

Pubblicato il: ottobre 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Insieme: inclusive education as a shared responsibility.
Journal of a self-evaluation experience

Insieme: l'inclusione scolastica come responsabilità condivisa.
Diario di bordo di un percorso autovalutativo

di

Silvia Zanazzi

Università degli Studi di Ferrara

silvia.zanazzi@unife.it

Abstract:

In the Autumn of 2021, the Italian Regional School Office (USR) for Sicily launched the *Insieme* project with the aim of supporting schools and teachers in the development of learning environments and inclusive teaching strategies and to systematize groups and practices for self-evaluation of inclusiveness. Three *Scuole Polo per l'inclusione* participated in the first phase of the project, which took place during the school year 2021-2022: the Istituto Comprensivo Antonio Ugo in Palermo, the Istituto Comprensivo Italo Calvino in Catania and the Istituto Comprensivo Gesualdo Nosengo in Petrosino. Within each Institute, three classes identified by the Headmaster were involved according to selection criteria agreed with the USR. This article describes the aims of the *Insieme* project, the activities carried out in the first phase, the results achieved so far, the way forward in the next school years. The observation perspective is that of a critical friend who follows and analyzes the progress of the work, indicating its strengths and areas for improvement.

Keywords: inclusivity, school, disability, self-evaluation, Index for inclusion.

Abstract:

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 4, 2022

www.qtimes.it

Codice doi: 10.14668/QTimes_14439

Nell'autunno del 2021, l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per la Sicilia ha dato il via al progetto *Insieme* con l'obiettivo di supportare le scuole e i docenti nello sviluppo di ambienti di apprendimento e di strategie didattiche inclusive e di mettere a sistema gruppi e pratiche per l'autovalutazione dell'inclusività. Alla prima fase del progetto, che si è svolta durante l'anno scolastico 2021-2022, hanno preso parte tre Scuole Polo per l'inclusione: l'Istituto Comprensivo Antonio Ugo di Palermo, l'Istituto Comprensivo Italo Calvino di Catania e l'Istituto Comprensivo Gesualdo Nosengo di Petrosino. All'interno di ogni Istituto sono state coinvolte tre classi individuate dal Dirigente Scolastico secondo criteri di scelta concordati con l'USR. In questo contributo saranno descritte le finalità del progetto *Insieme*, le attività svolte nella prima fase, i risultati finora raggiunti, la strada da percorrere nei prossimi anni scolastici. La prospettiva di osservazione è quella dell'amico critico che segue e analizza lo svolgimento del lavoro indicandone i punti di forza e le aree di miglioramento.

Parole chiave: inclusività, scuola, disabilità, autovalutazione, Index per l'inclusione.

1. Introduzione

Nell'autunno del 2021, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia (d'ora in poi USR) ha dato il via al progetto *Insieme* con l'obiettivo di supportare le scuole e i docenti nello sviluppo di ambienti di apprendimento e di strategie didattiche inclusive e di mettere a sistema gruppi e pratiche per l'autovalutazione dell'inclusività¹. Alla prima fase del progetto, che si è svolta durante l'anno scolastico 2021-2022, hanno preso parte tre Scuole Polo per l'inclusione: l'Istituto Comprensivo Antonio Ugo di Palermo, l'Istituto Comprensivo Italo Calvino di Catania e l'Istituto Comprensivo Gesualdo Nosengo di Petrosino (TP). All'interno di ogni Istituto sono state coinvolte tre classi individuate dal Dirigente Scolastico secondo criteri di scelta concordati con l'USR.

In questo contributo saranno descritte le finalità del progetto *Insieme*, le attività svolte nella prima fase, i risultati finora raggiunti, la strada da percorrere nei prossimi anni scolastici. La prospettiva di osservazione è quella dell'amico critico che segue e analizza lo svolgimento del lavoro indicandone i punti di forza e le aree di miglioramento.

L'idea di avviare in Sicilia un progetto finalizzato ad innovare e migliorare le prassi inclusive attraverso l'autovalutazione e il confronto è nata dalla volontà della Dirigente Tecnica Tiziana Catenazzo e del Direttore Generale dell'USR Sicilia Stefano Suraniti e si è concretizzata successivamente con azioni *bottom up* grazie alla partecipazione dei Dirigenti Scolastici e dei docenti delle scuole coinvolte. A partire dagli obiettivi generali - far maturare all'interno delle singole scuole la consapevolezza che l'inclusione è responsabilità condivisa per realizzarla insieme e migliorarla continuamente - hanno preso forma gli obiettivi specifici:

1. creare, all'interno delle singole scuole, gruppi di lavoro che intraprendano percorsi riflessivi

¹ L'autrice ha svolto il ruolo di "amica critica" del progetto e ha redatto questo articolo a scopo di documentazione della prima fase progettuale (si veda il paragrafo 3 per i dettagli sul processo di raccolta e analisi dei dati). L'impianto progettuale e il coordinamento delle attività è in capo alla Dottoressa Tiziana Catenazzo, Dirigente Tecnico dell'USR Sicilia con la collaborazione del Prof. Baldassare Aldo Chiofalo, docente utilizzato presso l'USR Sicilia ai sensi dell'art. 1 comma 65 della Legge 107/15. I Dirigenti Scolastici Proff. Riccardo Ganazzoli (IC Antonio Ugo), Salvo Impellizzeri (IC Italo Calvino) e Giuseppe Inglese (IC Gesualdo Nosengo) hanno impostato, coordinato e monitorato lo svolgimento delle attività nei contesti scolastici di riferimento. Le insegnanti e gli insegnanti delle classi coinvolte hanno progettato, realizzato e documentato le attività descritte nel paragrafo 4.4.

- e auto valutativi rivolti a migliorare l'inclusività;
2. stimolare la riflessione sul valore della diversità all'interno dei gruppi classe e degli Istituti scolastici;
 3. incentivare e implementare pratiche di didattica cooperativa e peer tutoring per valorizzare il gruppo dei pari come risorsa inclusiva;
 4. predisporre e testare strumenti per la raccolta di dati utili a monitorare l'andamento dei processi di inclusione e dei loro esiti;
 5. creare occasioni per l'analisi e l'interpretazione collegiale dei dati raccolti.

2. Presupposti teorici

L'impostazione metodologica del progetto è quella delineata nell'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2014) basata sulla progettazione inclusiva partecipata e sull'azione incrementale. In questo modello l'inclusione non è uno stato, ma un processo continuo: il percorso di autovalutazione condotto con l'Index “può essere raffigurato come un ciclo di sviluppo della scuola” (ivi, p.91).

La progettazione inclusiva è rappresentata nell'Index come un triangolo fatto di tre dimensioni: la cultura, le politiche e le pratiche inclusive. Alla base del triangolo c'è la cultura, attraverso la quale il cambiamento può essere promosso e consolidato. Le culture “conferiscono un senso collettivo rispetto a come si fanno le cose e a come si dovrebbero fare, e contribuiscono alla formazione delle identità, così che gli individui possano rispecchiarsi – e affermarsi – attraverso le attività di un gruppo” (Booth & Ainscow, 2014, p.84). Creare una cultura inclusiva significa costruire “una comunità sicura, tollerante, cooperativa, stimolante e accogliente, in cui ognuno è valorizzato” (Booth & Ainscow, 2014, p.83) oltre che sviluppare e comunicare valori inclusivi a tutto il personale, gli alunni, le loro famiglie e le comunità circostanti la scuola. Procedendo nell'analisi delle tre dimensioni, creare politiche inclusive significa fare in modo che “l'inclusione permei l'insieme dei progetti della scuola e coinvolga tutti” (Booth & Ainscow, 2014, p.83) e organizzare il sostegno alla diversità per promuovere la partecipazione e l'apprendimento di ognuno. Sviluppare pratiche inclusive, infine, significa far sì che ciò che si insegna e si apprende, e il modo in cui si insegna e si apprende, rispecchino i valori e le politiche inclusive.

La progettazione inclusiva prende le mosse dalla costituzione di un gruppo di progetto che avvia un confronto finalizzato alla costruzione di valori condivisi, attraverso ampie discussioni in cui si ascoltano i punti di vista dei diversi interlocutori. Può essere utile avere, fin dall'inizio del percorso, la collaborazione di una figura esterna alla scuola che svolga il ruolo di “amico critico”, offrendo supporto e, parallelamente, ponendo questioni e sfide; tuttavia, nel tempo i membri del gruppo di progetto devono imparare ad essere amici critici gli uni degli altri, rappresentando un modello di lavoro collaborativo per l'inclusione:

“Tutti i membri dovrebbero ‘sfidare’ in modo garbato i loro colleghi a fornire delle prove rispetto alle opinioni e alle conclusioni che sostengono riguardo alla scuola [...]. I membri del gruppo avranno bisogno di sentire che si possono fidare l'uno dell'altro e che è possibile parlare liberamente e confidenzialmente. Ognuno di loro deve essere in condizioni di offrire la propria opinione secondo modalità che invitano al dialogo. Le differenze di opinione devono essere accolte positivamente” (ivi, p.96).

Al di là di questi importanti presupposti metodologici, non c'è un unico modo “giusto” di utilizzare

i materiali² dell'Index: la progettazione può avere punti di partenza, percorsi e destinazioni diverse, ciò che risulta essenziale è avviare un percorso continuo di autovalutazione e di automiglioramento in grado di sostenere lo sviluppo inclusivo della scuola.

“A volte le scuole vengono rappresentate come più inclusive di quanto non siano effettivamente. Nel momento in cui i membri del gruppo sviluppano un senso di fiducia e si sentono in grado di essere onesti reciprocamente può sembrare che il grado di inclusività della scuola diminuisca. Ciò limita la misura in cui i questionari dell'Index possono essere utilizzati senza un'ulteriore analisi per valutare i progressi rispetto allo sviluppo dell'inclusione” (Booth & Ainscow, 2014, p.99.)

In quest'ottica, è possibile leggere la prima fase del progetto *Insieme*, descritta in questo articolo, come un lavoro di “alfabetizzazione di valori” (Dovigo, 2014, p.59) propedeutico alla costruzione di piani di azione più specifici nei prossimi anni scolastici. Come si afferma nell'Index, un incontro per confrontarsi è già “un traguardo che può lasciare una traccia duratura” (Booth & Ainscow, 2014, p.94).

2.1 Il significato dell'autovalutazione

Il progetto *Insieme* è un percorso basato sulla condivisione di pratiche e sull'autovalutazione per il miglioramento dell'inclusione scolastica. Come ampiamente argomentato in letteratura, valutare significa “porre in atto un processo di attribuzione di valore a qualcosa, per poterla promuovere o inibire in relazione alle più importanti ragioni per cui si valuta” (Domenici, 2011, p. 69). Questo presuppone la disponibilità di un sistema di discriminazione della qualità degli eventi e/o degli oggetti da valutare. Proprio grazie alla disponibilità di un tale sistema, le informazioni che si ricavano da un processo valutativo possono risultare preziose per la promozione di comportamenti coerenti con gli obiettivi nella direzione del cambiamento auspicato.

La valutazione esercita quindi un ruolo nella promozione della crescita, non solo cognitiva, degli attori coinvolti in un sistema, consentendo a quest'ultimo di agire come un'istituzione che apprende, che migliora, che si evolve e si trasforma. Le potenzialità della valutazione in questo senso sono rafforzate quando il processo viene avviato e gestito dagli attori stessi del sistema. Infatti, mentre gli approcci centrati sull'etero-valutazione talvolta possono essere percepiti come “calati dall'alto”, provocando effetti indesiderati, la riflessione e la discussione condotta dall'interno, dagli attori stessi di un sistema, spesso risultano più efficaci per stimolare il miglioramento (Corsini, 2010).

L'impiego di strategie autovalutative ha una grande valenza formativa e metacognitiva e costituisce una premessa all'azione per il cambiamento. I percorsi di autovalutazione sono opportunità di rilettura e di attribuzione di significati alla propria esperienza, sono occasioni per riappropriarsi del proprio vissuto, per riavvicinarsi alle dimensioni pedagogiche e didattiche della vita scolastica, per assumersi responsabilità verso il miglioramento. I processi di innovazione e miglioramento dell'istituzione scolastica, infatti, hanno un impatto non solo sugli apprendimenti degli allievi, ma

² L'Index si presenta come una corposa raccolta di materiali (indicatori, domande, questionari) costruiti per guidare le diverse fasi della progettazione inclusiva attraverso il confronto partecipato e l'azione incrementale: in particolare si tratta di 70 indicatori afferenti alle 3 dimensioni (21 per la dimensione Creare culture inclusive, 22 per la dimensione Creare politiche inclusive e 27 per la dimensione Sviluppare pratiche inclusive). Gli indicatori vengono presentati ciascuno con un elenco di domande utili per sviluppare la discussione sul contenuto dell'indicatore stesso. Vi sono poi un quadro progettuale, schema utile per delineare priorità di sviluppo, e quattro questionari che possono servire per raccogliere feedback utile sia in fase di impostazione di un progetto, sia in itinere (1. Personale docente, non docente e amministrativo; 2. Famiglie; 3. Alunni della scuola primaria e secondaria; 4. alunni della scuola dell'infanzia).

anche sulla capacità della scuola di gestire i cambiamenti. Non si può porre la questione della qualità dell'insegnamento solo in termini di input/output, ma occorre mettere l'accento sui processi e sui meccanismi di miglioramento (Hopkins, 2001). I processi auto valutativi sono fonti preziose di conoscenza e di comprensione dei contesti, sono "impalcature" metodologiche per svolgere analisi approfondite, volte a far luce sui legami tra gli esiti formativi e i fattori che contribuiscono a generarli (Nuzzaci, 2014).

L'autovalutazione in questo senso assume grande importanza perché stimola il dialogo, la modifica e la ricostruzione di quadri concettuali, l'attribuzione di significato all'esperienza, la comprensione reciproca. Il principale punto di forza dell'autovalutazione è la sua capacità di allenare la riflessività, indirizzando le persone alla partecipazione, al confronto reciproco, alla discussione, al mettersi in discussione. In questo senso, l'autovalutazione è certamente finalizzata a migliorare la qualità, ma si pone anche un altro fondamentale obiettivo: quello di far diventare la scuola un'organizzazione che apprende, contribuendo alla costruzione di una cultura del cambiamento che sia realmente radicata. Potersi e sapersi valutare come singoli, come gruppi e come organizzazioni significa supportare un processo di costruzione progressiva non solo di "prodotti" attesi, ma anche dell'immagine di sé come persone/organizzazioni impegnate in un percorso di apprendimento (Zanazzi & Ferrantino, 2021).

2.2 L'intreccio virtuoso tra inclusione e autovalutazione

Se l'autovalutazione può essere un fattore di stimolo per la costruzione di culture, politiche e pratiche inclusive, allo stesso tempo l'inclusione può essere intesa come un sistema di valori che delinea un orizzonte di riferimento in grado di dare direzione e senso all'autovalutazione (Corsini, 2016).

L'Index per l'inclusione, che costituisce la cornice metodologica del progetto *Insieme*, è nato e si è diffuso all'interno di una cultura che abbraccia il concetto di inclusione, differenziandosi in modo esplicito dalla logica dell'integrazione secondo cui occorre "far spazio" all'interno del contesto scolastico per l'alunno con disabilità o bisogni educativi speciali. Nel paradigma dell'integrazione, infatti, si misura la distanza che separa l'alunno "diverso" dagli altri per cercare di colmarla attraverso strategie e dispositivi di supporto. Il paradigma dell'inclusione, invece, non contempla standard di adeguatezza, ma si basa sul riconoscimento delle differenze come forze propulsive di cambiamento e miglioramento (Council of Europe, 2017; UNESCO, 2017; D'Alessio et al., 2010; Ainscow, 2013).

Adottando la chiave di lettura del modello sociale della disabilità (Barnes & Mercer, 2005) nell'Index il concetto di *bisogni educativi speciali* (BES) viene sostituito con quello di *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*: non è, quindi, l'individuo ad avere un bisogno fuori dalla norma, ma "la situazione che, non tenendo conto della pluralità di soggetti e delle loro caratteristiche specifiche, ne privilegia alcuni a scapito degli altri" (Dovigo, 2008, p.20). Ne consegue una visione dell'inclusione come lotta ad ogni forma di esclusione che può avere origine non solo dalla disabilità, ma da qualsiasi differenza, di qualsivoglia natura: culturale, socioeconomica, di genere, di orientamento sessuale.

Per promuovere processi inclusivi nella scuola non si può non partire da una comunità di insegnanti e figure educative disponibili a un continuo confronto sui valori che favoriscono la partecipazione, il benessere, la socializzazione e l'apprendimento di tutti gli alunni e alla valutazione critica del

proprio operato, dei propri atteggiamenti, delle proprie convinzioni, del contesto in cui tutti questi elementi prendono forma. In ultima analisi, il “fare” inclusione implica che non la si consideri semplicemente come un insieme di politiche e pratiche da consolidare ed applicare. Per realizzare l’inclusione è necessario che ogni scuola sviluppi e rafforzi le proprie capacità di analisi del contesto e di superamento delle barriere all’apprendimento e alla partecipazione in esso presenti, promuovendo percorsi di riflessione significativi per tutti gli attori coinvolti (Zanazzi & Ferrantino, 2021).

3. La documentazione delle attività

I dati per la documentazione del primo anno di attività del progetto *Insieme* sono stati raccolti nei mesi da gennaio a giugno 2022 dall’autrice del presente articolo, che ha svolto il ruolo di “amica critica” su proposta dell’USR.

In particolare, il processo di raccolta dei dati ha previsto le seguenti fasi e strumenti:

1. gennaio 2022: incontro online di presentazione del progetto *Insieme* al quale ha partecipato la Dottoressa Catenazzo, Dirigente Tecnico dell’USR e il Prof. Baldassare Aldo Chiofalo, docente utilizzato presso l’USR, oltre alla scrivente. Durante l’incontro i rappresentanti dell’USR hanno presentato gli obiettivi del progetto *Insieme* e lo stato di avanzamento complessivo delle attività. I compiti dell’“amica critica” sono stati definiti come descritto nell’Index: seguire e analizzare lo svolgimento dei lavori progettuali indicandone i punti di forza e le aree di miglioramento; offrire supporto consulenziale sugli aspetti metodologici; creare occasioni di dialogo e confronto; porre questioni e sfide; documentare le attività svolte producendo report e pubblicazioni, in accordo con l’USR e con gli Istituti partecipanti;
2. febbraio 2022: focus group della durata di due ore, svoltosi in modalità online, al quale hanno preso parte l’USR (Dottoressa Tiziana Catenazzo e Prof. Baldassare Aldo Chiofalo), i Dirigenti Scolastici dei tre Istituti, i docenti di sostegno e alcuni docenti curricolari delle classi coinvolte, oltre alla scrivente. Durante l’incontro, dopo una breve introduzione a cura dell’USR, le scuole e i docenti hanno presentato gli obiettivi e lo stato di avanzamento delle attività in corso all’interno delle singole classi;
3. marzo 2022: raccolta e analisi della documentazione preliminare prodotta dalle scuole. In particolare, sono pervenute nove schede, una per classe, che trattavano in forma sintetica i seguenti punti: 1. descrizione del contesto del plesso scolastico; 2. descrizione del contesto della sezione/classe; 3. diagnosi delle alunne e degli alunni con disabilità³; 4. come si cerca di promuovere l’inclusione all’interno della sezione/classe; 5. le strategie didattiche che risultano più efficaci; 6. il ruolo dei pari per promuovere l’inclusione. Oltre alle schede sono stati recepiti i risultati di un’indagine condotta presso le famiglie degli alunni svolta all’inizio dell’anno scolastico⁴.
4. aprile/maggio 2022: tre focus group e due interviste in modalità telematica con i partecipanti al progetto delle tre scuole. In particolare: un focus group della durata di due ore e mezza con gli insegnanti e il Dirigente Scolastico dell’Istituto Comprensivo Antonio Ugo di Palermo; un focus group della durata di due ore con gli insegnanti dell’Istituto Comprensivo

³ Questi dati non vengono riportati per tutela della privacy delle persone coinvolte.

⁴ Per maggiori dettagli sull’indagine si veda il paragrafo 4.

Italo Calvino di Catania e una successiva intervista individuale della durata di mezz'ora al Dirigente Scolastico; un focus group della durata di due ore con gli insegnanti dell'Istituto Comprensivo Gesualdo Nosengo di Petrosino e una successiva intervista individuale della durata di mezz'ora al Dirigente Scolastico;

- giugno 2022: raccolta e analisi della documentazione prodotta dai gruppi di lavoro (relazioni sullo stato di avanzamento delle attività progettuali; presentazioni delle attività svolte nelle singole classi, corredate di foto e filmati; strumenti per l'osservazione e l'autovalutazione prodotti dai docenti).

4. La prima fase del progetto *Insieme*: tre scuole, nove classi e una direzione comune

In questo paragrafo saranno descritte sinteticamente le attività svolte durante la prima fase del progetto *Insieme* (anno scolastico 2021-2022).

4.1 Individuazione delle classi

Nel mese di settembre 2021 si è svolto un incontro tra l'USR e i tre Dirigenti Scolastici delle scuole partecipanti al progetto *Insieme*, durante il quale sono stati discussi i criteri per l'individuazione delle classi che avrebbero preso parte alla prima fase delle attività progettuali. Si è deciso di coinvolgere classi con un alunno in condizione di disabilità grave che avessero, al contempo, delle concrete possibilità di realizzare percorsi inclusivi, anche in considerazione del contesto familiare e sociale rilevato "attorno" all'alunno. Inoltre, i Dirigenti si sono posti l'obiettivo di individuare classi con situazioni diverse tra loro che potessero costituire oggetto di riflessione e terreno di verifica dell'inclusività su più fronti.

Sono state quindi individuate le classi partecipanti⁵:

- per l'Istituto Comprensivo Antonio Ugo di Palermo, una sezione della scuola dell'infanzia, una classe quinta della scuola primaria, una classe seconda della scuola secondaria di primo grado;
- per l'Istituto Comprensivo Italo Calvino di Catania, una sezione della scuola dell'infanzia, una classe quarta della scuola primaria, una classe prima della scuola secondaria di primo grado;
- per l'Istituto Comprensivo Gesualdo Nosengo di Petrosino (TP), una sezione della scuola dell'infanzia, una classe quinta e una quarta della scuola primaria. In questo Istituto, come ha spiegato il Dirigente Scolastico, non è stato possibile individuare una classe della secondaria di primo grado per motivi organizzativi: i docenti di sostegno delle classi erano tutti incaricati per un anno e non era possibile, quindi, garantire la continuità del progetto nell'arco di più anni scolastici.

4.2 Costituzione dei gruppi di lavoro

Dopo aver individuato le classi partecipanti, all'interno di ogni scuola è stato creato il gruppo di lavoro per il progetto *Insieme* (*obiettivo specifico 1*) composto dai docenti di sostegno, dai docenti curricolari e dagli assistenti (ASACOM) eventualmente presenti nelle classi dei tre (o due, nel caso dell'IC Nosengo) ordini di scuola.

⁵ Vengono omesse per ragioni di privacy le sezioni delle classi coinvolte, i nomi dei docenti partecipanti e i dati relativi alle condizioni di disabilità degli alunni.

Ai gruppi è stato chiesto di lavorare collegialmente alla progettazione delle attività per le singole classi, monitorandone l'andamento, discutendo le criticità e valutando i risultati ottenuti (*obiettivi specifici 2, 3, 4, 5*). La diffusione delle informazioni durante l'anno scolastico è avvenuta all'interno degli Istituti a livello di organi collegiali (*obiettivo specifico 5*).

L'USR ha deciso di lasciare ai gruppi di lavoro piena libertà di progettare le attività ritenute più funzionali agli obiettivi, nonché di individuare i metodi e predisporre gli strumenti adeguati per l'autovalutazione.

4.3 Indagine presso le famiglie

Durante un secondo incontro tra l'USR e i tre Dirigenti Scolastici delle scuole partecipanti è stato messo a punto il questionario per la rilevazione delle opinioni delle famiglie, articolato in 12 item e basato su una scala Likert a quattro gradi di accordo (per nulla – poco – abbastanza – molto). Il questionario, i cui contenuti prendono spunto dai materiali dell'Index per l'inclusione, in particolare il *Questionario 2. La scuola di mio figlio* (Booth & Ainscow, 2014, p.261), andava ad indagare le seguenti dimensioni: accoglienza riservata dalla scuola ai membri della comunità locale; atteggiamenti nei confronti delle differenze; collaborazione tra gli insegnanti; collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie; collaborazione tra gli alunni; capacità degli insegnanti di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione; comunicazione e informazione alle famiglie sulla vita scolastica e sull'andamento del proprio figlio; azioni per contrastare il bullismo; disponibilità all'ascolto e al confronto per contrastare i problemi che emergono; stato d'animo del figlio rispetto alla frequenza scolastica.

I risultati di questa indagine hanno mostrato, per tutte e tre le scuole, una situazione ampiamente positiva, con una percentuale di risposte *abbastanza o molto* superiore, per tutte le domande, al 90%. Le aree rispetto alle quali sono state rilevate un maggior numero di risposte negative (*poco o per nulla*) riguardano: la comunicazione e informazione alle famiglie sulla vita scolastica e sull'andamento del proprio figlio ("La scuola mi tiene ben informato/a sui progressi di mia/o figlia/o?"; "Le famiglie sono adeguatamente informate sulle attività e le pratiche scolastiche?"); la disponibilità della scuola all'ascolto e al confronto con le famiglie per contrastare i problemi che emergono ("Ci sono incontri con personale scolastico, alunne/i, famiglie, in cui si affrontano in modo tempestivo i problemi prima che diventino rilevanti?"; "Se comunico le mie preoccupazioni al personale scolastico, so di poter essere ascoltata/o?"); l'aiuto reciproco tra gli alunni ("Le/Gli alunne/i si aiutano l'un l'altro: cercano e offrono aiuto ai compagni quando necessario?").

I riscontri delle famiglie, in particolare le risposte a quest'ultima domanda sull'aiuto tra pari, hanno rappresentato un importante stimolo per la progettazione delle attività descritte nel prossimo paragrafo, finalizzate a rafforzare le relazioni all'interno del gruppo classe attraverso l'utilizzo di strategie didattiche cooperative. I docenti coinvolti, inoltre, hanno affermato di essersi impegnati a comunicare costantemente con le famiglie durante l'anno per informarle dell'andamento della classe e di ogni singolo alunno.

4.4 All'interno delle classi

Durante l'anno scolastico all'interno delle nove classi sono state progettate e realizzate attività didattiche molto diverse tra loro, che tuttavia presentano un filo conduttore comune: l'educazione emozionale come presupposto dello "star bene" in classe e a scuola. I docenti affermano di aver utilizzato strategie didattiche inclusive come *cooperative learning*, *peer tutoring*, didattica

laboratoriale e compiti di realtà per la valutazione delle competenze. L'attenzione al coinvolgimento dei pari nei processi di inclusione degli alunni con disabilità presenti all'interno delle nove classi risulta essere un fattore comune a tutte le progettazioni (*obiettivo specifico 3*).

La Tabella 1 propone una sintesi dei lavori svolti, evidenziando: le aree di intervento, gli obiettivi, le specifiche attività e gli strumenti approntati per il monitoraggio e la valutazione.

| Tabella 1 – Progettazioni didattiche | | | |
|---|--|--|--|
| | Infanzia | Primaria | Secondaria I grado |
| IC Ugo | <p>Aree di intervento: educazione emozionale.</p> <p>Obiettivi: apprendere a riconoscere/gestire le proprie e altrui emozioni; comprendere il valore delle differenze; saper comprendere il punto di vista altrui.</p> <p>Attività: lettura del musicogramma [1]; lettura di fiabe.</p> <p>Strumenti: diario di bordo.</p> | <p>Aree di intervento: educazione emozionale, educazione civica.</p> <p>Obiettivi: apprendere il valore della diversità culturale, del rispetto dei diritti umani, della responsabilità reciproca.</p> <p>Attività: lettura di un libro sul tema della diversità culturale; “<i>giocare con le fiabe</i>” [2].</p> <p>Strumenti: diario di bordo.</p> | <p>Aree di intervento: educazione emozionale, autostima e autoefficacia.</p> <p>Obiettivi: sviluppare autoconsapevolezza sul proprio modo di apprendere, sulla propria efficacia e sulle corrette modalità di relazionarsi con gli altri.</p> <p>Attività: monitoraggio e autovalutazione quotidiana e condivisa delle seguenti variabili: disciplina, autocontrollo, apprendimento, empatia, costanza e dedizione.</p> <p>Strumenti: foglio giornaliero e mensile di monitoraggio delle capacità di gestione emotiva e di controllo del comportamento (“<i>come apprendo meglio</i>”) [3]</p> |
| IC Calvino | <p>Aree di intervento: educazione emozionale, sviluppo dell'empatia e della cura per sé e per l'altro.</p> <p>Obiettivi: apprendere a riconoscere/gestire le proprie e altrui emozioni; comprendere il valore delle differenze; saper comprendere il punto di vista altrui.</p> <p>Attività: psicomotricità con la musica; cura dell'orto [4]; lettura di storie e drammatizzazione.</p> <p>Strumenti: griglia di autovalutazione dell'inclusività con punti di forza e punti di debolezza nelle aree della cultura, delle politiche e delle pratiche [5].</p> | <p>Aree di intervento: educazione emozionale, sviluppo dell'empatia e della cura per sé e per l'altro.</p> <p>Obiettivi: apprendere a riconoscere/gestire le proprie e altrui emozioni; comprendere il valore delle differenze; saper comprendere il punto di vista altrui.</p> <p>Attività: psicomotricità con la musica; cura dell'orto; lettura di storie e drammatizzazione.</p> <p>Strumenti: griglia di autovalutazione dell'inclusività con punti di forza e punti di debolezza nelle aree della cultura, delle politiche e delle pratiche.</p> | <p>Aree di intervento: educazione emozionale, sviluppo dell'empatia e della cura per sé e per l'altro.</p> <p>Obiettivi: apprendere a riconoscere/gestire le proprie e altrui emozioni; comprendere il valore delle differenze; saper comprendere il punto di vista altrui.</p> <p>Attività: psicomotricità con la musica; cura dell'orto; lettura di storie e drammatizzazione.</p> <p>Strumenti: griglia di autovalutazione dell'inclusività con punti di forza e punti di debolezza nelle aree della cultura, delle politiche e delle pratiche.</p> |
| IC Nosengo | <p>Aree di intervento: linguaggio verbale, competenza emotiva, autostima e autoefficacia.</p> <p>Obiettivi: imparare a riconoscere, esprimere e gestire le proprie e altrui emozioni; comprendere il</p> | <p>QUARTA</p> <p>Aree di intervento: educazione emozionale.</p> <p>Obiettivi: imparare a riconoscere, esprimere e gestire le proprie e altrui emozioni.</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>valore delle differenze; saper comprendere il punto di vista altrui. Attività: narrazione; “emoziometro” [6]; meditazione (<i>mindfulness</i>); attività artistico-pittoriche; “il mandala dell’amicizia” [7]. Strumenti: griglie di osservazione (valutazione diagnostica per la rilevazione dei fabbisogni formativi; griglia per l’osservazione in itinere; griglie per la valutazione finale: linguaggio verbale; autostima e autoefficacia); questionario di autovalutazione per l’insegnante [8].</p> | <p>Attività: artistico-pittoriche (<i>emozioni a colori</i>); narrative (<i>emozioni fuori controllo; poesie al volo</i>); riflessive (<i>il libro delle emozioni</i>) [9]. Strumenti: questionario di autovalutazione per l’insegnante. QUINTA Aree di intervento: didattica delle scienze e educazione emozionale. Obiettivi: capire come gli eventi atmosferici influenzano il benessere e le emozioni delle persone; imparare a lavorare in gruppo. Attività: unità didattica <i>Con i piedi fra le nuvole</i> finalizzata alla conoscenza del sistema solare [10].</p> | |
|--|--|--|--|

Legenda⁶

[1] lettura del musicogramma: tecnica che consiste nel seguire ed interpretare un brano musicale agendo uno schema motorio di base, rappresentato in simboli. L’obiettivo è riuscire ad elaborare mentalmente il suono percepito per collocarlo in una sequenza percettiva motoria sulla base dell’imitazione e del senso del ritmo.

[2] “giocare con le fiabe”: ascolto e rielaborazione della fiaba; individuazione dei diritti negati; modifica del decorso dei fatti o del finale.

[3] “come apprendo meglio”: ogni giorno il docente invita gli alunni ad autovalutarsi utilizzando una scala da 1 a 10 rispetto a: disciplina (“evito i richiami, le note disciplinari, rispetto lo stare insieme”), autocontrollo (“ascolto limitando movimenti superflui ed evito risposte impulsive”), apprendimento e attività (“faccio i compiti che vengono assegnati per casa o in classe”), empatia (“dò supporto ai compagni che chiedono i compiti in chat o in altri ambiti”), costanza e dedizione (“mi impegno portando a termine i miei obiettivi con dedizione”). I valori vengono raccolti in un foglio di monitoraggio in excel; vengono calcolate le medie giornaliere, settimanali, mensili ed evidenziati i trend.

[4] Tutte le classi hanno creato il loro orto negli spazi esterni alla scuola, con ortaggi di diverso tipo scelti dagli alunni che si prendono cura delle piante quotidianamente, divisi in piccoli gruppi.

[5] Per ciascuna delle tre dimensioni dell’Index (A. Creare culture inclusive, B. Creare politiche inclusive, C. Sviluppare pratiche inclusive) e per ciascuna delle sei sotto dimensioni (A1. Costruire comunità; A2. Affermare valori inclusivi; B1. Sviluppare la scuola per tutti; B2. Organizzare il sostegno alla diversità; C1. Costruire curricula per tutti; C2. Coordinare l’apprendimento) ogni classe ha scelto due o più indicatori che rappresentano i propri punti di forza e due o più indicatori che rappresentano le aree di debolezza su cui occorre lavorare.

[6] L’emoziometro consiste in un cartellone che rappresenta 6 barattoli contenenti altrettante emozioni. Ogni giorno i bambini mettono il proprio contrassegno in uno dei barattoli per rappresentare il proprio stato d’animo.

[7] Il mandala dell’amicizia viene realizzato con elementi naturali e di riciclo, dopo aver eseguito la pratica di *mindfulness* di “rilassamento guidato”. In questo modo i bambini rielaborano l’esperienza vissuta seguendo il flusso delle loro emozioni.

[8] Il questionario di autovalutazione preparato e svolto dalle docenti è costituito dalle seguenti otto domande (risposta sì/no/in parte) da intendersi come spunto per la riflessione collegiale: 1. Ho ricercato interessi, bisogni, potenzialità dei bambini? 2. Ho favorito l’utilizzo di canali comunicativi alternativi valorizzando le particolarità e unicità dei bambini? 3. Ho favorito lo scambio relazionale nel gruppo dei pari? 4. Ho costruito una rete progettuale coordinata e condivisa con i colleghi e le figure presenti all’interno della sezione? 5. Ho creato un clima comunicativo sereno in cui i bambini

⁶ Le informazioni riportate in legenda sono tratte dalla documentazione prodotta dagli insegnanti (rielaborazione a cura dell’autrice).

si sentano a loro agio e sicuri di esprimersi con le loro possibilità? 6. Ho potuto usare in modo efficace strategie adeguate per favorire l'ascolto attivo tra l'insegnante e i bambini e i bambini stessi? 7. Ho prestato attenzione ad eventuali segnali inattesi e coglierne l'imprevisto per rimodulare l'azione educativo-didattica? 8. Ho condiviso con le famiglie le attività svolte e i risultati raggiunti dai bambini?

[9] *Emozioni a colori*: gli alunni esprimono le loro emozioni attraverso l'arte utilizzando tecniche diverse, tra cui la pittura astratta in stile *action painting* in cui il colore viene fatto gocciolare spontaneamente, lanciato o macchiato sulle tele, oppure la creazione di quadri con fili di lana colorati. *Emozioni fuori controllo*: gli alunni raccontano esperienze personali, scrivono semplici pensieri sulle emozioni che vengono raccolti in un libro digitale. *Poesie al volo*: gli alunni giocano con le rime e realizzano il libro digitale "Poesie al volo!" sul tema delle emozioni. *Il libro delle emozioni*: gli alunni scrivono le loro riflessioni sulle emozioni che vengono raccolte in un libro digitale.

[10] *Con i piedi fra le nuvole*: l'unità didattica, che ha coinvolto quattro discipline (italiano, geografia, scienze, arte e immagine), è stata progettata a partire dallo spunto di riflessione di un alunno con disabilità che in una giornata buia ha chiesto alla tirocinante presente in aula: "Maestra, il Sole oggi dov'è? Mi piacerebbe sapere cosa c'è dietro le nuvole". La realizzazione delle attività progettuali ha visto l'utilizzo di strategie didattiche cooperative e metacognitive.

4.5 Star bene per apprendere meglio

L'attenzione prioritaria rivolta ai contesti e la concezione di disabilità come risultante "dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri" (ONU, 2006, p.5) sono principi fondanti del paradigma dell'inclusione, verso cui dovrebbero orientarsi oggi le politiche e le pratiche educative. In questo quadro, quindi, prima di chiedersi "*in che modo deve essere supportato lo studente con BES così da poter apprendere e partecipare il più possibile alle attività della classe*" è opportuno riflettere su come deve essere organizzata la classe/scuola "*così da rappresentare un ambiente di apprendimento e socializzazione per tutti i tipi di studenti (persone) e bisogni*" (Zanazzi, 2019, p. 264).

Date queste premesse, possiamo definire il lavoro svolto nelle classi del progetto *Insieme*, prendendo a prestito un'espressione di Maria Antonella Galanti e Marisa Pavone (2020), come una "azione didattica aperta e progettuale" (p. XI) che abbraccia "diverse articolazioni delle pratiche educativo-didattiche: dalla configurazione delle condizioni di contesto, alla declinazione della professionalità docente, alla gestione della didattica come azione progettuale strategica [...]. Nel suo campo di azione ad ampio spettro, essa [la didattica] deve tenere conto del contesto nel quale l'insegnamento/apprendimento si svolge e degli aspetti cognitivi, emotivi, motivazionali che lo rendono dinamico, vitale, creativo e ne accentuano la connotazione di azione comunitaria condivisa" (ivi, pp. XI-XII).

Il focus sull'educazione emozionale e sulla costruzione di relazioni, che risulta evidente dalla descrizione delle attività svolte in aula (paragrafo 4.4), trova pieno supporto nella recente letteratura scientifica nazionale e internazionale che evidenzia il forte legame esistente tra le interazioni positive e il funzionamento dei processi cognitivi, quindi tra lo "star bene" a scuola e l'imparare. È fondamentale, quindi, che si lavori per creare e mantenere un clima positivo all'interno della classe che deve essere considerata come contesto relazionale, di apprendimento, di regole condivise e, non da ultimo, come contesto fisico accogliente (Cottini, 2017, 2018; Calvani, 2018).

La classe è un gruppo di persone con molteplici e differenti risorse cognitive e affettive da attivare e valorizzare, per questo l'attenzione dell'insegnante deve essere costantemente rivolta tanto alla qualità e intensità delle relazioni che si sviluppano, quanto agli stimoli all'apprendimento che si creano per tutti e per ciascuno (Mitchell, 2018). La gestione positiva del sistema di relazioni all'interno della classe richiede, da parte del docente, di prestare attenzione ad ogni singolo allievo, valorizzandone le caratteristiche e le competenze, di aver fiducia in tutti i suoi allievi e di credere

nelle potenzialità di ciascuno di loro, di creare senso di appartenenza, di favorire processi di conoscenza, accoglienza e valorizzazione reciproca (Zanazzi, 2022), anche attraverso la promozione del lavoro cooperativo (Cottini, 2017; Polito, 2000).

5. Bilancio autovalutativo

Come esposto nel paragrafo 3, tra aprile e maggio 2022 sono stati organizzati tre focus group e due interviste in modalità telematica con i partecipanti al progetto *Insieme*. Gli incontri, moderati dalla scrivente in qualità di “amica critica”, avevano l’obiettivo di condividere e discutere i principali punti di riflessione e autovalutazione emersi durante l’anno scolastico. La discussione è stata avviata con il seguente spunto di riflessione: che cosa ha significato per lei [ai Dirigenti: per il suo Istituto] la partecipazione al progetto *Insieme*? A seguire, è stato chiesto ai docenti di approfondire gli aspetti evidenziati da ciascuno dei partecipanti, portando la loro personale prospettiva.

I focus group sono stati registrati e i contenuti trascritti. L’approccio seguito è quello dell’analisi tematica (Pagani, 2020) in cui i testi vengono analizzati con un processo induttivo, *bottom up*, partendo dalla codifica, svolta manualmente, per poi risalire ai temi salienti.

La tabella seguente sintetizza i risultati del processo di analisi tematica: nella colonna di destra i codici e in quella di sinistra i temi.

La legenda a sua volta descrive i contenuti salienti emersi dai focus group, che hanno portato all’elaborazione dei codici.

| Tabella 2 – Analisi tematica dei focus group | |
|---|---|
| TEMI | CODICI |
| inclusione come responsabilità condivisa [1] | compresenza e co-docenza |
| | scambio di ruoli |
| | ambienti e strategie didattiche inclusive |
| | formazione sull’inclusione per tutti i docenti |
| importanza della riflessione condivisa sulle pratiche [2] | spinta metacognitiva |
| | messa a sistema di gruppi e pratiche di autovalutazione |
| | diversi ordini di scuola insieme |
| | formazione a cascata |
| | osservazione e valutazione reciproca |
| | collaborazione e sintonia come esempio |
| | valorizzare il background di tutti i docenti |
| | il valore della diversità per la classe |
| sinergia tra scuola e università [3] | scuola come compagna di ricerca |
| | verifica rigorosa dell’andamento dei percorsi didattici |
| | insegnante come ricercatore |
| | documentazione buone pratiche |
| fabbisogni formativi [4] | DOP e crisi comportamentali |
| | autismo |
| | gestione delle proprie e altrui emozioni |
| | comunicazione efficace/espressività |
| | TIC per l’inclusione |
| | motivazione all’apprendimento |

Legenda

[1] la partecipazione al progetto *Insieme* ha contribuito a rafforzare e a concretizzare l’idea che l’inclusione debba essere una responsabilità di tutti e che docenti specializzati nel sostegno, docenti curricolari e assistenti debbano lavorare insieme per realizzarla (compresenza, co-docenza) facendo tutto il possibile per evitare forme di delega e settorializzazione. Due docenti, una curricolare e una specializzata, riportano di essersi scambiate i ruoli durante l’anno

per raggiungere una maggiore comprensione dei bisogni degli alunni e per rafforzare la loro professionalità. I gruppi di lavoro nelle tre scuole hanno collaborato per costruire ambienti e strategie didattiche più inclusive, nella convinzione che questa sia la strada maestra da seguire. La formazione sull'inclusione e/o sulle disabilità e/o sulla didattica inclusiva dovrebbe essere sentita come un dovere professionale da parte di tutti i docenti.

[2] la partecipazione al progetto *Insieme* ha rappresentato una “spinta metacognitiva” stimolando la riflessione condivisa sulle pratiche e la messa a sistema di gruppi di lavoro per l'autovalutazione della cultura, delle politiche e delle pratiche inclusive. La presenza, all'interno dei gruppi, di docenti di diversi ordini di scuola è stata considerata un punto di forza dell'esperienza. Durante l'anno scolastico, alcuni docenti hanno partecipato a corsi di formazione su diversi temi inerenti l'inclusione: i contenuti della formazione sono stati condivisi “a cascata” all'interno dei gruppi di lavoro del progetto *Insieme*. Sempre all'interno di questi gruppi, i docenti hanno praticato l'osservazione e la valutazione reciproca, hanno coltivato la collaborazione e la sintonia tra loro anche come esempio per gli alunni. Le attività realizzate e il confronto all'interno dei gruppi tra docenti di classi e ordini di scuola diverse hanno contribuito a valorizzare i diversi background anche personali dei docenti e a far riflettere tutti, docenti e alunni, sul valore educativo della presenza di una persona con disabilità all'interno della classe.

[3] il progetto *Insieme* ha evidenziato quanto sia importante per scuola e università camminare, appunto, insieme. La scuola non dovrebbe essere vista soltanto come base, terreno per la ricerca accademica, ma come una compagna di ricerca con cui avviare percorsi comuni. La ricerca educativa può supportare la scuola e gli insegnanti nell'approntare e applicare metodi rigorosi di valutazione dell'efficacia della didattica inclusiva. Grazie alla sinergia tra scuola e università, è possibile per i docenti avere esperienze, come il progetto *Insieme*, che contribuiscano a sviluppare in loro un atteggiamento scientifico da ricercatori. L'università, inoltre, può contribuire alla documentazione e diffusione di buone pratiche che altrimenti rimarrebbero “confinare” nelle scuole o nelle classi che le implementano.

[4] la partecipazione al progetto *Insieme* ha rappresentato un importante terreno di verifica del livello di inclusività delle classi e dell'efficacia della didattica. In questo processo i docenti hanno sviluppato maggiore consapevolezza circa i loro fabbisogni formativi. Per quanto riguarda la formazione sulle disabilità e sui bisogni educativi speciali, si rileva la forte necessità di approfondire il tema dei disturbi comportamentali tra cui il disturbo oppositivo provocatorio (DOP) e la sua gestione in classe. Anche i disturbi dello spettro autistico rappresentano una sfida e la risposta a tale sfida, secondo i partecipanti, è innanzitutto formativa. L'esperienza dell'educazione emozionale rivolta agli alunni ha portato i docenti a riflettere su questo tema e a realizzare il loro bisogno di una formazione specifica sulla gestione delle emozioni, sull'espressività, sulla comunicazione. Infine, si rileva la necessità di una formazione di taglio pratico sull'utilizzo delle tecnologie didattiche per l'inclusione e sulle strategie didattiche efficaci per migliorare la motivazione ad apprendere degli alunni.

Conclusioni e prospettive future

Al termine del primo anno di lavoro, è possibile affermare che il progetto *Insieme* abbia compiuto importanti passi in avanti verso i suoi obiettivi generali: supportare le scuole e i docenti nello sviluppo di ambienti di apprendimento e di strategie didattiche inclusive e mettere a sistema gruppi e pratiche per l'autovalutazione dell'inclusività. A questo proposito è opportuno sottolineare il ruolo svolto dall'USR, che ha saputo coinvolgere e motivare le scuole ad attivarsi in tal senso, lasciando però che ogni contesto sviluppasse in autonomia una propria progettualità e valorizzasse le sue risorse. Come sottolineato nella letteratura di settore, per far “funzionare realmente” la scuola inclusiva è fondamentale la responsabilizzazione attiva degli insegnanti, ma è lo è altrettanto il coinvolgimento dei Dirigenti Scolastici, delle famiglie, degli operatori educativi, sanitari e sociali, delle istituzioni del territorio. Le strategie contestuali efficaci, che trovano riscontro nella progettualità di *Insieme*, sono la creazione di una cultura di rispetto e fiducia reciproca, il lavoro collaborativo tra professionisti, il coinvolgimento delle famiglie, la promozione dei comportamenti prosociali, la costruzione di un clima di classe positivo e motivante (Mitchell, 2018; Galanti & Pavone, 2020).

Rispetto agli obiettivi specifici, esposti nell'introduzione, i primi tre (creare gruppi di autovalutazione dell'inclusività, stimolare la riflessione sul valore della diversità, incentivare e implementare pratiche di didattica cooperativa) possono dirsi pienamente raggiunti. I riscontri dei

docenti partecipanti durante i focus group (paragrafo 5) evidenziano il legame esistente tra riflessività, progettazione educativa e cambiamento (Nuzzaci, 2014); il progetto *Insieme* può essere quindi descritto come una “co-progettazione trasformativa dei singoli attori in una comunità di apprendimento, che collegialmente riflette sui processi, sui dispositivi e sugli ambienti adattandoli ai contesti e ai loro compiti funzionali” (ivi, p.59). Le attività realizzate nelle classi partecipanti rientrano appieno tra quelle “didattiche trasversali e inclusive” (Galanti & Pavone, 2020) in grado di favorire l’inclusione degli allievi più fragili, per esempio quelli con disabilità e in situazione di disagio sociale.

Resta ancora molto da fare, invece, per raggiungere gli ultimi due obiettivi: predisporre e testare strumenti per la raccolta di dati utili a monitorare l’andamento dei processi di inclusione e dei loro esiti; creare occasioni per l’analisi e l’interpretazione collegiale dei dati raccolti. Gli strumenti di monitoraggio e autovalutazione, infatti, non sempre sono stati inclusi nelle progettazioni (si veda la tabella 1); le tre scuole non si sono ancora riunite per analizzare e interpretare insieme i dati raccolti e non è stato ancora creato uno spazio virtuale per il confronto tra gruppi di lavoro. Solo in alcuni casi, inoltre, sono stati predisposti strumenti per l’autovalutazione dell’inclusività dei contesti classe e scuola; negli altri casi la documentazione fornita riporta evidenze di strumenti predisposti per la valutazione degli apprendimenti degli alunni. Si tratta di una prospettiva parziale, non pienamente rispondente ai presupposti teorici e metodologici del progetto: sebbene i due aspetti (apprendimenti e inclusività della didattica e dei contesti) siano fortemente interconnessi, l’approccio dell’Index per l’inclusione è orientato all’analisi dei contesti. In sostanza, l’Index può essere descritto come “una sorta di mappa per l’analisi istituzionale, utile a orientarsi meglio nell’ideazione, realizzazione e valutazione di percorsi inclusivi” (Galanti & Pavone, 2020, p.11), tuttavia le attività del progetto *Insieme* finora hanno contribuito solo in parte alla costruzione di tale mappa e alla sua analisi critica a fini di miglioramento. Merita ricordare che anche la recente normativa nazionale ha posto particolare attenzione sulla valutazione dei processi chiedendo che vengano documentati dettagliatamente sia a livello di scuola (Rapporto di Autovalutazione, Piano Triennale dell’Offerta Formativa, Piano Annuale per l’Inclusione) sia a livello di didattica individualizzata (Piano Educativo Individualizzato) e personalizzata (Piano Didattico Personalizzato). La valutazione viene quindi a delinearci come “un sistema articolato di autoanalisi di aspetti strutturali e organizzativi dell’istituzione scolastica, di condivisione delle scelte didattiche e di verifica degli esiti” (Ianes, Dell’Anna, 2020, p.113). A questo proposito è importante, se si vuole valutare la qualità dell’inclusione scolastica, andare ad analizzare in profondità le relazioni tra variabili strutturali, di processo e di esiti in termini di apprendimento.

Come afferma Cottini (2017), l’inclusione scolastica è un fenomeno multidimensionale articolato su quattro piani tra loro altamente interconnessi: il piano dei principi, quello organizzativo, quello metodologico-didattico e quello dell’evidenza empirica. Quest’ultimo, il livello della legittimazione scientifica, rende possibile, a partire dalle evidenze, processi costanti di rigenerazione delle pratiche nella direzione di una maggiore qualità. Ed è su questo quarto piano che dovrà concentrarsi maggiormente l’attività futura del progetto *Insieme*, con l’obiettivo di predisporre strumenti validi e affidabili per raccogliere dati di ricerca utili ad osservare i fenomeni da molteplici prospettive. Nell’ottica del “framework ecologico per la valutazione della qualità dell’inclusione” auspicato da Ianes e Dell’Anna (2020), la valutazione dovrà considerare gli esiti di differenti attori, non solo di tutti gli studenti (con e senza bisogni educativi speciali), ma anche di insegnanti, genitori, dirigenti e

comunità in generale; dovrà focalizzarsi sia sugli apprendimenti che sulle variabili di tipo sociale e psicologico; dovrà studiare le relazioni tra variabili strutturali, di processo e di output.

Il progetto *Insieme* continuerà durante l'anno scolastico 2022-2023 con l'obiettivo di consolidare e rafforzare quanto è stato già costruito, da un lato, e di intervenire sulle aree di debolezza riscontrate nella prima fase, dall'altro.

L'USR valuterà i fabbisogni formativi emersi durante la prima fase progettuale e attiverà la propria rete per rispondere con proposte adeguate. L'Università di Ferrara organizzerà incontri per i docenti finalizzati alla condivisione e all'analisi dell'esperienza, focalizzandosi su episodi critici e buone pratiche. Come evidenziato dalla letteratura scientifica, la riflessione collegiale sulla pratica si rivela essere un supporto fondamentale per condividere, rielaborare e contestualizzare l'esperienza, per sentirsi meno soli nell'affrontare i problemi, per comprendere le proprie strategie di azione e, se necessario, modificarle al fine di renderle più efficaci, avvalendosi anche dell'aiuto degli altri (Salerni & Zanazzi, 2018; Fabbri & Romano, 2017; Mortari, 2003).

Nel mese di ottobre 2022 sono previsti incontri in modalità telematica dedicati alla discussione dei risultati del primo anno di lavoro, organizzati per i docenti dei tre ordini di scuola: un incontro per i docenti della scuola d'infanzia delle tre scuole, uno per i docenti della primaria e uno per quelli della secondaria di primo grado.

A partire dal mese di novembre 2022 i gruppi di lavoro avvieranno nuove progettazioni e si chiederà ai partecipanti di predisporre e condividere gli strumenti di monitoraggio e autovalutazione; saranno organizzati incontri specifici con la collaborazione dell'Università degli Studi di Ferrara per dare ai docenti un feedback sugli strumenti e suggerimenti per migliorarli. I dati sull'andamento delle attività saranno condivisi in itinere con l'Università e, al termine del progetto, saranno analizzati dai gruppi di lavoro. I partecipanti potranno confrontarsi all'interno di uno spazio virtuale creato e gestito dall'"amica critica" del progetto. Al termine dell'anno scolastico si svolgerà un incontro per condividere i percorsi e i rispettivi risultati, al quale parteciperanno le tre scuole.

Ad oggi non è stata stabilita una data conclusiva per il progetto *Insieme*, che nasce come percorso di autovalutazione e automiglioramento continuo. Al termine del primo anno di lavoro, è forte nei gruppi la consapevolezza che l'inclusione non sia uno stato, ma un processo: il viaggio di realizzazione dell'inclusione scolastica non ha una meta definitiva, ma richiede di confrontarsi sempre con situazioni nuove e prospettive diverse.

Come dichiara una docente partecipante al Progetto Insieme, "per migliorarmi, ho bisogno sempre di altro da me" (maggio 2022).

Riferimenti bibliografici:

Barnes, C., Mercer, G. (eds.) (2005). *The Social Model of Disability: Europe and the Majority World*. Leeds: The Disability Press.

Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Calvani, A. (2018). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carocci.

Corsini, C. (2010). Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca. *Italian Journal of Educational Research*, 2(10), 41-47.

Corsini, C. (2016). Quale valutazione per una scuola inclusiva? In A. Catalfamo (ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari. Suggerimenti e proposte* (pp.104-111). Trento: Erickson.

- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.
- Council of Europe (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*. Tratto da: <https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65>.
- D'Alessio, S., Donnelly, V., Watkins, A. (2010). Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion. *Revista de Psicologia y Education*, 1(5), 109-126.
- Domenici, G. (2011). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education sciences & society*, 2, 69-82.
- Dovigo, F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (pp. 9-28). Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Galanti, M. A., Pavone, M. (eds.) (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge.
- Ianes, D., Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109-128.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2014). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Italian Journal of Educational Research*, 2-3, 59-75.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, tratto da: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Salerni, A., Zanazzi, S. (2018). Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti. *Formazione, lavoro, persona. Cqia Rivista*, VII (25), 55-69.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Tratto da: <https://unesdoc.unesco.org/search/e8881584-8fa0-4de2-8ae3-663dc0e7e384>.
- Zanazzi, S., Ferrantino, C. (eds.) (2021). *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Zanazzi, S. (2019). I docenti inclusivi tra teoria e pratica. *Italian Journal of Educational Research*, XI(21), 261-274.
- Zanazzi, S. (2022). Gestire la classe in prospettiva inclusiva: un itinerario di riflessione. In T. Zappaterra (ed.), *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti inclusivi universali* (pp.71-93). Milano: Guerini.