono di voce contenuto e pacato, una coerenza tra linguaggio verbale e non verbale. Occorre un approccio, nel contempo solido e autentico, di ascolto attivo che rispetti lo spazio emotivo altrui e che consenta di modulare di conseguenza le distanze fisiche e affettive. Da un punto di vista pratico, al fine di creare e conservare un contesto positivo e "sicuro", non si deve mai lasciar solo lo studente e, se necessario, si invitano i compagni ad allontanarsi con discrezione, sotto la sorveglianza di un collaboratore o di un docente. Aspetto importante: durante un comportamento-problema è consigliato di non inserirsi nella relazione educativa o sovrapporsi all'intervento in essere (non fermarsi, non interloquire con l'alunno o con l'adulto di riferimento...) per non creare confusione. Agli altri adulti eventualmente presenti è richiesto di agevolare le operazioni, mantenendo un atteggiamento saldo, e suddividendosi i compiti. È suggerito, ad esempio, richiamare i docenti in compresenza oppure un collaboratore scolastico che coadiuvi nella vigilanza.

– di *protezione da eventi traumatici*: ovvero *forme di contenimento ambientale e fisico*.

È bene prevenire i possibili rischi oggettivi, prestando attenzione alla gestione del materiale scolastico e alla strutturazione dello spazio circostante. Le misure di contenimento ambientale possono altresì servirsi dell'ambiente come elemento di depotenziamento o di "delimitazione" della crisi.

Il "contenimento ambientale" include, in tal senso, l'"allontanamento" dello studente dall'aula o dal luogo in cui sta accumulando tensione. L'eventuale separazione dell'alunno dal contesto classe ha sempre e soltanto la funzione di decompressione.

È consigliato che l'eventuale ambiente prescelto come luogo di compensazione abbia caratteristiche tali da poter effettivamente assolvere a una funzione di rilassamento, di progressiva ripresa di contatto con la realtà, di comunicazione.

Nel caso in cui ogni tecnica di contenimento si rivelasse insufficiente in un contesto di effettivo pericolo, si consiglia di intervenire con un contenimento fisico.

È consentito al personale scolastico ricorrere all'intervento fisico solo in caso di estrema emergenza, nella fattispecie:

- pericolo attuale;
- necessità di salvare sé o altri;
- proporzionalità tra fatto e pericolo.

Il contenimento fisico rappresenta così l'ultima delle strategie che può essere messa in campo durante una crisi e viene ricondotta al concetto di *holding*, ovvero deve possedere la caratteristica tecnica ed emotiva dell'abbraccio (piuttosto che della punizione/costrizione).

Il contenimento fisico è sempre comunque un momento emotivamente forte, sia per l'alunno sia per l'adulto e, nel momento in cui lo studente recupera la calma, va seguito da una sorta di *debriefing*, ovvero l'analisi di ciò che è accaduto, che ha lo scopo di riattivare post-crisi il tessuto relazionale della classe. Per qualsiasi età è necessario che sia assicurata agli studenti la possibilità di parlare dell'accaduto, utilizzando un linguaggio adeguato al livello di maturazione degli studenti e agli strumenti rielaborativi in loro possesso.

In caso, infine, di situazioni di particolare gravità e di pericolo che richiedono il ricorso al personale sanitario (o, in certi frangenti, alle Forze dell'Ordine cittadino), il docente presente può richiamare l'intervento del collaboratore scolastico, di un collega o provvedere egli stesso a chiamare il Pronto Soccorso o le Forze dell'Ordine. Si rammenta di allegare alla documentazione, il verbale di riscontro degli interventi.

Al termine di un episodio critico di comportamento disadattivo, è importante che siano allertati:

- la famiglia: telefonicamente e/o *de visu* a seconda delle situazioni.
- il Dirigente scolastico, mediante apposita relazione scritta da consegnare entro 24 ore dall'accaduto.

Si veda il Verbale di descrizione di crisi comportamentale (Allegato n. 1, *infra*, pp. 253-257).

2.2. Il piano di intervento

Le strategie di contenimento, talvolta, tendendo ad accogliere lo studente e a riportarlo a una forma di calma e di autocontrollo, si dimostrano efficaci.

Nel caso, invece, di reiterazione e persistenza del comportamento disfunzionale, è raccomandata la *pianificazione di un intervento a medio termine*, consistente nei seguenti macro-passaggi:

1. *Una fase di osservazione e di raccolta di informazioni*: essa rappresenta il punto di partenza per qualsiasi intervento volto a modificare un comportamento e/o ad anticipare possibili azioni auto ed etero-aggressive.

Le informazioni possono essere acquisite attraverso osservazioni sul campo, colloqui con la famiglia (Allegato n. 0, *infra*, p. 251) e con eventuali figure profes-

sionali specialistiche, confronto con la scuola di provenienza o con i docenti del grado precedente.

È fondamentale che la raccolta dei dati sia accurata e sistematica, prevedendo all'occorrenza la predisposizione e l'impiego di specifiche schede di reportistica.

In tale ottica, l'impiego del Verbale di descrizione di crisi comportamentale (Allegato n. 1, *infra*, pp. 253-257), oltre a consentire di condividere le informazioni con il Dirigente Scolastico, può agevolare la registrazione dei comportamenti al fine di procedere con la successiva fase di analisi funzionale del comportamento.

Occorre definire bene quali comportamenti osservare, descriverli in maniera chiara e operativa, registrare la frequenza di comparsa, la loro durata, il contesto fisico e relazionale in cui avvengono, ecc. In questo modo diventa possibile condividere, tra i diversi educatori, il linguaggio e i riferimenti di significato.

Gli elementi di osservazione possono includere azioni come quelle sotto elencate²:

- comportamenti motori, senza rumore (alzarsi e uscire dall'aula, girovagare tra i banchi, far oscillare la sedia, chiudersi in bagno...);
- rumori di disturbo (battere la penna sul banco, battere mani e/o piedi, strisciare la sedia, rovesciare oggetti per terra...);
- disturbo diretto ad altri (prendere il materiale dei compagni, criticare il lavoro altrui denigrandolo, spingere gli altri, rovesciare oggetti altrui...);
- verbalizzazione (chiacchierare continuamente, rifiutarsi di eseguire le consegne e di partecipare alle attività, gridare, piangere o ridere rumorosamente, dire parolacce...);
- aggressività (colpire intenzionalmente l'insegnante e i compagni, insultare...);
- altre attività (cercare di abbandonare l'edificio scolastico, scavalcare recinzioni, lanciare oggetti verso docenti, personale e altri allievi, mettersi in situazioni di pericolo per sé e/o per gli altri...).

2. Una *fase di lettura funzionale del comportamento* (con l'utilizzo, ad esempio, di una scheda *ad hoc*), in modo tale che gli elementi desunti durante la fase di raccolta dati si possano configurare come materiale utile a perfezionare una "visione di senso" generale e l'attribuzione di un potenziale significato al comportamento disadattivo.

Si tratta di una lettura funzionale che tiene conto delle osservazioni e delle riflessioni argomentate di ciascun partecipante (docente, collaboratore scolastico, educatore, assistente alla comunicazione e all'autonomia ecc.), così come di eventuali elementi psicodiagnostici (senza tuttavia restare ad essi vincolata). Si rammenti, a tal proposito, che il compito della scuola è specificamente quello di *comprendere le condizioni e situazioni che determinano con maggiore frequenza la comparsa di crisi comportamentali, di individuare gli accorgimenti da apportare, i percorsi didattico-educativi di supporto e le conseguenti strategie e azioni da attuare.*

Si veda la Scheda analisi del comportamento (Allegato n. 2, *infra*, p. 258).

² L'elenco è, tuttavia, flessibile e personalizzabile, in virtù della variabilità delle situazioni; l'importante è che, in questa fase, il lavoro sia focalizzato esclusivamente *sull'osservazione e descrizione puntuale e dettagliata di comportamenti osservabili*, nel "qui ed ora".

3. La *fase di progettazione dell'intervento*: la programmazione delle attività necessarie è caratterizzata da una linea interpretativa e operativa condivisa rispetto alla situazione-problema. Se la fase precedente è stata condotta con cura, ne consegue che le ipotesi di intervento emergono collegialmente, come risultato di una "messa in comune" di riflessioni sulla funzione del comportamento-problema e di una sistematizzazione di strumenti, metodi e prassi adottati, dal Consiglio di classe, in accordo con la famiglia e con tutti gli attori di volta in volta coinvolti. In tale fase, le attività del gruppo di lavoro sono dunque concentrate in primis sulla definizione accurata del Piano individuale di intervento.

Si veda il Piano individuale per la prevenzione e la gestione dei comportamenti disadattivi (Allegato n. 3, *infra*, pp. 259-263).

4. la *fase di intervento* vero e proprio: l'azione converge sulla definizione degli obiettivi, sulla scelta di pratiche e metodi e sulla modalità e strumenti di verifica dei risultati e può focalizzarsi sia sugli antecedenti del comportamento disadattivo, sia sulle sue conseguenze. Nel primo caso, l'azione si concentra sulla prevenzione del comportamento-problema con l'adozione di alcuni accorgimenti che interessano, ad esempio, l'organizzazione degli spazi, la strutturazione delle attività e delle regole; nel secondo caso, il riferimento è a tutte quelle strategie volte a migliorare il comportamento tramite la risposta di *feedback* (tecniche di rinforzo, *token economy*, *time out*, interventi di miglioramento dello stile relazionale e comunicativo, ecc.) È essenziale mantenere sempre una visione sistemica del contesto sociale dello studente: in questo senso, l'intervento, seppur a diversi livelli e con modalità differenziate, si considera diretto alla classe, quale ambiente inclusivo e facilitante l'acquisizione di abilità socio-relazionali per tutti gli studenti. Delle attività e degli interventi viene tenuta traccia all'interno della documentazione dello studente (PEI, PDP, Fascicolo personale).

Si veda l'Individuazione della funzione target e programma di intervento (Allegato n. 4, *infra*, p. 263).

5. la *fase di monitoraggio* (intermedia e finale): si ritiene utile programmare uno o più momenti di verifica in itinere relativamente all'efficacia del programma adottato, in modo da avere la possibilità di modulare e rimodulare, al bisogno, interventi e obiettivi. Tali verifiche intermedie si inseriscono armonicamente in un processo continuo di monitoraggio e s'intendono conclusi con un riepilogo finale relativamente ad efficacia ed efficienza del piano attuato.

Si veda la Scheda di monitoraggio (Allegato n. 5, *infra*, pp. 264-265).

6. una *fase di follow-up* (ad esempio, a cadenza trimestrale): in situazioni particolarmente complesse e delicate, è consigliato prevedere un momento di *feedback* a medio/lungo termine rispetto la conclusione del percorso, in modo da verificare lo stato dell'arte e, eventualmente, apportare modifiche e interventi migliorativi. Tale fase consente, altresì, la creazione di *know-how* interno al Consiglio di classe con positive ricadute sul bagaglio di buone pratiche dell'intero Istituto.

Si considera prioritario e fondamentale il *corretto e continuo coinvolgimento dei genitori*, tramite modalità di comunicazione scuola-famiglia trasparenti e condivise, lungo le varie fasi del programma, affinché la famiglia sperimenti un senso di reale compartecipazione e un forte ingaggio sul risultato.

2.3. Focus su strategie di prevenzione

Nel contesto attuale, lavorare sulla prevenzione del disagio infantile e giovanile è diventato un obiettivo primario per garantire il benessere scolastico.

Risulta, in tal senso, molto importante che gli insegnanti giungano *a conoscere in modo approfondito i propri studenti*, riconoscendo per ciascuno di essi i primi comportamenti segnalanti il malessere. Ciò consente di mettere in atto strategie di prevenzione (e di promozione del benessere), che favoriscano il non superamento della cosiddetta “soglia critica”.

A questo proposito è determinante la conoscenza della storia personale dello studente (il contesto emotivo-relazionale familiare ed eventuali problematiche ad esso legate, particolari eventi che possono far scaturire le crisi, preferenze, abitudini ecc.).

Come prassi preventiva, inoltre, è importante prestare particolare attenzione all'*analisi dei rischi dei vari ambienti scolastici*.

Compito dei docenti è dedicare tempo a *instaurare e alimentare un rapporto empatico e di fiducia reciproca con lo studente e con la famiglia*, con la quale si lavora in alleanza e in piena sinergia, senza perdere l'autorevolezza propria del ruolo di educatori.

Occorre ricordare sempre che *non è lo studente ad essere problematico, ma il suo comportamento*; un comportamento che, al di là degli aspetti dirompenti e aggressivi, è pur sempre espressione di sofferenza, richiesta di aiuto, disordine e adattamento non funzionale. In questa prospettiva, emerge come priorità l'agire pensato e organizzato (e non il semplice reagire) per poter comprendere e prevenire.

Essenziale, quindi, *la cura costante delle comunicazioni tra scuola e genitori*; un riguardo che esprima fiducia e rispetto nel ruolo che la famiglia svolge e che solidarizzi, in modo costruttivo e proattivo, con la sua fatica educativa. Un'attenzione alla prima e imprescindibile agenzia educativa, atta ad attualizzare quell'alleanza educativa e quella corresponsabilità, proprie di un percorso di crescita salutare e positivo.

Tra le misure preventive, a livello di macro-sistema, rientra a pieno titolo il *lavoro di rete* con eventuali altri soggetti o istituzioni che operino con l'allievo in persona o con il suo nucleo familiare: neuropsichiatria infantile, servizi sociali, educatori, assistenti all'autonomia e alla comunicazione, psicologi, pediatri, altri specialisti del servizio pubblico o privati contattati dalla famiglia.

Nelle strategie di micro-prevenzione è, inoltre, fondamentale *il ruolo della classe*, che deve essere accompagnata e supportata in un percorso di conoscenza del compagno, in quell'ottica inclusiva e collaborativa che risulta fondamentale affinché lo studente in sofferenza si percepisca realmente come parte integrante e pari-

taria di un tutto. Infine, la scelta delle metodologie didattiche, il modo di condurre la lezione, la flessibilità sono tutti elementi che possono fare la differenza rispetto all'insorgere o meno di situazioni problema: quanto più una *lezione è efficace, dinamica, attenta ai feedback degli studenti e a sollecitare i diversi stili di apprendimento della classe*, tanto più i singoli studenti si mostrano coinvolti, partecipi e attivi.

Allegato 0

Scheda di descrizione della situazione dal punto di vista della famiglia

All. 0_Scheda di descrizione della situazione dal punto di vista della famiglia (compilazione diretta o registrazione di intervista)							
Data di compilazione			StudianteClasse				
Tipologia di comportamento disadattivo	Frequenza	Durata	Livello di gravità percepita (basso, medio, alto)	Dove?	Quando?	Con quali conseguenze?	Azioni altrui prima, durante e dopo (genitori, fratelli/sorelle, ecc...)
.....							
Sono già stati fatti dei tentativi di soluzione? Se sì, cosa ha funzionato e cosa no?							
Annotare interessi, preferenze, attività extrascolastiche dello studente....							

Verbale di descrizione di una crisi comportamentale.

Studente..... Classe.....

Ora di inizio della crisi	
Ora di fine della crisi	
È stata chiamata la famiglia?	Sì No
È stato chiamato il 118?	Sì No

	Sì/No	
Lo studente è un alunno con disabilità?		Codici ICD10
Altra diagnosi: DSA, ADHD ECC.		Codici ICD10
Presenza di un PDP BES		Specificare
Lo studente assume farmaci particolari?		Se sì, dire quali
Lo studente soffre di problemi di salute?		Se sì, dire quali
Se ci sono problemi di salute, la scuola è stata avvisata di particolari fragilità derivanti dalla patologia?		Se sì, dire quali
Lo studente e/o la sua famiglia sono in carico ai servizi sociali?		Se sì, riportare il problema segnalato
I servizi sociali hanno segnalato alla scuola problemi particolari riguardanti il comportamento dello studente?		Se sì, dire quali
Vi sono accordi pregressi tra scuola e: – Famiglia – Servizi sociali – Curanti		Se sì, dire quali

<i>Descrizione del contesto in cui è avvenuta la crisi</i>					
Locali scolastici	Aula della propria classe	Corridoio	Bagno		
	Palestra	Mensa	Ingresso		
	Scale	Cortile o giardino	Laboratorio di ...		
	Bar	Aule di altre classi	Biblioteca		
Attività scolastica in corso	Lezione frontale	Intervallo	Educazione fisica		
	Spostamento tra ambienti	Esercitazione	Lavoro di gruppo		
	Lavoro individuale	Compito in classe	Pranzo		
		
Mezzo di trasporto Scolastico	Pullmino scolastico	Pullman per gita	...		
Contesto extrascolastico ma durante una attività scolastica	Visita didattica (dove e a fare che cosa)	Per strada durante uno spostamento con la classe	Campo sportivo		
	Teatro		
Altri contesti (descrivere)					
<i>Comportamento</i>	Livello di intensità del comportamento:				Durata in minuti
	Basso	Medio	Alto	Altissimo	
Urla					
Calcìa					
Morde se stesso					
Morde gli altri					
Salta					
Strattona i compagni					
Tira pugni contro persone					
Tira pugni contro oggetti					
Si strappa i capelli					
Strappa i capelli ad altri					
Sbatte la testa contro il muro, il pavimento o oggetti					
Si strappa i vestiti					
Strappa i vestiti di altri					
Si graffia					
Graffia gli altri					
Utilizza un linguaggio volgare, insulta					
Minaccia gli altri					

Minaccia se stesso					
Distrugge oggetti					
Lancia oggetti senza mirare a qualcuno					
Lancia oggetti contro gli altri					
Aggredisce sessualmente					
...					
...					

<i>Analisi delle condizioni fisiche dell'alunno durante e dopo la crisi</i>				
Descrizione	Intensità			
	Bassa	Media	Alta	Altissima
Diventa rosso				
Diventa pallido				
Respira velocemente				
Sbava				
Vomita				
Trema				
Diminuisce il livello di coscienza (fino allo svenimento)				
Sanguina da ferite auto inferte o casuali				
Riporta lividi o contusioni				
...				

<i>Analisi dei danni fisici e dei danni a oggetti causati dalla crisi</i>	
<i>Descrizione dei danni</i>	
Al termine della crisi, lo studente presenta lividi o ferite? Se sì, dire quali.	
Sono state necessarie medicazioni effettuate a scuola?	
Sono state necessarie medicazioni effettuate da Personale del 118 o del Pronto Soccorso?	
Lo studente ha danni agli abiti?	
Vi sono danni a oggetti, materiale scolastico, arredi, infissi? Se sì, quali?	
Ferite o contusioni riportate da docenti/allievi/persone in ambiente extrascolastico (specificare quali e subite da chi).	
Le ferite hanno richiesto intervento sanitario? (pronto soccorso, 118, medico di famiglia). <i>Allegare al verbale eventuale referto medico.</i>	

<i>Descrizione di avvio e termine della crisi</i>	
Ci sono stati segnali premonitori? Se sì, descriverli.	
Se c'è stato aumento di tensione o di rabbia o manifestazioni di insofferenza, o aumento di stress, sono state attuate procedure di decompressione? Se sì, dire quali e con quale esito.	
La famiglia ha segnalato aumento di tensione o crisi di rabbia, o panico o altro? Se sì, riportare cosa ha comunicato la famiglia.	
Cosa stava facendo esattamente lo studente nel momento in cui è scattata la crisi?	
Cosa stavano facendo i compagni?	
Come si sono comportati i compagni durante la crisi? Fare una descrizione specifica	
Chi ha interagito con lo studente durante la crisi e come?	
Quali indicazioni sono state date ai compagni e da parte di chi?	
Qualcuno ha cercato di contenere fisicamente lo studente e come ha proceduto?	
Qual è stato l'esito di questo intervento?	
Se nessuno ha cercato di fermare fisicamente l'allievo, dire perché.	
L'alunno è stato spostato in un altro luogo fisico durante o dopo la crisi?	
...	
DATA DI COMPILAZIONE	
FIRMA/FIRME degli operatori presenti durante e dopo la crisi

La presente scheda compilata per le parti di interesse, entro le 24 ore successive alla crisi, viene:

- allegata al registro
- inviata al Dirigente Scolastico
- inviata alla famiglia secondo le modalità di trasmissione previste dall'Istituto

Data.....

Nome e firma leggibile di chi ha provveduto agli adempimenti

.....

.....

.....

Scheda analisi del comportamento

A11.2 SCHEDA ANALISI DEL COMPORTAMENTO						
Studente.....Classe.....						
Data	Ora e durata	Luogo fisico	Antecedente	Comportamento	Conseguenze	Elaborazione di ipotesi sulla funzione del comportamento
			<i>Descrivere la situazione immediatamente precedente il comportamento (ad es. tipologia e descrizione dell'attività didattica, le persone presenti, gli stimoli ambientali, l'atteggiamento dell'insegnante, ...)</i>	<i>Descrivere dettagliatamente il comportamento dello studente, indicando con precisione le azioni, le espressioni, le parole e senza interpretazioni.</i>	<i>Descrivere dettagliatamente le conseguenze visibili del comportamento (ad es. lo studente riceve attenzioni, viene ignorato, riceve qualcosa, viene allontanato, viene punito, terminano le richieste, altro...; i compagni di classe reagiscono in questo modo...; gli altri interlocutori presenti, docenti compresi, fanno e dicono questo...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evitamento (di cosa/chi) - Ottenimento (di cosa/chi) - Di scarico della tensione (determinata da cosa/chi) - Di "sostituzione" di capacità comunicative assenti - Di espressione emozionale - ...

Data..... Consiglio di classe

FIRMA Coordinatore di classe.....

Piano individuale per la prevenzione e la gestione dei comportamenti disadattivi

Studente

Classe

Anno Scolastico

Le azioni di intervento sotto esplicitate hanno lo scopo di informare tutta la comunità scolastica sulla procedura attualmente più funzionale per la messa in sicurezza dello studente con comportamenti disadattivi e crisi comportamentale, nonché degli altri alunni e di tutte le figure professionali presenti a scuola.

Tale documento, condiviso e approvato in sede di....., verrà periodicamente revisionato dal Consiglio di Classe, sulla base dell'evolversi degli eventi.

Con il seguente protocollo l'Istituto e i sottoscritti genitori dell'alunno,

..... (padre) (madre) o tutore , definiscono le circostanze e le modalità di prevenzione e gestione delle crisi comportamentali.

1. Indicazioni operative in caso di comportamento disadattivo

Gli effetti sono pericolosi? Sì No

- a. No (il comportamento non è pericoloso per sé o per gli altri). L'insegnante:
- mantiene la calma; mantiene la distanza di sicurezza;
 - se necessario, chiede l'aiuto della seconda figura concordata o di un collaboratore;
 - osserva il comportamento e attende in silenzio.

- b. Sì (il comportamento è pericoloso per se stesso o per gli altri). L'insegnante:
- resta il più possibile calmo;
 - se presenti altre persone (alunni, insegnanti, utenza esterna...) fornisce agli stessi indicazioni gestuali di allontanamento dal raggio d'azione dell'alunno in crisi, con un atteggiamento il più possibile neutro e tranquillo;
 - utilizza, con un tono di voce tranquillo, poche parole positive ma significative;
 - evita di usare il “NON”;
 - non indaga sullo stato emotivo dell'alunno;
 - anticipa verbalmente le conseguenze delle sue azioni negative su cose e persone;
 - anticipa gradualmente le azioni concordate nelle modalità di intervento (telefonata a casa, chiamata alla Referente per l'inclusione, chiamata al Dirigente Scolastico);
 - evita di reagire a eventuali provocazioni verbali e fisiche;
 - mantiene la distanza di sicurezza;
 - se necessario, contiene fisicamente per salvaguardare l'incolumità dello studente o quella degli altri (prenderlo preferibilmente a braccetto da entrambi i lati con postura stabile, con le gambe semi-aperte, con il capo piegato lateralmente per evitare collisioni);
 - allontana oggetti che potrebbero essere usati dallo studente in modo pericoloso;
 - allontana l'alunno (anche con azioni distraenti) da luoghi pericolosi (scale, finestre...);
 - mette in atto le azioni di intervento condivise.

2. Modalità operative di intervento in caso di comportamento disadattivo

Le figure di riferimento per lo studente sono.....

Organizzazione oraria:

.....ore di frequenza					
ORARIO	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ

In caso di comportamento disadattivo intenso:

Strumenti	Persone coinvolte dal personale interveniente es. seconda figura se presente, collaboratore scolastico, docente dell'aula adiacente, ecc.)	
	Modalità e canale di richiamo e di coinvolgimento	
	Ambiente individuato di decompressione e ambiente individuato per la messa in sicurezza dei compagni/ altri studenti	
	Tempistica e modalità di richiesta di intervento del Dirigente Scolastico o suo Delegato	
	Tipologia di situazioni che richiedono l'intervento della famiglia	
	Modalità di contatto e di intervento della famiglia o di persona delegata	
	Tipologia di situazione che richiede l'intervento esterno (118 e 112).	

3. Consensi informati del piano individuale per la prevenzione e la gestione delle crisi comportamentali

Consenso informato dei genitori o del tutore

I/Il sottoscritti/o genitori/tutore dell'alunno dichiarano/a di accettare l'adozione del presente Piano Individuale per la prevenzione e la gestione di comportamenti disadattivi e di condividerne le strategie e le modalità di azione.

Nel caso di studenti con disabilità, con DSA o con BES, la presente dichiarazione è allegata al PEI/PDP e ne costituisce parte integrante.

Firme dei genitori/tutore/esercenti potestà genitoriale

Nel caso in cui l'autorizzazione riporti un'unica firma "il sottoscritto, consapevole delle conseguenze amministrative e penali per chi rilasci dichiarazioni non corrispondenti a verità, ai sensi del DPR 445/2000, dichiara di aver effettuato la scelta/ richiesta in osservanza delle disposizioni sulla responsabilità genitoriale di cui agli artt. 316, 337 ter e 337 quater del codice civile, che richiedono il consenso di entrambi i genitori".

Luogo, data

.....

Genitore.....

Genitore.....

Tutore.....

Consenso informato personale scolastico

Dirigente Scolastico	
Referente per l'inclusione	
Insegnante di sostegno	
Insegnante di sostegno	
Insegnante curricolare	

Strumenti

Il personale scolastico non direttamente coinvolto (altri docenti, personale ATA e operatori socio sanitari) è a conoscenza delle indicazioni presenti nel “Protocollo di prevenzione e gestione delle crisi comportamentali” adottato a livello di Istituto.

Luogo, data

.....

Individuazione della funzione target e programma di intervento

AII. 4 _INDIVIDUAZIONE DELLA FUNZIONE TARGET E PROGRAMMA DI INTERVENTO Studente..... Classe.....						
Tra le funzioni individuate con la scheda AII. 2 SCHEDA ANALISI FUNZIONALE DEL COMPORTAMENTO , viene individuato come prioritario quanto sotto riportato, sui cui si lavorerà nel periodo						
FUNZIONE DEL COMPORTAMENTO e sua descrizione	OBIETTIVO/I prefissato/i	AZIONI DI PREVENZIONE (metodi, strumenti, contesto, interlocutori)	AZIONI DI INTERVENTO INDIVIDUALI (tipologia, obiettivo specifico, metodi, strumenti, attori)	AZIONI DI INTERVENTO DI CLASSE (tipologia, obiettivo specifico, metodi, strumenti, attori)	AZIONI DI INTERVENTO DI SISTEMA (scuola, famiglia, Enti, Servizi...)	VERIFICA DEI RISULTATI (tipologia, tempistica, strumenti, attori)

Data..... Consiglio di classe

FIRMA Coordinatore di classe.....

Scheda di monitoraggio (intermedio e finale)

Studente..... Classe Anno Scolastico		
Tipo di comportamento disadattivo (descrizione)	Assente	Presente
....		

Se il comportamento è presente...			
Tipo di comportamento disadattivo (descrizione)	Frequenza	Durata	Intensità (bassa, media, alta)
...			

Tipo di comportamento disadattivo (descrizione)	Modalità, strategie e strumenti di intervento adottati	Quali modalità strategie e strumenti mantenere?	Quali modalità strategie e strumenti potenziare?	Quali modalità strategie e strumenti abbandonare e sostituire?	Quali modalità strategie e strumenti nuovi inserire?
....					

Data.....

Consiglio di classe

Coordinatore di classe.....

Gli autori

ABBATE LAURA è docente di Storia e Filosofia, si è specializzata al Master di II livello in “La scuola in ospedale: la realtà professionale e le strategie didattiche di cura” dell’Università degli Studi di Torino, per il quale collabora in qualità di tutor. È membro del Direttivo della Società Filosofica Italiana – sezione Torino-Vercelli. Si occupa di dispersione scolastica, inclusione e didattica della Storia e della Filosofia.

BAVASTRO CARLO è docente di Latino, Greco e Italiano presso il Liceo Classico ‘V. Alfieri’ di Asti. Da anni affianca alla docenza il ruolo di Figura Strumentale per l’Inclusione, con un’attenzione alle buone pratiche scolastiche inclusive in sede non solo didattico-disciplinare, ma anche di benessere psico-emozionale.

BONORA ALESSANDRA è docente di sostegno specializzata della scuola secondaria di secondo grado e Consulente per l’Inclusione per l’Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte. Docente Tutor dell’orientamento e Psicologa clinica di indirizzo sistemico-costruttivista regolarmente iscritta all’Albo Psicologi del Piemonte, specializzata in *counseling* sistemico-relazionale e in Psicologia dello Sport e della Prestazione umana (Metodo S.F.E.R.A.).

CAMARDA SABRINA è docente di Matematica della scuola secondaria di secondo grado in posizione di distacco presso USR per il Piemonte – Ufficio IV, referente regionale bullismo/cyberbullismo, giustizia, legalità, didattica per la Shoah.

CATENAZZO TIZIANA è dirigente tecnica referente regionale inclusione dell’Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, già dirigente tecnica dell’Ufficio Scolastico Regionale della Sicilia. È presidente della Rete nazionale di scopo per la scuola in ospedale e l’istruzione domiciliare e coordina il Master di II livello su “La scuola in ospedale: la realtà professionale e le strategie didattiche di cura” per l’Università degli Studi di Torino.

COLOMBAROLLI CLAUDIA è una ricercatrice post-doc all’Università di Torino, con un dottorato in Sociologia Economica. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulle disuguaglianze socio-economiche e territoriali, sulle dinamiche del mercato del lavoro e sui fenomeni legati alla povertà. Lavora principalmente con metodi quantitativi.

DE MARIA EMILIA è docente di Latino e Greco in posizione di distacco presso USR Piemonte referente orientamento e benessere dello studente. Da anni si occupa di nuove metodologie e strumenti digitali e di formazione docenti sia a livello regionale che nazionale.

DELL'ANNA SILVIA è ricercatrice in Pedagogia Sperimentale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. I suoi interessi di ricerca si concentrano nell'ambito dell'inclusione scolastica, con una particolare attenzione al tema della valutazione della qualità di un sistema scolastico inclusivo, alla progettazione e formazione sulla didattica inclusiva, e alla rilevazione degli apprendimenti e delle esperienze degli alunni con disabilità.

GRASSO LUCA è direttore dell'Istituto Statale di Istruzione Specializzata per Sordi Antonio Magarotto di Torino.

GUGLIELMINI GIULIA è pedagogista, ha ricevuto l'onorificenza di *Chevalier de L'Ordre des Palmes académiques* su iniziativa del Ministero dell'Educazione francese. Da molti anni si occupa di *governance* e innovazione di scuole ad alta complessità e ha partecipato a numerosi gruppi di lavoro presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito. Attualmente è Presidente della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e del Consorzio Xké? ZeroTredici.

PAGANIN MARTA è docente della scuola primaria e da anni si occupa all'inclusione scolastica, rivestendo ruoli di coordinamento e promuovendo metodologie didattiche innovative. È Consulente per l'Inclusione per l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte e ADHD Homework tutor. Ha curato la progettazione e la gestione di strumenti digitali dedicati all'inclusione e ha ricoperto fino al 2019 il ruolo di Figura Strumentale per l'Inclusione presso l'IC Schiaparelli di Occhieppo Inferiore.

PIARULLI LUISA è pedagogista, specializzata in Bioetica e in Pedagogia del territorio. Già docente della scuola secondaria di secondo grado, attualmente è docente di Pedagogia a contratto presso Università Cattolica di Milano, IusTO Rebaudengo, Università di Torino. Svolge attività di formazione e consulenza pedagogica e partecipa a convegni. È autrice di saggi pedagogici e di numerosi articoli per varie riviste.

RIZZO AMALIA LAVINIA è professoressa associata di Didattica e pedagogia speciale nel Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Molti i suoi studi e progetti di ricerca volti alla promozione dell'inclusione scolastica attraverso la musica e all'approfondimento di tematiche relative alla progettazione e alla valutazione dei processi di apprendimento, con particolare riferimento alle allieve e agli allievi con disabilità e con DSA.

RUGGIERO ANNA è dirigente scolastico dell'IC Turollo di Torino, già docente di Lingua inglese nella scuola secondaria di primo grado.

SAVIOLI KETTY è docente di scuola primaria, lavora presso l'IC Chieri III in provincia di Torino. Partecipa ad attività di ricerca in Didattica della Matematica in collaborazione con l'Università di Torino e fa parte della Commissione Italiana per l'insegnamento della Matematica (UMI-CIIM). Coordina progetti nazionali di INVALSI per la valutazione degli apprendimenti e del sistema scolastico. Autrice di numerose pubblicazioni sulla didattica della matematica e sulla valutazione.

SURANITI STEFANO è direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, già Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia e Dirigente dell'Ambito Territoriale di Torino.

TRAPANI VANESSA è docente della scuola dell'infanzia e primaria, è ideatrice della Metodologia educativo-didattica "A Porte Aperte®" e tiene corsi di formazione e convegni sul metodo.

VALLI CLAUDIA è abilitata all'insegnamento delle Scienze Giuridiche ed Economiche e specializzata per le attività di sostegno. Docente di Scuola secondaria di secondo grado attualmente distaccata presso l'Ufficio Inclusione dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte.

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2024
da Digital Team – Fano (PU)*