



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO
Scuola di Alta formazione Dottorale

Corso di Dottorato in

“Formazione della persona e mercato del lavoro”

Ciclo XXIX

Settore scientifico disciplinare: M-PED/01

IL NUOVO PROFILO DELL'INSEGNANTE NELLA SCUOLA INCLUSIVA

Supervisore

Chiar.mo Prof.

Claudio DE LUCA

Tesi di Dottorato

Rachele GRANDINETTI

Matricola n. 1031684

Anno Accademico 2015/16

INDICE

INTRODUZIONE

CAPITOLO I

Scenario politico-istituzionale

- 1.1 I diritti della persona nelle politiche internazionali e nazionali
- 1.2 Evoluzione legislativa nel nostro Paese in prospettiva inclusiva
- 1.3 Autonomia delle scuole e fondamenti pedagogici inclusivi
- 1.4 Personalizzazione e competenze

CAPITOLO II

Il nuovo profilo dell'insegnante nella scuola inclusiva

- 2.1 Excursus storico profilo docente
- 2.2 Presupposti pedagogici della relazione educativa
- 2.3 Profilo del docente nella scuola inclusiva

CAPITOLO III

I risultati della ricerca

- 3.1 Elementi connotativi della ricerca
- 3.2 Strumenti dell'indagine
- 3.3 Esiti della ricerca

Riferimenti bibliografici

INTRODUZIONE

Muovendo dalla consapevolezza che l'inclusione è un approccio educativo che poggia su principi etici, ciò che si è voluto rilevare nel lavoro di ricerca è lo stato dell'arte dell'esplicazione della funzione docente oggi, che deve tendere a favorire i processi di sviluppo e di apprendimento di tutti gli alunni in una scuola non più selettiva e meritocratica, ma inclusiva, assecondando le peculiarità, gli stili, i ritmi e i tempi propri di ciascuno, mettendo "in campo" competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione.

Cosicché, tracciare il nuovo profilo dell'insegnante nella scuola inclusiva ha implicato necessariamente lo studio e l'analisi dei documenti internazionali, quali le Convenzioni sui diritti della persona; delle disposizioni legislative e dei documenti ministeriali che, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, hanno fatto registrare, nel nostro Paese, un'evoluzione in prospettiva inclusiva, i cui presupposti sono prefigurati già nella nostra Carta Costituzionale.

Sin da allora il legislatore ha, infatti, sancito il principio fondamentale di uguaglianza rispetto al quale "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali" (art.3).

Su questi principi, successivamente, il Decreto Delegato n. 417 del 31 maggio 1974, concernente le norme sullo stato giuridico del docente, si riferisce alla funzione docente "intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura,

di contributo all'elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità”.

Si pongono, così, le basi di una scuola “partecipata” che richiede ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado il loro contributo al governo della comunità scolastica che, attraverso un lungo percorso culturale e legislativo, assume una nuova configurazione con il sostanzarsi del decentramento amministrativo nell'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche.

È, infatti, lo scenario riformistico degli anni Novanta del secolo scorso che registra un'importante svolta sul versante delle responsabilità: l'autonomia delle scuole, sancita dalla Legge delega n. 59 del 15 marzo 1997 (cosiddetta legge Bassanini), che si inserisce nel processo di riorganizzazione dell'intero sistema formativo, configurandosi come grande opportunità per il mondo dell'istruzione proprio perché essa si risolve in un movimento che parte dalla periferia del sistema per risalire al centro¹.

I diversi profili dell'autonomia chiamano, così, direttamente in causa il docente che, in termini di autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, ispira il suo agire educativo ai principi della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, ipotizzando e realizzando la libertà progettuale, nel rispetto delle esigenze formative degli studenti.

Certamente, a determinare una svolta decisiva nei processi di formazione e di integrazione sono intervenute le politiche formative europee che, a partire dal Consiglio di Lisbona del 2000, sono considerate determinanti per la realizzazione di una cittadinanza europea attiva, che valorizzi la personalità di ogni soggetto lungo il corso

¹ A. Pajno, G. Chiosso, G. Bertagna, *L'autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 75.

della vita e contribuisca a uno sviluppo economico fondato sull'equità e sulla coesione sociale.

L'efficacia dell'azione educativa sollecitata dalla società dell'apprendimento, tale cioè da garantire massimo accesso, migliore inclusione e qualificata formazione, richiede, assai più che in passato, di tener conto delle peculiari e soggettive capacità di tutti nell'apprendere.

Ciò trova il suo fondamento teorico nella dottrina della centralità dell'apprendimento ovvero nella *learning centred education*².

Si tratta allora di ridisegnare il profilo dell'insegnante chiamato ad operare in una scuola inclusiva, concentrandosi sulle esigenze dell'alunno, protagonista della costruzione delle proprie conoscenze, come si evince, del resto, dagli orientamenti degli studiosi nelle neuroscienze.

Quello che si auspica è che ogni scuola sviluppi un'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente per assicurare che l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per prepararli alla vita, tenendo debitamente conto di quelli che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative.

La prospettiva di una presa in carico complessiva e inclusiva di tutti gli alunni e l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (*International Classification of Functioning*) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale, fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, ha posto le migliori condizioni per rivolgere l'attenzione ai Bisogni

² L. Berlinguer, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori Editore, Napoli, 2014, p. 23.

Educativi Speciali (BES) dell'alunno, riconosciuti già nel 1981 nel Regno Unito nell'ambito dell'*Education Act*³.

Su questo versante interviene la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, auspicando il potenziamento della cultura dell'inclusione, anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante.

Emerge con forza e vigore il concetto di personalizzazione, che si configura come aspetto nevralgico della Legge di riforma del nostro sistema scolastico, la n. 53 del 28 marzo 2003, in una visione olistica riferita al concetto fondamentale di "intero" in tutte le dimensioni della persona e in termini di unitarietà del sapere.

La "persona" è, dunque, il significato di riferimento dell'intera legge⁴.

In tale direzione, si evidenzia che favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana chiama in causa la professionalità docente che deve garantire tale processo, in una scuola fortemente inclusiva, nel contesto di una relazione educativa che è riconducibile, in buona sostanza, al concetto di relazione d'aiuto di rogersiana memoria.

Figura fondamentale, quindi, nel processo di formazione dell'alunno-persona è il docente, il cui profilo professionale oggi è riscontrabile, in buona parte, nei documenti conseguenti alla Legge sulla "buona scuola" n. 107 del 13 luglio 2015.

Proprio per rilevare lo stato dell'arte dell'esplicazione della funzione docente nella scuola inclusiva è stato effettuato il lavoro di ricerca di taglio empirico attraverso incontri in presenza e la somministrazione di un questionario a un campione di docenti

³R. Grandinetti, *Il nuovo profilo dell'insegnante nella scuola inclusiva*, in "Periferia", settembre-dicembre 2014.

⁴G. Mondelli, *La progettazione formativa personalizzata*, Anicia, Roma, 2006, p. 23.

in servizio nelle scuole del primo e del secondo ciclo ubicate nel centro della città di Cosenza e nell'hinterland.

I dati rilevati si configurano come “spie luminose” di quella che è la scuola inclusiva i cui protagonisti centrali sono gli alunni, co-gestiti da un docente “facilitatore” responsabile e consapevole della necessità di “esserci” all'interno della relazione educativa, in una comunità ben organizzata e tesa verso l'innovazione e il miglioramento continuo dei processi formativi.

CAPITOLO I

Scenario politico-istituzionale

1.1 I diritti della persona nelle politiche internazionali e nazionali

Parlare di scuola inclusiva implica necessariamente riferirsi al lungo processo storico-culturale che ha connotato lo scenario politico-istituzionale internazionale, europeo e nazionale attraverso cui è avvenuta la presa di coscienza che la persona è soggetto di diritti.

In tale direzione, è importante evidenziare che dopo le grandi Dichiarazioni del Settecento, che prendevano in considerazione il cittadino adulto, il primo documento internazionale dedicato ai diritti del fanciullo, scaturito dalla necessità di considerare le sofferenze dell'infanzia a seguito del primo conflitto mondiale, è riconducibile alla *Dichiarazione di Ginevra* del 1924.

Tale documento, elaborato nel 1923 dall'Unione Internazionale dei diritti dell'infanzia (costituita nel 1920), divenne punto costante di riferimento di tutti gli altri analoghi atti internazionali posteriormente definiti, anche se di fatto si sostanziava in un'enunciazione etica di carattere filantropico, senza alcuna indicazione che concretamente potesse orientare l'azione politica e senza il ricorso a sanzioni per i trasgressori⁵.

Successivamente, con l'istituzione dell'ONU (1945), il 10 dicembre 1948 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha approvato e proclamato la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*: una sorta di codice etico di importanza storica fondamentale che, richiamando l'attenzione sull'importanza e la difesa della dignità della persona, è inteso "come ideale comune da raggiungersi da tutti i popoli e da tutte le Nazioni, al fine che ogni individuo e ogni organo della società si sforzi di promuovere, con l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di diritti e di libertà, garantendone,

⁵D. Milito, *Inclusione, integrazione e bisogni educativi*, Anicia, Roma, 2012, p. 27.

mediante misure progressive di carattere nazionale e internazionale, l'universale ed effettivo riconoscimento e rispetto tanto fra i popoli degli stessi Stati membri, quanto fra quelli dei territori sottoposti alla loro giurisdizione”⁶.

Aspetto sostanziale da considerare è che la suddetta Dichiarazione universale ha fatto registrare il passaggio definitivo dalla mera assistenza fisica del minore alla sua tutela giuridica e patrimoniale, fino a sancire i diritti educativi, psicologici e affettivi, che trovano soprattutto spazio nella famiglia, quali il diritto di libertà e di uguaglianza, il diritto alla vita, alla libertà, alla sicurezza della propria persona, a una cittadinanza, il diritto alla libertà di opinione e di espressione, all'istruzione.

Proprio l'istruzione è interpretata come opportunità indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

Cosicché, all'indomani del secondo conflitto mondiale, recependo quanto era emerso nella prima *Carta dell'Infanzia* (Londra, 1942), documento che proveniva dall'ambito pedagogico e che proclamava la sacralità della persona umana allargando lo sguardo anche ad altre necessità del bambino, è stata approvata nel 1959 la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* dell'ONU, articolata in dieci «principi», che rappresenta l'immediato precedente dell'attuale Convenzione, formalizzata ed entrata in vigore trent'anni dopo.

Nel sancire che i diritti devono essere riconosciuti a tutti senza eccezione alcuna e senza distinzione e discriminazione fondata sulla razza, il colore, il sesso, la lingua la religione o opinioni politiche o di altro genere, essa rivolge l'attenzione ai “fanciulli che si trovano in una situazione di minoranza fisica, mentale o sociale e che hanno diritto a

⁶*Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo*, 10 dicembre 1948, www.interlex.it/testi/dichuniv.htm, consultato il 15 novembre 2016.

ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui essi abbisognano per il loro stato o la loro condizione⁷.

Principi confermati dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989*, che all'art. 2 ribadisce: “Gli Stati parte si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione e a garantirli a ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione pubblica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza”.

È così che, a differenza delle Dichiarazioni che si limitano ad una mera (se pur importante) affermazione di principi, la Convenzione del 1989 assume una particolare rilevanza statutaria e ordinamentale, implicando l'adesione degli Stati a ciò che afferma⁸.

Nella sua formulazione giuridica la Convenzione si configura, quindi, come il primo strumento di tutela internazionale che focalizza nel proprio testo le diverse tipologie di diritti umani: civili, culturali, economici, politici, sociali, nonché quelli concernenti il diritto internazionale umanitario.

In questo contesto, è con la *Legge di ratifica n. 176 del 27 maggio 1991* che il nostro Paese si impegna ad attenersi a tutti i principi in essa enunciati e a garantirne la giusta espressione nella vita sociale e nella sua legislazione.

⁷Dichiarazione dei diritti del fanciullo, ONU, 1959, www.isfol.it/sistemadocumentale/.../dirittidelfanciullo_1959, consultato il 15 novembre 2016.

⁸P. Danuvola, *Il bambino e l'educazione, fra protezione e marginalità*, Federazione Italiana Medici Pediatri (a cura di), *I diritti del bambino oggi - Il Pediatra per un'assistenza globale all'infanzia*, Anicia, Roma, 1994, p. 52.

Si muovono in tale direzione le raccomandazioni internazionali ed europee nelle loro molteplici articolazioni.

Basti ricordare la ben nota *Conferenza mondiale di Salamanca*, sul tema dell'educazione inclusiva organizzata dall'UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation*) nel giugno 1994, nella quale 92 governi e 25 organizzazioni mondiali si sono confrontati “sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali”, proclamando di “adottare, come legge o politica, il principio dell'**educazione inclusiva**”, al fine di costruire una società di integrazione e raggiungere l'obiettivo di un'educazione per tutti⁹.

Nel panorama internazionale rivolto ai diritti della persona e alla sua centralità è utile ricordare un importante documento redatto due anni dopo al termine del Seminario finale del programma comunitario Helios, svolto a Lussemburgo dal 7 al 9 novembre 1996; si tratta della *Carta di Lussemburgo 1996*, che si configura come sintesi di un lungo, vasto e impegnativo lavoro, prima mai compiuto, nei Paesi della Comunità Europea, in materia di integrazione educativa e scolastica.

In esso sono contenuti, infatti, i risultati più importanti delle prassi inclusive sperimentate a livello europeo, nell'ottica dell'integrazione considerata nell'accezione ampia di una scuola che si rivolge a utenti di tutte le età, dall'infanzia all'età adulta, e che vede nella cooperazione tra scuola comune e scuola speciale la possibilità di creare una scuola unica, aperta a tutti, compresi quanti presentano bisogni educativi speciali.

Dalla Carta di Lussemburgo, articolata in principi, strategie e proposte, si evince un principio imprescindibile: “una scuola per tutti e per ciascuno che deve adattarsi alla

⁹*Dichiarazione di Salamanca*, UNESCO, 1994, www.superando.it/files/.../DichiarazioneDiSalamanca%201994.doc, consultato il 16 novembre 2016.

persona e non viceversa. E colloca la persona al centro di tutto il progetto educativo riconoscendo le potenzialità e i bisogni specifici di ciascuno”¹⁰.

L’interesse verso le problematiche connesse con il soddisfacimento dei diritti della persona da parte dell’Italia si sostanzia, successivamente, nella *Legge n. 285 del 28 agosto 1997*, concernente le “*Disposizioni per la promozione dei diritti e opportunità per l’infanzia e l’adolescenza*”, che rappresenta il più importante atto concreto compiuto dall’Italia in risposta alla ratifica della Convenzione.

Tale corpo legislativo ha come obiettivo non tanto quello tradizionale di sanzionare comportamenti scorretti o abusanti nei confronti dei soggetti più deboli della nostra società, quanto piuttosto quello di sviluppare, attraverso interventi innovativi, condizioni che consentano di promuovere positivamente i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza e di assicurare ai cittadini di minore età quelle opportunità indispensabili per un adeguato processo di sviluppo che porti alla costruzione di personalità compiute.

La suddetta legge prevedendo, in buona sostanza, precise linee d’intervento per la promozione dei diritti e del benessere dei minori, si colloca, così, nello scenario di attenzione al tema dei minori avviato a livello internazionale con la citata *Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia*.

Altro ineludibile documento di indirizzo per le politiche mondiali è rappresentato dal *Rapporto Delors* del 1997, Rapporto finale all’UNESCO dei lavori della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo, presieduta da Jacques Delors, ex-ministro dell’Economia e delle Finanze di Francia, e composta da

¹⁰ *Carta di Lussemburgo*, 1996, www.ageranvmilano.it/nu_lussemburgo.htm, consultato il 16 novembre 2016.

15 personalità del mondo politico, universitario, delle comunicazioni ed educativo di diversi paesi.

Il suddetto Rapporto, intitolato “Nell’educazione un tesoro”, rivolge massima attenzione alla persona che apprende nella sua integralità, al cittadino che abita responsabilmente il mondo e se ne prende cura in quanto bene comune.

Il concetto di scuola veicolato è definito nell’idea che l’apprendimento disveli un tesoro attraverso quattro pilastri sui quali si dovrebbero basare l’azione educativa e la missione della scuola stessa: **Imparare a conoscere**, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; **Imparare a fare**, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; **Imparare a vivere insieme** in modo da partecipare e collaborare attivamente all’interno di un contesto fatto di relazioni comunitarie; **Imparare a essere**, percorso che deriva dall’evoluzione degli altri tre.

Sono queste le dimensioni di costruzione della persona in un processo di educazione inteso come tesoro, il cui compito è quello di consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i nostri talenti e di realizzare le nostre potenzialità creative, compresa la responsabilità per la nostra propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali¹¹.

Posto di rilievo nel quadro dell’impegno comunitario verso i diritti della persona, e in particolare verso l’inclusione, occupa, poi, la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, adottata il 13 dicembre 2006 dall’Assemblea Generale dell’ONU, che segna un importante traguardo per il Paese intero.

¹¹ J. Delors, *Nell’educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997, p. 15.

La capacità di risposta ai bisogni delle persone disabili è, infatti, uno degli indicatori principali di un Welfare moderno, maggiormente inclusivo, equo ed efficiente.

La Convenzione rappresenta, pertanto, uno strumento condiviso dalla comunità internazionale che segna valori e obiettivi per ampliare il grado di inclusione sociale delle persone disabili.

Governo e opposizione, regioni ed enti locali, imprese, mondo non profit e società civile sono tutti chiamati a realizzare, ciascuno con la propria responsabilità, una società dove le persone disabili possano essere sempre più protagoniste e libere.

La persona al centro, lo sviluppo integrale di ciascuna persona: è questa la stella polare per riconoscere e promuovere il valore infinito della persona per il solo fatto che esista, così come è¹².

Tale assunto è fatto proprio dal nostro Paese che, con la Legge di ratifica n. 18 del 3 marzo 2009, “rinforza” il valore delle disposizioni a tutela delle persone con disabilità già presenti nell’ordinamento giuridico italiano, trasformandole da pure norme di diritto interno a norme di esecuzione di un trattato internazionale.

Muovendo da questi principi, è stato registrato un lungo ma significativo processo storico-culturale che ha aperto nuovi orizzonti in campo educativo e formativo, chiamando in causa la funzione del docente e le stesse finalità della scuola, da definire, in prospettiva inclusiva, a partire dalla persona che apprende, con l’originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali¹³.

¹² M. Sacconi (Ministro del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali), in Presentazione de “La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità”, New York, 13 dicembre 2006.

¹³ Miur, *Cultura, scuola, persona*, 2007, www.istruzione.it, consultato il 20 novembre 2016.

È importante qui ricordare il Convegno internazionale sull'educazione inclusiva, svolto presso l'Università degli Studi di Bergamo nel febbraio 2009, che ha segnato il primo confronto con il tradizionale approccio integrativo che dalla Legge n. 517/77 in poi ha ispirato le riflessioni nell'area della disabilità.

Interrogativo centrale del suddetto Convegno è stato quello di chiedersi se le idee attuali di integrazione, di integrazioni e di bisogni educativi speciali siano in grado di raccogliere le domande di cambiamento e di nuove prospettive, in modo tale da prefigurare un diverso senso e un diverso modo di avvicinarsi ai temi educativi, formativi e ai processi di insegnamento/apprendimento.

Terreno comune di condivisione è stata una prospettiva inclusiva, rivolta a “tutti”, assumendo l'epistemologia delle “differenze” come sfondo di senso, quella di “relazioni” che evidenzia il peso delle interazioni nella tessitura e strutturazione del sociale e dei diversi contesti e, infine, quelle di “disabilitazioni” e di “ostacoli”, come prodotti di relazioni che impediscono o rendono difficoltose la partecipazione, la cittadinanza, l'educazione, la formazione e l'apprendimento¹⁴.

Nella direzione della prospettiva inclusiva, l'organizzazione indipendente sostenuta dalla Commissione e dal Parlamento europeo e dai ministri dell'istruzione dei vari Stati membri, la *European Agency for Development in Special Needs Education*, si occupa, a partire dal 1995, di favorire il dialogo e il confronto sulle politiche e sulle pratiche educative per l'istruzione degli alunni con bisogni educativi speciali a livello europeo; a tal fine, la suddetta organizzazione pubblica documenti e report per promuovere e potenziare l'inclusione educativa.

¹⁴ R. Medeghini, W. Fornasa, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2011, pp. 13-14.

1.2 Evoluzione legislativa nel nostro Paese in prospettiva inclusiva

La disamina del nuovo profilo del docente nella scuola inclusiva muove dall'assunto che l'inclusione è un approccio educativo che poggia su principi etici, prefigurati già nella nostra *Carta Costituzionale*.

L'articolo 34, che sancisce la necessità di una scuola aperta a tutti, coniuga, infatti, il diritto allo studio con il principio di eguaglianza di cui all'art. 3 che, al primo comma, recita: “tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali dinanzi alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”.

Tale principio di eguaglianza, detto formale, non è però sembrato sufficiente al Costituente che ha voluto, invece, riferirsi alla “pari dignità sociale”, integrando così l'esigenza dell'uguaglianza “formale”, avente a contenuto la parità di trattamento davanti alla legge, con l'uguaglianza “sostanziale”, che conferisce a ciascuno il diritto al rispetto inerente alla qualità e alla dignità di uomo o di donna, in altri termini di “persona” che può assumere la pretesa di essere messo nelle condizioni idonee ad esplicare le proprie attitudini personali, quali esse siano¹⁵.

Fondamentale, ai fini della nostra ricerca, il richiamo, poi, contenuto nel secondo comma del citato art. 3 che recita: “E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva

¹⁵Miur, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009, www.istruzione.it, consultato il 21 novembre 2016.

partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese".

Ciò vuol dire che non è sufficiente stabilire il principio dell'eguaglianza giuridica dei cittadini, quando esistono ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto la loro eguaglianza: l'impegno è quello, allora, di rendere effettivo il principio di uguaglianza, rimuovendo tali ostacoli, affinché tutti i cittadini siano posti sullo stesso punto di partenza, abbiano le medesime opportunità, possano godere, tutti alla pari, dei medesimi diritti loro formalmente riconosciuti dalla Costituzione.

È chiaro che sin da allora si riteneva che solo un'accurata organizzazione scolastica, sorretta dalla forza di una profonda esperienza e da una completa attrezzatura tecnico-scientifica poteva rappresentare l'efficace premessa per l'attuazione dei principi costituzionali tanto solennemente enunciati.

Ermanno Renda sostiene, in tal senso, che l'eloquenza della norma costituzionale non ha bisogno di commenti se non per mettere in adeguato rilievo l'importanza di alcuni principi fondamentali dell'organizzazione scolastica italiana, quali la piena libertà di insegnamento nei limiti, s'intende, stabiliti dalle leggi e la libertà di accesso alla scuola il cui obbligo di frequenza veniva configurato per un determinato lasso di tempo (otto anni) con impegno da parte dello Stato di porre in essere agevolazioni per il godimento di tale diritto e per l'esercizio di tale dovere da parte di tutti gli alunni¹⁶.

La Costituente nel prefigurare i principi e i valori costituzionali ha assegnato pari importanza alla società e all'individuo, superando ogni pregiudizio di matrice

¹⁶E. Renda, *Legislazione scolastica*, Armando Armando, Roma, 1962, p. 11.

ideologica: i due termini vengono dialetticamente interpretati come interdipendenti e interagenti.

Il principio dell'uguaglianza, sancito come prima specificato nell'articolo 3, impegna la Repubblica a intervenire per il superamento di ogni elemento di diversità che possa rappresentare rischio di discriminazione.

Proprio sulla base di tale principio, in riferimento al diritto allo studio, uno specifico articolo, il n. 38, è dedicato agli "inabili e minorati", ai quali viene riconosciuto il diritto all'educazione e all'avviamento professionale, mediante organi e istituti predisposti o integrati dallo Stato.

Il dato più immediato e rilevante è dato dal fatto che la scuola sia entrata nella Costituzione.

È stato, infatti, un atto di sensibilità democratica sancire nella Carta fondamentale del nuovo Stato repubblicano i principi di fondo destinati a regolare la vita scolastica ed educativa di ogni cittadino.

I principi enunciati, al di là dei contributi provenienti dalle differenti impostazioni ideali e culturali, riflettono in maniera adeguata il "comune sentire" del popolo italiano in tutte le sue componenti e rappresentano un punto di arrivo nella storia della nostra scuola, nel momento in cui si pongono come punto di partenza per gli sviluppi successivi.

Dopo la protesta giovanile degli anni Sessanta del secolo scorso, a livello socio-culturale, risultava più avvertita l'esigenza di partecipazione e lo stesso concetto di territorio, sotto la spinta di quanti auspicavano la nascita delle Regioni (così come previsto negli articoli 5 e 117 del testo originario della Costituzione), veniva interpretato in senso dinamico: si rivendicava, a quasi trent'anni di distanza dall'entrata in vigore

della legge fondamentale della Repubblica, l'attuazione del cosiddetto "stato regionale", intravedendo, attraverso il potenziamento delle autonomie locali, la possibilità di una gestione del territorio in termini più adeguati rispetto alle oggettive e concrete esigenze delle realtà locali.

Ci si trovava, quindi, di fronte a un clima diverso rispetto al passato, ormai pronto ad accettare (se non a rivendicare) il sorgere dei nuovi soggetti istituzionali preannunciati come autarchici dal dettato costituzionale: ci si riferisce alle Regioni che venivano istituite per effetto della *Legge n. 281 del 16 maggio 1970*.

Proprio il primo decennio degli anni Settanta permise di registrare sostanziali rivolgimenti, che, in adesione con quanto previsto nella Carta costituzionale, trasformarono incisivamente l'assetto organizzativo del nostro Paese.

In tale direzione, la *Legge n. 118 del 30 marzo 1971*, all'art. 28, disponeva che l'istruzione dell'obbligo dovesse avvenire nelle classi normali della scuola pubblica: si superava, così, il modello delle scuole speciali, che tuttavia non veniva abolito, prescrivendo l'inserimento degli alunni con disabilità, comunque su iniziativa della famiglia, nelle classi comuni.

Per favorire tale inserimento la suddetta legge disponeva, inoltre, che agli alunni con disabilità venissero assicurati il trasporto, l'accesso agli edifici scolastici mediante il superamento delle barriere architettoniche, l'assistenza durante gli orari scolastici degli alunni più gravi.

Fu presto, evidente, però, che l'inserimento non costituì la realizzazione dell'eguaglianza sostanziale che dovette invece essere costruita con ulteriori strumenti e iniziative della Repubblica, orientati a rimuovere gli ostacoli prodotti dal deficit e, in

particolare, attraverso l'istituzione dell'insegnante specializzato per il sostegno e di piani educativi adeguati alla crescita e allo sviluppo dell'alunno con disabilità¹⁷.

Una proposta che trova fondamento e propositività nell'idea, pedagogicamente fondata, che la scuola debba connotarsi come fondamentale agenzia di servizio reso alla persona e al sociale la ritroviamo, poi, nei famosi Decreti Delegati¹⁸, scaturiti dalla *Legge Delega n. 477 del 30 luglio 1973*, che posero le condizioni indispensabili per avviare un incisivo processo di sburocratizzare al quale si fanno, oggi, risalire i primi fermenti dell'autonomia cosiddetta funzionale.

In questo scenario, viene emanata la *Legge n. 517 del 4 agosto 1977*, riguardante la scuola dell'obbligo (elementare e media), che investì settori considerati determinanti ai fini del pieno soddisfacimento del diritto allo studio, quali l'integrazione degli alunni in situazione di handicap, con la prefigurazione dell'insegnante specializzato per il sostegno e la conseguente scomparsa delle classi differenziali; ciò segnava un passo in avanti dopo la *Legge n. 118/1971*, ricordata come legge dell'abbattimento delle barriere architettoniche, ma che in buona sostanza assumeva il merito di ribadire la necessità dell'inclusione degli allievi disabili nelle scuole comuni.

Alla promulgazione della *Legge n. 517/77*, al fine di completare la normazione della materia in questione, tanto per il versante socio-sanitario quanto per quello più specificamente rivolto all'integrazione scolastica, seguirono molti altri interventi legislativi.

Vi è da rilevare che negli anni Novanta del secolo scorso vedono la luce specifici provvedimenti legislativi rivolti a favorire la piena integrazione scolastica dei soggetti portatori di handicap; basti pensare alla *Legge n. 104 del 5 febbraio 1992*,

¹⁷Miur, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009, www.istruzione.it, consultato il 21 novembre 2016.

¹⁸G. Villarossa (a cura di), *Autonomia e scuola*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza, 1999, p. 32.

“Legge Quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” che, unitamente al *D.P.R. del 28 febbraio 1994* (concernente l’Atto di indirizzo per l’integrazione scolastica degli alunni disabili), si configura come il punto di riferimento normativo dell’integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità: principio fondamentale per la tutela della dignità umana della persona.

La medesima legge impegna, altresì, lo Stato a rimuovere le condizioni invalidanti che ne impediscono lo sviluppo, sia sul piano della partecipazione sociale sia su quello dei deficit sensoriali e psico-motori per i quali prevede interventi riabilitativi.

Dopo una lunga parentesi storica, strutturata secondo un sistema scolastico a doppio binario (normale e, separatamente, speciale per gli studenti con disabilità), a partire dagli anni ’70 del secolo scorso, sullo sfondo di impostazioni in qualche misura convergenti, maturate in ambiti culturali e disciplinari molto differenti tra loro, umanistici, in genere, pedagogico-didattici in particolare, ma anche medici, socio-culturali e giuridici, le politiche educative dei paesi dell’Occidente hanno progressivamente ed irreversibilmente incrementato lo spazio e l’attenzione rivolti agli allievi vulnerabili, all’interno delle scuole comuni, giungendo alla consapevolezza condivisa che l’insuccesso scolastico è imputabile non solo a condizioni personali di handicap o disturbo, ma potrebbe essere ricondotto anche a cause contestuali: sociali, economiche, familiari, etniche, linguistiche, culturali¹⁹.

Di qui, l’identificazione dei soggetti con “Bisogni Educativi Speciali” (BES), prima a livello europeo e mondiale e poi nel nostro Paese.

Nel 1981 nel Regno Unito l’*Education Act* ha riconosciuto, infatti, la nozione di Bisogni Educativi Speciali.

¹⁹M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori Education S.p.A., Milano, 2015, pp. XI-XII.

L'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) individua tre macrocategorie transnazionali a cui ricondurre tutti i BES (macrocategoria A, disabilità o deficit; macrocategoria B, difficoltà emotive e comportamentali o specifiche difficoltà nell'apprendimento (DSA); macrocategoria C, svantaggiati)²⁰.

In Italia è la *Direttiva del Miur del 27 dicembre 2012* che estende a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53 del 28 marzo 2003, che ha riformato il nostro sistema educativo di istruzione e formazione, a seguito degli orientamenti emersi nel Consiglio di Lisbona del 2000, di cui si tratterà nel successivo paragrafo 1.4 di questo capitolo.

Vi è da evidenziare che già la Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010, concernente le “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”, aveva registrato un passo in avanti nella direzione della garanzia del diritto allo studio, riconoscendo la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, denominati “DSA”, e prefigurando la realizzazione di percorsi individualizzati nell'ambito scolastico.

La suddetta Direttiva del 2012 introduce, poi, novità fondamentali in prospettiva inclusiva:

- la scuola deve estendere le tutele e i percorsi personalizzati previsti per gli alunni disabili e con DSA a tutti gli studenti con bisogni educativi speciali, anche quando le difficoltà sono transitorie;
- questa estensione non è un invito che il MIUR rivolge alle scuole autonome, bensì è un vincolo normativo che obbliga i docenti a redigere un Piano Annuale per l'Inclusività

²⁰Associazione TREEELLE, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, AA. VV., *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson, 2011, pp. 14-15.

da includere nel Piano dell'Offerta formativa (oggi triennale – PTOF- a seguito della Legge n. 107 del 13 luglio 2015);

- il MIUR individua i soggetti istituzionali esterni alla scuola che, insieme a essa, sono chiamati a gestire i percorsi di recupero degli studenti con BES e ne definisce compiti e responsabilità. Questi soggetti sono rappresentati dagli Enti locali, dalle Aziende sanitarie, dai Centri territoriali di supporto dell'amministrazione scolastica, dai Gruppi di lavoro inter-istituzionali;
- le tutele nei confronti degli studenti con BES vanno avviate non appena tali bisogni emergono; ciò perché le certificazioni mediche spesso arrivano con notevole ritardo;
- tutti i docenti sono coinvolti nella gestione BES, sia a livello individuale che attraverso la partecipazione ai Consigli di classe. Il docente di sostegno non è la figura cui delegare responsabilità e compiti, ma la persona che può aiutare a definire le strategie dell'inclusione e a coordinare le forze in campo.

Proprio nella Premessa della citata Direttiva si evince che i principi che sono alla base del nostro modello di integrazione scolastica (assunto a punto di riferimento per le politiche di inclusione in Europa e non solo) hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi.

Forte di questa esperienza, il nostro Paese è ora in grado, a trent'anni di distanza dalla Legge n. 517 del 1977, che diede avvio all'integrazione scolastica, di considerare le criticità emerse e di valutare, con maggiore cognizione, la necessità di ripensare alcuni aspetti dell'intero sistema.

Da qui la consapevolezza che gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale

(alunni con disabilità/alunni senza disabilità) non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi.

Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente resta utile per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta.

A questo riguardo è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (*International Classification of Functioning*) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale.

Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni.

In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta.

Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata a una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante²¹.

Da queste premesse scaturiscono importanti implicazioni, quali:

- ❑ potenziamento della cultura dell'inclusione;

²¹ *Direttiva Miur*, 27 dicembre 2012, www.istruzione.it - Archivio - Normativa, consultato il 24 novembre 2016.

- ❑ estensione della tutela e dei percorsi personalizzati previsti per gli alunni disabili e con DSA a tutti gli studenti con bisogni educativi speciali, anche in caso di difficoltà transitorie;
- ❑ coinvolgimento di tutti i docenti nella gestione dei BES;
- ❑ individuazione di soggetti istituzionali esterni alla scuola, quali gli Enti locali, le Aziende sanitarie, i Centri territoriali di supporto dell'amministrazione scolastica, i Gruppi di lavoro inter-istituzionali.

L'integrazione/inclusione scolastica è un valore, dunque, fondativo, un assunto culturale che richiede un nuovo profilo professionale del docente, figura-chiave per la costruzione di un sistema, in grado di accogliere le differenze e le diversità individuali in contesti ecologici a misura di persona umana, dove ogni persona è una risorsa valorizzata da una cultura condivisa, che riconosce l'importanza del rispetto delle peculiarità di ognuno e il valore dello star bene insieme.

1.3 Autonomia delle scuole e fondamenti pedagogici inclusivi

Conseguentemente alla proposta giovanile degli anni Sessanta del scorso, a cui si accennava prima, nei decenni successivi la “scuola apparato” fu sottoposta a diverse tensioni e critiche, che le rimproveravano di essere lontana dalla realtà concreta, personale, sociale e ambientale, di confondere la “scuola” delle carte (dei Programmi di insegnamento) con quella delle azioni praticate nelle aule e nei territori e di essere legata a una cultura metodologica e didattica datata, dissonante rispetto a quella vigente nei circuiti nazionali e internazionali più attivi e avanzati²².

Cosicchè penetrarono nel campo dell’educazione e dell’istruzione paradigmi come “pianificazione e programmazione”; il primo restò una competenza centrale (spesso identificata con l’azione del ministero), mentre nelle scuole prevalse l’appello alla programmazione.

Il riferimento è al *Decreto Delegato n. 416 del 31 maggio 1974* che, istituendo gli organi collegiali, assegnava al Collegio dei docenti la “programmazione dell’azione educativa anche al fine di adeguare, nell’ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare”.

Si trattava, in buona sostanza, di diminuire la distanza tra alto e basso, ideale e reale, centrale e locale²³.

Fu alla fine degli anni Novanta del secolo scorso che con la *Legge n. 59 del 15 marzo 1997* (cosiddetta Legge Bassanini) la scuola viene accreditata come una “formazione sociale” composta da docenti, allievi e genitori, nella quale si svolge la

²² G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, La Scuola, Brescia, 2008, p. 185.

²³ Ivi, p. 186.

personalità di ogni cittadino italiano (dimensione nazionale), in un rapporto costante con il territorio e con una specifica comunità (dimensione locale): è in tale configurazione che è riconosciuta l'autonomia delle scuole.

Per la prima volta in una norma riguardante la scuola vengono definite, infatti, le competenze dello Stato e del Ministero della P.I. in fatto di funzionamento del servizio di istruzione nazionale, legittimando, di conseguenza, il principio in base al quale tutti i compiti e i poteri non indicati come esplicita riserva dell'iniziativa del centro statale sono compiti e poteri ordinari, anzi originari, delle scuole, chiamate a gestirli in piena autonomia²⁴.

In questo senso, l'art. 21 della Legge n. 59/1997 ha riconosciuto alle istituzioni scolastiche autonome, in quanto espressione della libertà e della creatività dei singoli cittadini e delle aggregazioni sociali, la responsabilità di gestire e di organizzare il processo educativo e didattico degli alunni all'interno di un patto con le famiglie e gli alunni medesimi.

È facilmente desumibile, così, che con l'autonomia si aprono per le scuole nuove possibilità di rapporto, attraverso consorzi o convenzioni, con il territorio, con il mondo del volontariato, con le imprese, con i centri di formazione professionale, con le associazioni culturali e sportive, configurando l'extrascuola come "risorsa di apprendimento"²⁵.

D'altra parte, realizzare il diritto all'educazione attraverso l'istruzione dei cittadini di un territorio, prescindendo dalla tradizione culturale, sociale ed economica del territorio stesso, da una sua riqualificazione se necessaria, da una politica edilizia, dei

²⁴ G. Bertagna, S. Govi, M. Pavone, *POF. Autonomia delle scuole e offerta formativa*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 40.

²⁵ C. Gentili, *Scuola e l'extrascuola*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 9.

trasporti e dei servizi (dalle mense allo sport, dall'assistenza alle strutture per le aggregazioni giovanili) che favorisca l'accesso alla scuola, da una politica dell'integrazione delle risorse formative (la scuola che offre servizi alla comunità e, viceversa, le risorse umane e ambientali comunitarie messe a disposizione della scuola), è impresa velleitaria²⁶.

Da questo momento in poi sarà possibile praticare, pertanto, una politica del territorio al servizio dei bisogni e dei diritti dei cittadini.

Ecco perché è opinione comune che l'autonomia delle scuole soddisfi fondamentalmente un bisogno sociale, in quanto attraverso essa può essere promosso l'esercizio del pluralismo delle esperienze formative e l'esercizio di democrazia, testimonianza di una condivisa volontà di "crescita culturale" per dare concretezza all'identità della persona e del sociale entro il quale la persona stessa trova configurazione quale entità valoriale in grado di dare significato alla sua esistenza.

È convinzione condivisa che la scuola dell'autonomia si debba costruire all'interno di uno stato organizzato secondo un modello di convivenza che valorizzi le persone e i gruppi sociali come risorsa e non li pensa soltanto come fruitori di servizi; che creda alla capacità di auto-organizzazione delle comunità locali per superare i limiti intrinseci di una cittadinanza soltanto passiva; che concepisce il bene comune come un progetto umano ed educativo prima ancora che politico, che si costruisce faticosamente giorno per giorno attraverso il confronto e gli apporti costruttivi di tutte le persone.

²⁶ G. Bertagna, S. Govi, M. Pavone, *POF. Autonomia delle scuole e offerta formativa, cit.*, p. 41.

Un'autonomia, dunque, che non si gioca soltanto come un fatto principalmente interno alla scuola, ma come grande snodo civile, riponendo la questione scolastica al centro delle attenzioni della società, della politica e della stessa pedagogia²⁷.

Il quadro normativo, imperniato sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, viene potenziato, successivamente, con il *D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999*, concernente il "Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche", che rappresenta lo strumento principale per la progettazione e la realizzazione di interventi formativi mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione.

Cosicchè, attraverso i diversi profili dell'autonomia, quello **organizzativo** (finalizzato alla realizzazione della **flessibilità**, che si esplica liberamente, anche mediante il superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe, delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti), quello **didattico** (che si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti), quello di **ricerca, sperimentazione e sviluppo** (che consente alle istituzioni scolastiche di realizzare, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione

²⁷A. Pajno, G. Chiosso, G. Bertagna, *L'autonomia delle scuole*, cit., p. 6.

delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e ai fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi), le istituzioni scolastiche garantiscono il pluralismo culturale e il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.

Ogni istituzione scolastica è chiamata, così, a trasformarsi in un centro di risorse, d'interessi, di professionalità, di capacità pedagogica, con una propria "identità" e un proprio "progetto" formativo: ciò dovrebbe permettere a ogni persona di fronteggiare forme di esclusione e di cogliere maggiori opportunità e di partecipare, consapevolmente, all'affermazione della società democratica.

Emerge una visione dell'educazione, che pone a fondamento la centralità della persona nella "determinazione del curriculum", prefigurando "l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla Legge 5 febbraio 1992, n. 104"²⁸.

²⁸D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999 (art.4, comma 2, lett.c), www.istruzione.it - Archivio - Normativa, consultato il 24 novembre 2016.

1.4 Personalizzazione e competenze

In tale direzione gli interventi legislativi in Italia proseguono, in un contesto riformato dalla *Legge n. 53 del 28 marzo 2003* in coerenza con gli obiettivi di Lisbona 2000, rispetto ai quali gli Stati membri si impegnano a riformare i propri sistemi di istruzione e formazione per migliorare la qualità del servizio.

Muovendo dalla consapevolezza che l'Unione europea si trova dinanzi a una svolta epocale, risultante dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza, il Consiglio Europeo, nella sessione straordinaria svolta a Lisbona il 23 e il 24 marzo 2000, evidenzia, infatti, che questi cambiamenti interessano ogni aspetto della vita delle persone e richiedono una trasformazione radicale dell'economia europea.

Ecco perché l'Unione intende modellare tali cambiamenti in modo coerente con i propri valori e concetti di società, stabilendo un obiettivo strategico chiaro e concordando un programma ambizioso, al fine di creare le infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche, e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione.

È così che il Consiglio di Lisbona ribadisce che le **persone** sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere impennate le politiche dell'Unione.

Investire nelle persone e sviluppare uno stato sociale attivo e dinamico sono, allora, obiettivi ritenuti essenziali per la posizione dell'Europa nell'economia della conoscenza e per garantire che l'affermarsi di questa nuova economia non aggravi i problemi sociali esistenti rappresentati dalla disoccupazione, dall'esclusione sociale e dalla povertà.

Emerge, di conseguenza, l'esigenza che i sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione; devono offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti.

Questo nuovo approccio dovrebbe avere seguire tre direttrici di marcia: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti²⁹.

Il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e formazione in Europa emersi nel Consiglio di Lisbona 2000 lo si ritrova in un documento fondamentale nello scenario politico-istituzionale che connota la scuola inclusiva: *Istruzione e formazione 2010. L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona* (Bruxelles, 3 marzo 2004), concernente la Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione Europea sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato.

Nel ribadire che le risorse umane costituiscono la risorsa principale dell'Unione europea, il suddetto documento sottolinea che esse sono al centro della creazione e della trasmissione delle conoscenze e sono un elemento determinante delle potenzialità d'innovazione di ogni società.

Gli investimenti nell'istruzione e nella formazione sono, quindi, per l'Unione un fattore chiave della competitività, della crescita e dell'occupazione e, di conseguenza,

²⁹ Consiglio Europeo, *Conclusioni della Presidenza*, 23 e 24 marzo 2000, Lisbona, archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/.../lisbona2000.pdf, consultato il 18 novembre 2016.

sono il requisito preliminare per conseguire gli obiettivi economici, sociali e ambientali fissati a Lisbona per l'Unione europea.

Analogamente, si legge nel documento, è fondamentale rafforzare, le sinergie e la complementarità fra istruzione e altri settori d'intervento, quali l'occupazione, la ricerca e l'innovazione e la politica macroeconomica, giacché per registrare da parte dell'Unione una riuscita migliore rispetto ai suoi concorrenti nell'economia della conoscenza è prioritario investire di più e con maggiore efficacia nell'istruzione e nella formazione.

In tale direzione, è auspicabile azionare tre leve:

- concentrare le riforme e gli investimenti sui punti chiave (mobilitare efficacemente le risorse necessarie, rafforzare l'attrattiva della professione di insegnante e di formatore);
- fare dell'apprendimento permanente una realtà concreta (porre in atto strategie globali, coerenti e concertate; dotare tutti i cittadini delle competenze chiave necessarie, attraverso lo sviluppo delle politiche linguistiche e di una cultura scientifica e tecnica e attraverso la promozione di competenze imprenditoriali e lo sviluppo dei servizi connessi alle TIC-Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione; mirare gli sforzi sui gruppi svantaggiati);
- costruire l'Europa dell'istruzione e della formazione (necessità di un quadro europeo delle qualifiche; aumentare la mobilità mediante la rimozione degli ostacoli e la promozione attiva; rafforzare la dimensione europea dell'istruzione).

Una riflessione a parte, ai fini del presente lavoro di ricerca, meritano le azioni da intraprendere per rafforzare l'attrattiva della professione di insegnante e di formatore, giacché si è convinti che il successo delle riforme avviate dipende direttamente dalla motivazione e dalla qualità del personale dell'istruzione e della formazione.

È in tal senso che gli Stati membri dovrebbero, conformemente alle leggi e prassi nazionali, mettere in atto provvedimenti per rafforzare l'attrattiva della professione di insegnante e di formatore, prendendo iniziative per attirare i talenti migliori verso tale professione e trattenerli con l'introduzione di buone condizioni di lavoro e un'adeguata struttura ed evoluzione delle carriere, oltre che prepararli ai loro ruoli in evoluzione nella società dei saperi e alla trasformazione dei sistemi d'istruzione e di formazione, rafforzare ulteriormente la formazione continua del personale docente per consentirgli di far fronte a queste sfide³⁰.

Ciò perché si ritiene di fondamentale importanza creare ambienti di apprendimento aperti, attraenti e accessibili a tutti: gli insegnanti e i formatori dovrebbero essere incoraggiati ad adattare i loro metodi di apprendimento e di insegnamento per tener conto dell'evoluzione dei ruoli.

In questo contesto l'integrazione delle TIC, secondo gli orientamenti europei, può svolgere un utile ruolo al fine di sviluppare pedagogie innovative ed efficaci adattate alle esigenze individuali dei discenti.

In tale direzione, la Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento dell'8 settembre 2006 ha ribadito che occorre attuare riforme che garantiscano sistemi scolastici di elevata qualità tanto efficaci quanto equi.

³⁰ Consiglio dell'Unione europea, "Istruzione & Formazione 2010". *L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*, Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa, Bruxelles, 3 marzo 2004, archivio.pubblica.istruzione.it/...europa/.../relazione_intermedia.pdf, consultato il 18 novembre 2016.

L'integrazione di tali principi a tutti i livelli del sistema di istruzione e di formazione dovrebbe garantire l'accesso di tutti all'insegnamento e alla formazione, in particolare l'accesso delle persone più sfavorite.

Contribuendo agli obiettivi di competitività e di coesione sociale, il rispetto di tali principi permetterà anche di ridurre i costi a lungo termine che sono la conseguenza delle ineguaglianze dell'istruzione e della formazione e di affrontare le sfide sia all'interno che all'esterno dell'Unione Europea³¹.

Si tratta di processo innovativo frutto della volontà politico-istituzionale di interpretare e comprendere la nuova realtà sociale con cui confrontarsi e di seguire un nuovo indirizzo in campo formativo.

Ripercussioni notevoli derivano da quanto stabilito a livello di Unione Europea: i sistemi educativi tendono alla formazione di un cittadino che, con mente duttile e creativa, sia in grado di costruire un percorso formativo sempre più rispondente alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.

Gli sforzi sono, quindi, orientati verso una cultura che rappresenti una nuova civiltà, la civiltà di uomini consapevoli, capaci di riconoscere la fattibilità della ragione, disposti a considerare e a interpretare la realtà e i suoi linguaggi, a riconoscere la condizione esistenziale come valore da rispettare e tutelare.

È in tale scenario che viene emanata la Legge di riforma dell'ordinamento scolastico nazionale n. 53 del 28 marzo 2003, ispirata a un fondamentale principio che vede il

³¹Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo, *Efficienza ed equità dei sistemi europei di istruzione e di formazione*, 8 settembre 2006, www.iservizipubblici.it/?option=com_mtree&task=viewlink...id..., consultato il 19 novembre 2016.

processo educativo finalizzato a favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative delle famiglie.

Emerge con forza e vigore il concetto di **personalizzazione**, che può essere definito come la risposta pedagogica e formativa all'esigenza di favorire processi di apprendimento adeguati alle caratteristiche peculiari di ciascun soggetto in formazione³².

La suddetta Legge n. 53/2003, contiene, infatti, elementi idonei allo sviluppo delle potenzialità di tutti gli allievi attraverso la personalizzazione dei piani di studio per la costruzione di percorsi educativi e didattici appropriati a ciascuno studente.

La scuola che personalizza, allora, si presenta nelle Indicazioni Nazionali (allegate al Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004) come:

- luogo di rivendicazione del diritto soggettivo all'istruzione di ciascun alunno e garanzia di sviluppo della persona umana e del suo progetto di vita attraverso la realizzazione, nella scuola, del principio costituzionale di uguaglianza delle opportunità e di rimozione degli ostacoli che ne impediscono il pieno sviluppo;
- ambiente privilegiato e circostanza favorevole e intenzionale per la maturazione armonica e integrale di ogni allievo, per il pieno e consapevole riconoscimento, da parte della scuola, ma anche dello stesso allievo, delle sue idee, dei suoi interessi e delle sue caratteristiche e per lo sviluppo delle sue capacità in competenze personali;
- spazio educativo aperto alle famiglie degli allievi, portatrici del diritto personale all'istruzione di ciascun allievo e corresponsabili del processo formativo da attuare e,

³² M. Martinelli, *La personalizzazione della didattica*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 10.

perciò, delle scelte da effettuare a vantaggio dei singoli alunni e della loro crescita individuale;

- occasione di rielaborazione, da parte dell'allievo, delle conoscenze e del saper fare in saper essere uomo e cittadino e circostanza educativa di emancipazione del suo impegno personale, umano e civile, nei confronti dei suoi simili e di promozione della solidarietà relazionale e sociale,

progetto di riformulazione educativa, didattica, metodologica e organizzativa dell'intervento formativo, da una parte, caratterizzato da un deciso orientamento verso la singolarità di ogni allievo e la centralità della sua persona, dalla cui condizione ed esperienza diretta partire, alla cui competenza personale giungere, e, dall'altra, realizzato secondo procedure di pianificazione adeguate ad attuarlo e, perciò, di tipo "sintetico", "ologrammatico", "olistico"³³.

Punto nevralgico della riforma è, infatti, la visione olistica riferita al concetto fondamentale di "intero" in tutte le dimensioni della persona e in termini di unitarietà del sapere.

Proprio il concetto di ologramma viene richiamato con forza, giacché si è convinti che nel processo educativo, questa consapevolezza è molto importante: non c'è nulla che non abbia relazione con il tutto, e non c'è tutto dell'educazione e del processo educativo che non sia il frutto di singole parti. Conoscere le parti senza il tutto, infatti, è erudizione, di solito astenica. A che serve, ad esempio, che un docente conosca soltanto una disciplina, senza saperla collocare nella relazione con le altre con cui è chiamato ad interloquire e con la "cultura generale"?; oppure che conosca tutti gli obiettivi specifici di apprendimento della propria disciplina, ma non conosca le relazioni che essi

³³G. Mondelli, *La progettazione formativa personalizzata*, Anicia, Roma, 2006, p. 42.

instaurano non solo, tutti, tra di essi, ma tutti con tutti gli altri obiettivi specifici di apprendimento delle altre discipline che, in questo modo li spiegano e ne consentono una comprensione più profonda?³⁴

È questa la scommessa, d'altra parte, del processo di riforma del nostro ordinamento: riuscire a promuovere la maturazione complessiva del soggetto e il suo inserimento a pieno titolo nella società civile e del lavoro, attraverso la conoscenza rielaborata a scuola.

La "persona" è, dunque, il significato di riferimento dell'intera legge³⁵.

I documenti ufficiali della riforma (D.Lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004, Circolare applicativa n. 29 del 5 marzo 2004) comprensivi degli allegati tecnici A-B-C-D (Indicazioni Nazionali e Profilo educativo, culturale e professionale dello studente) hanno affermato, poi, con sempre maggiore vigore la centralità della persona, dei suoi bisogni, delle sue motivazioni, dei suoi tempi.

Emerge, così, l'identikit di un cittadino che ha la possibilità di maturare in tutte le dimensioni della sua personalità e concorrere al progresso materiale e spirituale della società" (art. 4 della Costituzione) superando forme di egocentrismo e praticando, invece, i valori del reciproco rispetto, della partecipazione, della collaborazione, dell'impegno competente e responsabile, della cooperazione e della solidarietà.

Si tratta, dunque, di personalizzare l'intervento formativo fondandolo prioritariamente su bisogni ed interessi del singolo allievo, giacché il diritto allo studio per tutti i gradi di scuola coincide, in questo momento storico, non più con il diritto di accesso a scuola, ma con il diritto al successo formativo (D.P.R. n. 275/1999) e allo sviluppo e alla valorizzazione della persona (Legge n. 53/2003), nel rispetto delle

³⁴Cfr.: G. Bertagna, *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*, Miur, 2003.

³⁵G. Mondelli, *La progettazione formativa personalizzata*, cit., p. 23.

diversità e nella ottimizzazione dei percorsi formativi di cui ciascun alunno deve essere protagonista attivo, partecipe e motivato.

L'interesse pedagogico si sposta, dunque, dall'insegnamento all'apprendimento, cioè al soggetto che apprende, inteso in tutto il suo essere persona considerata sia dal punto di vista ontologico, chiusa sulla propria individualità, sia dal punto di vista metafisico ed etico, come aperta all'altro diverso da sé³⁶.

Bisogna, infatti, considerare che l'apprendimento non è un fatto puramente individualistico; esso è un processo intersoggettivo nel quale il docente favorisce la costruzione delle strutture cognitive e fa scoprire la progressiva possibilità di aggregare i quadri concettuali ricavati dall'esperienza all'interno di repertori via via più formali, che permettono, poi, a ciascun allievo di apprendere.

È proprio nell'interazione con gli altri, in un contesto fortemente cooperativo, che è possibile realizzare la personalizzazione dell'apprendimento, strumento indispensabile, del resto, per evitare l'emarginazione, fornire a tutti uguali opportunità, limitare l'insuccesso scolastico e promuovere le eccellenze, sviluppando in ognuno la capacità di riflessione metacognitiva, la presa di coscienza della propria identità³⁷.

La personalizzazione, così come viene presentata all'interno della normativa riformistica, sembra comportare non soltanto una diversificazione dei percorsi di apprendimento quanto anche una differenziazione dei traguardi, dal momento che gli obiettivi sono differenti per ciascun allievo; essa tende a valorizzare le potenzialità intellettive di ogni allievo promuovendo lo sviluppo delle competenze fondamentali che

³⁶ Cfr.: G. Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma, 2010.

³⁷ G. Spadafora, *Il dirigente scolastico per la scuola della persona* in G. Bertagna (a cura di), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia, 2010.

devono essere padroneggiate da tutti e offrendo a ognuno la possibilità di raggiungere uno specifico talento.

Il concetto di personalizzazione sembra portare, fortemente in primo piano, il soggetto con le sue inclinazioni che struttura autonomamente la conoscenza, che sceglie e pone in essere gli obiettivi del suo stesso percorso.

La personalizzazione degli interventi formativi, nel rispetto di un nucleo fondamentale di livelli di prestazione omogeneo su base nazionale che conferma il carattere unitario del sistema, appare, dunque, come il processo mediante il quale ogni sapere viene ricondotto all'unità e alla globalità della persona che, attraverso repertori di sapere e di saper fare, riesce a trasformare capacità teoriche in autentiche competenze necessarie alla propria esistenza ed al proprio progetto di vita.

L'educazione personalizzata si fonda, pertanto, sulla considerazione dell'essere umano come una persona e non semplicemente come un organismo che reagisce agli stimoli dell'ambiente, ma soprattutto come essere attivo che osserva e modifica il mondo che lo circonda.

Personalizzare significa riferirsi a una persona [...]. L'educazione personalizzata è tale nella misura in cui si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie, che si sente obbligato, impegnato, per le sue capacità personali e che, allo stesso tempo, si nobilita per il fatto stesso di vivere e operare come persona³⁸.

È in tale contesto che si inseriscono il concetto di conoscenza e quello di competenza, per la disamina dei quali si riporta quanto contenuto all'interno del Lessico pedagogico di riferimento della riforma, curato da Bertagna.

³⁸V. G. Hoz, *L'educazione personalizzata* (trad. it.), La Scuola, Brescia, 2005, p. 28.

Le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto.

Mentre le capacità esprimono la forma dell'essere potenziale di ciascuno, le competenze manifestano, quindi, quella del nostro essere attuale, nelle diverse contingenze date.

Le une e le altre, ovviamente, sempre dinamiche, in evoluzione, visto che non solo si può essere diversi fino alla fine della vita, e scoprire nel tempo capacità insospettite, ma si è anche sempre diversi fino alla fine della vita, cioè si verifica, di fatto, di essere diversamente competenti, nei diversi contesti e nelle diverse situazioni che a mano a mano ci è dato affrontare e risolvere.

Le une e le altre, inoltre, per quanto particolari e determinate (si è sempre competenti in un contesto, di fronte a qualcosa di specifico), sono sempre unitarie e integrate (ogni competenza, anche nei settori professionali più minuti, se autentica e davvero svolta dimostrando perizia ed eccellenza, infatti, mobilita sempre anche tutte le altre e si collega ad esse).

Al pari delle capacità, dunque, ogni competenza, anche nei settori professionali più minuti, se autentica e davvero svolta in perizia ed eccellenza, mobilita sempre anche tutte le altre e organizza secondo una logica sistematica e creativa tutte le conoscenze e le abilità possedute, non solo quelle che, nella contingenza, servono a risolvere il problema o ad affrontare la situazione che ci troviamo dinanzi.

Da questo punto di vista, come suggerisce anche l'etimologia del termine, e in particolare il *cum* che precede il *petere*, “*com-petente*” è non solo chi si muove “insieme a”, “con” altri in un contesto (valore sociale della collaborazione e della cooperazione) per affrontare un compito o risolvere un problema; non solo chi si sforza di cogliere l'unità complessa anche del compito o del problema più parziale che incontra, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione coinvolgendo sempre, momento dopo momento, tutta insieme la sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa.

È quindi “*com-petente*” chi “mette insieme” tante dimensioni nell'affrontare un compito, lo affronta bene e, in questo, dà sempre tutto il meglio di tutto se stesso.

Chi, in altri termini, dà sempre tutto il meglio di se stesso nell'affrontare ed eseguire un compito specifico per lui dotato di senso, a questo scopo mobilitando in maniera integrata e unitaria tutte le proprie risorse interne (le capacità, conoscenze, abilità, abitudini, attitudini... che possiede) ed esterne (i colleghi di lavoro o i compagni, i testimoni privilegiati, le persone di riferimento, i luoghi e strumenti documentazione ecc. che ha a disposizione), conferendo loro un'unità e una direzione.

La circostanza spiega perché, se la competenza rimane sempre ancorata allo specifico contesto ambientale, sociale, culturale e professionale in cui è maturata e nel quale dà prova di sé, e risulta pure attivata da esso, essa è, pure, allo stesso tempo, tale se si svincola da questo specifico contesto e si proietta su altri contesti che proprio l'apprezzamento critico e intuitivo del soggetto riconosce analoghi, cioè per certi aspetti uguali, a quello di origine.

Il competente, quindi, attiva le stesse conoscenze e abilità anche in situazioni differenti da quella originaria e abituale (*trasferimento analogico*: questo è il senso della

trasversalità delle competenze); inoltre, “coglie” le caratteristiche comuni esistenti in contesti tra loro differenti (*astrazione*: questo il senso del carattere “meta” di ogni autentica competenza: “metacognitiva, meta-affettiva, meta-operativa ecc.”); infine, pratica analogia e astrazione per risolvere in maniera soddisfacente quantocostituisce per lui problema e per rispondere in modo pertinente a quanto sente come bisogno o che vive come scopo e progetto (*operatività della competenza*)³⁹.

A rafforzare tale orientamento sono intervenute, poi, le Raccomandazioni europee.

Il riferimento è, innanzitutto, alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006* con cui si raccomanda agli Stati membri di sviluppare l’offerta di competenze chiave per tutti nell’ambito delle loro strategie di apprendimento permanente (tra cui le strategie per l’alfabetizzazione universale) e utilizzare le *Competenze chiave per l’apprendimento e permanente - Un quadro di riferimento*” (allegato alla Raccomandazione), per assicurare che:

- l’istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa;
- si tenga debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative;

³⁹Cfr.: G. Bertagna, *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*, cit.

- gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto l'arco della loro vita con un'attenzione particolare per gruppi di destinatari riconosciuti prioritari nel contesto nazionale, regionale e/o locale, come le persone che necessitano di un aggiornamento delle loro competenze;
- vi sia un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione degli adulti che, tenendo conto dei diversi bisogni e competenze degli adulti, preveda la disponibilità di insegnanti e formatori, procedure di convalida e valutazione, misure volte ad assicurare la parità di accesso sia all'apprendimento permanente sia al mercato del lavoro, e il sostegno per i discenti;
- la coerenza dell'offerta dell'istruzione e formazione per gli adulti rivolta ai singoli cittadini sia raggiunta mediante forti nessi con la politica dell'occupazione e la politica sociale, la politica culturale dell'innovazione e con altre politiche che interessano i giovani, nonché mediante la collaborazione con le parti sociali e altri interessati.

Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto.

Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Il quadro di riferimento europeo delinea, in particolare, otto competenze chiave:

1. *comunicazione nella madrelingua* (capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera

- gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero);
2. *comunicazione nelle lingue straniere* (condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta - comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta - in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali - istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero, a seconda dei desideri o delle esigenze individuali; richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale);
 3. *competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia* (abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane; capacità e disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani.);
 4. *competenza digitale* (saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione);
 5. *imparare a imparare* (abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo);

6. *competenze sociali e civiche* (includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario);
7. *spirito d'iniziativa e imprenditorialità* (concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi);
8. *consapevolezza ed espressione culturale* (presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo).

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza.

Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro.

Vi è da evidenziare, però, che la competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è ritenuta essere una pietra angolare per l'apprendimento e il fatto di "imparare a imparare" è utile per tutte le attività di apprendimento.

Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio,

assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave⁴⁰.

È importante evidenziare che sarà la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008* a definire i concetti di conoscenza e competenza, unitamente a quello di abilità.

Cosicché per “conoscenze”, descritte come teoriche e/o pratiche, si intende il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento: sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio; per “competenze”, descritte in termini di responsabilità e autonomia, la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale; le “abilità”, descritte come cognitive (comprendenti l’uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti) indicano, invece, le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi⁴¹.

Da quanto fin qui evidenziato, emerge la necessità di considerare che la globalizzazione continua a porre l’Unione europea di fronte a nuove sfide; ecco perché ciascun cittadino deve disporre di un’ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione.

⁴⁰*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente*, 18 dicembre 2006, eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=..., consultato il 10 novembre 2016.

⁴¹*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente*, 23 aprile 2008, www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/.../19991, consultato il 10 novembre 2016.

L'istruzione, nel suo duplice ruolo "sociale ed economico", è, allora, un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti.

In particolare, muovendo dalle diverse competenze individuali, occorre rispondere alle diverse esigenze dei discenti assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative (abbandono scolastico, disoccupazione, anzianità, emigrazione, disabilità).

In tale scenario emerge la posizione di prevalenza assegnata alla persona che apprende.

È così che lo studente viene posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali.

Apparentemente si tratta di un luogo comune; in realtà voler dare concreto riscontro a tale principio significa veramente "rivoluzionare" un assetto di stampo tradizionale che, purtroppo, per tanti versi perdura.

Si tratta di finalità individuate come imprescindibili tanto nei documenti di indirizzo definiti dal nostro Paese a livello di Amministrazione centrale, quanto negli Accordi europei formalizzati in documenti importanti come quello ufficializzato dalla Commissione europea a Lisbona nel 2000.

Da essi si evince, infatti, che gli obiettivi di tutti i sistemi europei d'istruzione e formazione sono orientati a predisporre un ambiente di apprendimento aperto, a rendere l'apprendimento più attraente e a sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale.

Propri con i suddetti documenti i Paesi membri dell'Unione Europea si sono impegnati a perseguire, entro il 2020 traguardi comuni (ET 2020).

Capitolo II

Il nuovo profilo dell'insegnante nella scuola inclusiva

2.1 Excursus storico del profilo docente

Nel delineare, se pur sinteticamente, lo scenario politico-istituzionale, all'interno del quale si sono venute a determinare specifiche politiche educative e formative internazionali, europee e nazionali nella direzione inclusiva, è possibile comprendere come vada affermandosi un nuovo profilo dell'insegnante.

Si è assistito, infatti, al passaggio da un modello di sistema centralistico che prefigurava la scuola come "apparato" ad un modello "reticolare e policentrico" di cui essa ne rappresenta il nucleo vitale, posto in regime di raccordo interistituzionale e chiamato a erogare un servizio di qualità orientato al raggiungimento dei traguardi stabiliti dalle politiche formative internazionali degli organi ai quali aderiamo (come l'OCSE e l'UNESCO) ed europee, e attento alle istanze espresse dal territorio.

Il tutto, in buona parte, come già evidenziato, trae origine dalla spinta riformistica avvenuta con la famosa Legge Bassanini (Legge delega n. 59/1997), che, con l'art. 21, ha attribuito alle scuole l'autonomia funzionale.

Per meglio esplicitare, comunque, il significato di funzione e professione docente e inquadrarlo nel nuovo quadro di sistema, occorre muoversi tra fonti di vario genere, giuridiche e contrattuali, che nel corso degli anni hanno delineato lo stato giuridico degli insegnanti e le loro attribuzioni all'interno del sistema scuola⁴².

Anche se, di fatto, non esiste un unico testo che riassume una normativa così complessa come quella relativa alla funzione docente è importante, in tal direzione, risalire a numerose fonti, dalla Costituzione fino alla giurisprudenza più aggiornata e alla normativa contrattuale (C.C.N.L. del 2007), nonché al combinato disposto degli

⁴² S. Ciatelli, *Conoscere la scuola*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004, p. 226.

articoli 1 e 395 del Testo Unico delle norme sull'istruzione emanato con il Decreto Legislativo n. 297/1994.

Proprio l'art. 395 (riprendendo l'art. 2 del D.P.R. n. 417/74) definisce, in particolare, la funzione docente come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo; alla funzione docente è assegnato anche il compito di impulso alla formazione umana e critica della personalità degli allievi.

Successivamente, l'art. 16 del D.P.R. n. 275/1999 sottolinea che i docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e attuazione del processo insegnamento/apprendimento; ciò si raccorda con l'art. 26 del Contratto Collettivo Nazionale del comparto scuola del 2007, attualmente in vigore, giacché alla funzione docente esso assegna il compito di realizzare il processo insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione.

Il suddetto CCNL specifica, altresì, che tale funzione si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti e che si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio.

Vi è da considerare che, in attuazione dell'autonomia scolastica, i docenti, nelle attività collegiali, elaborano, attuano e verificano, per gli aspetti pedagogico-didattici, il Piano dell'Offerta Formativa (oggi, a seguito della Legge n. 107 del 13 luglio 2015, di durata triennale, PTOF), adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio-economico di riferimento.

Ne deriva un profilo complesso, costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica.

Tali competenze vengono potenziate, poi, dalla normativa conseguente alla legge di riforma della scuola, la citata Legge n. 107 del 13 luglio 2015.

Basti pensare al Piano nazionale per formazione dei docenti che, reso noto dal Miur il 3 ottobre 2016, si configura come obiettivo strategico essenziale che si sostanzia in un cambio di paradigma culturale: da oggi ciascun docente sarà inserito in un percorso di miglioramento lungo tutto l'arco della sua vita professionale, muovendo dalla consapevolezza che un sistema educativo di qualità non può prescindere dallo sviluppo professionale dei propri docenti.

Cosicché, come anticipato dal D.M. n. 850 del 27 ottobre 2015, concernente gli “Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova”, e ripreso dal suddetto Piano nazionale per la formazione, dall'analisi delle aree di sviluppo professionale prefigurate nei suddetti documenti normativi è possibile dedurre le competenze richieste al docente nella “buona scuola” del terzo millennio:

- competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche in relazione ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti scolastici;

- competenze relazionali e organizzative in relazione alla migliore gestione dell'insegnamento e degli ambienti di apprendimento;
- partecipazione responsabile all'organizzazione scolastica, al lavoro collaborativo in rete, anche assicurando funzioni di coordinamento e animazione;
- cura della propria formazione in forma di ricerca didattica, documentazione, riflessione sulle pratiche, diffusione di esperienza di eccellenza⁴³.

In tale contesto, è importante precisare che i contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e dalle politiche formative europee, nel rispetto degli indirizzi delineati nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa della scuola.

Tenendo presente che la funzione docente definisce “che cosa” il docente deve fare nella scuola, mentre la professione docente indica “come” deve farlo, appare utile specificare che la dimensione professionale dell'insegnamento richiama più o meno direttamente tre principi che possono ulteriormente contribuire a definire la sua condizione: libertà, autonomia e responsabilità.

La libertà d'insegnamento è garantita dalla Costituzione, ma si manifesta anche come presupposto della stessa relazione di insegnamento/apprendimento (si educa nella libertà, con la libertà, alla libertà)⁴⁴.

Per quanto concerne, poi, l'autonomia, espressione della suddetta libertà, viene oggi a configurarsi con l'analoga autonomia che è riconosciuta alle istituzioni scolastiche in cui i docenti prestano la loro opera.

⁴³Piano per la formazione dei docenti – 2016/2017, p. 18, www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf, consultato il 10 novembre 2016.

⁴⁴ S. Ciatelli, *Conoscere la scuola, cit.*, p. 227.

La responsabilità, invece, è conseguenza dell'autonomia e consiste nella capacità di rispondere delle proprie azioni, cioè di motivare le scelte che derivano dall'esercizio discrezionale della professione.

In tale scenario, la Legge n. 53 del 28 marzo 2003 costituisce, quindi, una presa d'atto di processi di cambiamento e di istanze di innovazione che da tempo animano la realtà scolastica.

Essi, in particolare, accomunano gran parte della ricerca operata nel settore didattico, metodologico e organizzativo attorno ad un nucleo che, da molti anni, è diffusamente riconosciuto come il fulcro di qualsiasi azione educativa e didattica: la *centralità dell'alunno* nel processo di costruzione della conoscenza⁴⁵.

In prospettiva olistica tale fulcro potrebbe essere ridefinito come la centralità dell'azione di colui che apprende nell'ambito della sua crescita completa come persona⁴⁶.

Il rapporto di insegnamento/apprendimento, di conseguenza, si realizza lungo un percorso innanzitutto relazionale-pedagogico che vede i due attori principali, allievo e docente, interagire.

Quello che emerge, dunque, dall'exkursus storico del profilo è un docente che abbia una profonda conoscenza di ciò che insegna, che sia appassionato, che sappia coinvolgere gli studenti, che sappiano rispondere ai loro differenti bisogni, che promuova l'inclusione e la coesione sociale, che lavori in team e sia collaborativo con le altre scuole e con le famiglie⁴⁷.

⁴⁵ D. Milito, *Inclusione, integrazione e bisogni educativi*, Anicia, Roma, 201, pp. 81-82.

⁴⁶ N. Rosati, *La personalizzazione del percorso di insegnamento/apprendimento*, Anicia, Roma, 2005, p. 73.

⁴⁷ Miur, Comunicato stampa del 3 ottobre 2016, www.istruzione.it/web/ministero/cs031016, consultato il 10 ottobre 2016.

2.2 Presupposti pedagogici della relazione educativa

Sin dal '900 si assiste al movimento delle “scuole nuove” che nasce come reazione all'autoritarismo della scuola tradizionale che si manifestava essenzialmente con il prevalere dei programmi; l'esaltazione del ruolo del maestro; la teorizzazione dello sforzo e quindi dei castighi; l'assolutizzazione di metodi, processi e mete educative, in contrasto con l'evolversi della situazione e delle relative esigenze.

Ne derivano due orientamenti comuni:

- centralità dell'allievo o puerocentrismo, con il prevalere dei suoi interessi e la necessità di adattare a lui l'istituzione nei limiti del possibile;
- primato della vita e, perciò, dell'esperienza, della partecipazione, dell'iniziativa, dei bisogni.

Da quel momento in poi tutta la Pedagogia pone al centro dell'educazione il processo di apprendimento dell'allievo.

Oggi, uno dei concetti al centro del dibattito pedagogico è quello della “personalizzazione” degli interventi formativi.

Già la citata Legge delega n. 53 del 28 marzo 2003 si è ispirata al fondamentale principio della *valorizzazione della persona umana*; tutta la normativa attuativa della stessa legge di riforma ha affermato, poi, con sempre maggior vigore, la centralità della persona, dei suoi bisogni, delle sue motivazioni, dei suoi tempi.

È in questa prospettiva che si è sviluppata tutta la didattica orientata a considerare la scuola come centro di ricerca e l'azione del docente come fattore complementare al processo di costruzione delle conoscenze.

Si tratta, dunque, di svolgere un ruolo da co-protagonista nel processo di riforma dell'assetto istituzionale e funzionale della scuola, nel quale il docente favorisce la costruzione delle strutture cognitive in un contesto fortemente cooperativo caratterizzato dalla interazione con gli altri.

È, così, possibile costruire un "saper essere" davvero rispettoso della crescita personale; ciò, soprattutto, se la relazione educativa viene considerata come un insieme di relazioni in cui uno dei partecipanti è "di aiuto" all'altro.

In tale contesto è necessario spostare l'attenzione dall'insegnamento all'*alunno* e alla *relazione*, sforzandosi di sviluppare un clima di accettazione e di fiducia.

In questo modo l'ambiente educativo diventa ambiente di apprendimento, ambiente inclusivo, attento alla persona e alla sua tendenza, nel pieno rispetto della libertà dell'essere umano.

Ecco perché la relazione insegnante-alunno è una "relazione di aiuto"⁴⁸.

Rogers, fondatore del counseling, nel 1951 ha definito la relazione d'aiuto come una relazione in cui almeno uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato.

L'altro può essere un individuo o un gruppo.

In altre parole, una relazione di aiuto potrebbe essere definita come una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire in una o ambedue le parti, una

⁴⁸ C. R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970, p. 27.

valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto e una maggior possibilità di espressione.

L'essere umano non è solo una macchina da condizionare, bensì un soggetto attivo, autonomo e responsabile, fondamentalmente libero di creare i propri sensi, significati, scopi e valori nella vita e che dispone in sé, almeno a livello potenziale, la forza necessaria a superare le difficoltà psicologiche-esistenziali-sociali che la sua esistenza nel mondo gli riserva.

Si evince, così, nella nuova visione antropologica indicata da Rogers, il concetto di vita-in-relazione: noi viviamo solo se siamo “esseri nel mondo”, “esseri in relazione”.

Questa concezione di un soggetto attivo, libero, autonomo, responsabile, e corredato di un proprio potere personale per risolvere i suoi problemi dopo averne maturato piena consapevolezza, costituisce, quindi, l'antropologia che sta alla base di quelle caratteristiche di autonomia, responsabilità e libertà del cliente che sono le fondamenta del counseling.

La relazione d'aiuto funziona nel momento in cui tra chi offre l'aiuto e chi lo riceve si instaura un legame di fiducia, perché è proprio questo legame che permette alla persona di aprirsi e di condividere con l'operatore i personali vissuti.

Il legame di fiducia si svilupperà se il counselor, nel nostro caso, per assimilazione, il docente, sarà in grado di porsi in una condizione di ascolto empatico, di assenza di giudizio e di accettazione incondizionata.

Ogni persona ha l'occasione di imparare che cos'è l'ascolto empatico purché vi sia qualcuno che glielo offra.

L'empatia non è un fenomeno solo mentale: essa riguarda l'intera esperienza corporea, richiede un profondo contatto con se stessi a livello sensoriale ed emotivo e la

sua espressione interessa prevalentemente l'emisfero destro del cervello che è fucina della creatività.

Entrare appieno nel processo creativo induce la persona ad andare oltre ai suoi abituali orizzonti, trovare nuove risposte, fidarsi delle sue intuizioni e fantasie.

Insieme al counselor, anche se in maniera diversa, l'esperienza creativa e di contatto diventa un nutrimento profondo dell'anima.

Per il cliente l'ascolto empatico del counselor si trasforma in capacità di auto-sostegno, ma entrambi sono nutriti dall'essere profondamente immersi nel processo creativo di trasformazione nelle reciprocità.

Rare sono nella vita le soddisfazioni così profonde come quella di creare insieme.

Tale ricchezza di scambi, orientata al benessere della persona, può verificarsi pienamente solo se il counselor non trascura se stesso, la sua crescita personale, il suo corpo, la fertilità della sua mente, la cura della propria sensibilità.

Il primario compito del counselor consiste proprio nel ricreare le condizioni che facilitino lo sviluppo e la crescita della persona attraverso la creazione di un ambiente favorevole.

La creazione di un "atmosfera empatica" e l'alleanza, che l'"altro" percepisce e che crea il miglior ambiente possibile per il *setting*, costituisce la quintessenza del counseling in quanto permette la realizzazione delle condizioni stesse che danno all'"altro" la fiducia nelle sue capacità risolutive, e che gli consentono di contattare la sua forza motivazionale.

Sulla base di queste premesse, possiamo senza dubbio affermare che anche la relazione insegnante-alunno è una relazione di aiuto: all'insegnante non basta conoscere

la propria disciplinae possedere un aggiornato repertorio di tecniche didattiche per stimolare il piacere di apprendere.

La relazione educativa è ciò che definisce la professionalità e richiede competenze professionali e di collaborazione.

È importante, quindi, spostare l'attenzione dall'insegnamento all'*alunno* e alla *relazione*, sforzandosi di sviluppare un clima di accettazione e di fiducia: in questo modo l'ambiente educativo diventa ambiente di apprendimento, attento alla persona ed alla sua tendenza, nel pieno rispetto della libertà dell'essere umano.

È importante, altresì, ricordare che gli allievi sono *persone* prima ancora di essere utenti del servizio formativo.

Del resto, tali consapevolezza muovono da alcuni spunti teorici, riconducibili al concetto di educazione centrata sulla persona, quali:

- L'ambiente educativo si basa sui reali interessi dell'alunno e si realizza come una piccola comunità che ripete la vita sociale esterna in modo semplificato.
- La scuola non è più il luogo deputato alla trasmissione passiva di dati e informazioni, ma ambiente vitale fatto di esperienze educative e socializzanti.
- L'educazione è democrazia (J. Dewey); essa avviene mediante la riorganizzazione e l'incremento dell'esperienza, stimola l'alunno alla relazione sociale, in un clima di collaborazione, attraverso il *fare*, con una attività didattica programmata nel rispetto dei suoi bisogni, degli interessi e delle fasi di sviluppo fisico e psicologico⁴⁹.

⁴⁹ Cfr.: G. Spadafora, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma, 2010.

- In ogni essere umano esiste una naturale capacità di apprendere.
- L'apprendimento è un processo che si realizza quando l'alunno sperimenta la proposta didattica come significativa per i suoi fini e produce un cambiamento della propria esperienza⁵⁰.

Quando l'alunno apprende entra nel suo processo con tutta la sua persona sperimenta, conosce, si emoziona, interagisce nella relazione con l'insegnante e i coetanei, percorrendo le tappe del processo evolutivo e di autorealizzazione.

All'interno di questo contesto, il docente assume, quindi, il ruolo di *facilitatore* del processo coinvolgendosi e mettendosi in gioco sul piano personale e professionale con sicurezza di sé e fiducia nella relazione con l'altro.

L'insegnante autentico vive il rapporto con l'alunno in modo diretto, esprime i propri sentimenti e convinzioni, senza conformarsi al ruolo; egli accetta l'alunno come persona, riponendo in lui fiducia, rispettando il suo modo di essere, anche se diverso, i suoi sentimenti e le sue idee; entra nella cornice di riferimento dell'alunno; vede il mondo con i suoi occhi, senza valutare o giudicare i suoi comportamenti.

È così che l'insegnante-facilitatore contribuisce a creare un clima di libertà di espressione di sentimenti, di idee, di interazione reciproca e di desiderio di conoscere.

Elemento significativo in una relazione educativa è l'*ascolto*, strumento fondamentale nella comunicazione e nella relazione.

Il presupposto per prestare ascolto all'altro è prestare ascolto a se stessi, esprimere i propri sentimenti, senza reprimerli, perché la mancata espressione di ciò che si prova ostacola l'ascolto distraendo l'ascoltatore, mentre la chiarificazione consente di essere di nuovo liberi di ascoltare.

⁵⁰ Cfr.: C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze, 1974.

Questa modalità di ascolto richiede consapevolezza e competenza, contribuisce a rendere significativa la relazione educativa, favorisce discussioni produttive in classe, stimola gli alunni ad apprendere, consente al gruppo classe di esprimere e analizzare vissuti relativi ad eventi interni o esterni alla scuola, coinvolge l'alunno timido e dipendente, favorisce colloqui più produttivi tra genitori ed insegnanti.

L'insegnante-facilitatore che ascolta stabilisce un rapporto interpersonale autentico e contribuisce alla realizzazione di un clima positivo d'apprendimento: l'alunno e l'insegnante sono entrambi coinvolti e partecipi attraverso una relazione di crescita reciproca.

È così che il modello di orientamento educativo di Rogers si pone come valida alternativa al sistema tradizionale soprattutto perché restituisce alla relazione educativa la dimensione umanistica.

Dire che la persona vive comunque in un mondo interattivo, per cui devono essere tenute in debito conto le dinamiche relazionali che si instaurano con gli altri individui, potrebbe essere forse riduttivo, vista l'estrema chiarezza delle indicazioni rogersiane.

Non si tratta, dunque, di offrire una visione egocentrica della persona, bensì di prospettare un'autentica modalità d'aiuto o una prassi tale da rendere l'aiuto bidirezionale: è solo se si riconosce l'Altro al centro del suo mondo che, di rimando, si può pretendere che anche il proprio mondo sia riconosciuto come reale.

Bisogna, dunque, in buona sostanza imparare a leggere l'alfabeto delle emozioni, giacché alla base di ogni interscambio, fosse anche linguistico, c'è una specie di piattaforma sulla quale si innestano le varie funzioni della stessa relazione, una sorta di dialogo apparentemente muto: l'emozione.

È proprio nel mondo intricato delle relazioni d'aiuto bisogna essere in grado di lasciarsi andare alla purezza e semplicità dei sentimenti; è in questa sensibilità umana che ci si può ritrovare accomunati, è in questa dimensione umana che le varie sovrastrutture cedono il passo a un comune sentore: il rispetto per la vita.

Parafrasando Rogers, ogni soggetto è al centro di un mondo dinamico, perciò in perenne cambiamento; va da sé che ogni accadimento umano è concatenato secondo un *continuum* spazio-temporale definito soggettivamente.

Partendo dal centrotroviamo "Io e l'Altro", due entità diverse, maeticamente uguali.

"Io" sono tale per me stesso, ma sono anche un "Altro" per un Io diverso da me: è questo il prodromo di qualsiasi relazione.

Vi è da evidenziare che nelle dinamiche relazionali aspetti fondamentali, secondo Rogers, sono:

- *Empatia* (intesa come comprensione del mondo soggettivo dell' "Altro", che implica abbassare il volume della propria soggettività, reprimere per qualche istante le aspettative sull'altro e l'insindacabile giudizio per offrire *ascolto*, calandosi nel suo punto di vista senza pregiudizi)
- *Amore*
- *Diritto di negazione* (espressione di soggettività e non di gratuita opposizione: ammettere la volontà da parte di un altro soggetto di provare un'esperienza difforme dalla propria; è così che si sancisce la compiutezza in senso etico dell'individuo)
- *Riconoscimento del limite* (uguaglianza nella differenzaindividuale: l'immaginario non può indicare il desiderabile ma deve condurre al

possibile. Riconoscere il limite rimanda al metodo rogersiano del *feedback come rispecchiamento*, nel tentativo di rintracciare una via elettiva di congiunzione empatica)

- *Bisogno di normalità* (il desiderio quale volontà propria; si regola sull'impossibilità di una qualsiasi effrazione tra corpo e anima)⁵¹.

Nella pratica relazione educativa, spetta, così, all'insegnante-facilitatore contribuire a creare un clima di libertà di espressione di sentimenti, di idee, di interazione reciproca e di desiderio di conoscere.

Si tratta di rendere partecipe l'alunno rendendo espliciti gli obiettivi e le finalità del percorso personalizzato di apprendimento e di offrire gli strumenti necessari affinché l'allievo possa costruire le proprie conoscenze e sentirsi protagonista del processo.

Ciò implica creare situazioni di lavoro collaborative e attività di gruppo in cui l'insegnante possa proporsi come persona-risorsa funzionale all'insegnamento; soddisfare il bisogno di stima, valorizzando e riconoscendo l'impegno e il successo degli alunni anche se parziali; porre l'alunno nelle condizioni di dichiarare e descrivere le difficoltà incontrate e le modalità di studio adottate; considerare l'errore come connaturato in ogni processo e come elemento che richiede nuove strategie per procedere proiettandosi in avanti.

Tutto ciò assume una rilevanza maggiore se il docente si trova a interagire con alunni in difficoltà.

Al fine dell'inclusione scolastica degli alunni, soprattutto di quelli con disabilità, del resto, è indispensabile ricordare che l'obiettivo fondamentale da

⁵¹ Cfr.: C. R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, cit.

perseguire è lo sviluppo degli apprendimenti mediante la comunicazione, la socializzazione e la relazione interpersonale.

In tal senso, gli insegnanti devono assumere comportamenti non discriminatori, essere attenti ai bisogni di ciascuno, accettare le diversità presentate dagli alunni disabili, o in difficoltà, e valorizzarle come arricchimento per l'intera classe, favorire la strutturazione del senso di appartenenza, costruire relazioni socio-affettive positive.

La relazione d'aiuto, in un contesto fortemente collaborativo, accompagna, dunque, ogni Progetto di vita, portando alla realizzazione delle potenzialità in varia misura presenti in ciascun allievo, partendo dal riconoscimento dell'uguaglianza nella differenza individuale.

Se dare un senso all'agire educativo significa principalmente fare in modo che le azioni siano mirate alla piena realizzazione dei soggetti cui sono rivolte, e la piena realizzazione non può dimenticare l'identità delle persone affette da deficit, allora tutto il "saper fare" del docente deve condurre a un unico fine meta-individuale: il "saper essere" parte di un contesto allargato in cui c'è sempre del buono: la persona.

2.3 Profilo del docente nella scuola inclusiva

A livello europeo e internazionale, si va riconoscendo sempre più la necessità di muoversi in direzione di una politica e di una prassi di inclusività nell'educazione.

Le *Conclusioni del Consiglio sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione* affermano che “La creazione delle condizioni necessarie per un'efficace inclusione degli alunni con esigenze particolari nei contesti tradizionali è vantaggiosa per l'insieme dei discenti”⁵².

Anche la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities - CRPD*), la Strategia Europea sulla Disabilità 2010–2020, nonché l'obiettivo strategico di *Istruzione e Formazione 2020* (ET 2020), in relazione all'equità nell'istruzione, agiscono come fattori trainanti per l'educazione inclusiva nei paesi.

In particolare, la CRPD invita gli Stati Parti a impegnarsi a raccogliere le informazioni appropriate, compresi i dati statistici e i risultati di ricerche, che permettano loro di formulare e attuare politiche allo scopo di dare attuazione alla Convenzione e conformemente ai propri sistemi giuridici e amministrativi, mantengono, rafforzano, designano o istituiscono al proprio interno una struttura, includendo uno o più meccanismi indipendenti, ove opportuno, per promuovere, proteggere e monitorare l'attuazione della Convenzione medesima.

Vi è la consapevolezza diffusa che le politiche basate sull'evidenza sono fondamentali per lo sviluppo a lungo termine dei sistemi educativi inclusivi.

⁵² Consiglio dell'Unione Europea, 2010, p. 5.
www.rivistauniversitas.it/files/.../c_16820130614it00020004.pdf, consultato il 20 novembre 2016.

I responsabili politici e i ricercatori sono, pertanto, consapevoli della necessità di raccogliere dati a livello nazionale che non soltanto soddisfino i requisiti delle linee guida della politica internazionale, ma operino anche all'interno di un approccio condiviso in modo da promuovere una sinergia di sforzi a livello nazionale e internazionale.

In tale direzione, nel 2012 l'Agazia Europea per lo sviluppo dell'istruzione per gli allievi con bisogni speciali (*European Agency for Development in Special Needs Education*) ha pubblicato un "Profilo del docente inclusivo", elaborato attraverso un'ampia consultazione condotta in vari Paesi e a tutti i livelli del mondo della scuola e, più in generale, dell'educazione.

Si tratta di uno dei risultati principali del progetto "La formazione docente per l'inclusione", realizzato dalla succitata Agazia Europea al fine di esplicitare un'informazione concreta su quali sono le competenze necessarie, comportamenti, le conoscenze e le abilità richieste ai docenti che lavorano in ambienti scolastici inclusivi⁵³.

In particolare, gli **obiettivi** del citato Progetto sono:

1. Identificare un quadro di valori ed aree di competenza validi per qualsiasi programma di formazione iniziale. Questi valori e aree non sono legati all'età degli alunni, al tipo e ordine di scuola, alla disciplina di insegnamento e non sono collegati ad alcun percorso o metodo didattico specifico;
2. Evidenziare i valori e le aree di competenza fondamentali nella preparazione di tutti i docenti per lavorare in ambienti scolastici inclusivi e in classi

⁵³ European Agency for special needs and inclusive education, *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*, 2012, <http://www.european-agency.org/agency-progetti/Insegnante-Istruzione-per-Inclusion>, consultato il 18 novembre 2016.

comuni tenendo conto di tutte le forme di diversità. Questi valori e aree di competenza vanno acquisite nel corso della preparazione iniziale come base di ulteriore successivo approfondimento da svolgere durante le opportunità di aggiornamento professionale;

3. Evidenziare quali sono gli elementi che facilitano l'apprendimento dei valori e delle aree di competenza nei programmi di formazione iniziale;
4. Rafforzare la tesi avanzata dal progetto, ovvero che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti ed è responsabilità dei formatori dei programmi e dei corsi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento preparare al meglio i docenti a operare in scuole e classi inclusive.

Per la redazione del *Profilo* sono stati adottati **tre parametri**:

1. L'inclusione è un approccio educativo che poggia su principi etici, sul rispetto del diritto allo studio e su una serie di valori fondamentali.
2. Esistono difficoltà di ordine pratico e concettuale nell'individuazione di singole competenze per l'insegnamento in una scuola inclusiva, pertanto, ai fini della redazione di un Profilo utile a più Stati Membri dell'Unione Europea e a più soggetti interessati, è stato adottato un approccio ampio.
3. Le priorità politiche e gli effetti delle politiche sociali all'interno dei singoli paesi non possono essere ignorate, ma c'è un quadro politico internazionale e comunitario di riferimento sottoscritto dagli Stati Membri dell'Unione Europea in materia di integrazione scolastica e formazione docente.

Sono stati individuati, inoltre, **quattro valori fondamentali per l'insegnamento e l'apprendimento** come base del lavoro dei docenti in ambienti scolastici inclusivi,

valori associati alle aree di competenza, che contano tre elementi: comportamento, conoscenza, competenza (un determinato *comportamento* o convinzione personale richiede un determinato livello di *conoscenza* o comprensione e quindi di *capacità* di tradurre quella conoscenza in pratica. Per ogni area di competenza si presentano i comportamenti, le conoscenze e le competenze).

Il quadro di valori fondamentali e le aree di competenza, adottate all'interno del Profilo sono le seguenti:

a) Valorizzare la diversità dell'alunno: la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza. Le aree di competenza riportano a:

- *Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione* (l'istruzione si basa sull'adesione al principio di uguaglianza, il rispetto dei diritti umani e dei valori democratici; l'integrazione scolastica è una riforma sociale non negoziabile; l'integrazione scolastica e la qualità nell'istruzione non possono essere considerati aspetti separati; l'accesso all'istruzione dell'obbligo in classi comuni non basta; partecipazione significa che tutti gli alunni devono essere impegnati in attività di apprendimento utili e importanti per loro).

- *Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe* (E' normale essere diversi; la diversità degli alunni va rispettata, valorizzata e intesa come una risorsa che migliora le opportunità di apprendimento e aggiunge valore alle scuole, alle comunità locali e alla società; le opinioni degli alunni vanno ascoltate e prese in considerazione; il docente ha un ruolo fondamentale nell'autostima degli alunni e, di conseguenza, esercita un importante ruolo nell'espressione del loro potenziale di apprendimento; la classificazione e la catalogazione degli alunni può avere un impatto negativo sulle opportunità di apprendimento).

b) Sostenere gli alunni: coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni. Le aree di competenza riportano a:

- *Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo* (l'apprendimento è soprattutto un'attività sociale; l'apprendimento accademico, pratico, sociale ed emozionale sono parimenti importanti; le aspettative degli adulti sono un fattore determinante del successo dello studente ed è, quindi, fondamentale coltivare alte aspettative sui risultati di tutti gli alunni; gli studenti dovrebbero essere responsabili attivi delle decisioni che riguardano il loro apprendimento e negli eventuali processi di valutazione in cui sono coinvolti; i genitori e le famiglie sono una risorsa fondamentale per l'apprendimento di ogni studente; è essenziale sviluppare l'autonomia e l'autodeterminazione degli studenti; la capacità di apprendimento e la potenzialità di ogni studente vanno scoperte e stimolate.

- *Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee* (gli insegnanti capaci insegnano a tutti gli alunni; i docenti si assumono la responsabilità di facilitare l'apprendimento degli alunni; le abilità degli studenti non sono fisse, tutti hanno la capacità di apprendere e di migliorare; l'apprendimento è un processo e l'obiettivo per gli alunni è "imparare ad imparare" e non solo conoscere i contenuti/le nozioni della disciplina; il processo di apprendimento è essenzialmente allo stesso modo per tutti gli alunni – ci sono pochissime "tecniche speciali").

c) Lavorare con gli altri: la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti. Le aree di competenza riportano a:

- *Saper lavorare con i genitori e le famiglie* (coscienza del valore aggiunto della collaborazione con i genitori e le famiglie; rispetto dei contesti sociali e culturali e dei

punti di vista dei genitori e delle famiglie; interpretazione della comunicazione e della collaborazione con i genitori e le famiglie come una responsabilità professionale)

- *Saper lavorare con più professionisti dell'educazione* (l'inclusione scolastica richiede di lavorare in team; la collaborazione, il partenariato e il lavoro di gruppo vanno accolti come approcci essenziali per tutti i docenti; il lavoro di squadra collaborativo favorisce l'apprendimento professionale con e da altri Professionisti).

d) Sviluppo e aggiornamento professionale: insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del loro apprendimento per tutto l'arco della vita. Le aree di competenza riportano a:

- *Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo e sul proprio operato* (l'insegnamento è un'attività di risoluzione dei problemi che richiede un'azione sistematica e in itinere di programmazione, valutazione, riflessione e quindi di azione; riflettere sulla didattica e la vita scolastica aiuta i docenti a lavorare in modo efficace con i genitori, nonché in team con gli altri insegnanti e i professionisti che operano all'interno e all'esterno della scuola; l'importanza di un comportamento ispirato all'evidenza guida il lavoro del docente; valorizzare l'importanza di sviluppare un metodo didattico personale).

- *Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo* (i docenti sono responsabili del personale aggiornamento professionale in itinere; la formazione iniziale è il primo passo della formazione professionale permanente; l'insegnamento è un'attività di apprendimento; essere aperti ad apprendere nuove abilità e a chiedere informazioni e consigli è una cosa buona, non una debolezza; un insegnante non può essere un esperto di tutte le questioni relative all'integrazione scolastica e all'inclusione; le conoscenze di base sono importanti per chi comincia il proprio

percorso professionale ma l'apprendimento continuo è fondamentale; il cambiamento e lo sviluppo è costante e i docenti devono possedere le competenze adatte a gestire e a rispondere alle mutevoli richieste degli alunni per tutta la loro carriera).

Gli elementi contenuti nel “Profilo del docente inclusivo” dell’Agenzia Europea richiamano, in buona sostanza, le aree di sviluppo professionale previste nel nostro Piano Nazionale per la formazione dei docenti per il triennio 2016/2019, esplicitate nel primo paragrafo del presente capitolo, che delineano le competenze del docente, tratteggiandone, così, il nuovo profilo.

A tal proposito può essere utile riferirsi anche alle dieci competenze per insegnare di Perrenoud, riscontrabili all’interno di un testo riferimento di competenze adottato a Ginevra nel 1996 per la formazione continua del docente, che l’Autore ha però commentato con interventi personali:

1. Organizzare e animare situazioni di apprendimento
2. Gestire la progressione degli apprendimenti
3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione
4. Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro
5. Lavorare in gruppo
6. Partecipare alla gestione della scuola
7. Informare e coinvolgere i genitori
8. Servirsi delle nuove tecnologie
9. Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione
10. Gestire la propria formazione continua⁵⁴.

⁵⁴ P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002, p. 13.

Perrenoud, nel definire la nozione di competenza come una capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte a un certo tipo di situazioni, specifica che essa rappresentano un orizzonte e non un'acquisizione consolidata, giacché nella prospettiva della formazione continua, l'ottica è quella della costruzione di nuove competenze, anche in considerazione dei mutevoli scenari culturali e sociali.

Dagli orientamenti europei, dalla normativa nazionale e dagli studi nel settore emerge una visione dell'educazione che pone a fondamento la centralità della persona in una scuola inclusiva in cui si delinea il profilo di un docente professionista impegnato a sviluppare atteggiamenti di tipo riflessivo rispetto alle pratiche didattiche, a ricercare costantemente il collegamento tra le pratiche stesse e i modelli di apprendimento, a esercitare una sistematica analisi dei comportamenti didattici e a praticare la ricerca azione quale strumento di miglioramento e sviluppo di rinnovate prassi didattiche e valutative, in un contesto di relazioni positive e di formazione continua.

CAPITOLO III

I risultati della ricerca

3.1 Elementi connotativi della ricerca

La ricerca, supportata dall'approfondimento di letture selezionate, dallo studio dei testi indicati in bibliografia e da momenti di formazione in presenza, è stata ideata perseguendo il seguente obiettivo:

- rilevare lo stato dell'arte dell'esplicazione della funzione docente oggi, in una scuola non più selettiva e meritocratica, ma inclusiva, registrando il livello di consapevolezza e di coinvolgimento nei processi formativi degli insegnanti, in un contesto rinnovato e teso al miglioramento continuo.

La ricerca è stata condotta attraverso le seguenti fasi:

Prima fase:

Individuazione del campione: docenti in servizio nelle scuole del primo e del secondo ciclo della provincia di Cosenza.

Il metodo è stato quello del campionamento per aree, differenziando la rilevazione dei dati in scuole del centro-città e in scuole periferiche.

Nel campionamento sono state individuate le seguenti istituzioni scolastiche e unità professionali:

- Scuola primo ciclo centro città, Istituto Comprensivo "Don Milani-De Matera" - Cosenza: 15 docenti di scuola dell'infanzia; 20 docenti di scuola primaria, 30 docenti di scuola secondaria di primo grado, individuati per disciplina d'insegnamento;
- Scuola primo ciclo periferia, Istituto Comprensivo - Celico (CS): 15 docenti di scuola dell'infanzia; 20 docenti di scuola primaria, 30 docenti di scuola secondaria di primo grado, individuati per disciplina d'insegnamento;

- Scuola secondo ciclo centro città, Liceo Scientifico Statale “G.B. Scorza” – Cosenza: 30 docenti, individuati per disciplina d’insegnamento
- Scuola secondo ciclo periferia, Istituto d’Istruzione Superiore (ITCG e Liceo scientifico) “E. Majorana - S. Valentini di Castrolibero (CS): 30 docenti, individuati per disciplina d’insegnamento.

In totale sono stati coinvolti 130 docenti i servizio nelle scuole del primo ciclo e 60 docenti in servizio nelle scuole di secondo ciclo.

Seconda fase:

- Costruzione degli strumenti di indagine e prefigurazione delle altre forme di intervento
- Sensibilizzazione per la facilitazione dell’accesso nelle scuole e utilizzazione degli strumenti di ricerca
- Somministrazione del questionario ai docenti e incontri presenza per favorire momenti di confronto

Strumenti di indagine sono stati un questionario caratterizzato da 20 item a risposta chiusa/aperta, unitamente a incontri in presenza.

Il colloquio, utilizzato, così, come strumento privilegiato per l’utilizzazione del questionario, è risultato particolarmente funzionale a diffondere presso le unità scolastiche lo scopo della ricerca, i tempi e le modalità di svolgimento, suscitando particolare interesse e attenzione.

Terza fase:

- Raccolta dei questionari
- Rilevazione dei risultati

3.2 Strumenti dell'indagine

Strumenti di indagine sono stati rappresentati da incontri in presenza e colloqui effettuati con i docenti del primo e del secondo ciclo in servizio nelle scuole campione del centro della città di Cosenza e della periferia e il questionario.

Il questionario è stato lo strumento utilizzato, in forma anonima, muovendo dalla consapevolezza che esso rappresenta uno degli strumenti funzionali a raccogliere informazioni direttamente dai soggetti coinvolti e a rilevare atteggiamenti ed opinioni in ordine ad uno specifico ambito.

Si tratta di un piano strutturato di domande che consente di verificare quantitativamente le ipotesi della ricerca.

Nel nostro caso il questionario è stato costruito a risposta chiusa/aperta, nella convinzione che tale tipologia avrebbe implicato significativi vantaggi per un'analisi approfondita delle questioni e una maggiore ricchezza di spunti e di dettagli.

La costruzione del questionario è avvenuta svolgendo una fase pilota finalizzata alla riduzione di potenziali errori, rivolgendo particolare attenzione ai seguenti fattori:

- Curare nel dettaglio la formulazione delle domande
- Fare in modo che il questionario sia il più breve possibile
- Porre attenzione alla presentazione grafica e all'impaginazione
- Fornire istruzioni precise per la compilazione.

È così che particolare cura è stata rivolta all'elaborazione di una sequenza che potesse sembrare ragionevole agli intervistati, bilanciando le domande per non provocare stanchezza e demotivazione: si è cercato di esorcizzare il rischio di formulazioni che avrebbero potuto indurre a esprimere risposte diverse con conseguenti

difficoltà nelle varie fasi dell'inchiesta, dalla somministrazione del questionario, al controllo e all'elaborazione dei risultati.

Il modello adottato è stato, pertanto, ritenuto funzionale a porre l'intervistato nelle condizioni di poter esprimere al meglio i suoi punti di vista e manifestare il livello di consapevolezza e coinvolgimento nei processi formativi della scuola inclusiva.

Si riporta qui di seguito il questionario somministrato.

QUESTIONARIO

Destinatari: Docenti in servizio nelle scuole di ogni ordine e grado

- Docente posto comune 1° ciclo
- Docente posto comune 2° ciclo
- Docente di sostegno 1° ciclo
- Docente di sostegno 2° ciclo

Segnare con un X il ruolo svolto

n. ord.	Item	Poco	Abbastanza	Molto	Non so	Altro
1	La formazione iniziale e in servizio fino ad oggi consente di sostanziare nella pratica didattica il profilo professionale dei docenti, costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione					
2	Nell'ambito della Sua esperienza professionale lavorativa è stato possibile, nelle attività collegiali attraverso processi di confronto, elaborare, attuare e verificare ilPOF (oggi triennale), adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni					
3	Nella prassi didattica trova riscontro l'approccio metacognitivo secondo cui il ruolo del docente è quello di "facilitatore"					

4	Nel processo di insegnamento/apprendimento adotta strategie metodologico-didattiche come il <i>cooperative learning</i> , il <i>tutoring</i> e la prosocialità					
5	Nel processo di insegnamento/apprendimento adotta tecniche metodologico-didattiche come il <i>brainstorming</i> , il <i>problem solving</i> , il <i>circle-time</i>					
6	Ispira la propria didattica al principio che è più facile “imparare facendo”					
7	Nella gestione del gruppo classe valorizza le culture					
8	Nella relazione educativa ritiene fondamentale l’ascolto da parte del docente, impegnato soprattutto a sollecitare negli alunni l’espressione della loro opinione					
9	Nella prassi didattica utilizza le TIC					
10	Nella prassi didattica gli alunni utilizzano le TIC					
11	Nell’agire educativo-didattico è sistematicamente rivolta l’attenzione alle eventuali problematiche degli alunni con BES					
12	Nella scuola vengono promosse per i docenti iniziative di formazione e di aggiornamento sulle problematiche relative ai BES					
13	È funzionale l’operato del docente referente dei BES					
14	È efficace il funzionamento del Gruppo di Lavoro per l’Inclusione (GLI) per garantire il successo formativo degli alunni con BES con il coinvolgimento anche della famiglia					
15	Viene elaborato il Piano Didattico Personalizzato (PDP) per gli alunni con BES non certificati (esclusi, pertanto, gli alunni con disabilità e con Disturbi Specifici di Apprendimento)					
16	Per una valutazione efficace si costruiscono prove oggettive di classe rapportate alle attività educativo-didattiche effettivamente svolte, tendendo al raggiungimento degli obiettivi formativi e agli obiettivi specifici di apprendimento					
17	Per il miglior funzionamento della scuola è disponibile a collaborare in gruppi di lavoro, commissioni e staff					
18	Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) è importante per il miglioramento della qualità del servizio scolastico					

19	Ritiene efficace e funzionale l'elaborazione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI)					
20	Si aggiorna, anche in maniera autonoma, sull'evoluzione delle disposizioni legislative che regolamentano il nostro sistema d'istruzione					

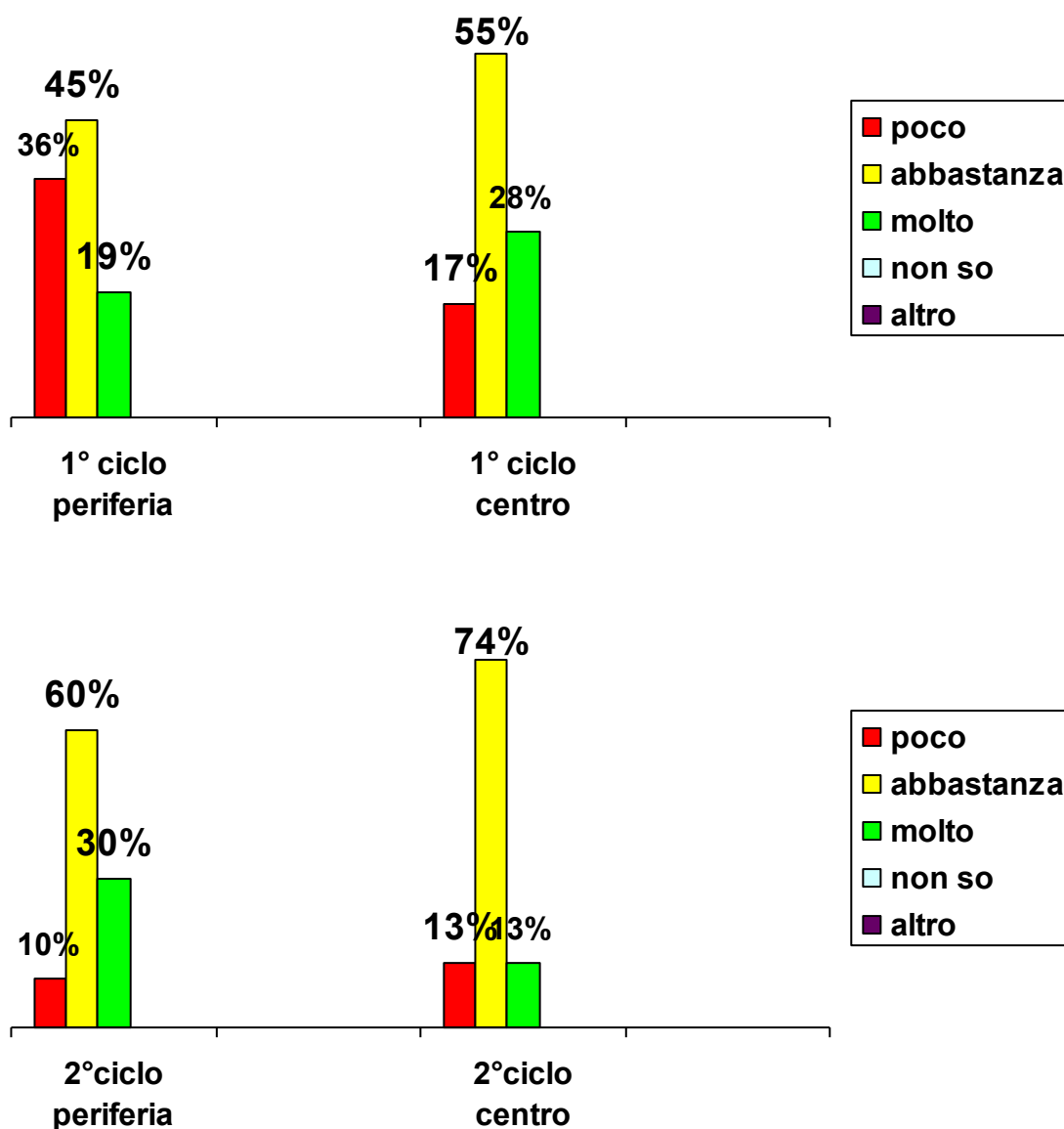
Segnare con un X la voce scelta

È possibile inserire la propria opinione alla voce "Altro"

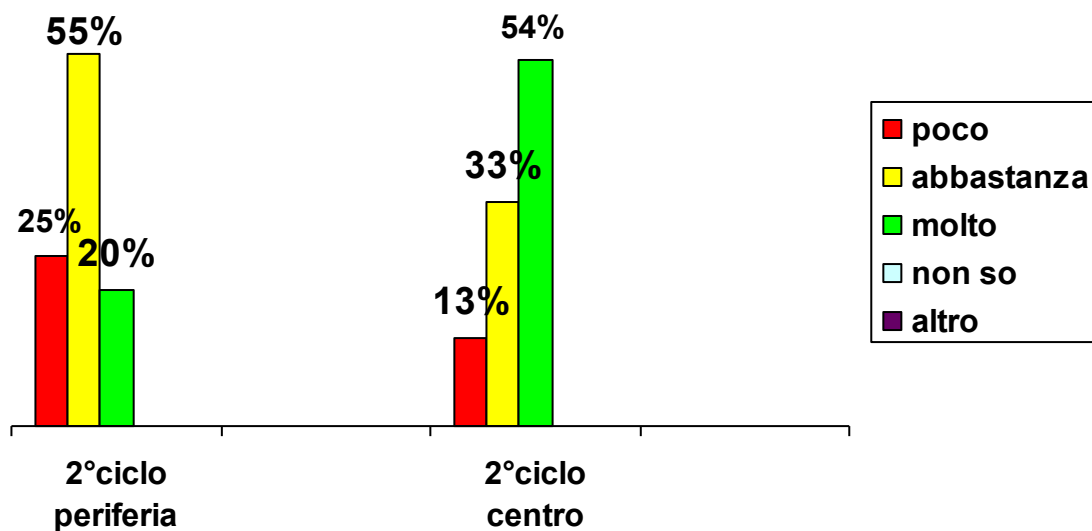
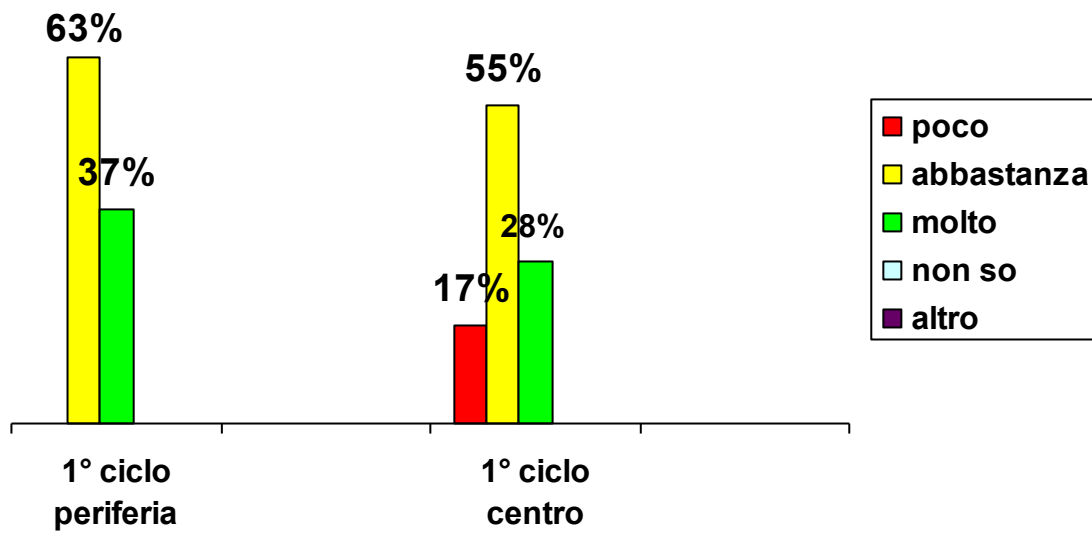
3.3 Esiti della ricerca

Dopo la raccolta dei dati, si è proceduto alla tabulazione degli stessi e alla realizzazione dei seguenti grafici percentili.

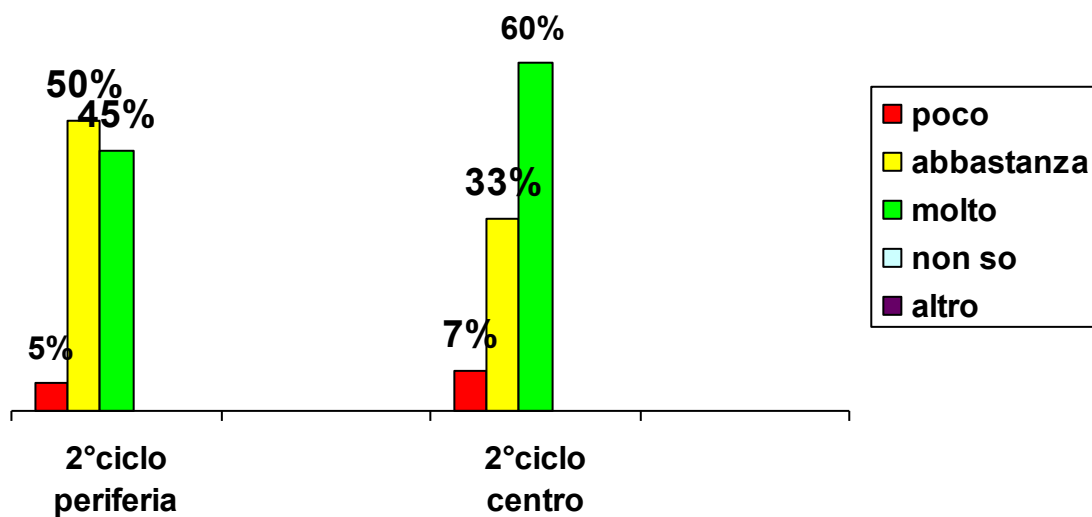
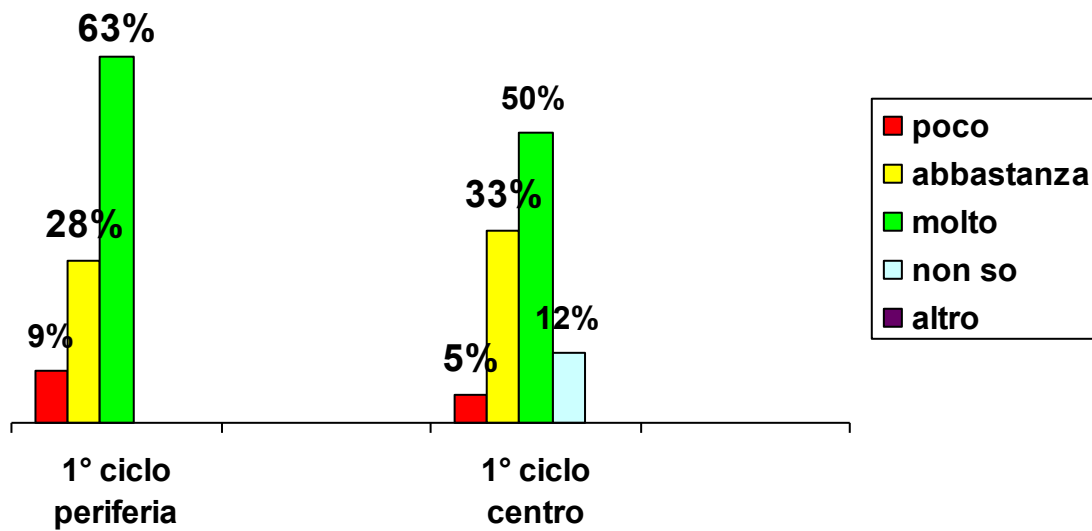
1. La formazione iniziale e in servizio fino ad oggi consente di sostanziare nella pratica didattica il profilo professionale dei docenti, costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologiche didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione.



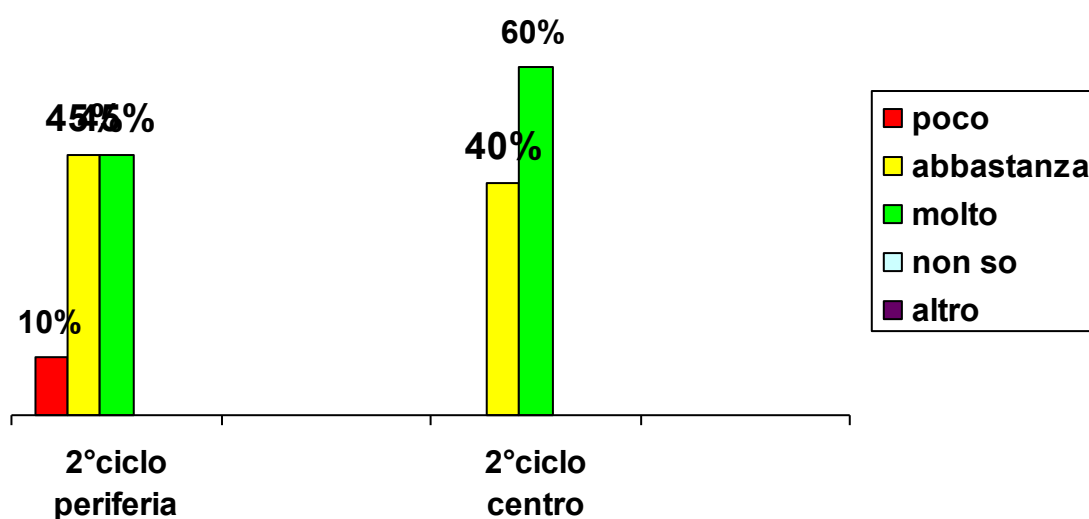
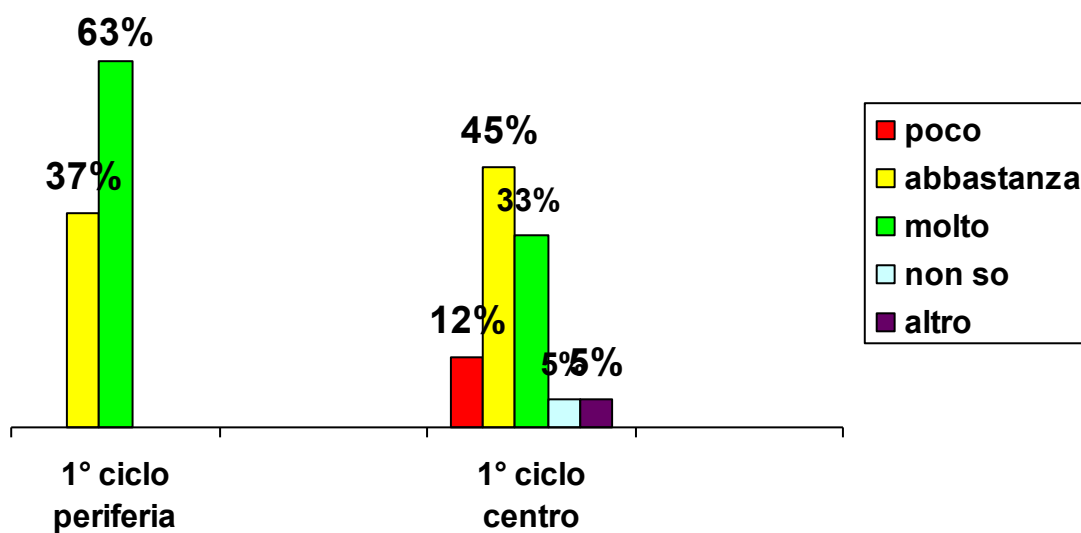
2. Nell'ambito della Sua esperienza professionale lavorativa, è stato possibile nelle attività collegiali attraverso processi di confronto, elaborare, attuare e verificare il POF (oggi triennale), adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni



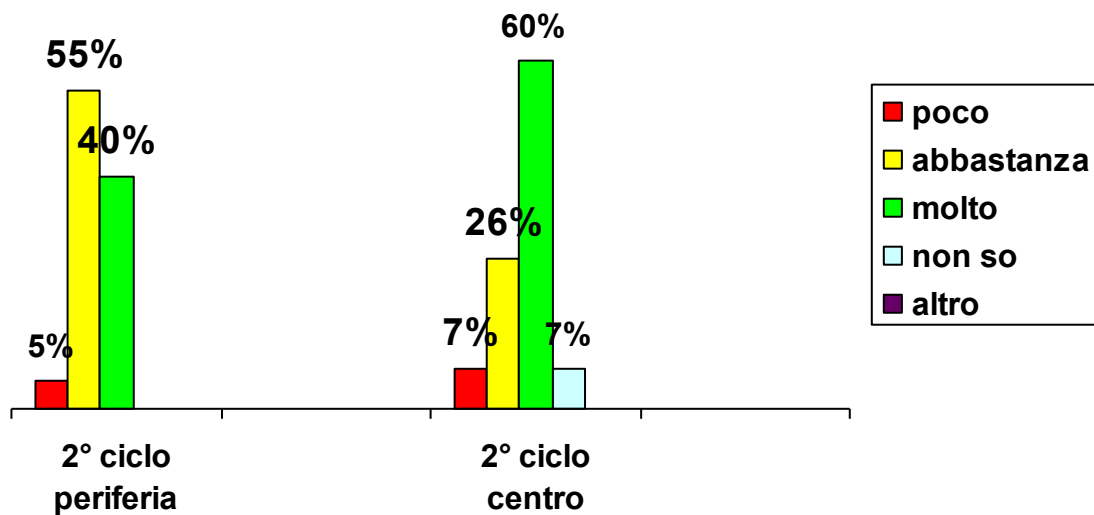
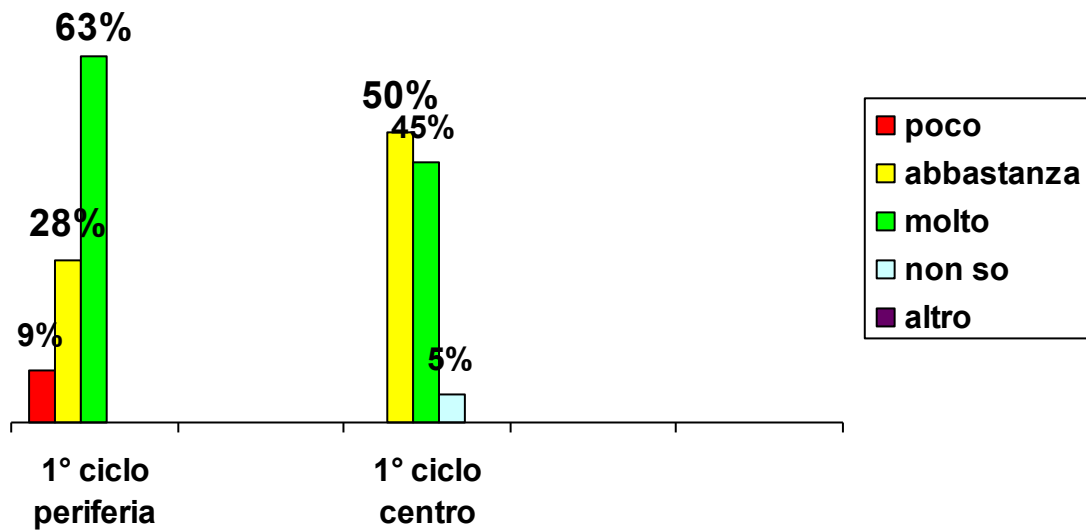
3. Nella prassi didattica trova riscontro l'approccio metacognitivo secondo cui il ruolo del docente è quello di "facilitatore"



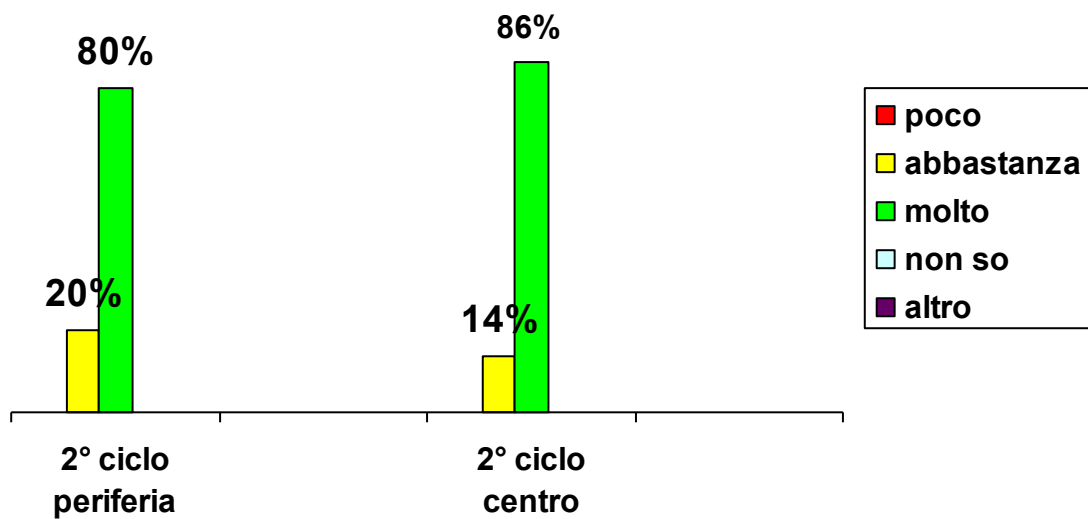
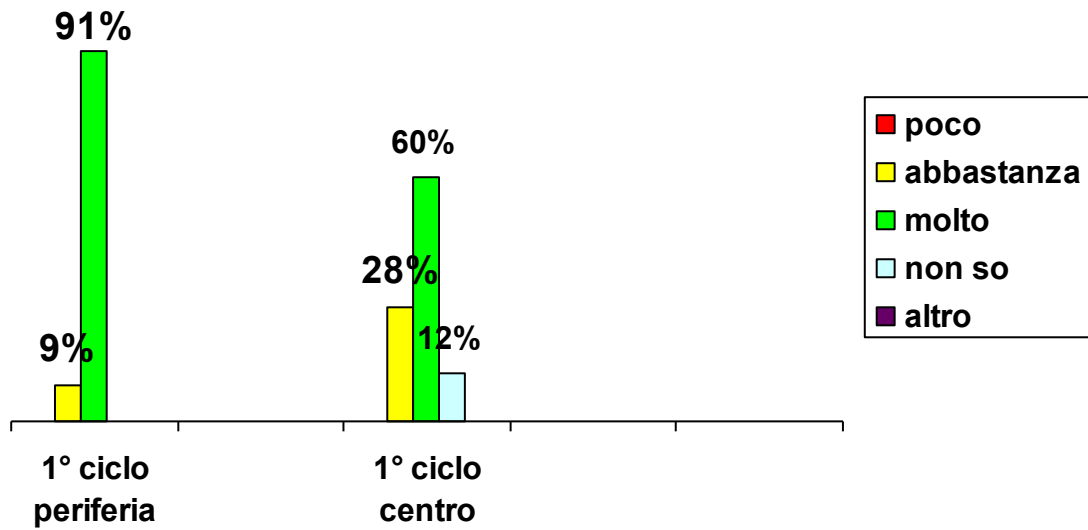
4. Nel processo di insegnamento/apprendimento adotta strategie metodologico-didattiche come il *cooperative learning* il *tutoring* e la prosocialità



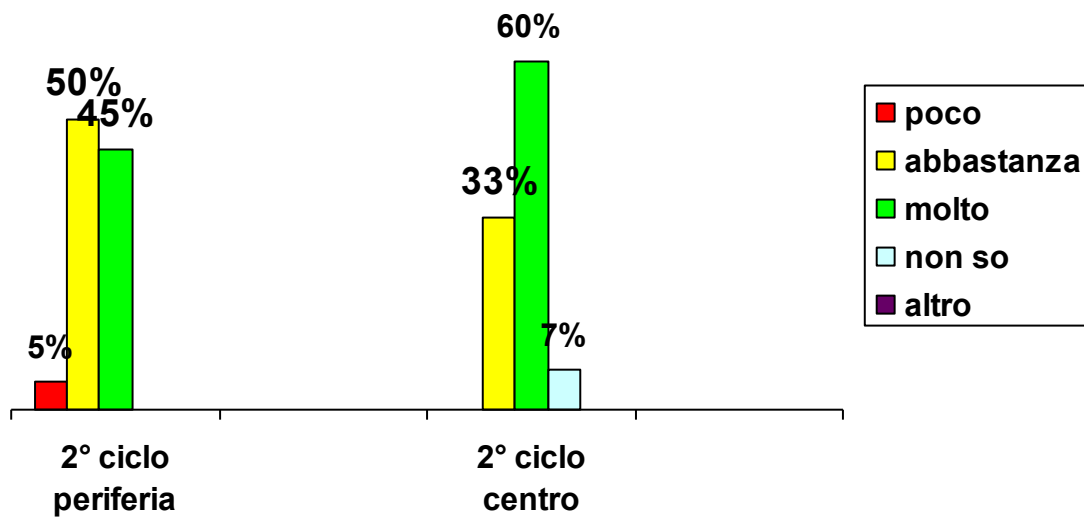
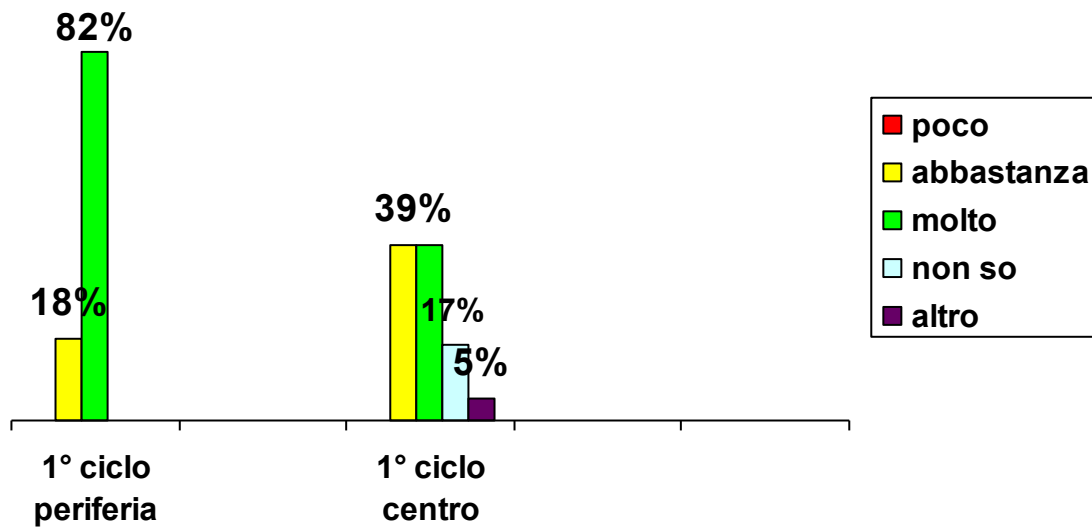
5. Nel processo di insegnamento/apprendimento adotta tecniche metodologiche didattiche come il *brainstorming*, il *problemsolving*, il *circle time*



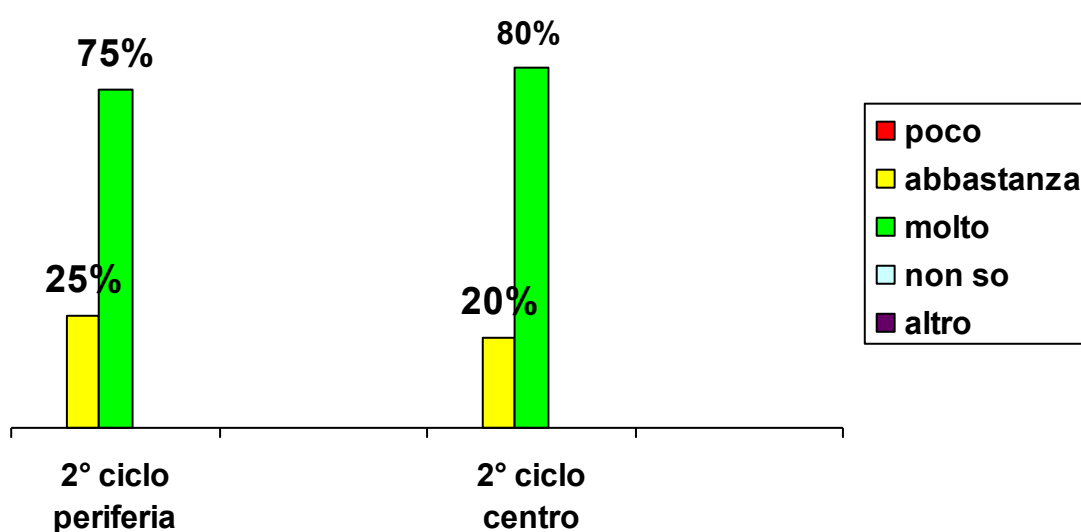
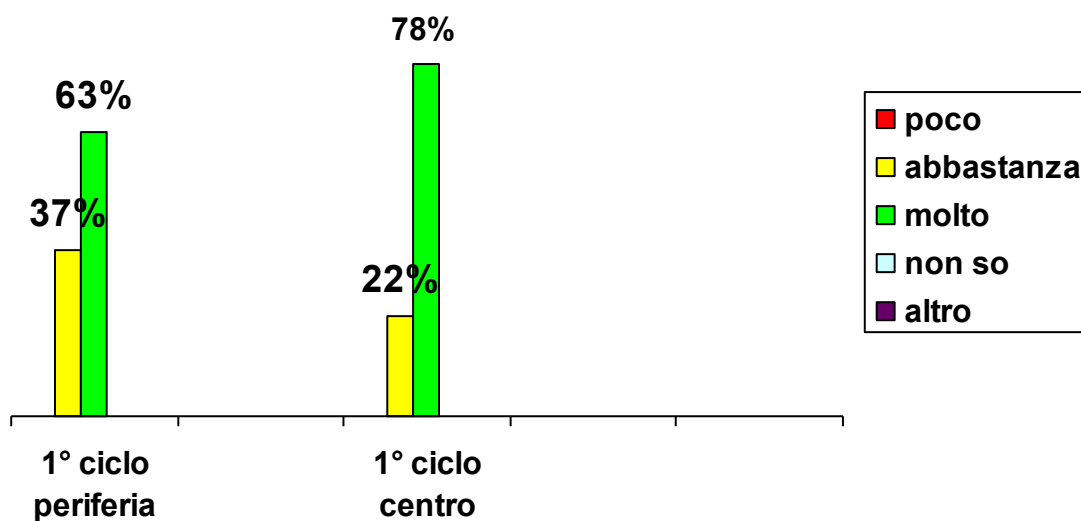
6. Ispira la propria didattica al principio che è più facile “imparare facendo”



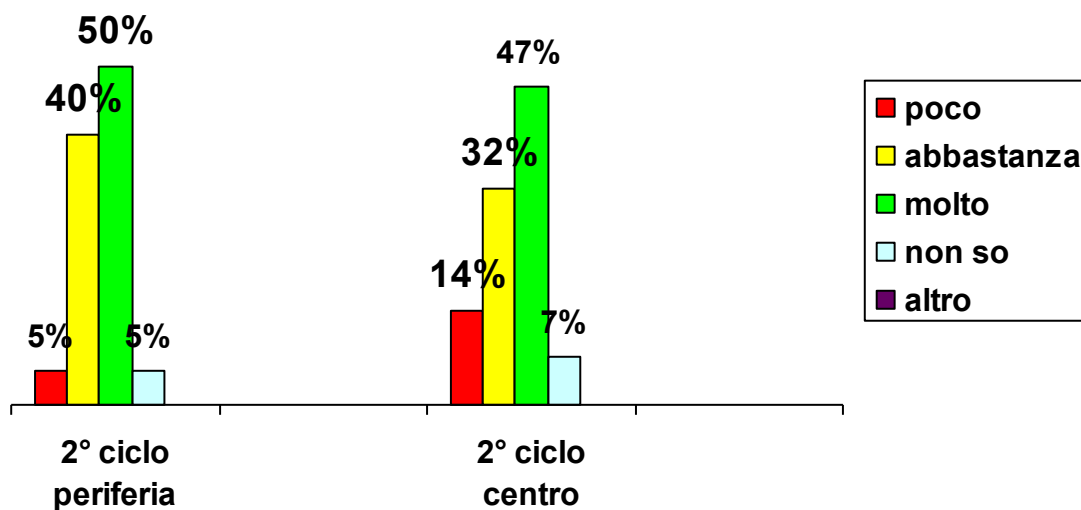
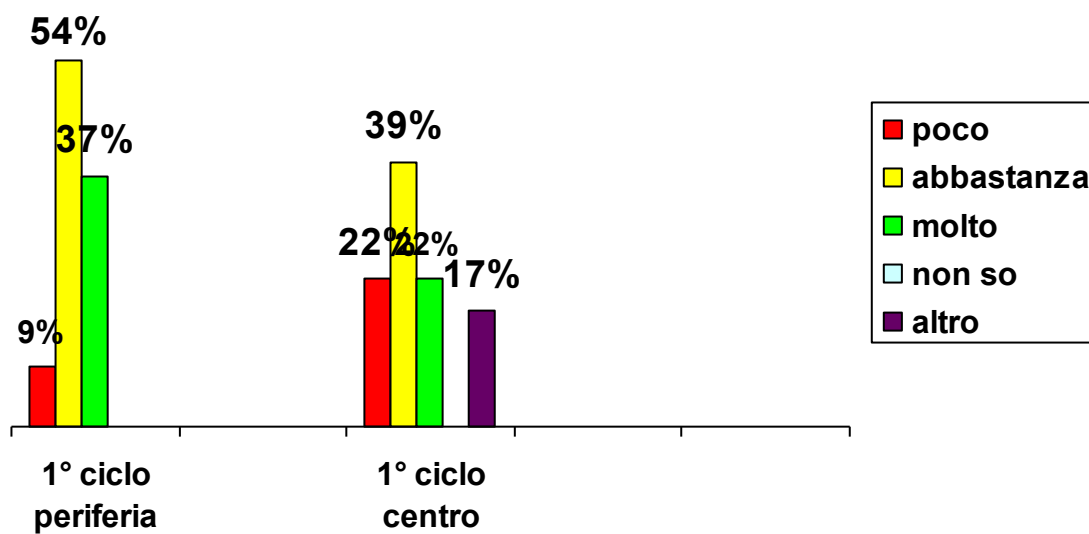
7. Nella gestione del gruppo classe valorizza le culture



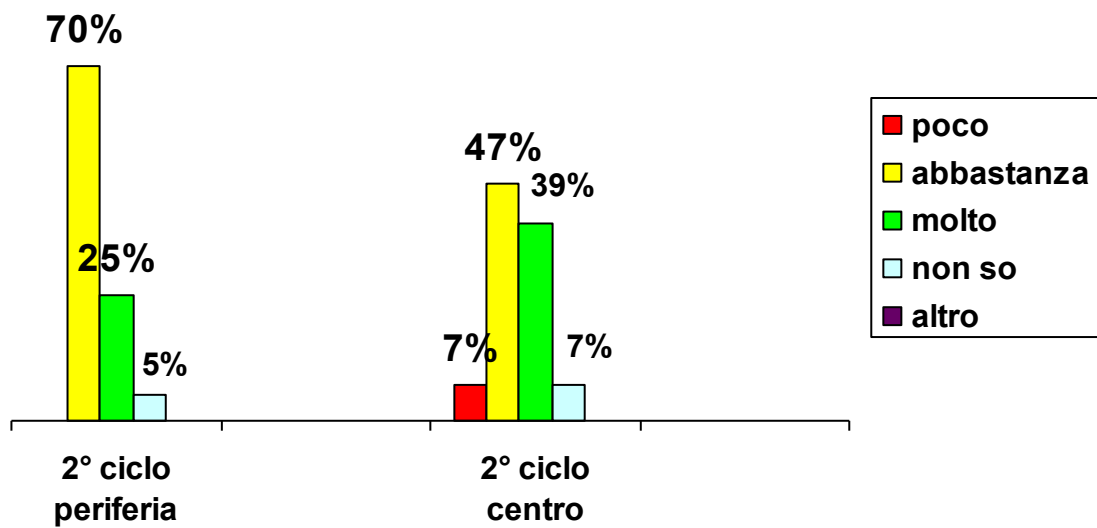
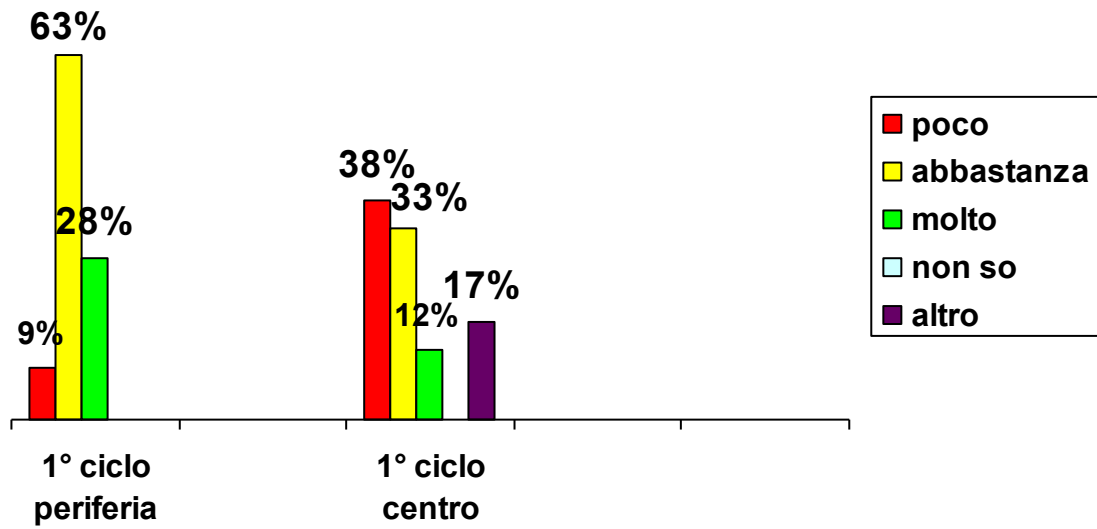
8. Nella relazione educativa ritiene fondamentale l'ascolto da parte del docente, impegnato soprattutto a sollecitare negli alunni l'espressione della loro opinione



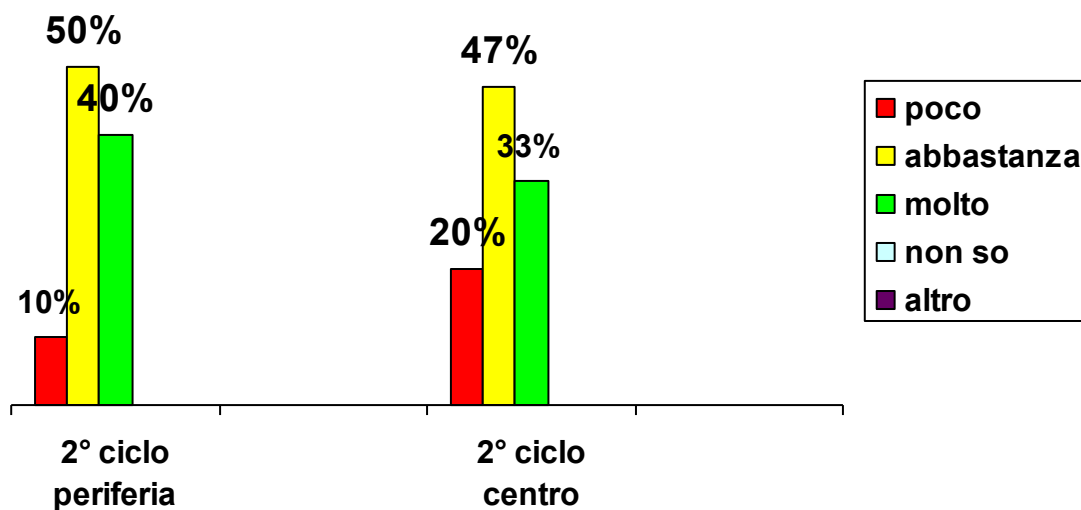
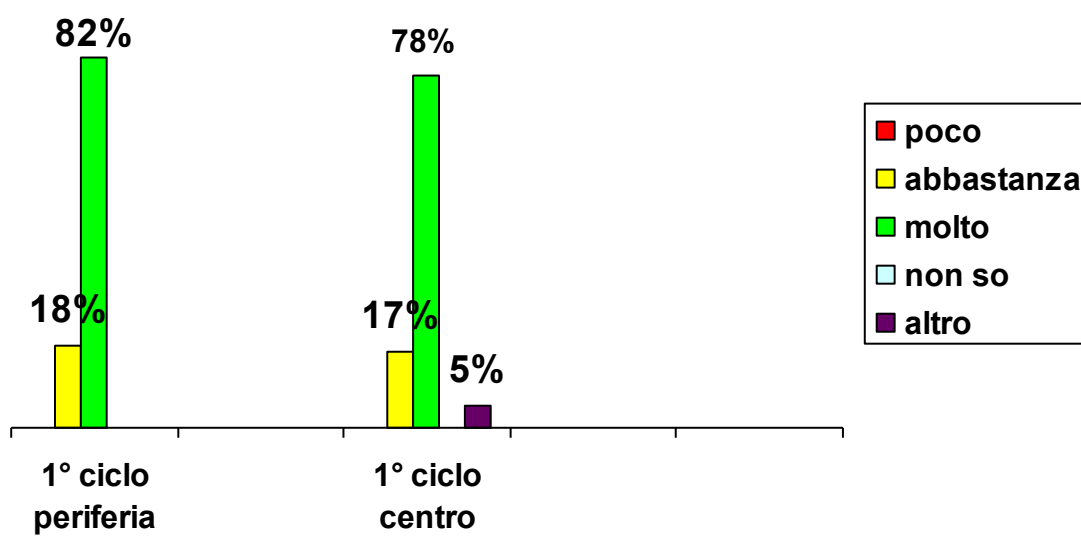
9. Nella prassi didattica utilizza le TIC



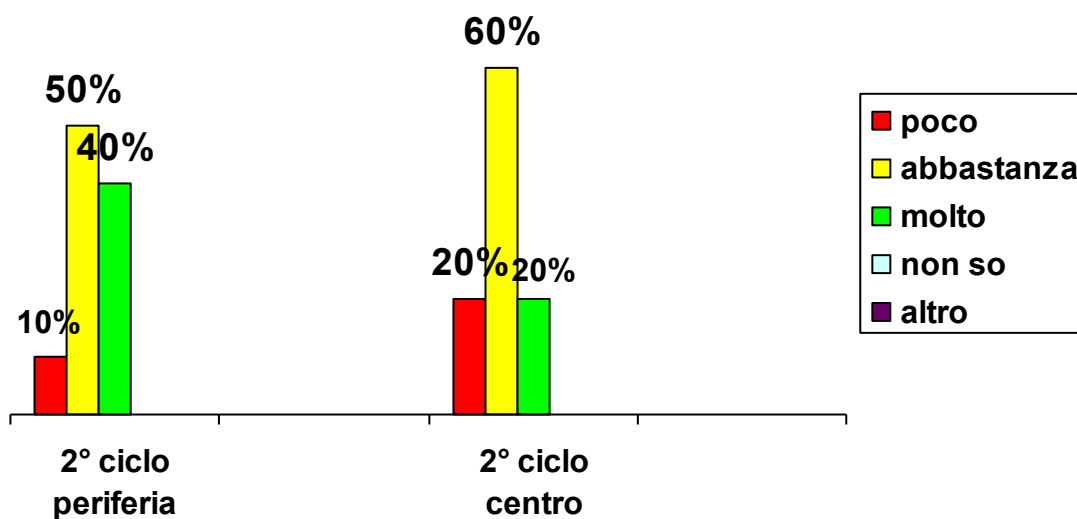
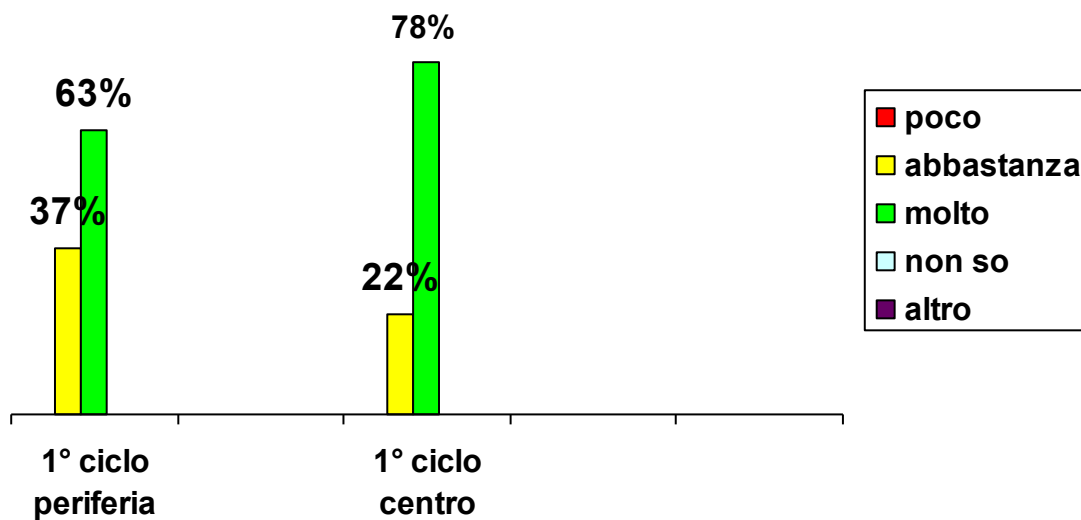
10. Nella prassi didattica gli alunni utilizzano le TIC



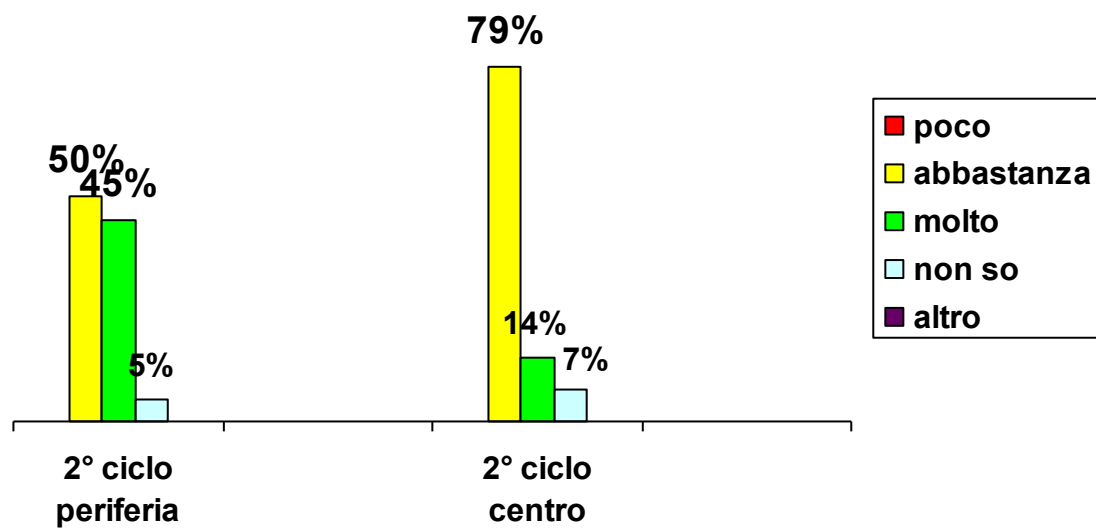
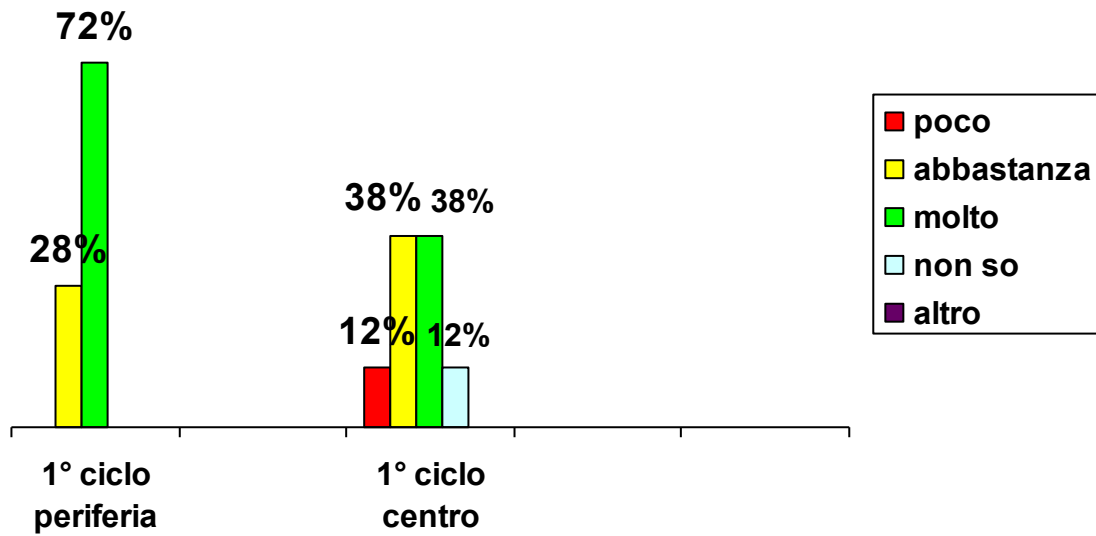
11. Nell'agire educativo didattico è sistematicamente rivolta l'attenzione alle eventuali problematiche degli alunni con BES



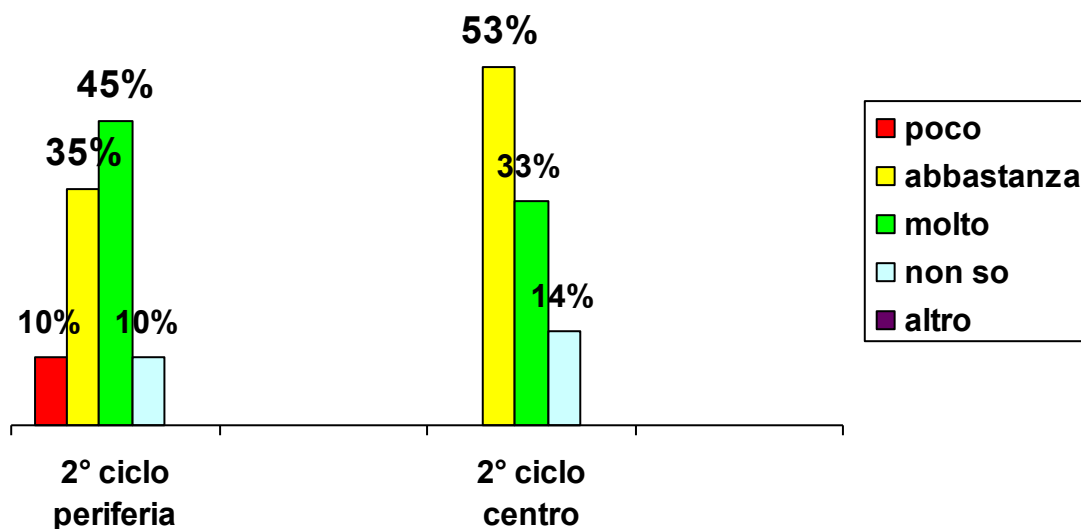
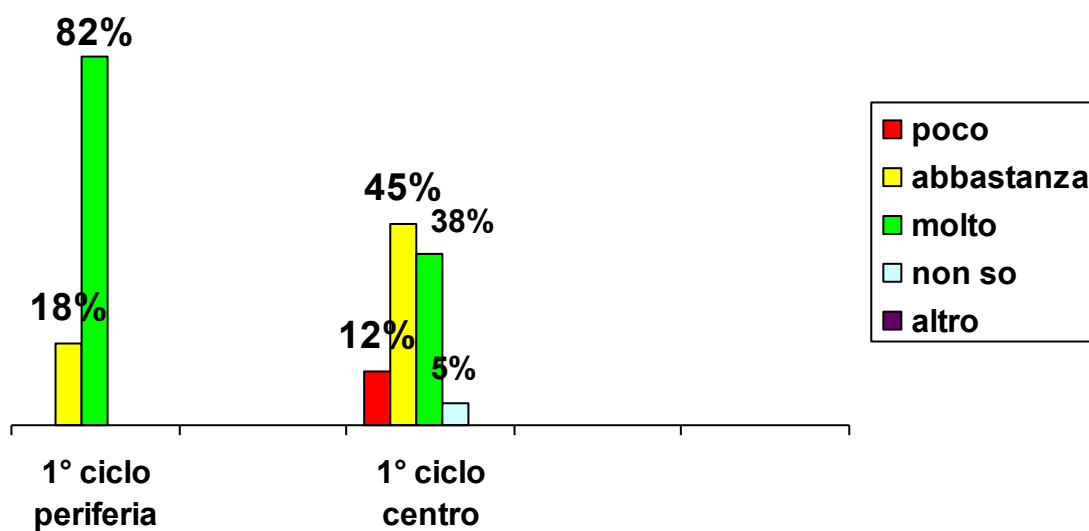
12. Nella scuola vengono promosse per i docenti iniziative di formazione e di aggiornamento sulle problematiche relative ai BES



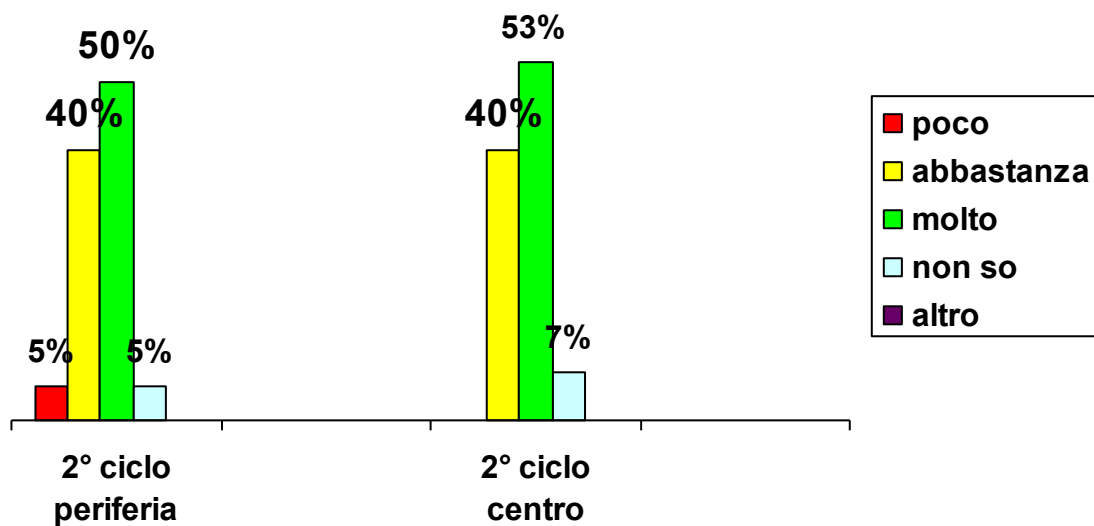
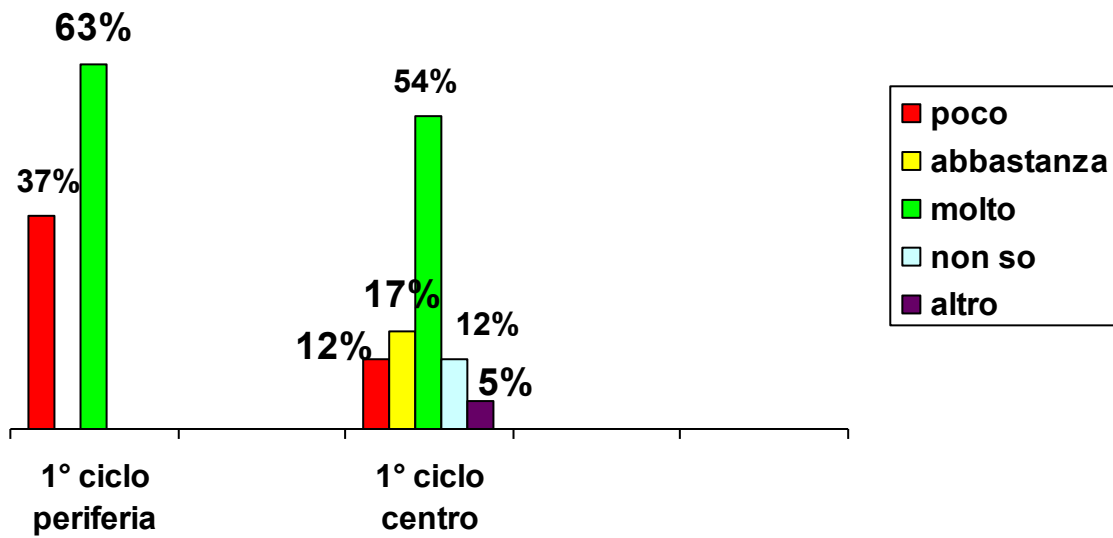
13. E' funzionale l'operato del docente referente BES



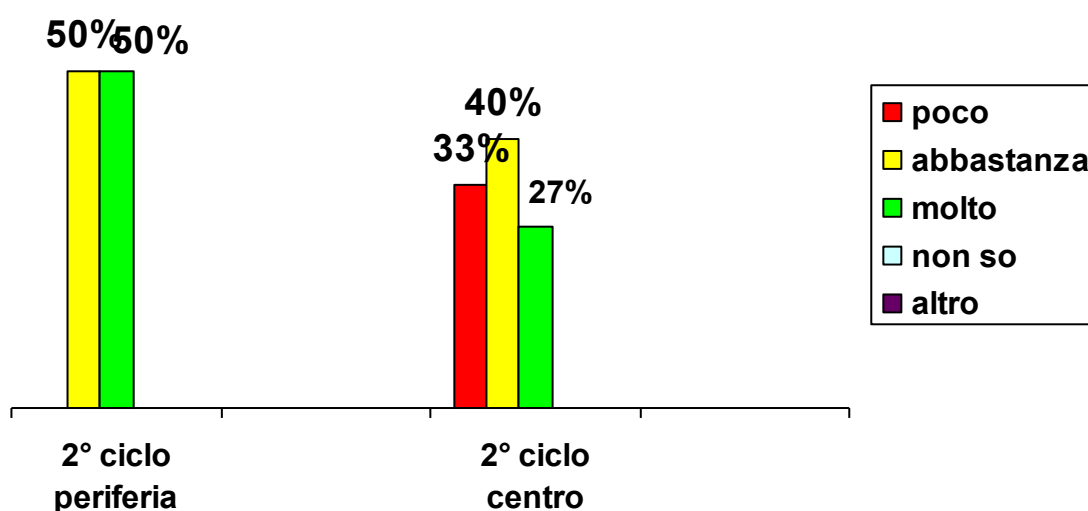
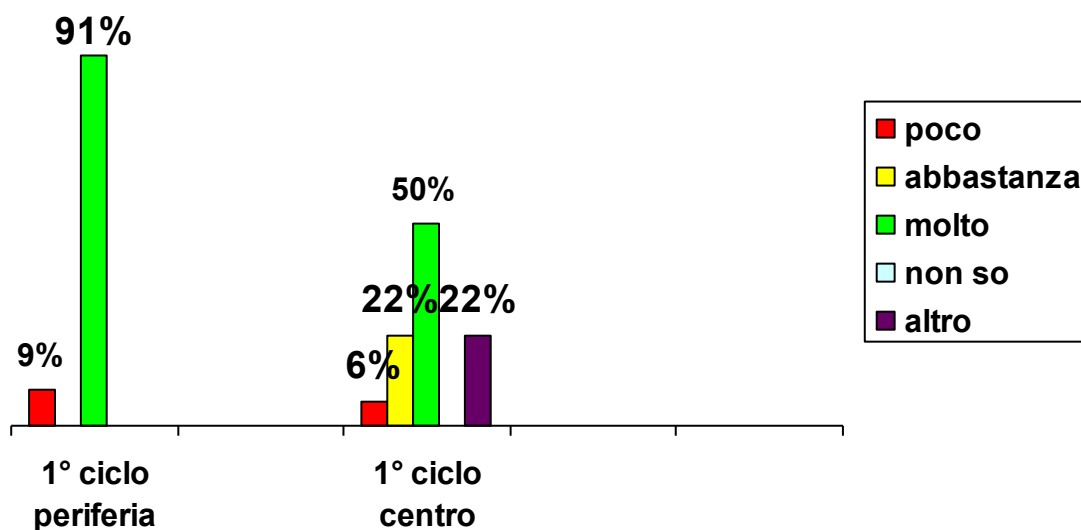
14. E' efficace il funzionamento del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) per garantire il successo formativo degli alunni con BES con il coinvolgimento anche della famiglia



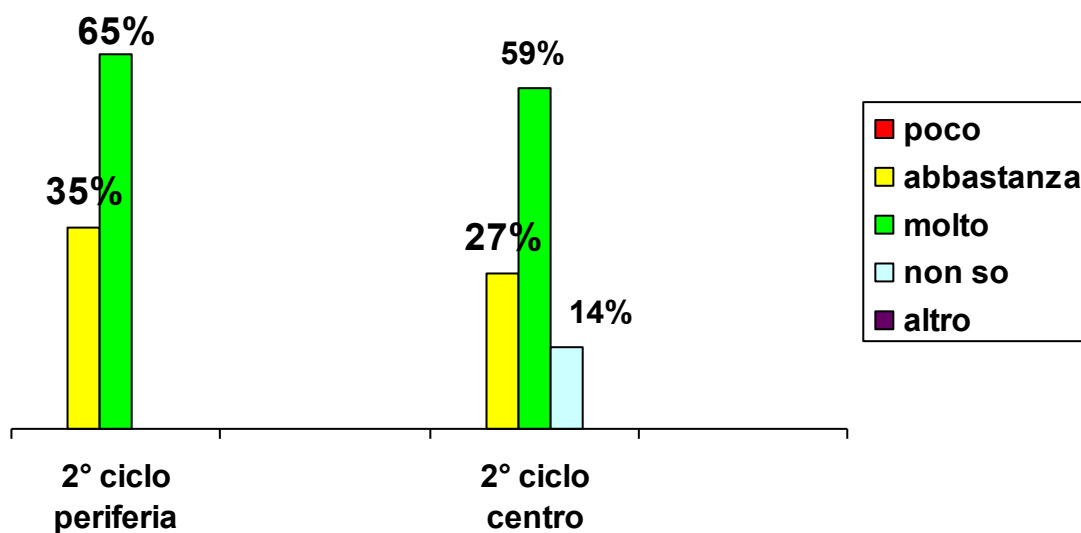
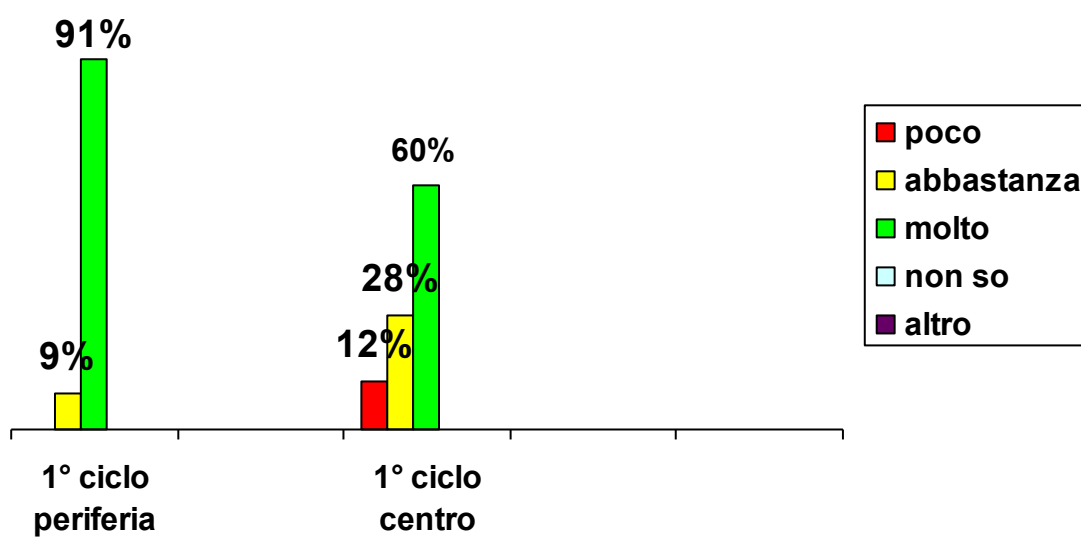
15. Viene elaborato il Piano Didattico Personalizzato (PDP) per gli alunni con BES non certificati (esclusi, pertanto, gli alunni con disabilità e con Disturbi Specifici di Apprendimento)



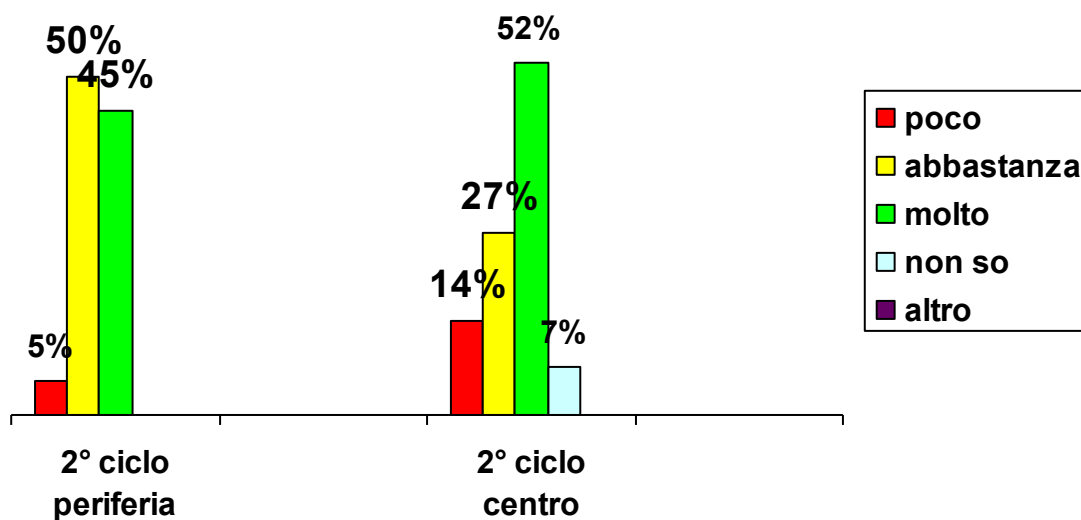
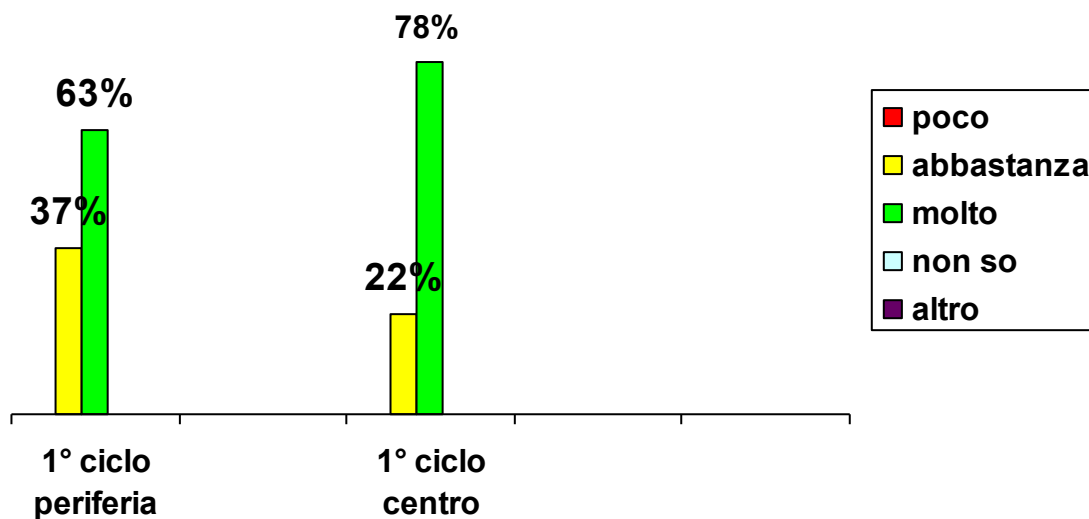
16. Per una valutazione efficace si costruiscono prove oggettive per classe rapportate alle attività educativo- didattiche effettivamente svolte, tendendo al raggiungimento degli obiettivi formativi e agli obiettivi specifici di apprendimento



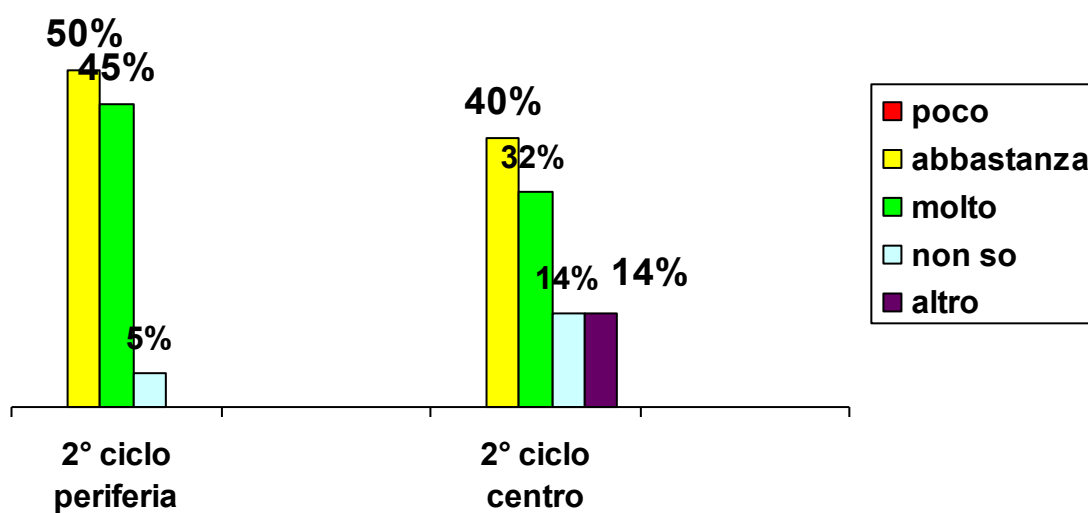
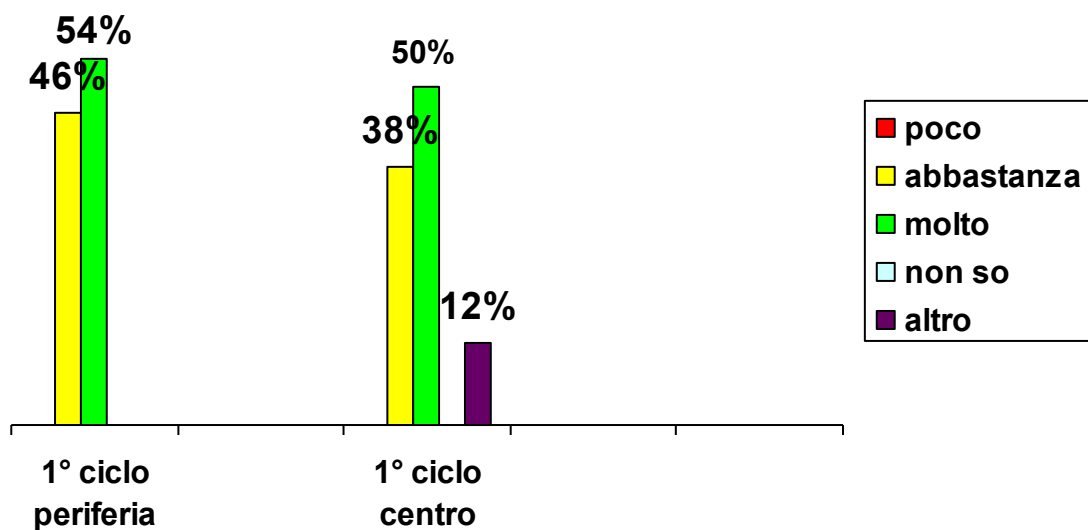
17. Per il miglior funzionamento della scuola è disponibile a collaborare in gruppi di lavoro, commissioni e staff



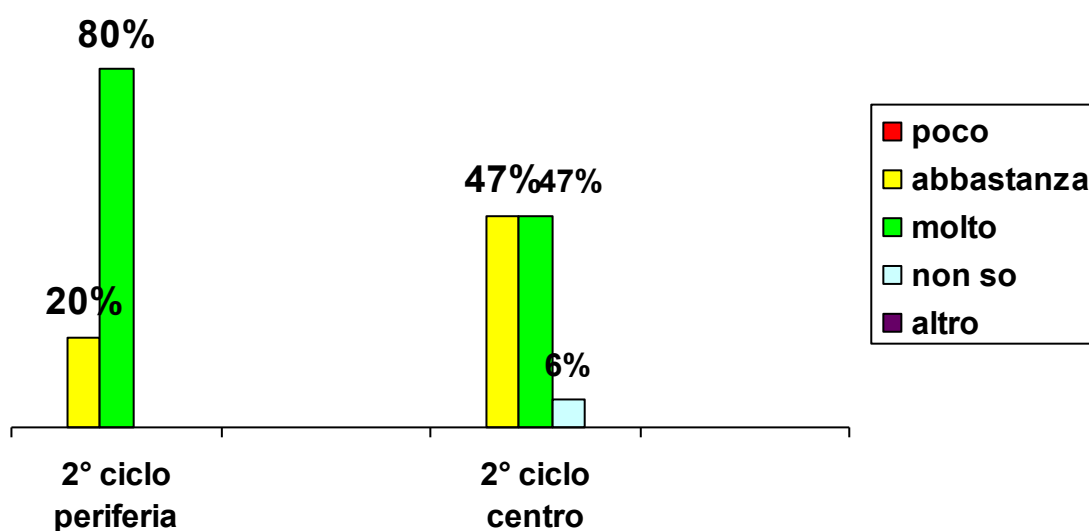
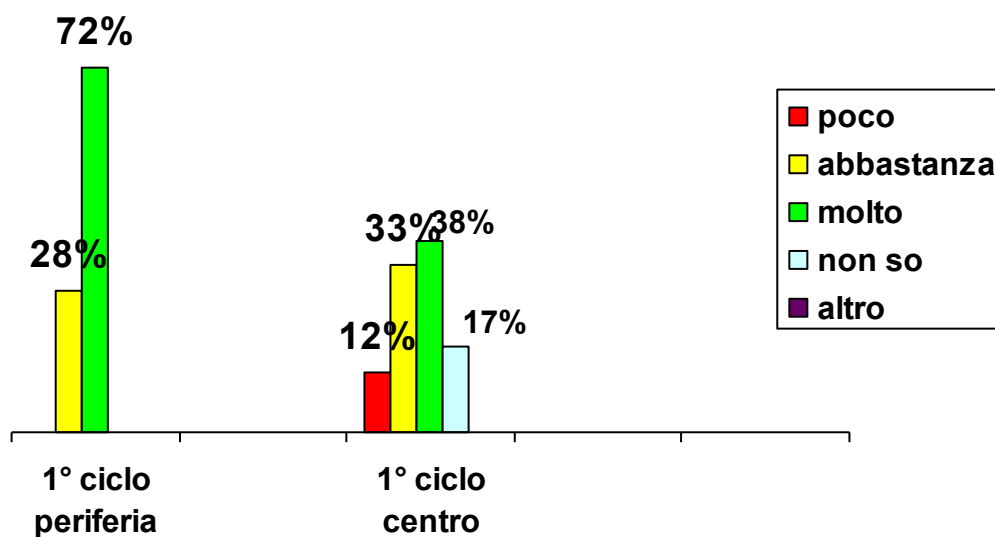
18. Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) è importante per il miglioramento della qualità del servizio scolastico



19. Ritiene efficace e funzionale l'elaborazione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI)



20. Si aggiorna, anche in maniera autonoma, sull'evoluzione delle disposizioni legislative che regolamentano il nostro sistema di istruzione



Dall'analisi dei dati rilevati emerge, pertanto, che i docenti delle scuole sia del primo che del secondo ciclo ritengono abbastanza utile, nella maggior parte dei casi, la formazione iniziale e in servizio, ai fini dell'implementazione delle competenze professionali (item n. 1)

Per quanto riguarda la possibilità di adattare l'articolazione del POF (oggi triennale), a seguito di processi di confronto, di elaborazione, attuazione e verifica, alle differenziate esigenze degli alunni quasi la totalità dei docenti ritiene che si possa agire in tale direzione (item 2.).

Anche in riferimento alla prassi didattica il maggior numero dei docenti ritiene che in essa trova riscontro l'approccio metacognitivo secondo cui il ruolo del docente è quello di "facilitatore" (item n. 3).

In merito all'adozione di specifiche strategie metodologico - didattiche, quali il *cooperative learning* il *tutoring* e la prosocialità, e di tecniche metodologiche didattiche, come il *brainstorming*, il *problem solving* e il *circle time*, gran parte dei docenti ha dichiarato di utilizzarle molto/abbastanza nel processo di insegnamento/apprendimento (item n. 4 e item n. 5).

Nella prassi didattica, al principio che è più facile "imparare facendo" si ispira una notevole parte di docenti: centro città 60% primo ciclo - 86% secondo ciclo; periferia 91% primo ciclo - 80% secondo ciclo (item n. 6).

Le diverse culture nel gruppo classe, poi, vengono valorizzate molto/abbastanza in tutte le scuole, con una preponderanza nelle scuole del primo ciclo di periferia e nelle scuole di secondo ciclo del centro città (item n. 7).

Nella relazione educativa è ritenuto fondamentale l'ascolto da parte del docente, impegnato soprattutto a sollecitare negli alunni l'espressione della loro opinione, da ben

l'80% e il 78% dei docenti delle scuole urbane e dal 75% e 63% dei docenti dell'hinterland cosentino (item n. 8).

Le TIC vengono utilizzate dai docenti nelle scuole periferiche del primo e del secondo ciclo abbastanza/molto, con un peso maggiore nel primo ciclo (54% abbastanza) e nel secondo ciclo di periferia (50% molto) (item n. 9).

Gli alunni utilizzano le TIC in maniera significativa (molto) nelle scuole di primo ciclo della periferia (28%) e di secondo ciclo del centro città (39%) e abbastanza nelle prime (63%) e nelle seconde (47%) (item n. 10).

Nell'agire educativo-didattico è sistematicamente rivolta l'attenzione alle problematiche degli alunni con bisogni educativi speciali (BES) dalla gran parte dei docenti in servizio nei due cicli d'istruzione e nelle diverse istituzioni scolastiche dei territori coinvolti nell'indagine campionaria (item n. 11).

Per quanto riguarda le iniziative di formazione e di aggiornamento sulle problematiche relative ai BES promosse per i docenti, si è rilevato che esse sono attivate molto nelle scuole del primo ciclo e abbastanza in quelle del secondo ciclo (item n. 12).

In merito alla funzionalità dell'operato del docente incaricato di coordinare l'area degli alunni con bisogni educativi speciali (BES) è stata registrata una percentuale alta per le scuole di periferia del primo ciclo (72% molto) e per le scuole del secondo ciclo del centro città (79% abbastanza) (item n. 13).

Sull'efficacia del funzionamento del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) per garantire il successo formativo degli alunni con BES con il coinvolgimento anche della famiglia è stata rilevata una percentuale molto alta, pari all'82%, nelle scuole di primo ciclo della periferia e una buona percentuale, pari al 53%, nelle scuole del secondo ciclo della città (item n. 14).

Per quanto concerne il Piano Didattico Personalizzato (PDP) per gli alunni con BES non certificati (esclusi, pertanto, gli alunni con disabilità e con Disturbi Specifici di Apprendimento) esso viene elaborato molto dalla quasi totalità dei docenti (item n. 15).

In riferimento alle pratiche valutative, si costruiscono molte prove oggettive per classe rapportate alle attività educativo-didattiche effettivamente svolte, tendendo al raggiungimento degli obiettivi formativi e agli obiettivi specifici di apprendimento, nelle scuole periferiche di primo e secondo ciclo (50%) e abbastanza nelle scuole del secondo ciclo periferiche (50%) e di città (40%) (item n. 16).

La maggior parte dei docenti è disponibile, per il miglior funzionamento della scuola, a collaborare in gruppi di lavoro, commissioni e staff (item n. 17).

Per il miglioramento della qualità del servizio scolastico il Rapporto di Autovalutazione (RAV) è ritenuto molto importante dalla stragrande maggioranza dei docenti destinatari della somministrazione del questionario (item n. 18).

L'elaborazione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) è ritenuta abbastanza/molto efficace e funzionale dalla maggior parte dei docenti in servizio nelle scuole coinvolte nella ricerca (item n. 19).

In riferimento all'aggiornamento, anche autonomo, sull'evoluzione delle disposizioni legislative che regolamentano il nostro sistema di istruzione, è stato rilevato che un gran numero di docenti adottano tale prassi nelle scuole della periferia (72% primo ciclo- 80% secondo ciclo) (item n. 20).

Pur nelle diverse specificità delle percentuali registrate, sembra emergere, in generale, un coinvolgimento diretto dei docenti e una percezione positiva nell'ambito del processo innovativo, connotato da un mutato scenario politico-istituzionale e da

nuove esigenze di interpretazione e comprensione della realtà sociale e culturale con cui confrontarsi in campo formativo.

Gli esiti della ricerca, di taglio empirico portano, pertanto, a considerare che quanto si sia venuto a determinare nel recente periodo sul versante dello sviluppo professionale dei docenti in direzione di una didattica inclusiva è stato recepito in maniera soddisfacente dai “professionisti della formazione”, protagonisti di una nuova comunità di buone pratiche, in un sistema aperto e dinamico.

Si tratta di una professionalità docente che recepisce, quindi, consapevolmente come imprescindibili gli orientamenti di indirizzo definiti dal nostro Paese a livello di Amministrazione centrale e quelli formalizzati da soggetti istituzionali europei e internazionali e che si sostanziano, di fatto, nella capacità di “esserci” all’interno della relazione educativa, in una comunità ben organizzata e tesa verso l’innovazione e il miglioramento continuo dei processi formativi.

Si ringraziano i dirigenti scolastici e i docenti dell’I.C di Celico (CS), dell’I.C. Don Milani - De Matera di Cosenza, dell’I.I.S. “E. Majorana - S Valentini” di Castrolibero (CS) e del Liceo Scientifico Statale “G.B. Scorza” di Cosenza per la preziosa collaborazione.

Riferimenti bibliografici

- Associazione TREELLLE, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli,
Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte, Erickson, Trento,
2011
- M. Baldacci, *Per un 'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli,
Milano, 2014
- L. Berlinguer, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori
Editore, Napoli, 2014
- G. Bertagna, *Il pedagogista Rousseau*, La Scuola, Brescia, 2014
- G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, Vita
e Pensiero, Milano, 2012
- G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011
- G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia,
2008
- G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004
- G. Bertagna, *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*,
Miur, 2003
- G. Bertagna, *POF. Autonomie delle scuole e offerta formativa*, La Scuola, Brescia,
2001
- G. Bertagna, S. Govi, M. Pavone, *POF. Autonomia delle scuole e offerta formativa*,
La Scuola, Brescia, 2001
- F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli,
problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 2001
- S. Cicutelli, *Conoscere la scuola*, La Scuola, Brescia, 2004

- L. de Anna , *Figura e ruolo dell'insegnante di sostegno nel contesto europeo* in L'integrazione scolastica e sociale, Erickson, Trento, n. 3/3 – giugno 2004
- J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997
- C. De Luca, *Per una pedagogia della cittadinanza. Riflessioni e proposte*, Anicia, Roma, 2014
- C. De Luca, *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma, 2008
- C. De Luca, G. Spadafora, *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione, Cosenza, 2015
- D'Alonzo L., *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia, 2008
- G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari, 2016
- G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2016
- L. Fabbri, C. Melacarne, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Franco Angeli, Milano, 2015
- L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma, 2007
- E. Faure, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma, 1973
- C. Gentili, *Scuola e l'extrascuola*, La Scuola, Brescia, 2002
- R. Grandinetti R., *Il profilo del docente inclusivo*, in "L'Eco della scuola nuova" (Organo della FNISM- Federazione Nazionale Insegnanti- ISSN: 0012-9496), n. 1, Roma, 2016
- R. Grandinetti, *Il nuovo profilo dell'insegnante nella scuola inclusiva*, in "Periferia", settembre-dicembre 2014
- V. G. Hoz, *L'educazione personalizzata* (trad. it.), La Scuola, Brescia, 2005
- D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Dirigere scuole inclusive*, Erickson, Trento, 2016

- D. Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Erickson, Trento, 2005
- D. Ianes, M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento, 1999
- F. Iesu, *Handicap e integrazione*, Tecnodid, Salerno, 1984
- M. Martinelli, *La personalizzazione della didattica*, La Scuola, Brescia, 2004
- P. Meazzini, *Handicap passi verso l'autonomia. Presupposti teorici e tecniche d'intervento*, Giunti, Firenze, 1997
- R. Medeghini, W. Fornasa, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2011
- D. Milito (a cura di), *La cultura dell'inclusione per il soddisfacimento dei BES*, Anicia, Roma, 2015
- D. Milito D., *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale*, Anicia, Roma, 2015
- D. Milito, *Inclusione e BES: stato dell'arte e prospettive. Una ricerca sul campo*, Anicia, Roma, 2014
- D. Milito, *Integrazione, Inclusione e bisogni educativi speciali*, Anicia, Roma, 2012
- D. Milito (a cura di), *I percorsi formativi nella diversità dei luoghi per l'integrazione*, Edisud, Salerno, 2011
- G. Mondelli, *La progettazione formativa personalizzata*, Anicia, Roma, 2006
- S. Nocera, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, n. 8/5, novembre 2009, Erickson, Trento
- A. Pajno, G. Chiosso, G. Bertagna, *L'autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia, 1997
- M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori Education S.p.A., Milano, 2015

- M. Pavone, *Inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano, 2014
- M. Pavone, *L'integrazione scolastica in una fase "adulta"* in *L'integrazione scolastica e sociale* n. 2/1 febbraio 2003, Erickson, Trento
- M. Pavone, M. Tortello, *Le leggi dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 1996
- P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002
- E. Renda, *Legislazione scolastica*, Armando Armando, Roma, 1962
- M. Sacconi, in Presentazione de "La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità", New York, 13 dicembre 2006
- C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze, 1974
- C. R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970
- O. Sagramola, *L'inserimento degli handicappati. Principi e norme*, La Scuola, Brescia, 1989
- G. Spadafora, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma, 2010
- G. Spadafora, *Il dirigente scolastico per la scuola della persona*, La Scuola, Brescia, 2010
- G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Roma, Anicia, 2003
- U. Tenuta, *Flessibilità della scuola e centralità degli alunni. La scuola dell'autonomia come scuola della flessibilità*, Anicia, Roma, 2002
- G. Villarossa (a cura di), *Autonomia e scuola*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza, 1999