



Quale scuola per i cittadini del mondo?

A cento anni
dalla fondazione della Ligue Internationale
de l'Éducation Nouvelle

Atti del convegno Internazionale SIRD

Roma 25-26 novembre 2021

a cura di Pietro Lucisano, Antonio Marzano





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele (*Université Catholique de Lovanio*)

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (*City University of Moscow*)

Maria Jose Martinez Segura (*University of Murcia*)

Achille M. Notti (*Università degli Studi di Salerno*)

Luciano Galliani (*Università degli Studi di Padova*)

Loredana Perla (*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*)

Ettore Felisatti (*Università degli Studi di Padova*)

Giovanni Moretti (*Università degli Studi di Roma Tre*)

Alessandra La Marca (*Università degli Studi di Palermo*)

Roberto Trinchero (*Università degli Studi di Torino*)

Loretta Fabbri (*Università degli Studi di Siena*)

Ira Vannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Antonio Marzano (*Università degli Studi di Salerno*)

Maria Luisa Iavarone (*Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*)

Giovanni Bonaiuti (*Università degli Studi di Cagliari*)

Maria Lucia Giovannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Elisabetta Nigris (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*)

Patrizia Magnoler (*Università degli Studi di Macerata*)

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante (*Università degli Studi di Salerno*)

Cristiana De Santis (*Sapienza Università di Roma*)

Dania Malerba (*Sapienza Università di Roma*)

Arianna Lodovica Morini (*Università degli Studi Roma Tre*)

Marta De Angelis (*Università degli Studi del Molise*)

Emanuela Botta (*Sapienza Università di Roma*)

Collana soggetta a peer review



Quale scuola per i cittadini del mondo?

A cento anni
dalla fondazione della Ligue Internationale
de l'Éducation Nouvelle

Atti del convegno Internazionale SIRD

Roma 25-26 novembre 2021



Volume pubblicato con il contributo del
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione
dell'Università degli Studi di Salerno

ISBN volume 978-88-6760-902-4

ISSN collana 2612-4971

FINITO DI STAMPARE MARZO 2022



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Presentazione

- 15 Quale scuola per i cittadini del mondo? Il Convegno SIRD a cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle
Pietro Lucisano, Antonio Marzano

Relazioni su invito

- 19 L'Educazione Nuova ieri e oggi. Tensioni e sfide
Enrico Bottero
- 23 Pedagogia e utopia: l'alleanza della speranza
Jean Houssaye
- 31 Quale scuola per i cittadini del mondo.
Luciano Franceschi
- 41 Formare cittadine e cittadini del mondo: l'agire educativo e l'eredità dell'Éducation Nouvelle
Teresa Grange

Introduzione al Panel 1

- 49 Per una rilettura attualizzata della LIEN
Federico Batini, Daniela Maccario, Valentina Grion

Introduzione al Panel 2

- 57 Quale scuola e quali servizi educativi per i cittadini del mondo
Giovanni Moretti, Giombattista Amenta e Luca Girotti

Introduzione al Panel 3

- 65 Quali pratiche educative per i cittadini del mondo
Davide Capperucci, Patrizia Sposetti

Introduzione al Panel 4

- 70 I principi fondamentali della Carta LIEN tra i temi ricorrenti ed emergenti della ricerca educativa e didattica
Cinzia Angelini, Angela Piu

- Introduzione al Panel 5**
- 76 Contributi per l'educazione e la scuola a cento anni dalla LIEN
Massimo Margottini, Pia Cappuccio, Paolo Sorzio
- Introduzione al Panel 6**
- 80 Rileggere oggi la LIEN. Sollecitazioni per la ricerca e la formazione
Filippo Gomez Paloma, Katia Montalbetti, Chiara Bertolini
- Introduzione al Panel 7**
- 84 Educare al sociale attraverso l'inclusione, lo sviluppo di comunità educanti e la valorizzazione della persona
Anna Serbati, Donatella Cesareni

Panel 1

- 91 Esperienze di ricerca tra didattica attiva e didattica a distanza |
Research experiences: active and distance learning
Sara Gabrielli
- 103 **Tracce di scuola attiva nella pedagogia popolare e nelle esperienze di seconda opportunità | *Traces of active schooling in popular pedagogy and second chance experiences***
Luisa Zecca, Valeria Cotza
- 118 **Affrontare la Dispersione Scolastica partendo dai principi del Congresso di Nizza del 1932: la formazione degli insegnanti come fattore di prevenzione e contrasto al fenomeno dispersivo | *Facing Scholastic Dispersion starting from the principles of the Nice Congress of 1932: the teacher training as a factor in preventing and contrasting the dispersive phenomenon***
Chiara Annovazzi, Sonia Peloso
- 128 **L'importanza della relazione educativa per il benessere e il successo scolastico di studenti e studentesse: un'indagine empirica tra adolescenti della scuola secondaria di secondo grado | *The importance of the educational relationship for students' well-being and success at school: an empirical survey among upper secondary school adolescents***
Mara Marini, Francesca Santini
- 143 **Progettare lo spazio e il tempo nella scuola dell'infanzia: riflessioni a partire dall'Éducation Nouvelle | *Designing space and time in kindergarten: reflections starting from the Éducation Nouvelle***
Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino, Deborah Gragnaniello

- 155 Le caratteristiche dell'insegnante Montessori e l'apprendimento per imitazione: un'indagine sulle prassi degli insegnanti | *The characteristics of the Montessori teacher and learning by imitation: a survey on teachers' practices*
Martina Albanese, Lucia Maniscalco
- 169 La convergenza tra la visione di Ferrière dell'Educazione nuova e la comprensione del testo come emergenza educativa: un progetto di ricerca sul reciprocal teaching | *The convergence between Ferrière's vision of new education and reading comprehension as an educational emergency: a research project about reciprocal teaching*
Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo, Marta Pellegrini
- 183 Promuovere negli uomini la scelta di prepararsi all'esercizio della professione di maestro di scuola primaria | *Promoting in men the choice to prepare oneself for practicing the profession of primary school teacher*
Alessandro Di Vita
- 195 Linee portanti di un progetto di educazione alla pace e alla mondialità | *Cornerstones of a project of Education for peace and Global Citizenship*
Emilio Lastrucci
- 205 L'*Education Nouvelle* e la didattica inclusiva e laboratoriale: le nuove sfide della scuola del III Millennio | *Education Nouvelle and inclusive and laboratory teaching: the new challenges of the third millennium school*
Daniela Gulisano

Panel 2

- 219 Esternalizzare il sapere pedagogico di un'innovazione pedagogico-didattica attraverso incontri di monitoraggio riflessivo: il progetto "Bell'impresa!" | *Externalize the pedagogical knowledge of a teaching innovation through reflective monitoring meetings: the "Bell'impresa!" project*
Alessia Bevilacqua, Claudio Girelli, Giorgio Mion, Marzia Micheletti, Michela Cona, Giulia Lonardi
- 233 "Porto di Parole": da festival dal vivo a manifestazione on-line | *"Porto di Parole": from live festival to online event*
Sergio Miranda, Rosa Vegliante, Antonio Marzano

- 246 **Il testo libero per la promozione della cittadinanza attiva** | *The practice of free text for active citizenship*
Beatrice Bramini, Nerina Vretenar
- 256 **Pionieri dell'insegnamento a misura di allievo** | *Pioneers of Student-Centered Teaching*
Vincenzo Bonazza
- 268 **La rimodulazione degli spazi e dei tempi nei servizi integrati zero-sei: l'esperienza educativa delle "bolle"** | *Reshaping space and time in zero-six integrated services: the educational experience of "bubbles"*
Giovanni Moretti, Arianna Morini, Bianca Briceag, Alessia Gargano
- 281 **Per una nuova didattica inclusiva nel periodo digitale e pandemico** | *For a new inclusive education in the digital and pandemic period*
Paolina Mulè, Giuseppe Spadafora
- 296 **Convegno di Calais e Life Design: come lo sviluppo di competenze possa promuovere inclusione e benessere, favorendo progettualità futura** | *Calais Conference and the Life Design approach: how skills development can promote inclusion and well-being, favoring future planning.*
Teresa Grange, Chiara Annovazzi
- 307 **Tra partecipazione e autoregolazione dell'apprendimento. Alla ricerca di un'unità di analisi per la promozione della scuola democratica** | *Between Participation and Self-regulated Learning. In Search of a Unit of Analysis for the Promotion of Democratic Education*
Paolo Sorzio
- 319 **Pour l'Ère Nouvelle: educazione artistica e morale. Dal modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) alla valutazione di sistema** | *Pour l'Ère Nouvelle: Artistic and Moral Education. From the DADA Model (Didactics for Learning Environments) to the System Evaluation*
Cristiana De Santis, Eleonora Mattarelli
- 329 **Studenti con cittadinanza non italiana alla Sapienza: dall'esperienza di studio alla transizione al lavoro** | *Students with non-Italian citizenship at Sapienza: from the study experience to the transition to work*
Irene Stanzione, Emanuela Botta, Andrea Marco De Luca

Panel 3

- 343 Il valore eversivo delle pratiche di educazione attiva. L'esperienza di una scuola media romana | *The subversive value of active education practices. An experience in a lower secondary school in Rome*
Patrizia Sposetti, Alessia Barbagli
- 357 Creazioni matematiche: tra ricerca individuale e risonanze collettive | *Mathematical creations: between individual research and collective resonances*
Donatella Merlo, Sonia Sorgato
- 370 La professionalità dell'insegnante nella scuola dell'emergenza | *The Teacher Professionalism in the Emergency School*
Rosanna Tammaro, Iolanda Sara Iannotta, Roberta Scarano, Alessia Notti
- 383 Innovare la scuola: un progetto di sperimentazione didattica nella "Scuola delle Relazioni e della Responsabilità" | *Innovating the school: an experimental educational project in the "School of Relationships and Responsibility"*
Vincenzo Arte, Mara Marini
- 396 Le Istituzioni scolastiche nella costruzione di Patti Educativi con famiglie e territorio: un percorso di Ricerca-Formazione | *The role of schools in building educational partnerships with families and community: a research-training program*
Silvia Ferrante, Guido Benvenuto, Irene Stanzione
- 407 La valutazione del clima scolastico e dei livelli individuali di resilienza | *Assessment of the school climate and individual levels of resilience*
Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo
- 421 Nessuno resta indietro: un progetto di service learning | *No one is left behind: a service-learning project*
Alessandra La Marca, Federica Martino, Ylenia Falzone
- 434 Il volontariato nel curriculum della scuola del 2030: esperienze europee e dispositivi valutativi | *Volunteering in the 2030 school curriculum: European experiences and evaluation devices*
Maria Ermelinda De Carlo, Marco Bartolucci
- 448 L'importanza della musica nel pensiero pedagogico di Adolphe Ferrière e la sua attualità per la promozione dell'inclusione scolastica | *The music relevance in the Adolphe Ferrière's pedagogical thinking and its topicality to promote school inclusion*
Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti

Panel 4

- 463 La didattica universitaria come laboratorio per un'educazione attiva | *University teaching as a laboratory for active education*
Arianna Giuliani
- 474 Sviluppo delle competenze globali e formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria: un'esperienza di ricerca a livello internazionale | *Development of global competence and primary school teacher initial education: an international research experience*
Davide Capperucci
- 492 Nativi digitali e lockdown: la vita digitale dei bambini durante la pandemia tra smartphone e nuova normalità | *Digital natives and lockdown: the digital life of children during the pandemic between smartphones and the "new normal"*
Paolo Ferri, Susanna Mantovani, Chiara Bove, Paola Manzoni, Nicola Cavalli, Marina Picca
- 507 La scuola per la cittadinanza digitale del futuro: valutazione ex-post per la formazione degli insegnanti | *Schooling for the digital citizenship of the future: ex-post evaluation for teacher training*
Francesco Maria Melchiori, Luigi Piceci, Anna Maria Mariani
- 519 L'attualità di Célestin Freinet nella scuola italiana: verso uno studio di caso | *The relevance of Celestin Freinet in Italian schools: a case study*
Angela Maltoni, Antonella Lotti, Alessio Surian
- 533 Per un'educazione nuova ci vuole (anche) una valutazione nuova | *For a new education we need (also) a new assessment*
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti
- 547 Usare la valutazione per accrescere la qualità degli interventi didattici con allievi con bisogni speciali: competenze valutative auto-percepite e percezione della disabilità | *Using assessment to increase the quality of educational interventions with pupils with special needs: self-perceived assessment skills and perception of disability*
Antonella Nuzzaci, Anna Murdaca, Marinella Muscarà

Panel 5

- 569 La nuova didattica digitale e la valutazione in chiave inclusiva | *The new digital teaching and evaluation in an inclusive key*
Marika Calenda, Alessio Fabiano

- 588 Logiche, reti e pratiche partenariali interistituzionali e qualità della formazione: dalla progettazione all'assessment | *Logics, networks and inter-institutional partnership practices and training quality: from design to assessment*
Antonella Nuzzaci
- 603 Freinet oggi: una ricerca visuale tra la scuola di Vence e le scuole italiane | *Freinet today: a visual research in Vence and in Italian schools*
Antonella Lotti, Diego Di Masi, Alessio Surian
- 623 Prime riflessioni sulla valutazione di impatto di interventi a contrasto alla dispersione scolastica | *First reflections on the evaluation of the impact of interventions against early school leaving*
Giulia Toti, Eliana Bucchi, Vanessa Candela, Ermelinda De Carlo
- 636 Formare i futuri insegnanti all'ascolto e all'accoglienza | *Future teachers' training in listening and welcoming*
Leonarda Longo, Gaetana Katia Fiandaca
- 648 La 'prima' alleanza: studio di un dispositivo di corresponsabilità genitore-educatore nel nido di infanzia | *The 'first' alliance': study of a parent-educator co-responsibility device in the nursery*
Ilenia Amati, Laura Sara Agrati
- 662 Percorsi di formazione degli insegnanti come opportunità per innovare | *Teacher training as an opportunity to innovate*
Marco Giganti
- 675 Éducation nouvelle e metodo Pizzigoni, tra passato e contemporaneità | *Éducation nouvelle and the Pizzigoni method across the past and the contemporary era*
Franca Zuccoli, Anna Teresa Ferri
- 685 Dal progetto IDRUSA all'outdoor education. Arte e orienteering | *From IDRUSA project to outdoor education. Art and orienteering*
Ada Manfreda, Antonio Di Maglie
- 697 Cittadini del mondo: quali diritti | *Citizens of the world: what rights?*
Giancarlo Cavinato
- Panel 6
- 713 La scuola resisterà? | *Will the school resist?*
Davide Tamagnini

- 722 Il Progetto Leggimi Ancora: la voce degli insegnanti coinvolti nel progetto nazionale di lettura ad alta voce in classe | *Leggimi Ancora Project: the voice of teachers involved in the national read aloud project*
Giulia Mattiacci, Diego Izzo, Giulia Toti
- 734 eTwinning e Scuole Nuove: collaborazione e valorizzazione del patrimonio culturale | *eTwinning and New Schools: collaboration and enhancement of cultural heritage*
Elif Gulbay, Valeria Di Martino
- 744 Percezione sull'esperienza vissuta in DaD per un campione di studenti di istituti secondari di secondo grado italiani | *Perception of the experience lived in Distance Learning in a sample of students from Italian secondary schools*
Sara Rizzo
- 763 Applicazione delle tecniche digitali in contesti di educazione per gli adulti: le linee guida per le industrie creative del progetto europeo digiculture | *Using digital skills within adult education context: the DigiCulture project Guidelines for Creative Industries*
Maria Rosaria Re
- 774 Valutazione autentica e attivismo: alcuni punti di contatto | *Authentic evaluation and activism: some points of contact*
Fabio Ardolino, Stefano Scippo
- 784 Educazione alla sostenibilità come educazione armoniosa. Le rappresentazioni di un campione di famiglie | *Sustainability education as a harmonious education. The representations of a sample of families*
Salvatore Patera, Ezio Del Gottardo
- 797 La rilevanza della motivazione degli insegnanti sull'azione didattica: una riflessione sull'importanza della scelta lavorativa e dell'autoefficacia in ambito professionale | *The relevance of teachers' motivation on didactic action: a reflection on the importance of career choice and self-efficacy in the professional field*
Marta Cecalupo, Giorgio Asquini, Daniela Di Donato
- 808 La prospettiva neurodidattica e le specificità apprenditive individuali. Uno studio | *The Neuroeducation perspective and individual learning specificities. A study*
Giuseppa Compagno
- 821 Apprendimento ludico: quale ruolo per l'insegnante? | *The role of the teacher in ludiform learning*
Demetrio Ria

- 843 *L'Éducation nouvelle, l'infanzia e il mondo digitale. Una indagine esplorativa sull'utilizzo delle tecnologie digitali nel sistema integrato 0-6: un confronto tra Italia e Brasile | The Éducation nouvelle, childhood and the digital world. An exploratory survey on the use of digital technologies in 0-6 system: a comparison between Italy and Brazil*
 Concetta La Rocca, Massimo Margottini, Rosa Capobianco, Paolo Di Rienzo, Aline Sommerhalder; Fernando Donizete Alves
- 857 **Educare in tempo di crisi. L'attualità del sistema pedagogico di Freinet nella prospettiva dell'inclusione | Educating in times of crisis. Freinet's Pedagogical heritage for inclusive education**
 Paola Aiello, Fausta Sabatano

Panel 7

- 871 **L'Approccio Triadologico all'Apprendimento in un PCTO dedicato alla cittadinanza attiva | The Triadological Learning Approach in a PCTO dedicated to active citizenship**
 Iliara Bortolotti, Nadia Sansone, Donatella Cesareni
- 882 **La dirigenza umanistica come nuovo approccio alla dirigenza scolastica: la definizione del costrutto | Humanistic leadership as a new approach to school management: definition of the construct**
 Emanuela Botta, Ottavio Fattorini
- 894 **Come il sasso nell'acqua: autovalutazione delle pratiche inclusive in una scuola secondaria di secondo grado | Like a stone in the water: self-assessment of inclusive practices in a secondary school**
 Silvia Zanazzi
- 906 **Una progettazione integrata dalle tecnologie nel percorso di apprendimento della letto-scrittura | A design for the learning path of reading and writing integrated by technologies**
 Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Antonio Marzano
- 921 **Scuole nuove per lo sviluppo dei piccoli borghi: il caso studio delle Valli Joniche dei Peloritani | New schools for the development of small villages: the case study of the Jonian Valleys of the Peloritani**
 Viviana Vinci, Giuseppe Bombino, Francesco Calabrò, Nino Sulfaro, Silvestro Malara
- 934 **La lettura ad alta voce, strumento per la democrazia per un'educazione "nuova" | Reading aloud, a tool for democracy for a "new" education**
 Federico Batini

- 946 **Per una cultura dell'affettività a scuola. L'esperienza della Didattica Assistita con gli Animali (DAA) | *For a culture of affectivity at school. The animals assisted didactic experience***
Francesco Paolo Romeo
- 959 **Una scuola nuova per contrastare la dispersione scolastica. La voce degli studenti di scienze della formazione | *A new school to combat early school leaving. The voice of education science students***
Guido Benvenuto, Nicoletta Di Genova
- 973 **Open Badge educativi – Linguaggi e pratiche dell'arte in ambito educativo e di formazione | *Educational Open Badges – Languages and Practices of Art in Education and Training***
Emiliane Rubat du Mérac, Michela Chiara Borghese, Pascal La Delfa
- 985 **La metodologia dell'Activation du développement vocationnel et professionnel per la maturazione personale e professionale | *Activation du développement vocationnel et professionnel methodology for career choice and development***
Giuseppa Cappuccio

III.

Come il sasso nell'acqua: autovalutazione delle pratiche inclusive in una scuola secondaria di secondo grado
Like a stone in the water: self-assessment of inclusive practices in a secondary school

Silvia Zanazzi
Università degli Studi di Ferrara
Abstract

L'articolo descrive il progetto di ricerca-azione *Dare forma all'inclusione* che si è svolto in una scuola secondaria di Roma durante l'anno scolastico 2020-2021 con l'obiettivo di monitorare e autovalutare le pratiche inclusive in una classe prima prestando particolare attenzione al ruolo dell'assistente specialistico.

Il percorso si è sviluppato a partire dal presupposto che l'inclusione non debba essere soltanto un insieme di politiche e di pratiche, ma anche e soprattutto una cultura diffusa e condivisa in profondità da tutti i componenti della comunità scolastica. Per realizzarla è essenziale iniziare da una attenta analisi del contesto e delle barriere più o meno evidenti che esso pone all'apprendimento e alla partecipazione. Le attività di monitoraggio e autovalutazione, svolte attraverso questionari semi-strutturati e interviste, oltre a un focus group conclusivo, hanno contribuito ad attivare una spinta al miglioramento in questa direzione. Inoltre, i risultati evidenziano le specificità del ruolo dell'assistente specialistico e la sua importanza per una inclusione efficace. Al termine del primo anno di lavoro è possibile affermare che l'impiego di strategie auto valutative abbia "smosso le acque", rendendo le persone più aperte al confronto reciproco e alla messa in discussione delle proprie convinzioni.

The article describes the action-research project *Dare forma all'inclusione* which took place in a secondary school in Rome during the year 2020-2021 with the aim of monitoring and self-assessing inclusive practices in a first class paying particular attention to the role of the *assistente specialistico*. The research draws from the assumption that inclusion should not only be a set of policies and practices, but also and above all a culture that is widespread and shared in depth by all components of the school community. In

order to achieve it, it is essential to start with a careful analysis of the context and the more or less obvious barriers it poses to learning and participation. The monitoring and self-assessment activities, carried out through semi-structured questionnaires and interviews, as well as a conclusive focus group, helped to activate a drive for improvement in this direction. In addition, the research results highlighted the importance of the *assistente specialistico* for effective inclusion. At the end of the first year of research, it is possible to say that the use of self-evaluation strategies has “stirred the waters”, making people more open to mutual confrontation and to questioning their own beliefs.

Parole chiave: autovalutazione; inclusione scolastica; assistente specialistico; disabilità.

Keywords: self-assessment; school inclusion; specialized assistant; disability.

1. Introduzione

«L'educazione deve favorire la collaborazione tra tutti i membri della comunità scolastica portando docenti e studenti a comprendere il valore della diversità dei caratteri e dell'indipendenza della mente» (Congresso LIEN - Nizza, 1932: punto di accordo n. 4).

Il lavoro presentato in questo contributo si sviluppa attorno a due concetti centrali nel dibattito contemporaneo sulla scuola: valutazione e inclusione. Entrambi considerati cruciali per la qualità dell'istruzione, ma ancora poco trattati come binomio, come intreccio di intenti e di significati (Ianes, & Dell'Anna, 2020), questi due concetti sono indissolubilmente legati e sinergici. Lo sono ancor di più se e quando la valutazione viene intesa come autovalutazione e l'inclusione viene valorizzata nei suoi aspetti processuali, anziché perseguita come un esito, come un risultato sintetizzabile in uno stato da realizzare. D'altronde il paradigma sistemico, al quale viene ricondotto il concetto di inclusione, si basa sul riconoscimento delle differenze come forze propulsive che stimolano il cambiamento della

società e della scuola, che ne è parte fondamentale (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Ainscow, & Sandill, 2010; Armstrong, Armstrong, Spandagou, 2011; D'Alessio, 2011). In questo ambito l'obiettivo da raggiungere è la piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti, non indipendentemente dalle loro caratteristiche, come si direbbe una logica integrativa, bensì promuovendo le loro caratteristiche, che diventano così generatrici di processi evolutivi nei contesti, nelle politiche, nelle pratiche e nelle relazioni.

Nell'esperienza di ricerca-azione di cui si dà conto in questo articolo l'autovalutazione è fattore di stimolo per la costruzione di culture, politiche e pratiche inclusive e, allo stesso tempo, l'inclusione è intesa come sistema di valori, politiche e pratiche in grado di dare direzione e senso all'autovalutazione: si riflette non soltanto su «che cosa la valutazione possa offrire all'inclusione», ma anche su «che cosa l'inclusione è in grado di dare alla valutazione» (Corsini, 2016, p.104). Per promuovere processi inclusivi nella scuola, infatti, 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 a una costante valutazione critica del proprio operato, dei propri atteggiamenti, delle proprie convinzioni, del contesto in cui tutti questi elementi prendono forma. Dirigersi verso l'inclusione comporta «un processo sostanzioso e denso di innovazione, di ripensamento e di riflessione, da sollecitare un vero e proprio movimento, se non una tempesta» (Catalfamo, 2016, p. 114). In quest'ottica l'inclusione diventa come il vento che agisce sulle vele dell'autovalutazione: le regge, dà loro corpo e vigore, le orienta, rappresenta «un orizzonte di riferimento» (Dovigo, 2016) che spinge e rimette continuamente in moto circoli virtuosi di formazione e cambiamento. Questa idea di inclusione implica che non la si consideri semplicemente come un insieme di politiche e pratiche da consolidare e applicare. Per realizzarla 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 e apprendimento significativi per gli attori coinvolti (Zanazzi, & Ferrantino, 2021).

2. Il contesto

Il progetto *Dare forma all'inclusione* si è svolto in una scuola secondaria di secondo grado di Roma durante l'anno scolastico 2020-2021. L'istituto si dice fondato su una visione della scuola come caposaldo di una società aperta, nella quale il concetto di diversità può e deve essere declinato come valorizzazione delle caratteristiche individuali, e dichiara di perseguire tutte le azioni necessarie per introdurre, potenziare e concretizzare pratiche e progettualità rivolte alla sua popolazione scolastica, sia essa costituita da persone con disabilità che non. Al di là delle dichiarazioni formali, tuttavia, i dati pubblicati nei documenti istituzionali (PTOF e RAV) descrivono una popolazione scolastica sostanzialmente uniforme dal punto di vista dello status socio-economico, elevato, e della nazionalità, essendo minima la percentuale di studenti con background migratorio. Si evince come l'istituto, che sul territorio ha la reputazione di essere particolarmente rigoroso e selettivo, non abbia una esperienza consolidata nell'accoglienza di alunni con disabilità gravi o in situazione di svantaggio. Nel Piano Annuale per l'inclusione (PAI) dell'a.s. 2019-2020 si legge che gli alunni con BES sono poco più del 2% dell'intera popolazione studentesca. Di questi, solo tre hanno disabilità certificate; gli altri presentano disturbi evolutivi specifici e/o situazioni di svantaggio. Facendo un confronto con il PAI dell'anno precedente, si nota che il numero di alunni con BES è in leggero aumento, sia in assoluto che come percentuale della popolazione studentesca. I due documenti, inoltre, utilizzano nelle parti introduttive linguaggi differenti, lasciando intendere che sia intervenuto di recente un cambiamento nella visione dell'inclusione. Mentre il PAI 2018-2019 pone l'enfasi sul rigore didattico della scuola, quasi a voler suggerire che il contesto non sia adeguato agli alunni con disabilità, nel successivo si esprime invece la consapevolezza che tutti gli studenti possano vivere momenti di fragilità più o meno evidente e che i bisogni educativi speciali rappresentino quindi una eventualità, e non l'eccezionalità, nell'arco della vita scolastica di un adolescente. Sempre nell'ultimo PAI (2019-2020) si sottolinea come la scuola intenda allontanarsi da un modello di integrazione fondato sull'idea di dover "fare spazio" all'alunno con di-

sabilità o in situazione di svantaggio, per abbracciare un'idea di inclusione che rivolga lo sguardo prima di tutto al contesto scolastico *in toto* e alla sua capacità di accogliere e valorizzare qualsiasi forma di diversità. Il percorso di cambiamento intrapreso dall'Istituto sembra quindi orientato non solo a favorire il processo di inclusione scolastica degli studenti con BES, ma ancor più a promuovere un vero e proprio cambio di paradigma educativo che vede tutta la comunità scolastica coinvolta in un processo di crescita personale e collettiva.

L'idea di avviare, in collaborazione con l'università, un percorso di monitoraggio e autovalutazione delle pratiche inclusive è nata nell'estate 2020 quando l'Istituto stava predisponendo il Progetto di Assistenza Specialistica in risposta al relativo Avviso Pubblico della Regione Lazio (2020). Per l'anno scolastico successivo era previsto, infatti, l'inserimento in una classe prima di Giovanna¹, alunna con disturbo dello spettro autistico ad alto funzionamento, e, per la prima volta, di un assistente specialistico². Proprio in virtù di questa novità, e dei cambiamenti negli assetti organizzativi, negli equilibri, nelle relazioni che ci si aspettava avrebbe comportato, si è ritenuto utile proporre un intervento di monitoraggio e autovalutazione dei processi di inclusione e dei loro esiti, da inserire nel Progetto di Assistenza Specialistica. Il Dirigente Scolastico e il Coordinatore per l'inclusione avevano compreso che, in quella fase, erano mature le condizioni per accompagnare un cambiamento di prospettiva culturale dalla logica integrativa, secondo cui occorre compensare il deficit del singolo, a quella inclusiva, che si rivolge al contesto e alla sua capacità di accogliere e valorizzare qualsiasi forma di diversità. Un ambiente scolastico, quindi, diventa tanto più inclusivo quanto più gli interventi sono finalizzati alla rimozione delle barriere all'ap-

1 Tutti i nomi propri sono stati cambiati per tutela della *privacy*.

2 L'assistente specialistico è una figura funzionale ai processi di apprendimento e all'inclusione dell'alunno con disabilità o in condizioni di svantaggio che integra la propria attività con quella di altre figure (docenti curricolari, di sostegno e personale ATA), non sovrapponendosi a queste ultime, ma valorizzando i diversi ambiti di competenza e svolgendo, all'interno del gruppo classe, un'azione di mediazione fra l'alunno e i compagni (Zanazzi, 2021).

prendimento e alla socializzazione e alla creazione di una rete di supporto per tutti.

3. Il progetto

Il progetto di ricerca-azione³ *Dare forma all'inclusione*, parte del più ampio Progetto di Assistenza Specialistica della scuola, è stato elaborato dalla scrivente, in collaborazione con il Dirigente Scolastico e il Coordinatore dell'inclusione, nell'estate del 2020, quando si era da poco concluso il primo lockdown nazionale a seguito della pandemia da Sars-Cov-2 e ancora non vi erano sufficienti certezze di poter ritornare alla normalità a settembre. Non potendo prevedere le condizioni di svolgimento delle attività scolastiche dopo l'estate, inizialmente ci si è limitati a definire gli obiettivi dell'intervento, le fasi e le macro-attività, rimandando ad un momento successivo la progettazione puntuale delle micro-attività e degli strumenti di raccolta dei dati. Di seguito vengono riassunti gli elementi essenziali del progetto così come è stato presentato durante l'estate del 2020.

Obiettivi generali

- Promuovere la cultura dell'inclusione, intesa come accoglienza e valorizzazione delle differenze e delle caratteristiche di ognuno, da realizzare attraverso l'individuazione e l'abbattimento delle barriere alla piena partecipazione di tutti alla vita scolastica.
- Monitorare e valutare l'impatto dell'inserimento nell'ambiente scolastico di una nuova figura, quella dell'assistente specialistico, funzionale ai processi di apprendimento e all'inclusione degli alunni con disabilità o in condizioni di svantaggio.

3 Nella ricerca-azione ci si propone di agire sulla professionalità e sulla consapevolezza dei practitioners, attivando processi riflessivi e di condivisione delle pratiche (Sorizio, 2019) finalizzati a favorire la trasformazione dei contesti e il cambiamento dei modi di fare e di pensare degli attori.

Obiettivi specifici

- Favorire un continuo confronto tra le figure coinvolte nei processi di inclusione, *in primis* l'assistente specialistico e il docente di sostegno.
- 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.
- Offrire un supporto consulenziale che si configuri come "amico critico" per facilitare il percorso dall'analisi e interpretazione dei dati alla definizione di piani di miglioramento.

Macro-attività

- Monitoraggio in itinere dei processi di inclusione.
- Analisi e interpretazione collegiale periodica dei dati raccolti.
- Autovalutazione degli esiti dei processi di inclusione.
- Elaborazione collegiale di un piano di miglioramento.

All'inizio dell'anno scolastico 2020–2021 la situazione epidemiologica sul territorio nazionale destava ancora molta preoccupazione. Le attività didattiche in presenza sono state più volte interrotte a seguito dei provvedimenti nazionali e regionali per il contenimento dei contagi e/o per la presenza di casi di positività al Sars-Cov-2 all'interno delle classi. Angelo, l'assistente specialistico, è arrivato ed è stato inserito in classe con più di un mese di ritardo rispetto alle previsioni. Pochi giorni dopo, agli inizi di novembre, preso atto dell'aumento dei contagi, il Governo ha predisposto che tutte le attività didattiche nelle scuole secondarie di secondo grado si dovessero svolgere a distanza fino a successivi aggiornamenti. Naturalmente, questi eventi hanno costretto a posticipare l'inizio del percorso di monitoraggio e autovalutazione e hanno comportato la necessità di ridefinirne gli aspetti operativi in relazione alle mutate condizioni del contesto.

Il Coordinatore dell'inclusione e il Dirigente Scolastico si sono confrontati per decidere chi fosse opportuno coinvolgere attivamente nelle attività di monitoraggio e autovalutazione. L'inclusione è un percorso che riguarda tutti i membri della comunità scolastica, ma

in ragione delle particolari condizioni esposte si è ritenuto opportuno, durante l'anno scolastico 2020-2021, prevedere la partecipazione attiva al progetto di sole quattro figure: l'assistente specialistico neo-inserito, la docente di sostegno della classe prima in cui è stata inserita Giovanna, l'alunna con disturbo dello spettro autistico, un docente disciplinare della classe e, naturalmente, il Coordinatore per l'inclusione. Coinvolgere inizialmente un numero limitato di persone è stata una scelta funzionale a "testare" un modello di intervento che, negli anni successivi e dopo aver implementato i necessari adattamenti, potesse essere esteso ad altre figure.

Partendo dal presupposto che con tutta probabilità la didattica e, di conseguenza, anche gli interventi di assistenza specialistica si sarebbero svolti a distanza per la restante parte dell'anno scolastico, nel mese di novembre 2020 sono stati predisposti gli strumenti per la raccolta dei dati e a dicembre sono cominciate le attività di monitoraggio, di seguito descritte.

1) L'assistente specialistico, la docente di sostegno e il docente disciplinare della classe hanno compilato tre questionari somministrati via Google moduli, relativi ad altrettanti periodi di monitoraggio (1-15 dicembre 2020; 7 gennaio-15 febbraio 2021; 15 febbraio-15 marzo 2021). Considerata la situazione di incertezza dovuta alla pandemia, la scelta è stata quella di predisporre uno strumento che consentisse ai partecipanti di esprimersi liberamente, lasciando spazio anche per l'emergere di tematiche e problematiche non previste. Si è optato, quindi, per un questionario costituito in larga parte da domande aperte sul gruppo classe e su Giovanna, focalizzate sia sull'apprendimento e sulla partecipazione che sugli aspetti relativi al clima e alle relazioni. Inoltre, si è cercato di raccogliere quante più informazioni possibili sul contesto classe e scuola, pensando in prospettiva, con l'idea di strutturare un progetto più ampio e partecipato per il successivo anno scolastico in condizioni di ripristinata normalità. Sono state inserite, inoltre, domande finalizzate a raccogliere riflessioni sull'impatto della situazione pandemica e della distanza fisica sui processi di inclusione. Si è deciso, invece, in una prima fase di non includere domande specifiche sull'assistenza specialistica, in considerazione del ritardo con cui l'assistente era stato inserito e della necessità di lasciar spazio per

l'interazione e la conoscenza reciproca. Di questo argomento si è parlato successivamente, durante le interviste.

2) Nella seconda metà di marzo l'assistente specialistico, la docente di sostegno e il docente disciplinare della classe sono stati intervistati individualmente. Le interviste semi-strutturate, della durata di 45-60 minuti ciascuna, si sono svolte a distanza e hanno consentito di approfondire gli aspetti evidenziati nei questionari di monitoraggio. Per tutelare la privacy e mettere a loro agio i partecipanti, si è deciso di non registrare le interviste, limitandosi a prendere appunti durante il colloquio. Nel mese di aprile è stata richiesta, infine, la compilazione di un ultimo questionario, riferito però all'intero periodo di osservazione (dicembre 2020–aprile 2021), nel quale si richiedeva di descrivere e commentare un «episodio critico»⁴.

3) Il Coordinatore per l'inclusione è stato coinvolto con quattro interviste individuali al termine di ciascun periodo di monitoraggio: dicembre 2020, febbraio 2021, marzo 2021, aprile 2021. Durante le interviste, anche queste non registrate per i motivi già esposti, sono stati condivisi e discussi i dati raccolti tramite i questionari. A seguire, il Coordinatore per l'inclusione ha provveduto, nell'ambito delle sue funzioni, a convocare riunioni periodiche con i partecipanti in vista degli incontri del gruppo di lavoro operativo per l'inclusione (GLO). La conoscenza del contesto costruita durante il percorso di monitoraggio è risultata, quindi, preziosa per impostare un dialogo finalizzato al confronto sull'andamento della classe e degli interventi di assistenza specialistica.

4) Nel mese di aprile, presso la sede centrale dell'istituto, si è svolto un incontro con il Dirigente Scolastico e il Coordinatore per l'inclusione. In tale occasione sono stati analizzati e commentati i dati emersi dal monitoraggio.

5) Nel mese di giugno 2021 si è svolto un incontro conclusivo in modalità a distanza tra tutti i partecipanti al percorso di monito-

4 Ampiamente documentata in letteratura, la tecnica dell'episodio critico, utilizzata nei contesti di formazione degli adulti, permette di attivare una riflessione all'interno di un gruppo sul perché si è verificata una determinata situazione e sui modi per affrontarla, raccogliendo diversi punti di vista e riflettendo sui possibili modi di agire (Salerni, & Zanazzi, 2018).

raggio e con la presenza del Dirigente Scolastico. Durante l'incontro sono stati sintetizzati i principali punti emersi dall'analisi dei dati del monitoraggio e i partecipanti hanno espresso le loro valutazioni in merito all'andamento dell'anno scolastico, con particolare riferimento alle relazioni instaurate all'interno del gruppo classe, all'interazione tra Giovanna e i compagni e al ruolo di mediazione e facilitazione svolto dall'assistente specialistico.

4. I risultati

Dai dati raccolti durante il percorso sono emersi tre principali aspetti critici assunti come priorità su cui focalizzare le proposte per il miglioramento delle pratiche inclusive:

la mancanza di esperienza di gran parte del personale docente nel rapportarsi ad alunni con disturbi dello spettro autistico, oltre alle scarse conoscenze in materia. I docenti partecipanti al percorso di monitoraggio si sono mostrati consapevoli di questa carenza e della necessità di iniziare un percorso educativo sulla neuro diversità che coinvolga tutto il personale scolastico. Più in generale, nelle autovalutazioni emerge la consapevolezza di non aver dedicato, negli anni, sufficiente attenzione al tema della diversità e di non aver assunto come priorità la costruzione di una cultura realmente inclusiva all'interno della scuola. Anche per questo è risultato fondamentale il contributo dell'assistente specialistico, che ha aiutato i docenti, inclusa la docente di sostegno, a comprendere le ragioni degli atteggiamenti e dei comportamenti di Giovanna e a capire quali strategie adottare per instaurare un rapporto proficuo con lei e all'interno del gruppo classe. L'assistente ha avuto anche l'importante funzione di "rassicurare" gli altri che di fronte alla novità si sentivano inadeguati, tendendo ad evitare l'assunzione diretta di responsabilità;

la scarsa collegialità che emerge dalla difficoltà dei partecipanti a condividere sistematicamente e apertamente i problemi e, più in generale, le riflessioni derivanti dalla pratica quotidiana. A scuola i momenti istituzionali dedicati a questo sono pochi e l'abitudine è quella di rifarsi, per la gestione delle criticità, a metodi consolidati acquisiti con l'esperienza, senza cercare ulteriore confronto;

la debole ricettività degli alunni rispetto al tema dell'inclusione intesa come abbattimento delle barriere e come valorizzazione delle differenze individuali. L'ambiente scolastico, seppur efficace nel preservare il valore della correttezza e della cortesia nei rapporti interpersonali, risulta nella sostanza fortemente competitivo ed elitario. L'interesse per le molteplici forme in cui si manifesta la diversità non è stato trasmesso attraverso le attività didattiche, sempre allineate ai programmi e agli obiettivi di sviluppo delle conoscenze in vista di una valutazione finale con funzioni selettive e di certificazione, né attraverso attività extra curricolari.

5. Conclusioni

L'inserimento di un'alunna con disabilità e di un assistente specialistico all'interno di una classe dell'Istituto ha rappresentato un elemento di novità e di stimolo alla messa in discussione di assunti e convinzioni. La sinergia positiva che si è creata tra i docenti e l'assistente specialistico ha contribuito a migliorare le relazioni e il benessere non solo di Giovanna, ma dell'intera classe prima, in un momento molto difficile e in condizioni di svolgimento delle attività didattiche alle quali nessuno era preparato: né i docenti, né gli alunni. Si riconosce in questo nuovo assetto una forza propulsiva che segna l'inizio di un percorso verso la costruzione di un ambiente in cui tutti, indipendentemente dal ruolo e dall'esperienza, siano consapevoli di poter apprendere dagli altri e con gli altri.

La visione della funzione educativa della scuola, la concezione trasformativa dell'apprendimento come leva per la crescita del singolo e per il miglioramento della società, non si possono costruire calandole dall'alto. La partecipazione di tutti, dal basso, è l'energia che anima il cambiamento necessario per costruire culture inclusive. Il percorso di monitoraggio e autovalutazione descritto in questo contributo, come un sasso lanciato nell'acqua, ha generato una serie di piccole onde che, allargandosi a cerchi concentrici, hanno investito alcuni aspetti fondamentali della cultura, delle politiche e delle pratiche dell'Istituto, accompagnandolo nella direzione di una cultura realmente, e non solo apparentemente, inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Armstrong, D., Armstrong, A.C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Catalfamo, A. (2016). Processi inclusivi e comunità di insegnanti. In A. Catalfamo (ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte* (pp.113-124). Trento: Erickson.
- Corsini, C. (2016). Quale valutazione per una scuola inclusiva? In A. Catalfamo (ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte* (pp. 104-111). Trento: Erickson.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dovigo, F. (2016). Una scuola inclusiva è una scuola in movimento. In A. Catalfamo (ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte* (pp. 47-60). Trento: Erickson.
- Ianes, D., Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109-128.
- Regione Lazio (2020). *Avviso Pubblico per la presentazione delle proposte progettuali "Piano di interventi finalizzati all'integrazione e inclusione scolastica e formativa degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio" del 22/07/2020*. Tratto da: <https://www.regione.lazio.it/notizie/formazione/elenco-assistenza-specialistica-anno-scolastico-20-21>.
- 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.
- Sorzio, P. (2019), La ricerca-azione. In L. Mortari, L. Ghirotto (2019) (eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-160). Roma: Carocci.
- Zanazzi, S., Ferrantino, C. (2021) (eds.). *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanazzi, S. (2021). *Prendere consapevolezza. Esperienze di assistenti specialitici nella scuola secondaria di secondo grado*. Lecce: Pensa MultiMedia.