



Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione

L'AUTONOMIA SCOLASTICA PER IL SUCCESSO FORMATIVO

Documento di lavoro

L'AUTONOMIA SCOLASTICA PER IL SUCCESSO FORMATIVO

La nota n. 1143¹ del 17 maggio 2018 a firma del Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione propone una visione in cui l'autonomia delle istituzioni scolastiche è al centro di una riflessione che accende una nuova luce sull'idea stessa della personalizzazione dei percorsi scolastici delle studentesse e degli studenti. Per supportare le scelte delle scuole, è stato istituito, con Decreto Dipartimentale n. 479 del 24 maggio 2017, un gruppo di lavoro che ha elaborato gli orientamenti e le proposte, di seguito riportati. La Legge 13 luglio 2015 n. 107 e i successivi decreti legislativi disegnano un nuovo scenario che porta a dover riconsiderare approcci e modalità di intervento in relazione ai processi d'inclusione scolastica.

Una scuola più inclusiva è l'obiettivo-chiave delle politiche dell'istruzione europee². Un orientamento che riprende temi cari alla "scuola su misura"³ e riparte dal processo di superamento dell'antitesi 'abilità/deficit' avviato a livello normativo in Italia nel 1977 (Legge 5 agosto 1977, n. 517) e, ancora prima, in ambito pedagogico con la revisione delle epistemologie, dei linguaggi e delle pratiche che, concentrate su quell'antitesi, interpretano le "differenze" come categorie.

Si tratta di perseguire le finalità del Goal 4 dell'Agenda 2030 "*Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti*" come primo passo necessario per conseguire anche gli altri 16 Goal, obiettivi per lo sviluppo sostenibile del nuovo quadro strategico delle Nazioni Unite che pone istruzione, educazione e formazione di qualità come fondamenta su cui sviluppare tutto l'edificio dell'Agenda 2030 (cfr. ONU, 17 Sustainable Development Goals – SDGs, 2015)⁴.

La Circolare n. 8 del 6 marzo 2013 ha riportato l'attenzione alle esigenze dei differenti bisogni educativi, anche per coloro che non hanno una delle certificazioni previste dalla norma (Legge 5 febbraio 1992, n. 104 e Legge 8 ottobre 2010, n. 170). Si è però assistito, in molti casi, ad una tendenza a distinguere in categorie le specificità di ognuno, secondo un approccio che si fonda spesso sulla descrizione solo dei disturbi o delle difficoltà, con il rischio di far prevalere l'utilizzo di strumenti burocratici e di adempimento. **Diventa quindi necessario consolidare una piena prospettiva dell'inclusione educativa e di istruzione rivolta al 100% delle alunne, degli alunni, delle studentesse e degli studenti.**

¹ <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.+1143+del+17+maggio+2018.pdf/d1cf5e93-36de-47b7-9014-d7b85eee79d4?version=1.0>

² Il problema dell'inclusione scolastica richiama necessariamente quello dell'inclusione sociale, strettamente correlato al tema della formazione alla cittadinanza attiva che, com'è noto, è la partecipazione responsabile alla società civile, alla vita politica e di comunità di tutti gli individui in conformità a condizioni che garantiscono il reciproco rispetto, la non violenza, la rimozione di ostacoli e di barriere (fisiche, culturali, sociali), in accordo con la democrazia e i diritti umani (Striano, 2010, p.20).

³ Il riferimento è a *Edouard Claparède*, pedagogista ginevrino che ha influenzato in modo rilevante il movimento di rinnovamento scolastico all'inizio del '900. Dopo essere stato promotore di una riforma dell'insegnamento secondo i concetti di una "scuola su misura", guidò l'avanguardia dell'attivismo pedagogico il cui presupposto fondamentale era nello stretto rapporto fra psicologia e educazione."

⁴ <https://www.unric.org/it/agenda-2030>

In questo senso occorre sviluppare **Piani Triennali dell'Offerta Formativa, che tengano prioritariamente in considerazione le specificità dei contesti anche in termini di utenza e che si avvalgano delle opportunità previste dalla L. n. 107/2015 e dai successivi decreti legislativi**: un rilancio dell'autonomia scolastica per rispondere alle esigenze educative con **strumenti flessibili di progettazione organizzativa e didattica**, con l'individuazione di soluzioni tracciate dalla normativa per rendere possibile l'attuazione di scelte di innovazione. Ogni singola realtà scolastica può essere considerata come un laboratorio permanente di *ricerca* organizzativa educativa e *didattica* nella quale, adottando il modello del *miglioramento continuo*, si studiano le condizioni per progettare azioni efficaci nella prospettiva del coinvolgimento diffuso di tutti i docenti. Una scuola inclusiva riduce la dispersione e la demotivazione e consente che tutti gli attori coinvolti (alunni, insegnanti, famiglie, personale, dirigente) di vivere in un contesto accogliente e stimolante, caratterizzato da relazioni significative e da opportunità conoscitive, fondamenti delle esperienze di apprendimento e crescita di ognuno. Per favorire inclusione e apprendimento per tutti, è necessario adottare interventi volti anche alla qualità degli ambienti di apprendimento e alla qualificazione professionale dei docenti.

È indispensabile, infatti, estendere il concetto di curricolo: **da curricolo degli insegnamenti a curricolo degli apprendimenti, verticale e inclusivo, che faccia riferimento agli interventi didattici, all'organizzazione dello spazio e del tempo, dei materiali e delle risorse e che sia monitorato secondo una logica triennale, annuale e periodica.**

In questo contesto, sono di particolare interesse non solo il **D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 66**, ma anche i principi ai quali si ispira il **D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 62**, che ribadisce il senso formativo della valutazione degli apprendimenti e infine, il **D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 61** con la revisione dell'Istruzione Professionale.

L'Istruzione Professionale è un esempio del nuovo l'assetto didattico che si sta delineando: esso è, infatti, caratterizzato dalla personalizzazione del percorso di apprendimento, che si avvale di una quota del monte ore non superiore a 264 nel biennio, e dal Progetto formativo individuale che viene redatto dal consiglio di classe entro il 31 gennaio del primo anno di frequenza e aggiornato durante l'intero percorso scolastico. Il Progetto formativo individuale si basa su un bilancio personale che evidenzia le competenze acquisite da ciascuna studentessa e da ciascuno studente, anche in modo non formale e informale ed è idoneo a rilevare le potenzialità e le carenze riscontrate, al fine di motivare e orientare nella progressiva costruzione del percorso formativo e lavorativo. Tale scelta vuole essere appunto uno strumento per rispondere alle esigenze di coesione sociale, allo scopo di realizzare una vera didattica inclusiva e una lotta reale alla dispersione.

Le esperienze e gli strumenti utilizzati nelle istituzioni scolastiche assumono un significato più ampio se sono collocate in riconosciuti modelli di riferimento. L'intenzione è promuovere un cambiamento che consenta di andare oltre l'idea della raccolta e diffusione delle "buone pratiche", sicuramente esperienze fondamentali ma spesso difficilmente generalizzabili perché non sempre direttamente trasferibili in

contesti differenti. È quindi importante che la ricerca delle scuole possa sviluppare azioni di sistema, coerenti con le proposte di formazione dei docenti. Significa, ad esempio, tenere in considerazione, nella progettazione, la gestione di classi sempre più complesse, in cui sono presenti studenti che pongono differenti domande di attenzione, a livello cognitivo, emotivo, linguistico, relazionale e culturale. Le risposte non possono essere solo a carico di ogni singolo docente, in quanto la dispersione, la sovrapposizione, il ricominciare ogni volta da capo rende il sistema debole e poco efficace.

1. LEVE DI PROCESSO

L'eterogeneità all'interno di ogni classe e l'omogeneità tra le classi sono obiettivi da perseguire in tutte le scuole e in tutti i gradi del sistema scolastico nazionale. I dati delle rilevazioni sugli esiti, che INVALSI restituisce ogni anno, riferiscono che il principio di equità, sotteso a tali obiettivi, non è ancora garantito. Il problema evidenziato non riguarda astratte questioni di tipo sociale, territoriale o di errati criteri per la formazione delle classi. In realtà si tratta di un dato che, unito agli indicatori sul valore aggiunto della scuola, cioè a come la scuola interviene nello sviluppo delle competenze in relazione al livello socio-culturale di provenienza degli studenti, conferma una situazione che fa dipendere il futuro di un singolo studente, a parità di altre condizioni, dalla casualità del luogo in cui vive, della scuola che frequenta e della classe in cui è inserito. Tali dati interpretati costituiscono strumenti di conoscenza per individuare interventi per migliorare gli apprendimenti di tutti e ottenere quindi un vantaggio anche per il sistema scolastico e per l'innalzamento dei livelli di cittadinanza dell'intera società.

Fondamentale strumento di equità e di inclusione può essere il Rapporto di Autovalutazione che a partire dall'analisi dei bisogni degli alunni/studenti e dalla lettura del contesto porti a definire un Piano di miglioramento in cui il curricolo inclusivo possa essere individuato quale elemento essenziale per il raggiungimento del successo formativo di tutti.

Curricoli inclusivi

Nel recente **D. Lgs. n. 66/2017** nei principi e nelle finalità definite all'art. 1 si esplicita che *"L'inclusione scolastica:*

- a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita;*
- b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curricolo delle istituzioni scolastiche, (...)*

L'inclusione è garanzia per l'attuazione del diritto alle pari opportunità e per il successo formativo di tutti. L'evoluzione dei concetti di disabilità, normalità, inclusione educativa e i continui progressi della tecnologia hanno trasformato il modo di vivere e di pensare la diversità prefigurando un modello pedagogico orientato al superamento della categorizzazione degli alunni con svantaggi nella scuola, a favore della costruzione di curricula inclusivi per tutti e non solo per i soggetti con disabilità. Elaborare curricula inclusivi significa rispettare le diversità, i contesti e le situazioni concrete di apprendimento.

Un curriculum inclusivo è sempre permeabile alle sollecitazioni provenienti dall'esterno, è accogliente, affettivamente caldo e partecipativo. Privilegia un'organizzazione a 'legame debole' perché fa interagire più facilmente i membri di un gruppo; facilita la discussione, la condivisione delle informazioni, l'espressione dei giudizi. Valorizza le doti degli allievi, contamina e ibrida le loro culture, attiva l'attitudine alla ricerca delle mediazioni culturali ed emotive, operando per il superamento dei conflitti. Un curriculum inclusivo privilegia la personalizzazione perché valorizza le molteplici forme di differenziazione, cognitiva, comportamentale, culturale, che gli allievi portano in dote a scuola.

Personalizzare i percorsi di insegnamento-apprendimento non significa parcellizzare gli interventi e progettare percorsi differenti per ognuno degli alunni/studenti delle classi, quanto strutturare un curriculum che possa essere percorso da ciascuno con modalità diversificate in relazione alle caratteristiche personali. Non significa pensare alla classe come un'unica entità astratta, che ha un unico obiettivo da raggiungere con un'unica strategia, ma come una realtà composta in cui mettere in atto molteplici strategie per sviluppare le potenzialità di ciascuno.

Il framework offerto da **Universal Design for Learning (UDL)**⁵ basandosi su una modellizzazione neuroscientifica e neuropsicologica dei processi di apprendimento, definisce linee guida utili per una progettazione didattica "plurale", ricca di strategie per l'apprendimento nelle sue diverse fasi. L'UDL può essere un utile riferimento per la costruzione del curriculum inclusivo affinché **quello che è necessario per alcuni diventi utile per tutti.** Un format didattico particolarmente adatto all'implementazione efficace e sostenibile dell'UDL è, ad esempio, la "didattica aperta o a stazioni", in cui vengono organizzati corner e spazi di diversificazione e di autodeterminazione da parte degli alunni protagonisti del loro apprendimento.

La Valutazione: leva prioritaria per lo sviluppo di curricula inclusivi

⁵ L'idea dell'Universal Design nasce in ambito architettonico dall'esigenza di garantire più diritti alle persone con disabilità accomodando ragionevolmente le strutture per incontrare i loro bisogni fisici, cognitivi e di comunicazione. Nell'UD ciò che è progettato, fin dall'inizio e senza adattamenti seguenti, per gli utenti che presentano alcune difficoltà, sarà inevitabilmente adeguato anche per chi non presenta particolari esigenze. Il CAST (2011) *Center for Applied Special Technology Wakefield Massachusetts* ha applicato i principi dell'UD all'insegnamento modificando il concetto di scuola inclusiva con lo scopo di migliorare l'accesso scolastico per tutti gli studenti dando vita all'Universal Design for Learning (UDL) CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè.*

La valutazione riguarda i singoli studenti e gli insegnanti, il gruppo la classe e il consiglio di classe, l'azione educativo-didattica e i processi di apprendimento e insegnamento, il sistema scolastico. Si tratta di ricondurre i tre ambiti a nuova sintesi:

- a) valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze;
- b) valutazione delle strategie inclusive (metodologie, strumenti, etc.) nella progettualità della scuola (RAV);
- c) valutazione del sistema scolastico.

La valutazione è uno spazio di riflessione fondamentale in una scuola attenta ai bisogni di tutti e di ciascuno: è il collettore dell'intero circolo progettuale. Dalla valutazione si parte, si arriva e si riparte. **La valutazione finale di ogni studente, articolata in valutazione dei risultati di apprendimenti disciplinari e in certificazione delle competenze, ha uno specifico ambito di riflessione in ogni collegio dei docenti a partire dalla predisposizione di opportuni strumenti per la lettura dei bisogni educativi, dalla definizione e dalla progettazione di strategie didattiche per il raggiungimento di livelli adeguati di apprendimento, come declinato nel D. Lgs. n. 62/2017.** Le norme introdotte, valide sia per il primo che per il secondo ciclo, e le attività realizzate in questi anni portano a riconsiderare molti aspetti che si intersecano inevitabilmente con la personalizzazione dei percorsi didattici.

Il D. Lgs. n. 62/2017, pur conservando, anche per il primo ciclo, il voto assegnato alle singole discipline, innova profondamente il sistema di valutazione degli apprendimenti. Infatti i collegi dei docenti devono stabilire criteri di valutazione coerenti con l'impianto curricolare e progettuale della scuola, definire correlazioni più stringenti con la certificazione delle competenze, che fanno riferimento alle competenze "di cittadinanza" sottese al Profilo finale dello studente contenuto nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo. È un chiaro approccio alla **valutazione formativa, che ha per oggetto l'insegnamento e la sua riprogettazione continua in funzione delle caratteristiche individuali degli studenti e dei livelli di apprendimento da garantire**; nella fase finale, una volta che l'insegnante abbia utilizzato strategie di personalizzazione del suo insegnamento, ha senso pervenire a una valutazione sommativa, che si esprime nel voto, un voto da considerare un riferimento a descrittori dei livelli di apprendimento che a loro volta riportano al curricolo e alle metodologie didattiche.

Lo stesso decreto definisce le nuove modalità per lo svolgimento degli **esami del primo e del secondo ciclo**. Si chiarisce che gli esami al termine del primo ciclo valorizzano il percorso di ogni studente sia mediante il voto di ammissione che nelle modalità di costruzione delle prove e di elaborazione dei criteri, definiti prima dai collegi dei docenti e poi dalla commissione d'esame, per la valutazione delle prove stesse. Nel D. Lgs. n. 62/2017 si esplicita che sono inseriti nel Piano Educativo Individualizzato (PEI) i criteri per la valutazione degli studenti con disabilità (disabilità riconosciuta ai sensi della Legge n. 104/1992) e quindi le prove, standardizzate e d'esame, devono tenerne conto: è il PEI che "guida" le

scelte. “Se” e “come” possano essere sostenute le prove Invalsi (considerando in questo caso superato il requisito delle prove per l’accesso all’esame) deve essere chiarito nel PEI, così come è ancora il PEI a indicare quali siano i contenuti e le modalità di elaborazione delle prove d’esame, che nel primo ciclo sono sempre equivalenti e nel secondo ciclo devono essere equipollenti per poter essere considerate valide per l’acquisizione del diploma. Sempre nello stesso articolo 12 del Decreto Lgs. n. 66/2017 si evidenzia che, per chi ha una certificazione di DSA a norma della Legge n. 170/2010, sono previste le stesse misure dispensative o compensative previste dal Piano Didattico Personalizzato (PDP) e utilizzate nel percorso scolastico.

Non aver inserito nel decreto sulla valutazione specifici riferimenti per gli *altri BES*⁶ è in coerenza con l’approccio della normativa nazionale attualmente in vigore e della prospettiva culturale della ricerca internazionale sul tema dell’inclusione. **Si tratta di individuare percorsi inclusivi che prevedano modalità di verifica e di valutazione congruenti e che testimonino il raggiungimento di risultati di apprendimento adeguati alle potenzialità di ognuno.** Consapevoli della difficoltà di trovare un equilibrio tra l’esigenza di accertare comuni livelli di apprendimento e la necessità di rispettare i progressi individuali, senza ridurne le aspettative. Tanto più che, in particolare nel primo ciclo, i traguardi delle competenze, riferimenti prescrittivi per la costruzione dei curricoli delle scuole e la definizione di Unità di Apprendimento, sono utilizzabili per predisporre prove su conoscenze e abilità differenti, anche graduate, come peraltro viene richiamato nel D.M. n. 741/2017 sugli esami al termine del primo ciclo. Inoltre, in sede di riunione preliminare, nell’individuare gli eventuali strumenti che gli alunni possono utilizzare nello svolgimento delle prove scritte, la commissione d’esame potrà prevedere l’eventuale uso di strumenti quali supporti didattici, calcolatrice, mappe, ecc. anche per tutti gli alunni, in quanto funzionali allo svolgimento della prova assegnata e delle competenze da verificare. Le modalità scelte rispettano i criteri stabiliti dal collegio dei docenti e pongono attenzione ai processi che gli studenti hanno attivato: da dove sono partiti, come hanno elaborato le conoscenze, quali strumenti utilizzano per rispondere alle richieste.

Relazione educativa e clima di classe

Il clima di classe è strettamente connesso alla qualità della **gestione della classe, che non riguarda prioritariamente il controllo della disciplina, ma comprende tutto ciò che i docenti possono realizzare per promuovere interesse e partecipazione e soprattutto il riconoscimento dell’altro come persona.** In relazione alla gestione delle classi si possono individuare diverse dimensioni di cui tener conto, in particolare la comunicazione, la relazione educativa, l’organizzazione. Questi aspetti

⁶ Si fa riferimento a coloro che non sono certificati né a norma della Legge n. 104/1992 né a norma della Legge n. 170/2010.

connotano un ambiente di apprendimento inclusivo e dovrebbero diventare oggetto di specifiche riflessioni collegiali per essere considerati in modo esplicito nella valutazione e nella programmazione. I risultati degli apprendimenti non sono disgiunti dall'aspetto sociale dello stare a scuola: stabilire buone relazioni con gli insegnanti e i compagni, apprendere le regole sociali e di convivenza civile, imparare a condividere, comunicare, collaborare, sviluppare una percezione positiva di sé. Anche la ricerca scientifica evidenzia che **le competenze sociali e civiche risultano essere il miglior predittore del successo formativo, scolastico e sociale**. La progettazione e la realizzazione di un *curricolo inclusivo*, pertanto, non possono essere svincolate dalla promozione di un *clima di classe inclusivo*, che punta all'apprendimento e alla partecipazione sociale di tutti gli alunni/studenti, corrispondendo adeguatamente a tutte le diversità individuali. Ciò è possibile solo attraverso la realizzazione di **processi che da un lato pongano attenzione alle prassi didattiche** (curricoli rivolti allo sviluppo di intelligenze multiple, apprendimento attivo e basato su problemi reali, integrazione delle tecnologie nel curricolo, valutazione autentica e utilizzo di strumenti per l'autovalutazione), dall'altro alla **promozione delle relazioni sociali** (modalità cooperative di apprendimento e di collaborazione informale tra gli alunni, coinvolgimento attivo degli studenti nelle decisioni).

La relazione fra competenze disciplinari e competenze di cittadinanza

La riflessione sull'enorme mole dei *saperi* accumulata dall'uomo ha reso necessaria una ridefinizione della funzione didattica, non più centrata sull'insegnamento di porzioni di conoscenze, il cui accumulo determinerebbe la "*cultura*", ma puntata sull'apprendimento e cioè sulla capacità di costruire cultura. La scuola si trova a fronteggiare la sfida di superare l'idea classica e tradizionale di percorrere tutte le tappe disciplinari in maniera cronologica e statica, obiettivo peraltro pretenzioso e irraggiungibile. **Serve ricercare e operare cognitivamente fra le conoscenze conquistate nell'ultimo cinquantennio che costituiscono le basi delle prossime scoperte, quelle che vedranno protagonisti i futuri cittadini.** E' prioritario saper utilizzare strumenti cognitivi che possano avvicinare alla vita vera, quella del mondo del lavoro, della ricerca scientifica, della scoperta usando i modi e gli strumenti più attuali. La contemporaneità richiede lo sforzo di cambiare. L'intervento didattico che opera sui compiti complessi, di realtà o autentici serve a provocare nello studente quel conflitto cognitivo che determina l'esigenza di incrementare le conoscenze necessarie e modificare il proprio schema mentale. Occorre privilegiare le didattiche attive e l'uso dei mediatori, applicando la didattica laboratoriale ma non tralasciando, al contempo, la possibilità di acquisire il rigore metodologico dello studio. Operare sul caso concreto permette a ciascuno di imparare "facendo" e solo successivamente, in adeguati momenti di *debriefing*, raccogliere informazioni per astrarre principi e teorie facilitando l'apprendimento per tutti, per chi è dotato per la riflessione e per chi è portato per la pratica. Le stesse **Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione**, rilevano che "**... l'obiettivo**

della scuola (...) è di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno” e a “(...) saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire.”.

Sono questi gli assi portanti delle Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo, anche in relazione al recente documento⁷ che ne integra le proposte.

L'idea comune di queste esperienze è quella di superare gli steccati disciplinari per promuovere quelle conoscenze che determinano abilità cognitive funzionali alla costruzione del metodo di studio e della motivazione all'apprendimento. **Individuare i nuclei fondanti permette di coglierne la collocazione in varie discipline e organizzare setting didattici realmente efficaci alla costruzione degli schemi organizzatori di ogni studente. Essenzializzare i contenuti permette l'organizzazione di proposte didattiche articolate e bilanciate, con il ricorso a tutti i mediatori didattici, possibili, per favorire l'apprendimento significativo dei saperi essenziali e la loro evoluzione in competenze.**

Aspetto peraltro evidenziato anche dalle **Indicazioni Nazionali per i Licei** laddove tra i criteri costitutivi, si evidenzia: *“L'enfasi sulla necessità di costruire, attraverso il dialogo tra le diverse discipline, un profilo coerente e unitario dei processi culturali. Se progettare percorsi di effettiva intersezione tra le materie sarà compito della programmazione collegiale dei dipartimenti disciplinari e dei consigli di classe, le Indicazioni sottolineano tuttavia i punti fondamentali di convergenza, i momenti storici e i nodi concettuali che **richiedono l'intervento congiunto di più discipline per essere compresi nella loro reale portata.**”* e anche *“La rivendicazione di una unitarietà della conoscenza, senza alcuna separazione tra “nozione” e sua traduzione in abilità, e la conseguente rinuncia ad ogni tassonomia. Conoscere non è un processo meccanico, implica la scoperta di qualcosa che entra nell'orizzonte di senso della persona che “vede”, si “accorge”, “prova”, “verifica”, per capire. (...) è la scuola della conoscenza a fornire gli strumenti atti a consentire a ciascun cittadino di munirsi della cassetta degli attrezzi e ad **offrirgli la possibilità di sceglierli e utilizzarli nella realizzazione del proprio progetto di vita.**”.*

L'orientamento e la “vocazionalità” dei percorsi di apprendimento, un timone oltre che una leva

⁷ <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>

L'orientamento continua a essere uno strumento formativo da ripensare per superare l'approccio informativo che spesso è circoscritto solo alla scelta della scuola successiva, momento importante e che non può essere casuale, ma che si deve ricollocare in percorsi di maturazione della consapevolezza di ognuno sulle proprie attitudini, sui propri obiettivi, sui propri punti di forza e su quelli di debolezza.

“L'orientamento è un intervento finalizzato a porre la persona nelle condizioni di poter effettuare delle scelte personali circa il proprio progetto personale/professionale e di vita. Tale intervento non coincide con un particolare momento dell'esistenza (la scelta degli studi o il cambiamento di un percorso lavorativo), rappresenta un sostegno ad un periodo piuttosto lungo della transizione tra infanzia ed età adulta. L'orientamento mira alla finalità educativa dell'autonomia, come capacità fondamentale affinché la persona possa muoversi in una società complessa e scarsa di protezioni e garanzie totali. Esso pertanto si iscrive a pieno titolo nell'ambito del processo di educazione e di formazione integrale della persona intesa come modalità educativa permanente, ovvero quella attenzione della persona che corrisponde alla piena espressione della sua identità, professionalità e vocazione in riferimento alla realtà in cui essa vive”⁸.

Si tratta di avviare il processo dall'inizio del percorso scolastico, come ribadito da tempo in diverse norme e in numerosi documenti ministeriali⁹.

Un utile punto di partenza per costruire percorsi efficaci può essere la riflessione sulla documentazione educativa anche costruita dal singolo studente in termini autovalutativi, oltre che l'applicazione di strumenti per la rilevazione delle attitudini e delle vocazioni. È necessaria una specifica attenzione sulle conseguenze della valutazione: il giudizio sul profitto, il dispensare successi e fallimenti sono percepiti dagli studenti come sentenze con una ricaduta sull'autostima. Significa saper esplicitare chiaramente i criteri di valutazione delle prove, i punti di forza e di debolezza e l'impegno. Una **didattica orientativa** si costruisce con una scuola che non sia percepita *“come un ostacolo da superare, ma come strumento per superare gli ostacoli (...) La didattica orientativa non pone direttamente la domanda: “Cosa vuoi fare da grande?”, ma chiede agli alunni di porsi essi stessi domande più sensate e funzionali: “Cosa mi riesce meglio? Su cosa mi impegno con meno fatica? Cosa mi appassiona di più?”. Alla scuola spetta garantire il luogo e il tempo più giusti per trovare ciascuno le proprie risposte. A questo scopo devono essere ricondotti la progettazione e l'uso dei tempi e degli spazi, che costituiscono variabili pedagogiche fondamentali e richiedono profonde ristrutturazioni per essere davvero funzionali ai processi di orientamento così come si vanno configurando. Tempi più distesi e meno frazionati e ossessivi, spazi flessibili, organizzazione*

⁸ Definizione ISFOL (documento di riferimento F. Ghero, D. Pavoncello, a cura di *“Accreditamento delle sedi orientative, Glossario”*, ISFOL, Roma 2004, pag. 50);

⁹ Decisione n. 2241/2004CE del 15 dicembre 2004, che istituisce EUROPASS, il quadro unico europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, dispositivo per la mobilità dei cittadini;

- Legge 28 giugno 2012, n. 92, ed in particolare l'articolo 4, comma 55, lettera c) concernente le azioni relative alla fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita;

- accordo in Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012 concernente la *“Definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente finalizzato a promuovere e condividere una strategia nazionale di Orientamento permanente nel campo dell'educazione, della formazione professionale e dell'occupazione e a elaborare linee guida per la qualità e l'integrazione dei servizi di orientamento”*;

- accordo in Conferenza Unificata del 5 dicembre 2013 sul documento *“Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente”* che individua le *“Linee di indirizzo strategico”* e gli *“Obiettivi specifici e le azioni operative”*.

- nota MIUR n. 4232 del 19 febbraio 2014 *“Trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente”*.

dell'attività didattica a partire dai vissuti e dalle esperienze dirette delle/gli studentesse/studenti, che consenta di realizzare la dimensione laboratoriale in funzione di un incontro efficace con i saperi e le pratiche.”¹⁰

In questa prospettiva assume grande importanza la scelta dei contenuti, sia per la loro connessione con schemi logici e cognitivi nelle diverse età, sia per il carattere generativo delle discipline. Ciò può trovare rispondenza con quanto è suggerito dalla Commissione europea che ha varato nel gennaio del 2018 la Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, con un nuovo Quadro di riferimento europeo che sostituisce quello del 2006. L'Allegato con le nuove competenze chiave esordisce con una significativa citazione tratta dal Pilastrato europeo dei diritti sociali proclamato da Parlamento, Consiglio e Commissione il 14 novembre 2017: *“Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro. Ogni persona ha diritto a un'assistenza tempestiva e su misura per migliorare le prospettive di occupazione o di attività autonoma. Ciò include il diritto a ricevere un sostegno per la ricerca di un impiego, la formazione e la riqualificazione.”*. Precisa anche che le competenze chiave sono *«tutte di pari importanza»* e sono quelle *“necessarie per l'occupabilità, la realizzazione personale, la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale”* e sono *“una combinazione di conoscenze (fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento), abilità (capacità di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati) e atteggiamenti (disposizione e mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni).”*.

Nella logica della progressiva personalizzazione degli apprendimenti va letto anche quanto indicato al comma 28 dell'art. 1 della Legge n. 107/2015: *“Le scuole secondarie di secondo grado introducono insegnamenti opzionali nel secondo biennio e nell'ultimo anno anche utilizzando la quota di autonomia e gli spazi di flessibilità. Tali insegnamenti, attivati nell'ambito delle risorse (...) dei posti di organico dell'autonomia assegnati sulla base dei piani triennali dell'offerta formativa, sono parte del percorso dello studente e sono inseriti nel curriculum dello studente.”*. Ciò è pienamente riconducibile alla personalizzazione dei piani di studio e nell'utilizzo della quota di autonomia dei curricula, già a partire dal primo ciclo.

Va ripresa una riflessione sulla **documentazione educativa e sui modelli di “portfolio” degli studenti**, che vada oltre la sola ricerca di strumenti per la rilevazione delle attitudini e delle vocazioni. La documentazione educativa non può prescindere dall'adozione di una chiara policy sui “format” di documentazione essenziale e, quindi, efficace e sulle modalità di condivisione tra i docenti coinvolti nel processo di apprendimento dello studente. Molte applicazioni informatiche consentono ormai livelli di

¹⁰ <http://www.miur.gov.it/archivio-pareri>

condivisione della documentazione elevati e facilmente gestibili, senza che però divengano esse stesse portatrici di modelli esterni alle scelte delle scuole¹¹.

A questo proposito può essere interessante richiamare le modalità previste per la costruzione del **Patto Formativo Individuale** definito dalle Linee Guida per i CPIA di cui al Decreto Interministeriale del 12 marzo 2015 che richiama a *“La valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale è la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti, in coerenza con le politiche nazionali dell'apprendimento permanente così come delineate all'art. 4, comma 51, Legge 92/2012.*

Il nuovo sistema di istruzione degli adulti prevede, tra l'altro, che i percorsi di istruzione siano organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso sulla base di un Patto formativo Individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto.”.

2. LEVE ORGANIZZATIVE

Progettazione e documentazione

La documentazione relativa alla progettazione e alla valutazione definisce le scelte della scuola ed è da considerarsi strumento utile per esplicitare sia gli obiettivi delle attività promosse, sia l'ambiente di apprendimento, cioè i percorsi, le metodologie e le strategie didattiche, gli strumenti e i materiali, oltre che le modalità di verifica e di valutazione. **In questo modo le scelte assumono un significato anche formale, nell'ambito delle decisioni che, assunte a livello collegiale, diventano responsabilità di ogni docente.** Peraltro, in considerazione dell'autonomia funzionale, le istituzioni scolastiche definiscono gli strumenti e i tempi per la progettazione curricolare, sia a livello di scuola che di classi, sia in relazione al curriculum verticale, per discipline e trasversale. **L'elaborazione di piani didattici personalizzati (PDP) non è obbligatoria ma è da considerarsi uno tra i possibili strumenti di documentazione, utile per una condivisione di tipo organizzativo, che può facilitare la comunicazione tra i docenti dei consigli di classe, o tra i docenti contitolari di classe o in interclasse,** e da condividere e comunicare alle famiglie, **sulla base di criteri definiti nel PTOF e nel Piano per l'inclusione.** In questo senso verbali, delibere, progettazioni degli organi collegiali, così come altri atti e provvedimenti previsti dalla normativa vigente sono adeguati e formalmente corretti. Va superata l'idea che il PDP sia un documento necessario per “tutelare” gli studenti in particolare nel momento della valutazione. Appare di fondamentale importanza sottolineare che le modalità di

¹¹ Il riferimento è a qualche modello rigido di registro elettronico che non consente di utilizzare criteri e modalità della valutazione in modo coerente con le scelte della scuola e con le interpretazioni della normativa.

valutazione sono definite a livello collegiale nell'ambito della elaborazione di criteri comuni di cui all'art. 1, comma 2 del decreto legislativo 62/2017.

Nella **scuola dell'infanzia**, in particolare, andranno indubbiamente progettate, in caso di necessità, azioni educative specifiche nei confronti di bambini che presentano situazioni di difficoltà di vario tipo, ma appare inopportuna la redazione di un Piano Didattico Personalizzato nelle forme e con i contenuti previsti per gli altri gradi di scuola. Negli anni dell'infanzia si possono manifestare primi segnali di situazioni di problematicità che soltanto in un secondo tempo si possono rivelare come veri e propri disturbi. È della massima importanza, pertanto, svolgere osservazioni puntuali e coerenti rispetto al percorso di crescita e ai comportamenti del bambino, riportando in forma sistematica e strutturata le risultanze degli interventi educativi anche al fine di dare continuità all'azione pedagogica, valorizzare il rapporto con le famiglie e instaurare un dialogo fra gli educatori della scuola dell'infanzia e gli insegnanti della scuola primaria. La scuola dell'infanzia è, pertanto, pienamente coinvolta nel processo inclusivo e di attenzione ai bisogni di tutti. A conferma, il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 all'art. 1 comma 1 definisce la finalità del **Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni**: *“Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali.”* aggiungendo al comma 3 lettera b) che il Sistema stesso *“concorre a ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali e favorisce l'inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini attraverso interventi personalizzati e un'adeguata organizzazione degli spazi e delle attività”*.

L'organizzazione degli spazi e dei tempi, “setting” per l'apprendimento

In una scuola inclusiva i tempi, gli spazi e l'organizzazione, assumono una dimensione strategica, di rilevanza pedagogica, utile al successo formativo di tutti e di ciascuno.

L'accessibilità, in quest'ottica, è una condizione necessaria ma non sufficiente.

Scuole, accoglienti e aperte alla comunità, dotate di ambienti flessibili e laboratoriali, che valorizzano aree all'aperto e spazi comuni, innovative e tecnologiche, stimolano la collaborazione e favoriscono il benessere individuale e organizzativo, il senso di appartenenza e l'inclusione di tutti.

Allo stesso modo, **soluzioni organizzative che, ad esempio, potenzino e rimodulino il calendario e l'orario scolastico**, possono dare risposta a bisogni educativi eterogenei consentendo forme e tempi personalizzati di insegnamento e di apprendimento.

Da questo punto di vista gli **strumenti offerti dal Regolamento dell'Autonomia D.P.R. n. 275/1999 e ribaditi dalla Legge n. 107/2015** rappresentano una “cassetta degli attrezzi” che consente di costruire il contesto idoneo all'espressione e allo sviluppo delle diverse potenzialità degli studenti,

amplificando l'azione di potenti "facilitatori" dell'apprendimento, nel rispetto dei tempi e dei ritmi personali e **riducendo l'impatto delle "barriere", non solo architettoniche, ma anche organizzative, presenti nell'ambiente scolastico.** Tra gli altri, un preciso riferimento normativo è il comma 3 dell'articolo 1 della Legge n. 107/2015:

"La piena realizzazione del curricolo della scuola e il raggiungimento degli obiettivi di cui ai commi da 5 a 26, la valorizzazione delle potenzialità e degli stili di apprendimento nonché della comunità professionale scolastica con lo sviluppo del metodo cooperativo, nel rispetto della libertà di insegnamento, la collaborazione e la progettazione, l'interazione con le famiglie e il territorio sono perseguiti mediante le forme di flessibilità dell'autonomia didattica e organizzativa previste dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, e in particolare attraverso:

- a) l'articolazione modulare del monte orario annuale di ciascuna disciplina, ivi compresi attività e insegnamenti interdisciplinari;*
- b) il potenziamento del tempo scolastico anche oltre i modelli e i quadri orari, nei limiti della dotazione organica dell'autonomia di cui al comma 5, tenuto conto delle scelte degli studenti e delle famiglie;*
- c) la programmazione plurisettimanale e flessibile dell'orario complessivo del curricolo e di quello destinato alle singole discipline, anche mediante l'articolazione del gruppo della classe."*

Le scuole hanno costruito nel tempo esempi e modelli per utilizzare gli strumenti normativi dando così risposte alle esigenze degli studenti ed esplicitando le coerenti scelte didattiche e progettuali. Alcuni di questi riguardano l'orario settimanale e giornaliero. Una di questa è la possibile compattazione delle discipline e la scansione in moduli. Potrebbero essere adottate scelte diverse in merito a:

- un orario settimanale costruito da moduli che prevedono due lezioni consecutive in modo da favorire una didattica laboratoriale e cooperativa con un clima più rilassato e disteso che rispetti i tempi di apprendimento di ognuno;
- una distribuzione di ore non rigida nelle settimane, ad esempio con una diversa collocazione delle discipline nei trimestri/quadrimestri che lasci invariato il monte-ore annuale. Si possono concentrare alcune attività disciplinari nella prima parte dell'anno scolastico ed altre nella seconda; oppure si possono svolgere le discipline per unità di apprendimento trasversali e quindi con l'apporto orario di diversi docenti, sempre nel rispetto delle ore previste dagli ordinamenti.

L'organizzazione del tempo scuola incide sulla qualità della didattica, cambia il modo in cui questa dimensione è impiegata in classe e di conseguenza anche la modalità con cui è organizzata l'attività formativa. Questa scelta chiede al docente di ripensare il classico modello frontale d'interazione con lo studente e favorisce la creazione di un ambiente classe più flessibile, in cui gli insegnanti possono usare stili d'insegnamento vari e interattivi promuovendo, inoltre, il dialogo e la collaborazione fra i docenti ai fini di una progettazione comune della didattica.

Pensare all'orario come una variabile dalla quale dipendono i risultati di apprendimento, oltre che il benessere degli studenti e anche dei docenti è un primo passo nella direzione di curricula inclusivi e attenti alla personalizzazione.

Un altro esempio riguarda l'utilizzo e la predisposizione degli spazi fisici, la cosiddetta "*didattica per ambienti di apprendimento*" funzionale a una dimensione più attiva del processo di insegnamento-apprendimento: ogni docente ha una sua aula e sono gli studenti a spostarsi secondo l'orario. Le aule non sono più i luoghi, spesso impersonali dove gli studenti aspettano i docenti ma sono assegnate ai docenti che le allestiscono con un *setting* funzionale alle specificità della disciplina stessa. Il docente ha a disposizione un ambiente personalizzato che diventa il suo spazio di lavoro. L'opportunità di disporre di spazi dedicati alle discipline consente di renderli più adeguati a una didattica attiva di tipo laboratoriale con l'utilizzo di arredi, materiali, libri, strumentazioni, *device* e *software*. L'aula diventa uno spazio dove poter sperimentare conoscenze e sviluppare competenze, prevedendo un *setting* di lavoro flessibile che diviene adeguato alle diverse discipline che può completarsi anche oltre l'aula.

Quindi il *setting* deve essere progettato consapevolmente, alla pari del curriculum esplicito, per non trovarsi nella condizione di vanificare la proposta didattica a causa dell'incongruenza degli aspetti di contesto, che comunque agiscono e intervengono nel processo educativo.

Le tecnologie¹² sono ormai una realtà praticata e consolidata in quasi tutte le istituzioni scolastiche. Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)¹³ ha esplorato molte delle possibili azioni che possono implementare un utilizzo della tecnologia a favore dell'inclusione. Non solo come supporto tecnico e compensativo nei casi di disabilità e di disturbi specifici di apprendimento, ma soprattutto per la possibilità di progettare una didattica che utilizzi linguaggi diversi da quelli propri della lezione frontale. La scuola digitale va pensata, quindi, in funzione delle finalità, oltre l'idea dell'innovazione che in qualche caso può risultare fine a se stessa. Un esempio in questa direzione è il concetto a cui si ispira il **FabLab** (dall'inglese *fabrication laboratory*), una vera "officina" che offre servizi di fabbricazione digitale. Il progetto FabLab nasce circa dieci anni fa al MIT di Boston e il nome mette insieme fabbricazione e laboratorio. I FabLab sono oggi centinaia nel mondo e la diffusione crescente di laboratori di coding, delle stampanti 3d e di schede di prototipazione elettronica, nonché di robotica consente un nuovo protagonismo degli studenti che non solo progettano, ma creano i loro oggetti di studio, come in molte scuole si sta già sperimentando.

Piano per inclusione

Il Piano per l'Inclusione è lo strumento previsto dal Decreto Legislativo n. 66/2017. La redazione del Piano per l'inclusione, la realizzazione e la valutazione, è l'assunzione collegiale di responsabilità da

¹² <https://www.european-agency.org/Italiano/publications>

¹³ http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf

parte dell'intera comunità scolastica sulle modalità educative e i metodi di insegnamento adottati nella scuola per garantire l'apprendimento di tutti gli alunni. Per realizzare quanto previsto dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa, il **Piano per l'Inclusione può esplicitare:**

- la definizione, collegialmente condivisa, delle modalità per la realizzazione di un curriculum inclusivo e per la personalizzazione;
- l'elaborazione di protocolli e di procedure ben precise per la valutazione delle condizioni individuali e per il monitoraggio e la valutazione dell'efficacia degli interventi educativi e didattici;
- le analisi di contesto, le modalità valutative, i criteri di stesura dei piani personalizzati, della loro valutazione e delle eventuali modifiche;
- il ruolo delle famiglie e delle modalità di mantenimento dei rapporti scuola/famiglia in ordine allo sviluppo delle attività educative/didattiche;
- le scelte per la valorizzazione delle risorse professionali di cui si dispone per la realizzazione del Piano stesso;
- le risorse interne ed esterne necessarie per realizzare le attività d'inclusione (dal 2019 è utilizzato anche per la richiesta dell'organico per il sostegno didattico).

3. LE LEVE GESTIONALI E RUOLI

Pensare e realizzare le condizioni per creare contesti accoglienti è compito di tutta la comunità professionale, docente e non docente, ma risulta strategico l'apporto del dirigente scolastico quando, consulente e supervisore dei molteplici processi necessari al cambiamento, assume la funzione di indirizzo nella progettazione. Si tratta di pianificare la realizzazione della scuola inclusiva con il coinvolgimento di tutte le componenti interne ed esterne alla scuola, definendo le fasi e la fattibilità delle singole tessere che comporranno il quadro finale. In questa direzione, una importante occasione è data dalle reti di scuole che accrescono la forza della scuola singola, amplificano la valutazione e la replicabilità delle prassi in quanto consentono di aumentare l'impatto dell'esperienza di innovazione.

Il dirigente scolastico

Il dirigente è responsabile dell'esercizio delle funzioni pubbliche affidategli e del perseguimento *“della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza ed efficacia del servizio scolastico”*¹⁴. Nel suo ruolo strategico, nelle sue funzioni di gestione direzionale, organizzativa e di coordinamento per l'unitarietà

¹⁴ art. 25 del Decreto Legislativo 30 marzo 2001, n. 165, art. 21 del Decreto Legge 15 marzo 1997, n. 59 e Decreto Legislativo del 6 marzo 1998, n. 59

delle proposte e nella valorizzazione delle risorse umane, finanziarie, strumentali, nell' istituzione scolastica che dirige, è, oltre che leader strategico, mediatore e negoziatore con gli organi collegiali e gli enti esterni, anche leader per l'apprendimento che consenta di realizzare, in sintonia con i docenti e gli *stakeholder*, il progetto formativo ed educativo, capace di promuovere una scuola come comunità di apprendimento. La sua funzione inclusiva si esplicita non solo nella gestione delle risorse umane, culturali e materiali che, in relazione all'inclusione dei soggetti con disabilità certificata, integrano i diversi Profili di funzionamento e PEI, ma nell'organizzazione di un *management* inclusivo che coinvolga tutte le componenti scolastiche.

Il ruolo del dirigente scolastico è cruciale perché è sua la funzione di indirizzo per tutti gli attori della comunità scolastica coinvolti nei processi di inclusione e garantisce la visione d'insieme per la definizione e la tenuta del *setting* organizzativo e pedagogico della scuola.

I docenti

Il presupposto di una scuola inclusiva risiede in una piena accezione della funzione docente che superi definitivamente la sola trasmissione di nozioni e si connota come mediatore per comprendere e ricostruire le conoscenze e sviluppare le competenze. Una funzione docente che, come è il riferimento strutturale della formazione iniziale e continua, si connota per:

- una competenza che consenta di innestare i saperi, cardine del nostro sistema scolastico, su un orizzonte comune in cui il sapere “agito” sia alla base della cittadinanza, intesa come padronanza della cultura che consenta l'espressione delle migliori energie creative individuali;
- il superamento dell'autoreferenzialità del singolo docente e di una progettazione ristretta ai soli contenuti disciplinari;
- la capacità di progettare insieme agli altri docenti della classe e della scuola, partendo da una attenta osservazione e dall'analisi delle priorità formative, sulle quali innestare i contributi dei diversi linguaggi disciplinari.

L'organico dell'autonomia è funzionale alla realizzazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, e l'efficacia è amplificata ulteriormente se è sfruttata anche un'altra delle opportunità, prevista dall'art. 1, commi 65, 66, 68 e 71 della Legge n. 107/2015: la possibilità di valorizzare le competenze professionali dei docenti “in rete”. Tale impiego può, infatti, assicurare consulenza e tutoraggio da parte di docenti esperti alle scuole che ne sono prive, riconoscendo anche le professionalità costruite nel tempo da scuole particolarmente attive nelle pratiche inclusive e assicurando, anche a livello di sistema, una maggior omogeneità nell'eterogeneità.

I docenti di sostegno

Il collegio docenti e i consigli di classe hanno bisogno della professionalità del docente di sostegno, con l'assunzione di un ruolo di facilitatore e di supporto metodologico per tutti i docenti delle istituzioni scolastiche. Le specifiche competenze sono una risorsa funzionale all'implementazione di strategie inclusive e possono diventare un supporto fondamentale nella progettazione di percorsi adeguati, anche attraverso l'interscambio di ruoli e di attività didattiche tra tutti i docenti nell'ambito dell'organico dell'autonomia.

Figure di sistema e staff

La Legge n. 107/2015, all'art. 1, comma 83 prevede che il dirigente scolastico, per assicurare un efficace coordinamento di tutte le attività progettuali di istituto, finalizzate a promuovere la piena inclusione di ogni alunno nel contesto della classe e della scuola, possa individuare fino al 10% di docenti per attività di staff e di coordinamento per azioni di supporto all'offerta formativa. Una leadership diffusa è una delle condizioni per progettare e realizzare interventi organizzativi e didattici a favore della scuola inclusiva.

La Formazione del personale scolastico

La formazione del personale, iniziale e in servizio, è lo strumento fondamentale per promuovere **l'acquisizione di una forma mentis per cui "la speciale normalità" sia modalità ordinaria del fare scuola**. Ciò diventa anche la base per una componente fondamentale del profilo professionale dell'insegnante, del personale ATA e del dirigente scolastico.

La progettazione e la realizzazione di una scuola inclusiva richiede agli insegnanti di comprendere la complessità e le diversità, di riflettere sul contesto e sulle proprie pratiche e di attivare processi di cambiamento e adattamento. In altre parole, richiede quella capacità riflessiva che permette di:

- pianificare in modo attento *cosa insegnare, come insegnare e perché insegnare*;
- valutare l'agire educativo;
- identificare i punti di forza e debolezza e potenziare a tal fine il bagaglio di competenze professionalizzanti.

La riflessione sul proprio agire educativo, lo scambio di buone pratiche, il confronto tra stili e prassi gestionali della classe sono per lo più oggetto di discussioni informali tra colleghi e non sempre sono frequenti le occasioni dedicate appositamente all'analisi dell'ambiente d'apprendimento e delle pratiche adottate dagli insegnanti della classe.

Da una parte è necessario che l'insegnante e la scuola individuino tempi, spazi e modalità per attivare i processi riflessivi. Dall'altra, gli insegnanti possono abituarsi a "vestire gli abiti" del professionista riflessivo a partire dalla formazione iniziale e della formazione in servizio.

Compito della formazione iniziale, in servizio e nell'anno di prova è proprio di creare opportunità per esplorare, discutere e riflettere su pratiche educative e competenze necessarie a creare un clima di classe positivo, attivare processi di apprendimento-insegnamento e promuovere il benessere scolastico, elementi essenziali per la realizzazione di una scuola inclusiva. **Come già descritto nel Piano Nazionale per la Formazione¹⁵, i processi riflessivi possono essere sostenuti dall'utilizzo di diverse strategie specifiche tra le quali il *mentoring* e il *peer-coaching*:** attraverso osservazioni reciproche tra pari e il monitoraggio continuo di mentor e tutor, così come utilizzando griglie osservative e scale di valutazione. La promozione della capacità riflessiva assume caratteristiche proprie nel cosiddetto "anno di prova", in cui il docente neo-immesso è chiamato a elaborare il portfolio formativo che costituisce un esempio concreto di come promuovere la riflessione professionale. Il Piano Nazionale per la formazione e le priorità in esso indicate forniscono una prima opportunità per **la formazione di specifiche figure** che rappresentino, all'interno di ogni scuola, il punto di riferimento per la progressiva realizzazione degli interventi a vantaggio dell'inclusione. La predisposizione del Piano triennale della formazione, inserito nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa in coerenza con il Piano di Miglioramento, è l'occasione per curare l'armonizzazione degli interventi formativi in relazione al conseguimento delle abilità cognitive, emotive e relazionali di base (life skills) per tutti gli alunni. In particolare occorre evidenziare gli aspetti da tenere in considerazione, già definiti da OECD nel 2006:

- coinvolgimento di tutte le dimensioni di chi apprende (cognitive, sociali, emotive);
- consapevolezza e autoregolazione del processo di apprendimento;
- co-progettazione del percorso di apprendimento;
- sviluppo del processo di auto-valutazione;
- apprendimento per 'sfide' piuttosto che per 'obiettivi';
- percorsi di apprendimento invece di curriculum predefiniti o programmi di formazione;
- risultati potenzialmente raggiungibili, non definibili a priori.

La rete territoriale

Le strategie dell'inclusione diventano fattori moltiplicatori se non restano patrimonio di ogni singola istituzione scolastica. La Legge n. 107/2015 propone una nuova *governance* costruita sugli ambiti territoriali per fare dell'autonomia scolastica uno strumento di rete. Una prospettiva che colloca l'autonomia negli spazi della collaborazione tra le scuole, una consapevolezza che chiarisce una volta per tutte che non si tratta di mettere le scuole in competizione tra loro, bensì in sinergia. Infatti le azioni coordinate e la messa in comune delle proposte, delle idee, dei progetti, ma anche delle competenze professionali e quindi del personale, aumenta la possibilità per tutti di ottenere vantaggi per migliorare i risultati del sistema nel suo complesso.

¹⁵ http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

Diventa quindi ancor più importante definire nei territori, con il coordinamento degli UU.SS.RR e degli ambiti territoriali, la costruzione di alleanze e l'assunzione di responsabilità. Non tutti i territori sono uguali, così come non lo sono le esigenze e i bisogni, le storie, le identità e le modalità di lavoro che disegnano una realtà ricca e variegata che deve essere rispettata. Per garantire un efficace coordinamento, i ruoli e i compiti sono individuati in modo da essere funzionali al territorio stesso, nel rispetto e in collaborazione con gli Enti Locali.

Mettere in comune percorsi innovativi non significa solo condividere prassi, ma trovare soluzioni che si possano trasformare ogni volta in nuove scelte.

Conclusione

Non esiste un solo modello di scuola efficace, ma esistono le numerose esperienze, i differenti percorsi, le molte proposte di scuole e soprattutto di reti di scuole che praticano alcune, molte o diverse scelte e opportunità qui esemplificate. Perché tutto ciò sia utile al sistema scolastico e, soprattutto consenta esiti di apprendimento adeguati per tutti e per ciascuno, le scelte devono diventare strutturali, consapevoli e sistemiche.