

Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze¹

Inclusion and leadership: the role of the head teacher in promoting the appreciation of differences

Giuseppe Filippo Dettori, Università degli Studi di Sassari

Barbara Letteri, Università degli Studi di Sassari

ABSTRACT

The paper presents findings from a research study involving 24 school leaders who participated in focus groups on their role in fostering the inclusion of students with Special Educational Needs. The focus groups focused on the responsibility of the school leader in promoting the well-being at school of all students, especially those with the greatest difficulties. The survey reveals the great importance of the head teacher in promoting inclusion. The research also highlights the need for more training of all school staff (including principals) on special pedagogy and education, in order to have more incisive tools to implement for a climate that is more attentive to valuing differences.

SINTESI

Il contributo presenta i risultati emersi da una ricerca che ha coinvolto 24 dirigenti scolastici, che hanno partecipato a dei focus group sul loro ruolo nel favorire l'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. I focus group hanno focalizzato l'attenzione sulla responsabilità del capo d'istituto nella promozione del benessere a scuola di tutti gli studenti, specie di coloro che presentano maggiori difficoltà. Dall'indagine emerge la grande importanza del dirigente nel promuovere l'inclusione. La ricerca evidenzia, inoltre, la necessità di una maggiore formazione di tutto il personale scolastico (compresi i dirigenti) sulla pedagogia e didattica speciale, per avere strumenti più incisivi da realizzare per un clima più attento alla valorizzazione delle differenze.

KEYWORDS: leadership functions, inclusion, BES, lifelong learning

PAROLE CHIAVE: funzioni dirigenziali, inclusione, BES, apprendimento permanente

¹ L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei due autori. Giuseppe Filippo Dettori è autore dei paragrafi 1, 2 e 5; Barbara Letteri è autrice dei paragrafi Introduzione, 3, 4 e Conclusioni e prospettive di ricerca.

Introduzione

Il ruolo del dirigente scolastico (DS) è fondamentale per la gestione e l'organizzazione di tutte le azioni che vengono messe in atto dagli attori della scuola (insegnanti disciplinari, di sostegno, educatori, famiglie e specialisti).

Un documento di fondamentale importanza, anche se non sempre conosciuto, è la nota ministeriale n. 1143 del 2018, intitolata "L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno". Questo documento, come preannuncia il titolo, richiama il concetto di autonomia scolastica ed enfatizza la necessità delle scuole di prendersi la responsabilità di fare scelte adeguate ai bisogni specifici che si presentano, abbandonando percorsi standardizzati che non riescono a soddisfare le esigenze di coloro che recano specifici disturbi.

Dopo aver acquisito per tanti anni una sensibilità legata all'individuazione e alla gestione dei Bisogni Educativi Speciali (BES), ora le nostre comunità educanti possono andare oltre: progettare modi nuovi di fare scuola che aiutino ciascuno a scoprire e a far crescere le proprie competenze e capacità, maturare la consapevolezza che apprendere è una bellissima opportunità, fortemente legata alla concretezza e alla qualità della vita. La dispersione non va recuperata, ma evitata: lo studente che trova nella scuola risposte ai propri bisogni educativi, di istruzione e di espressione personale, non andrà incontro a insuccesso, demotivazione e infine abbandono (MIUR, nota 04/08/2009).

Viene richiamata l'idea della didattica personalizzata, cioè tutte quelle strategie che la scuola può mettere in atto per individuare attitudini e propensioni particolari degli studenti e coltivarle affinché diventino eccellenze. Oltre ai nuovi modi di fare scuola, altro aspetto fondamentale è trovare una soluzione rispetto alla realizzazione dell'inclusione. Come afferma la nota ministeriale, tutta la normativa sui BES è stata letta un po' come un'ulteriore incombenza a carico dei docenti e dei dirigenti, già oberati da mille adempimenti, mentre è necessario e indispensabile che l'inclusione non sia vista come un atto burocratico da realizzare, per esempio, con l'elaborazione del Piano per l'Inclusione (PI). L'inclusione si realizza lavorando in collaborazione con genitori, personale sanitario e con l'intera comunità educante, creando condizioni per trovare soluzioni alle singole problematiche (Dettori & Carboni, 2021).

La scuola e la società in generale sono, quindi, chiamate a una reale progettazione dei percorsi educativi, che partano da un'attenta analisi dei bisogni di tutti gli studenti. «La sfida da raccogliere diventa quella di superare l'impostazione adattiva e compensativa e di adottare la prospettiva dell'inclusione, preoccupandosi di modificare il sistema scolastico – così come quello sociale, lavorativo, dei servizi – in modo da farli corrispondere alle differenze di tutti» (Pavone, 2015, pp. 34–35).

Che ruolo ha il DS nel garantire equità di opportunità per tutti gli studenti? In che modo una leadership, che crede nell'importanza di valorizzare le differenze, può concretamente promuovere il successo formativo degli studenti? Il DS può rappresentare la differenza nei processi inclusivi, se mette in atto politiche di

valorizzazione dei singoli mediante una collaborazione costante con le famiglie e gli operatori sanitari?

A queste domande si è cercato di dare risposta nella ricerca che di seguito verrà proposta.

1. La scuola inclusiva

Dopo un faticoso cammino, che ha portato la scuola dall'esclusione all'integrazione di tutti gli studenti nelle classi comuni, nell'ultimo ventennio lo sforzo è stato quello di promuovere una reale inclusione degli studenti con disturbi e disabilità. Reale nel senso che si è cercato di personalizzare i percorsi per evitare che la loro presenza in classe fosse un forzato inserimento, senza una concreta rimodulazione della didattica, per rispondere alle differenze che lo studente con Bisogni Educativi Speciali presenta. Le numerose normative hanno evidenziato la necessità di una didattica più flessibile, che risponda alle esigenze formative di coloro che presentano BES. La direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 precisa all'articolo 1: «Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale», evidenziando che anche allievi senza disturbi certificati possono, pur solo temporaneamente, richiedere interventi personalizzati. Non vi sono espliciti riferimenti al ruolo del DS nella normativa, ma più volte la scuola viene considerata un sistema efficacemente organizzato per rispondere agli studenti con BES. Appare pertanto implicito, in più passaggi della normativa, il ruolo del capo d'istituto nel favorire un'organizzazione di un sistema che si piega alle differenze cercando di non lasciare nessuno indietro.

Nel 2013, l'Agenzia europea per i Bisogni Educativi e l'Istruzione Inclusiva (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*) ha definito 5 messaggi chiave per coloro che si occupano di educazione e formazione:

- intervenire il prima possibile;
- l'educazione inclusiva è un bene per tutti;
- i professionisti devono essere altamente qualificati;
- investire in sistemi di sostegno e meccanismi di finanziamento efficaci;
- lavorare per avere a disposizione dati attendibili per una reale inclusione.

È evidente che il DS abbia chiare responsabilità per far sì che tali messaggi diventino realtà nelle scuole che dirige. Non sempre, però, essi sono stati recepiti dai diversi Paesi e permangono numerose criticità, prima fra tutte la formazione stessa dei DS, che stenta a concretizzarsi, anche a causa di investimenti non adeguati e non continuativi.

L'ICF (*International Classification of Functioning, disability and health*) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ricorda, in maniera inequivocabile, che un ambiente sfavorevole è responsabile dell'esclusione sociale dell'individuo, perché ne ostacola la possibilità di avere un ruolo attivo nella società di cui è membro.

Chi più del DS può essere il garante di un ambiente inclusivo e di un contesto favorevole alla valorizzazione delle differenze? È utile richiamare a questo proposito le parole di Canevaro (Canevaro et al., 2014, p.102): «l'inclusione sposta l'accento sui contesti, richiama al principio di responsabilità collettiva nella definizione di *polis* (contesti, ambienti di apprendimento e di vita) integrati, pensati per creare spazi equi, giusti, legali, solidali, per tutti e per ciascuno». L'affermarsi del modello scolastico inclusivo ha comportato un passaggio dall'illusoria omogeneità di chi apprende e dall'idea che siamo tutti normali (caratterizzante la fase dell'integrazione) all'idea che siamo tutti diversi e che le classi, già da più di mezzo secolo, non siano più nella norma, ma presentino una pluralità di bisogni eterogenei. Le classi, oggi più che mai, sono multiculturali, multilinguistiche e accolgono allievi di diversi contesti socioculturali, i quali chiedono interventi personalizzati. Non è di certo un compito facile, poiché si deve avere un ventaglio di metodologie e di competenze didattiche che consentano di supportare e facilitare le attività di ogni alunno, compreso l'alunno con disabilità anche gravi e anche in assenza dell'insegnante di sostegno o dell'educatore scolastico. Il DS, che crede nel principio della responsabilità collettiva, così come esplicitato da Canevaro, ha la responsabilità di promuovere, con azioni chiare e documentabili, un ambiente educativo e di apprendimento che consideri la diversità una risorsa su cui investire e non più un limite da rimuovere, per ricostituire una normalità che, come l'ICF ricorda, non esiste.

In questa prospettiva di valorizzazione delle differenze, il DS ha un ruolo fondamentale perché, in quanto responsabile dell'istituto, deve garantire la rimozione degli ostacoli (ambientali, sociali, organizzativi e didattici), per una scuola che diventa di *tutti* e di *ciascuno*.

Pertanto, una scuola inclusiva deve cercare di ripensare in ambito collegiale (consiglio d'istituto e collegio dei docenti) gli obiettivi educativi e didattici da esplicitare, prima nel PTOF e poi nelle progettazioni educative e didattiche dei docenti. Ogni obiettivo va chiaramente definito da condizione, prestazione e criterio di padronanza. La "condizione" è con chi/quando si desidera che il comportamento venga attivato; la "prestazione" è ciò che gli studenti dovranno essere in grado di manifestare; il "criterio di padronanza" precisa la quantità di abilità e miglioramento che la persona dovrà essere in grado di esibire dopo l'intervento educativo, affinché si possa considerare adeguata la sua prestazione ed effettivamente raggiunto l'obiettivo (Janney & Snell, 2013).

A proposito di ciò, l'*European Agency for Development in Special Needs Education* ha delineato, nel 2012, il profilo dell'insegnante inclusivo, e dell'intera istituzione scolastica, e ha individuato le quattro aree di competenza (valorizzare la diversità dell'alunno, sostenere gli alunni, lavorare con gli altri e sviluppo e aggiornamento professionale), sottolineando, per ognuna, comportamenti e convinzioni personali, conoscenza e comprensione, competenze e capacità fondamentali da sviluppare.

2. Il dirigente scolastico: garante dell'inclusione

Ma quali sono i compiti specifici del DS per garantire e promuovere i diritti costituzionalmente tutelati per assicurare il successo formativo di tutti gli studenti, dunque anche degli alunni con disabilità?

Nelle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dell'agosto 2009 si afferma che «...il dirigente scolastico è il garante dell'offerta formativa, che viene progettata e attuata dall'istituzione scolastica: ciò riguarda la globalità dei soggetti e, dunque, anche gli alunni con disabilità». Nello stesso documento, si fa presente che l'inclusione scolastica è un valore fondativo, un assunto culturale, che richiede una vigorosa leadership gestionale e relazionale da parte del DS, figura chiave per la costruzione di un sistema inclusivo.

In via generale, anche in considerazione dell'emanazione dei regolamenti attuativi del decreto legislativo n. 66/2017 (modificato con decreto legislativo n. 96/2019), e secondo le linee guida sopra citate, sono assegnati al DS i seguenti compiti:

- promuovere e incentivare attività diffuse di aggiornamento e di formazione del personale;
- valorizzare progetti dotati di strategie orientate a potenziare l'inclusione;
- guidare e coordinare le azioni/iniziative/attività connesse con le procedure previste dalle norme di riferimento quali: presidenza del GLH d'istituto, formazione delle classi, utilizzazione degli insegnanti per le attività di sostegno;
- indirizzare l'operato dei consigli di classe alla collaborazione nella stesura del PEI (Piano Educativo Individualizzato), favorendo la partecipazione degli alunni alle attività scolastiche;
- coinvolgere le famiglie e garantire la loro partecipazione durante l'elaborazione del PEI;
- curare il raccordo con le diverse realtà territoriali (EE.LL., enti di formazione, cooperative, scuole, servizi sociosanitari, ecc.);
- attivare specifiche azioni di orientamento per assicurare continuità nella presa in carico del soggetto da parte della scuola successiva o del percorso post-scolastico prescelto;
- intraprendere le iniziative necessarie per individuare e rimuovere eventuali barriere architettoniche e/o senso-percettive.

È inoltre opportuno valutare se il principio tutelato costituzionalmente del diritto allo studio, interpretato, alla luce del regolamento del DPR 275 del 1999 sull'autonomia scolastica, come diritto al successo formativo per tutti gli alunni, possa realizzarsi anche attraverso rallentamenti in determinati gradi scolastici. È possibile, infatti, tramite gli opportuni raccordi con la famiglia e l'Unità Operativa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UONPIA), programmare il trattenimento di un anno nella scuola dell'infanzia o, per un massimo di tre anni, nei cicli successivi (articolo 182, comma 2, decreto legislativo n. 297 del 16 aprile 1994, T.U. della scuola).

Il DS è, inoltre, responsabile dell'organizzazione, dell'integrazione degli alunni con disabilità e della vigilanza sull'attuazione di quanto deciso nel PEI. L'organizzazione comprende l'assegnazione degli alunni con disabilità alle varie classi, la definizione degli orari, la pianificazione degli incontri di progettazione, la gestione di tutta la documentazione formale e, in generale, il coordinamento delle varie attività che richiedono la collaborazione di più soggetti.

3. La ricerca: obiettivi, metodologia, campione

La finalità della ricerca, di seguito descritta, è stata quella di comprendere la sensibilità verso l'inclusione da parte dei DS e il loro coinvolgimento personale nella redazione di un Piano per l'Inclusione (PI), il documento con cui ogni istituto scolastico valuta e definisce i bisogni educativi e/o formativi dei suoi studenti, organizza e predispone gli interventi necessari su tale fronte e ne monitora gli esiti. Nello specifico, la ricerca ha tentato di comprendere se l'inclusione rappresenti un aspetto che il DS cura in prima persona o delega prevalentemente a collaboratori, funzioni strumentali e/o docenti referenti.

L'indagine si è focalizzata in particolare su:

- quali ambiti, relativi all'inclusione degli alunni con BES, il dirigente gestisce personalmente e quali delega ai collaboratori;
- come gestisce i rapporti con le famiglie e il personale sanitario;
- come viene utilizzato l'organico per favorire il successo formativo di tutti gli studenti;
- quali azioni orientative vengono attivate;
- l'attenzione al principio di autodeterminazione.

La metodologia utilizzata è stata quella del focus group (Frisina, 2010), che ha consentito ai ricercatori una lettura dinamica del fenomeno indagato, grazie al confronto dei dirigenti su alcune questioni ritenute particolarmente importanti in materia di inclusione. Il confronto, infatti, che avviene nell'intervista di gruppo, rispetto a quella individuale, favorisce la circolazione delle idee e promuove la riflessione critica su questioni non semplici, come quelle oggetto di questa indagine (Acocella, 2008).

Nei due focus group si è partiti dall'analisi di alcuni dati emersi in un'altra ricerca, alla quale i DS avevano precedentemente partecipato, rispondendo a un questionario che ha coinvolto 336 DS in tutta l'Italia². L'ultima domanda del questionario chiedeva la disponibilità a partecipare a un focus group di approfondimento. 34 dirigenti, nella compilazione del questionario³, hanno fornito la loro disponibilità, ma solo 24 si sono resi effettivamente disponibili quando i

² I risultati dell'indagine sono stati riportati in un articolo per una rivista internazionale, allo stato in fase di referaggio anonimo.

³ Il questionario (visionabile al link <https://urly.it/3h1gm>) presentava 47 *item* a risposta chiusa (scelta multipla, "Si/No"): i quesiti riguardavano le azioni inclusive messe in atto nell'ambito della propria istituzione scolastica e il coinvolgimento personale nelle stesse.

ricercatori li hanno contattati via e-mail per la partecipazione ai focus group. Il campione è articolato come rappresentato di seguito:

- tipologia di autonomia scolastica: 15 dirigono istituti comprensivi, 8 istituti di istruzione secondaria (di primo e secondo grado), 1 una direzione didattica;
- regione di titolarità: 5 lavorano in Lombardia, 4 nel Lazio, 3 in Toscana, 2 in Puglia, 2 in Sicilia, 3 in Piemonte, 1 in Veneto, 1 in Calabria, 3 in Sardegna;
- età: 10 hanno meno di 40 anni, 7 un'età compresa fra i 41 e i 50 anni, 7 oltre 51 anni;
- sesso: 16 sono donne, 8 sono uomini;
- anzianità di servizio: 7 hanno meno di 5 anni di servizio, 13 fra gli 8 e i 15 anni, 4 oltre 16 anni di anzianità.

Sono stati realizzati due focus group, utilizzando la piattaforma Zoom, composti ciascuno da 12 DS, della durata di circa 2 ore per ciascuno di essi, e la partecipazione è stata molto attiva da parte di tutti i componenti.

Prima dei focus group, i ricercatori hanno predisposto una traccia con le seguenti questioni che sono state oggetto di discussione:

- costanza nella partecipazione alle attività relative all'inclusione;
- impegno personale nel coinvolgere le famiglie e gli operatori sanitari;
- ottimizzazione dell'utilizzo delle risorse professionali;
- disponibilità a effettuare/partecipare ad attività di sperimentazione e ricerca-azione in rete;
- orientamento e autodeterminazione;
- buone pratiche relative all'inclusione messe in atto nelle loro scuole.

Il moderatore, presente in ogni focus group, ha incoraggiato il libero flusso delle idee a partire dalle tematiche definite nella traccia. Durante il focus group, si è proceduto alla registrazione e alla successiva trascrizione integrale dei testi, trasformati in file Word e utilizzati successivamente per l'analisi del contenuto, effettuata adoperando il software Atlas.ti (Freise, 2019). Tale programma di analisi dei dati viene utilizzato nella ricerca qualitativa perché consente, attraverso una codifica, di determinare i domini principali e i percorsi interpretativi che conducono alla costruzione della teoria, mediante l'individuazione di specifici nuclei tematici. Per facilitare la presentazione dei risultati, sono riportati di seguito alcuni stralci delle interviste, ritenuti particolarmente significativi, seguiti da una stringa identificativa che dà alcune informazioni sui partecipanti, garantendone al contempo l'anonimato. Nella stringa sarà indicato il sesso (M o F), l'ordine di scuola in cui svolgono l'incarico di DS (IC-Istituto Comprensivo, DD-Direzione Didattica, ISS- Istituti di Istruzione di Scuola Secondaria di II grado), gli anni di servizio, il focus group a cui hanno preso parte (n. 1 o n. 2). Per esempio, "F-IC-6-1" indica che si tratta di una DS di sesso femminile, che dirige un Istituto Comprensivo, ha 6 anni di incarico dirigenziale e ha preso parte al focus group n. 1.

4. I risultati della ricerca

Per ciò che concerne i dati emersi in sede di comparazione dei nuclei tematici, venuti alla luce nei focus group, si possono individuare gli aspetti considerati di seguito.

Il software, a partire dalle risposte dei partecipanti al focus group, ha consentito ai ricercatori di individuare i nuclei tematici riportati nelle sette tabelle seguenti; molti di essi coincidono con le questioni individuate nella traccia predisposta dai ricercatori che hanno incoraggiato la libera discussione e messo i dirigenti scolastici nella condizione di affrontare le tematiche, ampliandole e portando esempi derivanti dalla loro diretta esperienza.

NUCLEO TEMATICO I	
Attuazione di un “accomodamento ragionevole”, relativamente all’utilizzo delle risorse professionali docenti	
Alcune riflessioni	<p>“Molte disposizioni in merito risultano contrastanti e molti di noi non hanno ancora attivato tale adempimento” [F-ISS-5-2].</p> <p>“Non ho molto chiaro di cosa si tratti, nonostante abbia letto le norme e cercato di applicarle per altri elementi” (GLO, aggiornamento PEI) [F-IC-2-1].</p> <p>“È una tematica complessa sulla quale è necessario ragionare bene, sono scelte difficili che vanno fatte con attenzione, in accordo con le famiglie che sono sempre pronte a mettere in discussione il nostro operato. Per il momento sto cercando di comprendere meglio che spazi la normativa mi dia” [F-DD-11-2].</p>

TABELLA 1 – ASPETTI SIGNIFICATIVI DEL NUCLEO TEMATICO I

NUCLEO TEMATICO II	
I rapporti scuola-famiglia degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES)	
Alcune riflessioni	<p>“Delego la funzione strumentale specifica, perché ho veramente troppi impegni. Mi piacerebbe farlo personalmente, ma veramente non riesco, perché in certi periodi dell’anno ho tante scadenze e non riesco a dare lo spazio giusto a tutti i genitori. Se però mi chiedono un appuntamento lo concedo sempre, perché voglio che credano che la dirigente si interessa alle problematiche dei loro figli; perché di fatto è così, io ci tengo molto e sono sempre aggiornata dalla docente referente” [F-IC-10-2].</p> <p>“Esistono docenti di riferimento per ognuno dei tre plessi con cui poi mi confronto, non solo se ci sono particolari criticità; voglio essere aggiornato su tutto, vedo con loro i PEI e se ho dei dubbi sento anche i genitori ed eventualmente il personale sanitario che segue l’alunno” [M-ISS-7-1].</p>

	<p>“Se ne occupano in prima battuta i docenti referenti, ma io sono comunque sempre disponibile, mantengo i contatti con famiglie e operatori sanitari per qualsiasi necessità e per sapere come va. Almeno una volta per quadrimestre incontro i genitori e anche più spesso se lo reputo necessario e/o utile. Il rapporto con le famiglie è fondamentale, non ci possiamo sottrarre, specie se ci sono difficoltà nell’apprendimento e/o nel comportamento” [F-IC-11-2].</p>
--	---

TABELLA 2 – ASPETTI SIGNIFICATIVI DEL NUCLEO TEMATICO II

NUCLEO TEMATICO III Collaborazione con gli operatori sanitari	
<p>Alcune riflessioni</p>	<p>“Delego la funzione strumentale specifica, perché non sempre gli operatori sono disponibili e talvolta quando loro possono io sono impegnato in altre questioni. Per esempio, uno psicologo ha voluto incontrare gli insegnanti il giorno in cui io avevo consiglio d’istituto, mi è dispiaciuto non essere presente, perché il ragazzo ha un disturbo oppositivo provocatorio e spesso non sappiamo come gestirlo” [F-IC-7-2].</p> <p>“Esistono docenti di riferimento con cui poi mi confronto se ci sono particolari criticità. Loro gestiscono i rapporti con la ASL, che, devo dire, non sono facili: alle volte chiamano per giorni interi per avere un consulto senza nessun risultato. Credo che ci vorrebbero strumenti più veloci, per esempio incontri su Teams o Zoom per accorciare le tempistiche e tenere i rapporti con maggiore frequenza” [M-ISS-7-1].</p> <p>“Per quanto possibile me ne occupo io, perché in questa scuola sono pochi gli alunni certificati: nella scuola precedente ne avevo 43, sarebbe stato davvero impossibile. Ciononostante, sono sempre stato disponibile a interloquire con gli operatori della ASL, con i quali una volta abbiamo fatto un incontro di formazione rivolto a tutti i docenti di sostegno e agli educatori scolastici” [F-IC-21-2].</p>

TABELLA 3 – ASPETTI SIGNIFICATIVI DEL NUCLEO TEMATICO III

NUCLEO TEMATICO IV Disponibilità a effettuare, anche in rete con altre scuole, attività di sperimentazione e/o ricerca-azione per favorire l’inclusione degli alunni con disabilità	
<p>Alcune riflessioni</p>	<p>“Sarebbe veramente utile e opportuno individuare momenti formativi in rete e verificare le risorse territoriali, per formare dirigenti e docenti sulle normative sempre in aggiornamento e sugli adempimenti più idonei da mettere in atto. Credo che oltre alla normativa sia utile fare formazione sulla didattica inclusiva, vedo i docenti in grande difficoltà, specie se i casi sono gravi” [F-IC-4-1].</p> <p>“Io sarei disponibile, ma dovrei verificare la disponibilità dei docenti. Negli ultimi tempi, c’è un aggravio estenuante degli adempimenti da mettere in atto (PEI su base ICF, stesura del PAI, organico di sostegno). Mi accorgo che non devo tirare troppo la corda; la nostra è</p>

	<p>una scuola complessa, abbiamo mille problemi e non posso chiedere agli insegnanti di stare tutti i pomeriggi a scuola” [F-ISS-7-2].</p> <p>“Abbiamo fatto una bellissima esperienza in rete, seguiti da un docente dell’università che ha proposto dei lavori di gruppo agli insegnanti di sostegno e di classe, per la realizzazione di strumenti operativi per la didattica inclusiva e la valutazione. Erano tutti entusiasti, anche io ho partecipato e ho colto l’importanza del confronto, anche con i docenti delle altre due scuole che hanno fatto rete con noi, una delle quali avevo io in reggenza” [M-IC-15-1].</p>
--	---

TABELLA 4 – ASPETTI SIGNIFICATIVI DEL NUCLEO TEMATICO IV

NUCLEO TEMATICO V Orientamento e progetto di vita	
Alcune riflessioni	<p>“Curo io personalmente la parte dell’orientamento in uscita e in ingresso; per troppo tempo la scuola si è limitata a informare sulle discipline e sugli spazi. Ora abbiamo creato uno spazio per il confronto con gli insegnanti della scuola superiore e con i genitori degli studenti della primaria che vogliono iscriverne da noi. Spesso è necessario il mio intervento per spiegare, per esempio, che per alcuni allievi il tempo prolungato non è adatto: abbiamo numerose esperienze in questo senso che ci hanno portato a indirizzare le famiglie a promuovere nel pomeriggio altre attività per gli studenti particolarmente gravi, che rischiano di non riuscire a stare a scuola per troppe ore. Devo dire che funziona, i genitori mi ascoltano e di solito siamo sulla stessa lunghezza d’onda” [M-IC-9-2].</p> <p>“Io mi occupo di creare i ponti fra università e scuola secondaria di primo grado, poi, però, delego ai docenti referenti di ipotizzare dei percorsi idonei per gli studenti in entrata e delle proposte concrete di prosecuzione dopo la conclusione della scuola superiore. In molti casi, sono intervenuta, anche, soprattutto, quando i genitori si ostinano a pretendere che gli studenti con disabilità importanti seguano il programma della classe per ottenere il diploma. Tocca a me spiegare, alle volte, anche in maniera antipatica, che il diploma non ha valore se dietro non ci sono competenze, ma non è facile perché molte famiglie non accettano la disabilità dei figli” [F-IIS-12-2].</p> <p>“Ammetto che è molto difficile realizzare un PEI con un chiaro progetto di vita per il ragazzo, alle volte azzardiamo con obiettivi ambiziosi, ma poi ci accorgiamo che non sono realizzabili; io su questo insisto molto con i docenti di sostegno, li invito a fare un’analisi accurata delle risorse reali prima di illudere i ragazzi e le famiglie. Questo è un ambito che cerco di curare personalmente, perché mi rendo conto che gli insegnanti hanno bisogno del mio appoggio, altrimenti spesso si trovano in difficoltà, specie quando le famiglie non sono collaborative [M-IIS-15-1].</p>

TABELLA 5 – ASPETTI SIGNIFICATIVI DEL NUCLEO TEMATICO V

NUCLEO TEMATICO VI Autodeterminazione	
Alcune riflessioni	<p>“Negli ultimi anni si parla tanto di autodeterminazione e di coinvolgimento dello studente nelle scelte che si devono compiere. È una tematica che seguo perché la trovo molto importante, essendo di formazione pedagoga. Mi rendo conto che è talmente importante quanto difficile rendere responsabili i ragazzi e protagonisti attivi del loro progetto di vita, noi ci proviamo, soprattutto con i ragazzi ad alto funzionamento, e devo dire che in molti casi è bello vedere che si riesce e renderli protagonisti” [M-ISS-21-2].</p> <p>“Personalmente non me ne sono mai occupata, ho dei docenti molto bravi in questo, ho visto che soprattutto nelle scelte delle attività coinvolgono gli studenti e, per quanto possibile, fanno in modo che siano loro a fare scelte consapevoli. Ho notato che questo piace molto alle famiglie” [F-IC-16-2].</p> <p>“A mio avviso, è molto difficile, soprattutto se la patologia è severa: spesso [i ragazzi con BES] non riescono neppure a fare scelte banali, come possiamo pensare che possano essere protagonisti attivi nelle scelte del futuro? Ammettiamolo: si tratta di forzature che non possiamo accettare, perché il rischio è di essere poco onesti e poco obiettivi anche nella valutazione e certificazione delle competenze” [M-IIS-15-1].</p>

TABELLA 6 – ASPETTI SIGNIFICATIVI DEL NUCLEO TEMATICO VI

NUCLEO TEMATICO VII Buone pratiche relative all’inclusione di cui il DS dichiara essere responsabile	
Alcune riflessioni	<p>“Nel mio istituto vengono promosse esperienze di didattica inclusiva in tutte le classi, a prescindere dalla presenza di alunni con disabilità. In alcune classi, è utilizzato l’<i>Universal Design for Learning (UDL)</i> come metodologia di lavoro. Inoltre, da circa due anni, abbiamo introdotto il PEI su base ICF: questo è un aspetto che io ho voluto fortemente e per il quale mi sono battuto, anche andando contro alcuni docenti restii. È in fase di avvio un progetto di “Lettura Inclusiva”, che investe tutte le sedi dell’istituto, a partire dalla scuola dell’infanzia, per la realizzazione di biblioteche di classe attrezzate con materiali per ogni tipo di lettura (dal libro tattile al libro in CAA, al libro digitale)” [F-IC-19-2].</p> <p>“Quando sono arrivata in questa scuola il rapporto dei docenti con le famiglie degli studenti con disabilità era pessimo, ho dovuto lavorare molto per cambiare prospettiva e devo dire che le cose sono migliorate, questo ha avuto un prezzo: molti docenti di sostegno specializzati hanno chiesto il trasferimento e ho dovuto fare il lavoro con docenti supplenti senza titolo, che però si sono dimostrati molto attenti e sensibili. Questo è per me uno dei risultati più importanti della mia carriera di DS” [F-IIS-10-1].</p>

TABELLA 7 – ASPETTI SIGNIFICATIVI DEL NUCLEO TEMATICO VII

5. Discussione

Dall'indagine emerge prioritariamente che nelle risposte dei diversi partecipanti ai focus group non si rilevano particolari differenze, relative alle diverse questioni prese in esame, in base alle caratteristiche degli intervistati (sesso, età, regione, anzianità di servizio, ordine scolastico), come è possibile osservare anche nelle stringhe identificative.

Il primo aspetto analizzato riguarda l'attuazione di un "accomodamento ragionevole" (nucleo tematico I), relativamente all'utilizzo delle risorse professionali docenti, principio definito dagli articoli 2 e 5 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2007 e ripreso dai decreti legislativi 66/2017 (articolo 8) e 96/2019 (articolo 7). Su questa tematica, i DS ammettono di non avere grande esperienza e di essere ancora in una fase di studio della normativa, per evitare di assumere decisioni troppo frettolose che possano scontentare le famiglie e il corpo docente. Ammettono che, trattandosi di una tematica nuova e particolarmente complessa, hanno bisogno di tempo per evitare errori che possano compromettere soprattutto i rapporti con le famiglie. Anche altri studi evidenziano che aspetti così innovativi, che richiedono il superamento di prassi consuete e consolidate, richiedono tempi lunghi di attivazione per inserirli in un sistema strutturato con altre modalità che non è facile modificare (Dettori & Carboni, 2021).

Dalla ricerca emerge il grande impegno dei DS in diverse questioni e il poco tempo per occuparsi dell'inclusione dei ragazzi con BES (nucleo tematico II), per cui, spesso, delegano a collaboratori e/o funzioni strumentali, ma dichiarano però di occuparsi personalmente delle questioni più delicate o della realizzazione di progetti nei quali credono (per esempio, l'elaborazione del PEI su base ICF). I rapporti scuola-famiglia sono delegati quasi sempre alle figure di sistema che però fanno da tramite e riportano al DS problematiche che egli affronta in prima persona. Gli studi confermano quanto emerso dai focus group: l'inclusione degli studenti con disabilità, talvolta, è seguita dai DS solo per le questioni più urgenti o complesse, specie nei rapporti con le famiglie, mentre le attività organizzative e di progettazione/valutazione/certificazione delle competenze sono delegate ai docenti di sostegno e di classe, coordinati dalla funzione strumentale o dal referente per l'inclusione (Pavone, 2015).

I DS ammettono di non avere il tempo di curare personalmente i rapporti con gli operatori sanitari (nucleo tematico III). Solo in alcuni casi si sono attivati in prima persona per sottoscrivere protocolli e realizzare corsi di formazione rivolti agli insegnanti della scuola. Questo dato è confermato da altri studi che hanno messo in luce come l'inclusione sia soprattutto responsabilità dei docenti che conoscono i singoli allievi e hanno rapporti costanti con le famiglie e il personale sanitario (Moliterni & Covelli, 2020). Non va però dimenticata, come del resto in questa indagine è evidente, l'importanza del ruolo di supervisione del DS, il quale deve

avere un costante aggiornamento sull'effettiva collaborazione fra la scuola e il sistema sanitario nell'assicurare la qualità dell'inclusione (Piazza, 2019).

Anche relativamente alla sperimentazione, come emerge nel nucleo tematico IV, il DS non sempre riesce a fare quanto vorrebbe per i numerosi impegni, le difficoltà organizzative e finanziarie. È dunque possibile ipotizzare che, mediante l'attivazione di reti di scuole, si possano realizzare corsi di formazione con esperti e mettere a confronto gli insegnanti delle loro scuole con quelli di altre sedi, per una condivisione di esperienze. La ricerca evidenzia l'importanza che i dirigenti riconoscono nel promuovere i processi inclusivi, senza tuttavia negare l'eccessivo carico di impegni e responsabilità che, quotidianamente, occupano le giornate lavorative, come altre indagini hanno dimostrato (Ianes & Cramerotti, 2016). L'importanza di fare rete con altre realtà (nucleo tematico IV), per migliorare la qualità dell'inclusione, è da anni dimostrata dalla letteratura internazionale, soprattutto per le piccole scuole che non riuscirebbero in altro modo ad avere le risorse per la formazione del personale e i necessari scambi con altre realtà (Amato, 2021). Dalla discussione nei due focus group è emerso che, proprio dal confronto con altri insegnanti di classe e di sostegno di altri sistemi formativi (anche non italiani) e dalle scelte del dirigente, sono stati introdotti cambiamenti importanti nella scuola, che hanno migliorato la qualità dell'inclusione scolastica (nucleo tematico VII).

Altro aspetto, a lungo dibattuto in entrambi i focus group, riguarda l'orientamento dello studente con disabilità per un progetto di vita di qualità (nucleo tematico V). Soprattutto i DS della scuola secondaria di secondo grado riconoscono l'importanza di una progettazione di qualità con obiettivi realizzabili e condivisi sia con la famiglia che con lo stesso studente. Emerge, al contempo, l'estrema difficoltà nella realizzazione di progetti personalizzati che offrano allo studente reali opportunità di inclusione sociale. La mancanza di tirocini formativi, di proposte di lavoro che tengano conto delle loro risorse, ma anche delle loro fragilità, spesso rende vano il lavoro della scuola, perché le competenze acquisite dallo studente non trovano spazio nella realtà fuori dalle pareti scolastiche (Friso, 2017). Altrettanto complessa, come emerge nel nucleo tematico VI, è la promozione dell'autodeterminazione, ossia del coinvolgimento attivo dello studente con disabilità nel progetto di vita. Una recente ricerca, condotta con docenti di scuola secondaria di secondo grado, ha confermato la grande difficoltà nel coinvolgimento concreto dello studente nella progettazione del processo formativo per lui predisposto. Lo studente, specie con disabilità moderata e severa, non riesce ad apportare un contributo significativo nella realizzazione di un PEI di qualità e pertanto sono i docenti e la famiglia a dover fare le scelte che reputano per lui più adeguate (Dettori & Pirisino, 2021).

Conclusioni e prospettive di ricerca

Una scuola inclusiva è frutto della sensibilità e dell'impegno di ciascun operatore scolastico e, in primis, del DS, che ne deve garantire l'attuazione. È

insufficiente, infatti, formare i docenti in vista della promozione di processi inclusivi se in tale direzione non vengono altresì orientati e formati i DS. Gli insegnanti devono poter trovare riferimenti capaci per favorire le migliori condizioni di lavoro, per rimuovere gli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo della persona, come sancito dall'articolo 3, comma 2, della Costituzione della nostra Repubblica.

L'autonomia costituisce lo spazio di autodeterminazione che permette di personalizzare i curricoli nel collegamento tra ciò che è già istituito e organizzato e ciò che è da organizzare in forma istituyente, nell'intreccio sempre più consapevole tra dimensione esplicita e dimensione implicita degli stessi. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, spettano al DS responsabilità di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane.

La ricerca sopra descritta dimostra, da un lato, il coinvolgimento dei DS nelle diverse attività inclusive della scuola, dall'altro, la mancanza di una formazione adeguata a rappresentare un vero riferimento per docenti e famiglie che chiedono continuo supporto. Sarebbe dunque che il DS si trovi spesso da solo a coordinare, nel suo istituito, questioni relative a problematiche inerenti all'inclusione scolastica. È forse questa la ragione per cui si dichiara disponibile, in un'ottica di crescita personale, ad attivare percorsi di sperimentazione e ricerca-azione, anche costituendo reti di scuole.

Sarebbe utile, in una ricerca futura, valutare la qualità di eventuali sperimentazioni in materia di inclusione, promosse da reti di scuole, per verificarne gli esiti in termini di promozione del benessere dello studente con BES e dell'acquisizione di valide competenze funzionali al raggiungimento del più alto grado possibile di autonomia.

Bibliografia

- ACOCELLA, I. (2008). *Il focus group. Teoria e tecnica*. Franco Angeli.
- AMATO, S. (2021). *Guida alla dirigenza della scuola*. Independently published.
- CANEVARO, A., & MALAGUTI, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito attorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 102.
- CERINI, G. (2010). *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*. Maggioli Editore.
- COTTINI, L. (2017). *Didattica Speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- DETTORI, F., & PIRISINO, G. (2021). Autodeterminazione e partecipazione attiva degli alunni con disabilità nella secondaria di secondo grado ai percorsi formativi. *QTimes*, 13, 31–44.

DETTORI, F., & CARBONI, F. (2021). *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento. Sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione scolastica*. Franco Angeli.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEED EDUCATION. (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*.

https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf

FRIESE, S. (2019). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Sage Publications.

FRISINA, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Il Mulino.

FRISO, V. (2017). *Disabilità, rappresentazione sociale e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Guerini Scientifica.

IANES, D., & CRAMEROTTI, S. (Eds.). (2016). *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*. Erickson.

JANNEY, R., & SNELL, M. E. (2013). *Modifying schoolwork: Teachers' guides in inclusive practices*. Paul H. Brookes Publishing.

JORGENSEN, C. M., MC SHEENAN, M., & SONNENMEIER, R. M. (2007). Presumed competence reflected in the educational programs of students with IDD before and after the beyond access professional development intervention. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(4), 248–262.

LIASIDOU, A., & ANTONIOU, A. (2015). Head Teachers' Leadership for Social Justice and Inclusion. *School Leadership & Management*, 35, 347–364.

MIUR. (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_4_agosto_09.pdf

MIUR. (2018). *Nota MIUR del 17 maggio 2018, n. 1143. L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno*.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.+1143+del+17+maggio+2018.pdf/d1cf5e93-36de-47b7-9014-d7b85eee79d4?version=1.0&t=1526636630693>

MOLITERNI, P., & COVELLI, A. (2020). Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 237–259. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-18>

NOTA, L., GINEVRA, M. C., & SORESI, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola, l'inclusione scolastica nel XXI secolo*. CLEUP.

PALETTA, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bononia University Press.

PARK, S., LEE, S., ALONZO, M., & ADAIR, J. (2021). Reconceptualizing Assistance for Young Children of Color with Disabilities in an Inclusion Classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4, 57–68.

PAVONE, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Mondadori.

PIAZZA, V. (2019). *Il dirigente scolastico. Studio di casi*. Anicia.