

Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: la percezione degli insegnanti

The role of the school principal for the quality of school inclusion: the perception of teachers

Pasquale Moliterni

Università degli Studi di Roma "Foro Italico", Dipartimento di Scienze motorie, umane e della salute – pasquale.moliterni@uniroma4.it – pasquale.moliterni@libero.it

Alessio Covelli

Università degli Studi di Roma "Foro Italico", Dipartimento di Scienze motorie, umane e della salute – alessio.covelli@uniroma4.it – alessiocovelli84@gmail.com

The article presents a deepening about the role of school principal (SP) in supporting and developing inclusive education. The SP planning in management policies and interventions for the inclusion of all pupils were investigated by a quantitative analysis on the self-assessment of the quality levels expressed by 291 teachers in training. Although there was a high dis-persion of collected data, teachers expressed positive assessments of the work of the SP. In accordance with scientific lit-erature, the results show that the quality levels about the work of the SP perceived by teachers are significantly related to the cultural, organizational-management and pedagogical-didactic development of inclusive education.

Key-words: school principal, inclusive education, quality assessment, inclusive leadership, vocational training

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

L'articolo è il risultato del lavoro congiunto e condiviso dei due autori. In particolare, Pasquale Moliterni è autore dei paragrafi 1 e 4; Alessio Covelli è autore dei paragrafi 2 e 3



1. Introduzione

Una scuola inclusiva è frutto della sensibilità e dell'impegno inclusivo di ciascun operatore scolastico e in primis del dirigente scolastico (DS). È insufficiente, infatti, formare i docenti in vista della promozione di processi inclusivi nella scuola, se in tale direzione non vengono altresì orientati e formati i DS (Sergiovanni, 2002; Serio & Moliterni, 2006; Crispiani, 2010; Paletta, 2015; Unesco, 2015; Ianes e Cramerotti, 2016; Canevaro, 2019). Per promuovere una società inclusiva è necessario che tutti i soggetti sociali siano orientati e formati in tal senso. Ciò significa promuovere sensibilità e competenze inclusive negli operatori di prima linea, come gli insegnanti e gli operatori sportivi, i quali però devono poter trovare intorno a sé un tessuto professionale capace di sostenere la costruzione di contesti inclusivi.

Gli operatori devono poter trovare innanzitutto nei DS i soggetti capaci di favorire le migliori condizioni di lavoro per rimuovere gli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo della persona, come sancito dal secondo comma dell'art. 3 della Costituzione della nostra Repubblica. Il processo educativo è, dunque, frutto delle sinergie che si sviluppano all'interno di una complessità istituzionale e sociale, che vede la scuola parte di tale sistema, come evidenziato da Ludwing von Bertalanffy (1971) con la sua teoria generale dei sistemi.

Ma la scuola a sua volta costituisce un sistema altrettanto complesso che, attraverso l'azione di tutti gli operatori, deve onorare la propria specifica missione, didattico-formativa, alla luce di opzioni valoriali che diano senso e significato al processo educativo. Tali opzioni chiamano in causa una più ampia corresponsabilità educativa tra scuola, famiglia e società, alla luce dei principi-valori della Carta Costituzionale Italiana e della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, nonché della Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con disabilità del 2006.

È necessario pertanto sviluppare sensibilità e sinergie sia all'interno di ogni singola organizzazione sociale, sia tra le varie organizzazioni che concorrono alla concrezione di processi inclusivi. Una società inclusiva è frutto, infatti, della costruzione di un ecosistema educativo che vede in gioco i soggetti dei tre sistemi (formale, non formale e informale) nella costruzione di comportamenti ed atteggiamenti positivi verso sé, verso gli altri e verso il mondo (cfr. Moliterni, 2013, p.247 e segg.). L'educazione è un processo complesso che sollecita e accompagna lo sviluppo dell'essere umano durante l'intero arco ed in ogni contesto di vita (*life-long-wide education*); richiede attenzioni ed impegno continuo da parte di tutti i soggetti in azioni di corresponsabilità educativa (Moliterni, 2009), a cominciare dalla famiglia e dalle esperienze quotidiane di vita per proseguire nei contesti via via più formalizzati, come la scuola. Questa, in particolare, ha il compito di sostenere il processo educativo di ciascuna persona, nessuna esclusa, nell'incontro con una cultura accessibile, al fine di promuovere comportamenti positivi e consapevoli nella relazione con sé, con gli altri e con il mondo. Ogni esperienza culturale mira ad innervare, infatti, processi formativi ed educativi che si sostanzino di conoscenze significative utili a promuovere comportamenti di umanizzazione consapevole (Favorini & Moliterni, 2015). La scuola, già a partire dalle prime esperienze formalizzate degli asili-nido e delle scuole dell'infanzia, così come previsto anche dalle disposizioni sul cosiddetto 0-6 (decreto legislativo n. 65/2017), deve dunque proporre esperienze conoscitive utili a sviluppare abilità e competenze che consentano alla persona di acquisire progressivamente autonomia personale attraverso la graduale conoscenza, comprensione e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente circostante.



La scuola deve esprimere dunque competenze pedagogico-educative e didattico-formative, valorizzando le proposizioni culturali come concrezione del processo educativo stesso. È necessario però che tutto questo avvenga attraverso la predisposizione di contesti attivi e proattivi, accoglienti, inclusivi, partecipativi e responsabilizzanti.

È quanto ribadito nell'art. 1 del dpr n. 275/99, ove si afferma che le "istituzioni scolastiche [...] sono *espressioni di autonomia funzionale [...] a definire e realizzare l'offerta formativa*, in interazione tra loro e con gli enti locali, per lo sviluppo delle potenzialità individuali di ciascun alunno nel rispetto degli obiettivi nazionali del sistema scolastico".

L'autonomia costituisce lo spazio di autodeterminazione che permette di personalizzare i *curricula* nel collegamento tra ciò che è già istituito ed organizzato e ciò che è da organizzare in forma istituyente, nell'intreccio sempre più consapevole tra dimensione esplicita e dimensione implicita dei curricula (Scurati, 1978; Moliterni, 2001a, pp. 188-210). Tra istituito e istituyente vi è continuità e contiguità, con quelle discontinuità che consentono di trasformare positivamente la realtà, attraverso la ricerca e le riflessioni condivise all'interno di una comunità di pratica come quella scolastica. L'autonomia mira a favorire, infatti, lo sviluppo di tutti i soggetti: prioritariamente gli alunni, ma anche il DS, gli insegnanti, i collaboratori e tutto il personale tecnico-amministrativo. In un tale quadro le diverse soggettività costituiscono l'espressione piena di un sistema, così come si conviene a istituzioni formative e sociali (Moliterni, 2010). L'*autonomia* mira, dunque, a valorizzare i soggetti/professionisti di scuola e a introdurre azioni di miglioramento continuo; diventa la strada per rendere "istituyente" l'istituzione.

Tutto ciò ha bisogno di una cabina di regia, di una governance efficace. Ed è proprio questo il ruolo prioritario del DS.

Il decreto legislativo n. 59/1998 (art. 25-bis) sancisce infatti che "il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, spettano al DS autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane (comma 2). (omissis). Promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologico - didattica, per l'esercizio della libertà di scelta da parte delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni (comma 3)." È una descrizione ampia delle funzioni del DS, ribadita anche nell'art. 25 del dlgs 165/2001.

Come si vede, la professionalità del DS si configura in maniera complessa e richiede, in particolare, competenze relative al coordinamento e alla valorizzazione delle risorse umane a disposizione, per una gestione unitaria delle inevitabili differenze interne, nel raccordo con la più ampia comunità scolastica e con il territorio, al fine di garantire il diritto all'apprendimento di ciascun alunno. D'altra parte, il successo formativo sancito dall'art. 1 del dpr 275/1999 è espressione del diritto all'apprendimento e il diritto costituzionale allo studio è inteso non più solo come diritto all'accesso ma come diritto al successo formativo.

In quanto organizzazione complessa, la scuola si esprime, dunque, attraverso livelli di professionalità concorrenti che per risultare efficaci richiedono un'azione efficace di forte coordinamento tra le varie situazioni e professionalità interne e con



i diversi soggetti che costituiscono il mondo dell'extrascuola, nell'ampliamento del ventaglio delle opportunità formative.

Il ruolo e le funzioni del DS devono svilupparsi pertanto sul versante di una leadership pedagogico-professionale e non solo manageriale.

Per tali ragioni la ricerca, di cui qui si presentano i risultati, ha mirato ad indagare, attraverso lo sguardo degli insegnanti, i punti di forza e di debolezza degli aspetti e delle dinamiche volte a fare della scuola un contesto effettivamente inclusivo sia per gli alunni, sia per gli operatori. Tanto più i primi potranno vivere esperienze inclusive, quanto più potranno respirare un clima sociale positivo. La scuola dovrebbe essere un vivaio di relazioni umane, di apprezzamento e valorizzazione personale, professionale e sociale. Ma ciò richiede un'azione intelligente di governance inclusiva e proattiva di adulti tra adulti.

Una scuola per risultare inclusiva deve, quindi, attivare processi di empowerment per tutte le persone che ne fanno parte. E questa è responsabilità specifica del DS che dovrebbe esprimere una managerialità non solo economico-amministrativa ma anche pedagogica, ponendosi come "persona- criterio" (Rogers, 1983), attenta alle dinamiche relazionali per il benessere di ciascuno nel ben-essere di ognuno. Tali aspetti costituiscono fattori strategici per la qualità dell'esperienza scolastica.

Governare nella complessità è un compito dunque arduo, che può essere sviluppato soltanto secondo logiche di leadership pedagogica distribuita e diffusa, in cui ciascuno si senta parte attiva e co-costruttrice del benessere generale, in un confronto ragionevole che tenga conto del punto di vista e delle preoccupazioni degli altri (Sen, 2010), in vista comunque del successo formativo di ogni alunno.

Al DS non sono richieste solo competenze gestionali, economiche e burocratico-amministrative, ma altresì pedagogiche per valorizzare le risorse umane e prestare attenzione alla predisposizione e cura delle condizioni organizzative per l'efficacia didattico-formativa (competenze educazionali).

Diventa importante la capacità di superare la logica individuale e personalistica per una professionalità capace di coltivare il team e contribuire a fare della scuola una comunità di pratica (Sergiovanni, 2002; Wenger, 2007; Moliterni, 2009; Devecchi & Nevin, 2010; lanes e Cramerotti, 2016), fatta di scambio e interazione continua, di comportamenti condivisi, per la strutturazione e conduzione di azioni di gruppo, collegiali e partecipate. Ciò è possibile solo se si fa leva su una filosofia organizzativa e istituzionale che miri a sviluppare l'*empowerment* personale e professionale di ciascuno, dando opportunità alle persone di rendersi conto per rendere conto, all'interno di una scuola che è bene comune (Moliterni, 2009).

Si tratta, in sostanza, di creare un circolo virtuoso tra il dirigente-*leader* (trascinatore) e l'insegnante-*follower* (colui che segue), innescando dinamiche e situazioni tali da sperimentare altresì una mutualità tra insegnante-*leader* e dirigente-*follower*, in una alternanza virtuosa che sviluppi partenariato solidale e favorisca la costruzione di una comunità di leader, una comunità di pratiche riflessive, tra soggetti che apprendono insieme e che insieme contribuiscono all'innovazione e al miglioramento dell'istituzione. "Il leader di successo è una persona che costruisce mattone su mattone la leadership degli altri e che si sforza di diventare un leader di leader. Egli è anche un buon follower, uno che segue idee, valori e convinzioni... una volta innescata la followership, l'autorità burocratica e psicologica sono trascese dall'autorità morale" (Sergiovanni, 2002, p.167).

D'altra parte, nella scuola dell'autonomia sia l'insegnante sia il DS sono anche



ricercatori, ovvero soggetti che nella comprensione degli eventi didattici ed organizzativi elaborano e/o mettono a punto teorie e modelli di azione, nell'inter-scambio professionale e nel confronto con gli altri soggetti di ricerca, così come riconosciuto dall'art. 6 del dpr n. 275/99, all'interno di un quadro di *looseness* organizzativa (Weick, 1997). In tal modo la leadership non è solo un diritto-potere ma una responsabilità. È la cosiddetta leadership del servitore (cfr. Sergiovanni, 2002, p.406): nella distribuzione ineguale del potere la relazione diventa morale. "Quando l'autorità morale guida la pratica della leadership, il DS è al contempo un "leader tra leader", un follower di idee, un custode di valori e un servitore della follower-ship" (ibidem).

Accreditare gli insegnanti come leader presenta indubbi vantaggi per l'organizzazione scolastica, in quanto "gli insegnanti aspirano ad esercitare una maggiore influenza nelle loro scuole e nella professione. Questo anelito ad una responsabilità più ampia se resta insoddisfatto può portare alla frustrazione ed al cinismo" (cfr. Danielson, 2007, pp.14-18). Ne consegue la necessità di favorire la messa in campo di una organizzazione attenta alla comunicazione più opportuna, orientata a costruire un clima positivo di crescita tra tutti e per tutti, in una azione di miglioramento progressivo dell'azione formativa ed educativa. Si tratta, dunque, di tendere allo sviluppo di processi di integrazione, in cui l'inclusione costituisce la base necessaria per sviluppare processi di cambiamento personale, facendo spazio al punto di vista dell'altro in reciprocità (inclusion for integration) (Moliterni, 2013, p. 186). "Integrazione significa impegno di tutti. Per la sua realizzazione sempre in divenire, occorre una struttura organizzativa in grado di governarla" (Canevaro, 2019, p.26).

La complessità delle funzioni insite nel ruolo del DS richiede dunque una compartecipazione allo sviluppo delle stesse, attraverso forme e modalità di distribuzione e diffusione della leadership, con la costituzione di uno staff di direzione, riferimento per il coordinamento delle aree dipartimentali dell'organizzazione scolastica. La compartecipazione è dinamica virtuosa in cui singoli e gruppi, leader e follower, sperimentano forme di reciprocità funzionale in cui la stessa leadership si colloca pedagogicamente nella citata logica del servitore. Di volta in volta il leader si percepisce al servizio del gruppo e della comunità di riferimento ed ha la responsabilità di vivificare le relazioni interprofessionali tra le varie aree dipartimentali e nel rapporto con gli altri soggetti del territorio e della comunità.

Il modello a suo tempo da noi sperimentato (cfr. Moliterni, 1998, pp.67-72) si strutturava proprio nella organizzazione della scuola in aree dipartimentali, con un referente per ogni area, inizialmente designato e successivamente autonomamente individuato dal collegio docente, con il compito di coordinare le azioni del gruppo e di coordinarsi con i referenti delle varie aree per fare il punto e migliorare le proprie azioni. In coerenza con quanto stabilito nel proprio PTOF, si puntava ad assicurare il perseguimento del successo formativo per ogni alunno, nessuno escluso, e fare della scuola una comunità di pratica e una istituzione inclusiva. Ma tutto ciò non può prescindere da una figura dirigenziale capace di "interpretare le norme non burocraticamente, ma da educatore e educatrice" (Canevaro, 2019, p.27).



2. Il ruolo dei Dirigenti Scolastici per lo sviluppo di una scuola inclusiva e di qualità

2.1 Presentazione della ricerca

Il paragrafo precedente ha esplicitato i notevoli elementi di complessità relativi al ruolo e alle funzioni del DS. Assicurare processi inclusivi e qualità dell'offerta formativa richiede una leadership in grado di favorire la promozione di tali finalità da parte di tutti gli attori della comunità scolastica. Come scrive Mario Maviglia (2010, p.128), "se è vero che la dimensione "micro" del successo formativo è identificabile essenzialmente nel contesto classe, è però difficile pensare che una scuola possa operare in questa prospettiva se anche a livello "macro" (ossia l'intero istituto) non venga condivisa la stessa filosofia di fondo".

Nella complementarietà tra la sfera educativa e quella amministrativa si annida la complessità del ruolo rivestito dal DS. Come sostiene Dovigo (2007, p.27), "pur condividendo l'idea che tra i compiti della società civile vi è la riduzione della disuguaglianza, è chiaro che tale riduzione non può essere realizzata solo fornendo denaro e maggiori risorse ai soggetti svantaggiati, ma anche garantendo loro l'opportunità effettiva di condividere una situazione di benessere che va costruita all'interno della scuola e della cultura scolastica".

Il comma 3 dell'art. 25 contenuto all'interno del D.lgs. 165/2001 richiama implicitamente il principio dell'inclusione scolastica e del diritto all'apprendimento di tutti gli alunni che devono essere assicurati mediante una progettualità di carattere culturale, organizzativo, pedagogico e didattico in grado di consentire a tutti gli alunni di crescere insieme in un contesto relazionale e partecipativo, accessibile ed equo, così come sottolineato anche nelle Linee guida del MIUR per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (2011).

Il DS indirizza e partecipa alla progettualità scolastica su diversi aspetti:

1. Progettazione dell'offerta formativa e del curriculum scolastico sulla base delle finalità educative della scuola e dell'eterogeneità degli alunni come persone nella loro globalità al fine di garantire il diritto all'apprendimento per tutti, e quindi la loro realizzazione e il proprio benessere;
2. Co-progettazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) inteso come "documento di orientamento delle azioni professionali proprie di una comunità di pratiche" e autovalutazione di scuola e sviluppo della cultura professionale (Moliterni, 2010, p.273);
3. Promozione e partecipazione alle attività curricolari ed extra-curricolari della scuola funzionali alla realizzazione dell'offerta culturale e formativa;
4. Individuazione, organizzazione e gestione-amministrazione delle risorse umane e materiali;
5. Alleanze educative e sinergie interne alla scuola;
6. Alleanze educative e sinergie esterne alla scuola con famiglie, istituzioni e servizi locali, associazioni, aziende e altre risorse territoriali;
7. Valutazione dei servizi offerti dall'istituzione scolastica.

La nostra indagine ha scandagliato le dinamiche di tali processi, valutando i punti di forza e gli elementi di criticità attraverso la percezione degli insegnanti. Il disegno



metodologico misto risponde all'obiettivo di cogliere la natura multidimensionale e interattiva che contraddistingue le dimensioni culturale e formativa, organizzativa e di collaborazione tra insegnanti, enti territoriali e famiglie, e infine gli elementi progettuali di carattere pedagogico e didattico che orientano i processi di insegnamento-apprendimento i quali dovrebbero essere accessibili a tutti gli alunni.

Le analisi descritte nel presente contributo corrispondono alla seconda fase di uno studio più ampio condotto dal Gruppo di Pedagogia, Didattica Speciale e Ricerca Educativa dell'Università di Roma "Foro italico". La ricerca rappresenta un ulteriore sviluppo del progetto "*Teaching Accessibility and Inclusion*" (de Anna, 2016) all'interno del quale è documentata la prima fase del presente studio (Covelli, 2016). L'articolazione in due fasi della ricerca corrisponde alla necessità di predisporre diversi strumenti di analisi in un quadro quali-quantitativo e di ricerca-azione che, partendo dalle attività formative, ha permesso di analizzare le prassi cogliendo il punto di vista degli insegnanti come membri di una comunità di pratiche (Michelini, 2013).

La prima fase dello studio è infatti coincisa con l'approccio qualitativo e di ricerca-azione adottato nell'ambito delle attività realizzate nei corsi di formazione in servizio per il coordinamento dell'inclusione scolastica e nei corsi di specializzazione per il sostegno. In tali occasioni sono state realizzate delle attività di apprendimento cooperativo volte alla simulazione di riunioni dei Gruppi di Lavoro per l'Inclusione che avevano il compito di identificare gli indicatori e i descrittori più rappresentativi per la valutazione dell'inclusione della propria scuola. Poiché ciascun gruppo era composto da insegnanti provenienti da scuole differenti, il loro compito non era tanto quello di valutare la qualità dell'inclusione di una determinata scuola, quanto piuttosto di partire dalle singole esperienze di realtà scolastiche con i rispettivi punti di forza e di criticità al fine di produrre una sintesi di gruppo degli indicatori e dei descrittori ritenuti maggiormente significativi per la redazione del Piano Annuale per l'Inclusione (PAI), tenendo conto di quelli già presenti all'interno del modello di PAI fornito del MIUR, così come degli indicatori e dei descrittori dell'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2008). I report raccolti sono stati analizzati attraverso l'Analisi Proposizionale la quale ha permesso di codificare le unità di analisi su un doppio livello: identificando le categorie-indicatori e i relativi descrittori da un lato, e sul piano interpretativo attribuendo loro una collocazione all'interno delle dimensioni citate ai fini della loro sistematizzazione per la successiva costruzione dello strumento di autovalutazione quantitativa utilizzato nella seconda fase dello studio.

2.2 Indicatori di qualità, questionario di autovalutazione e strumenti di analisi

La realizzazione di uno strumento di valutazione strutturato attraverso indicatori e descrittori condivisi dai vari attori, consente di avere delle coordinate interpretative tali da giungere a un significato comune di inclusione. Gli indicatori svolgono una funzione orientativa in merito al senso e al significato delle pratiche realizzate, segnalando la direzione e le mete da seguire (Serio & Moliterni, 2006). Il coinvolgimento diretto degli insegnanti nell'ideazione degli item-descrittori nella prima fase qualitativa della ricerca risponde all'intento di non imporre dall'esterno indicatori univoci per una valutazione aprioristica della qualità dell'inclusione la quale deve essere invece aderente alle molteplici realtà scolastiche. Questo aspetto può rappre-



sentare ancora un elemento di criticità poiché se manca una visione comune di come dovrebbe realizzarsi l'inclusione scolastica, è evidente che non ci siano i presupposti epistemologici che orientano e guidano le prassi verso tale finalità.

Sulla base dei risultati ottenuti attraverso l'analisi proposizionale è stato quindi strutturato un questionario di autovalutazione funzionale alle necessità di sistematizzazione dell'analisi sulla qualità dei processi di inclusione scolastica attraverso l'approccio quantitativo. Il questionario strutturato è composto da 65 item ripartiti in tre macro-dimensioni di analisi dell'inclusività scolastica e la sua coerenza interna è stata verificata mediante il coefficiente Alpha di Cronbach (α):

A. Dimensione culturale e formativa del personale scolastico (7 item – $\alpha = 0,8856$)

B. Dimensione organizzativa e collaborativa (28 item)

1. modalità di organizzazione e di gestione dell'inclusione da parte del DS ($\alpha = 0,9036$)
2. collaborazione tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati ($\alpha = 0,8978$)
3. sinergie delle diverse figure educative e socio-sanitarie per la realizzazione dell'inclusione ($\alpha = 0,9174$)
4. collaborazione scuola-famiglie ($\alpha = 0,7969$)

C. Dimensione pedagogico-didattica (30 item)

1. progettazione pedagogica per l'inclusione, il benessere e la piena realizzazione degli alunni ($\alpha = 0,9375$)
2. progettazione didattica individualizzata e personalizzata di attività inclusive, intra ed extra-scolastiche ($\alpha = 0,9660$)

I vari item sono stati valutati mediante una scala di valutazione a intervalli regolari con valori compresi tra 1 (insufficiente) e 5 (eccellente). Sebbene molti ricercatori optino per l'eliminazione del valore intermedio utilizzando scale con intervalli da 1 a 4, o in altri casi da 1 a 6, si è deciso di mantenere l'impostazione con intervalli da 1 a 5 per non forzare la valutazione sia in termini positivi, sia negativi di chi non avesse un'idea chiara o semplicemente avesse una posizione neutrale sull'aspetto in esame (Marradi, 2002). Inoltre, nella presentazione del questionario ai fini della sua compilazione, è stato esplicitato che gli intervalli ovvero la distanza tra i giudizi della scala era identica per ciascun valore ad essi attribuito. Tale aspetto è fondamentale poiché, trattandosi di una scala ordinale, è stato possibile trattare i valori espressi come variabili quasi-cardinali, dal momento che la gradualità della propria posizione viene espressa attraverso una scala numerica nell'ambito della quale la distanza esistente tra i vari numeri non può essere messa in discussione dai rispondenti. Potendo trattare i valori come variabili quasi-cardinali, è stato possibile limitare la distorsione dell'informazione compensandola con l'utilizzo delle tecniche di analisi quantitative (cfr. Marradi, 1995, p.111; Caselli, 2005).

Questa trattazione è focalizzata sui descrittori specifici relativi alle attività del DS:

1. Programmazione del DS nella gestione scolastica con particolare riferimento alla presa in carico degli alunni con bisogni educativi speciali e alle politiche di sostegno per l'inclusione di tutti gli alunni;
2. Valutazione condivisa dal DS e dall'intero personale docente sulle problematiche dell'inclusione per un'organizzazione sistematica dei sostegni rispondente alle diverse difficoltà;



3. Progettazione e organizzazione condivisa e sinergica dei processi di sostegno nell'attuazione delle strategie di inclusione per gli alunni con bisogni educativi speciali;
4. Attribuzione di ruoli e responsabilità precise al personale scolastico da parte del DS per la gestione dei processi di inclusione scolastica;
5. Partecipazione e sostegno attivo del DS nella gestione delle problematiche che ostacolano l'inclusione scolastica.

Le analisi riportate intendono mostrare le correlazioni tra questi item specifici sul ruolo e le funzioni del DS con gli altri item presenti nel questionario relativi alle dimensioni culturale, organizzativo-gestionale e pedagogico-didattica che caratterizzano i processi di inclusione scolastica e i relativi livelli di qualità. La nostra ipotesi è che ci sia una significativa correlazione nei livelli di qualità percepiti dagli insegnanti tra gli aspetti gestionali e organizzativi propri del ruolo e della funzione del DS e le dimensioni sopracitate.

L'approccio utilizzato per queste rilevazioni è di tipo quantitativo attraverso l'utilizzo degli strumenti propri della statistica descrittiva (media, mediana, moda, deviazione standard) e della statistica inferenziale (regressione multivariata e coefficiente di correlazione di Pearson). La regressione multivariata ha permesso di indagare il tipo di relazione tra le variabili indipendenti costituite dai 5 item relativi alle attività del DS e i differenti elementi alla base delle dimensioni valutate dagli insegnanti con il questionario sopradescritto. Tuttavia, anche se la regressione permette di stabilire la forma di questa relazione, non consente di valutarne la forza che invece può essere individuata attraverso il coefficiente di correlazione di Pearson (Corbetta, 1999). Tale strumento è utile nelle analisi basate come nel nostro caso su scale a intervalli o rapporti equivalenti (Bosco, 2006), volte a esplorare le relazioni tra i vari elementi di valutazione con la possibilità di standardizzazione della covarianza tra le variabili e, al contempo, di normalizzazione dell'indice di correlazione espresso da un numero compreso tra 0 (assenza di correlazione) e 1 (relazione perfetta). L'utilizzo di tali strumenti non implica una relazione di causalità tra le variabili ma permette di individuare e descrivere l'esistenza di una correlazione tra i diversi elementi indagati (Corbetta, 1999).

2.3 Campione

In qualità di formatori e ricercatori abbiamo lavorato insieme agli insegnanti per fotografare attraverso le loro percezioni i punti di forza e le criticità delle pratiche di inclusione scolastica al fine di comprendere quali sono le aree sensibili su cui ritengono necessario intervenire per migliorare tali processi. I dati e i risultati presentati in questo articolo riguardano la percezione degli insegnanti in formazione per la specializzazione sul sostegno e nella formazione in servizio per il coordinamento dell'inclusione nelle scuole in merito al ruolo del DS nella definizione e nell'attuazione delle politiche e delle prassi inclusive.

Il campione è composto da 192 insegnanti specializzati sul sostegno (formazione in servizio) e 99 insegnanti specializzandi sul sostegno (formazione iniziale) per un totale di 291 insegnanti sia curricolari, sia specializzati delle scuole di ogni ordine e grado distribuiti come illustrato nelle tabelle 1 e 2.



Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	N.D.
30	101	75	78	7
10%	35%	26%	27%	2%

Tabella 1: distribuzione del campione per ordine e grado di scuola

Sostegno	Curricolare	Entrambi	Nessun incarico
233	37	11	10
80%	13%	4%	3%

Tabella 2: distribuzione del campione per incarico di insegnamento

Nel caso degli insegnanti appartenenti al gruppo della formazione iniziale, è necessario precisare che si tratta comunque di docenti professionisti già abilitati all'insegnamento disciplinare i quali, sebbene presentino una minore esperienza in anni di servizio rispetto ai colleghi della formazione per il coordinamento dell'inclusione, hanno comunque una conoscenza adeguata dei contesti scolastici poiché, nella maggioranza dei casi lavorano nella scuola già da diversi anni, come si evince rispettivamente dai grafici 1 e 2 nei quali sono illustrati gli anni di esperienza nelle scuole sia come insegnanti curricolari sia come insegnanti di sostegno dei due gruppi.

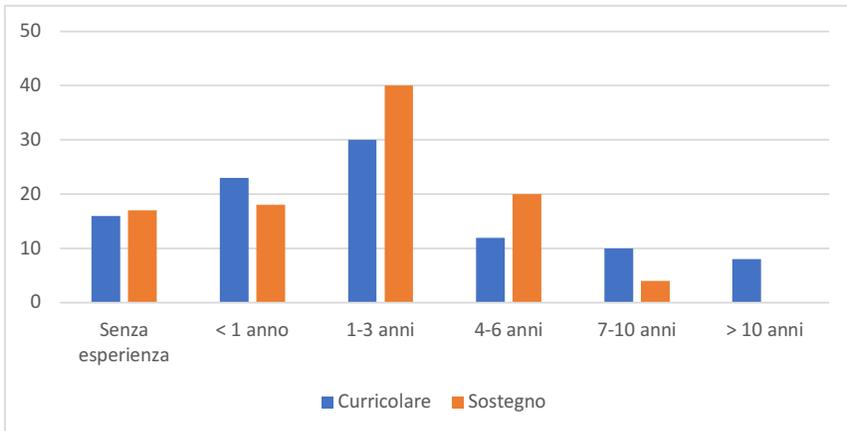


Grafico 1: Anni di esperienza degli insegnanti in formazione per la specializzazione sul sostegno (n = 99)

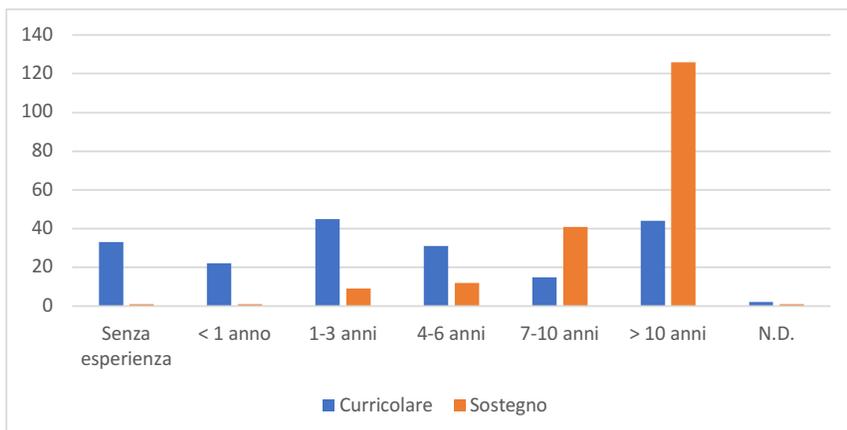


Grafico 2: Anni di esperienza degli insegnanti nella formazione in servizio per il coordinamento dell'inclusione scolastica (n = 192)

Gli insegnanti del gruppo della formazione in servizio provengono dalle scuole del Lazio (Roma e provincia) e della Campania (Napoli e provincia) e sono ripartiti come segue:

- 140 insegnanti provenienti dalle scuole di Napoli e provincia che hanno frequentato i corsi realizzati dall'Ausilioteca Mediterranea Onlus in convenzione con l'USR della Campania;
- 52 insegnanti provenienti dalle scuole di Roma e provincia che hanno frequentato i corsi realizzati dall'I.C. "Parco della Vittoria" in convenzione con l'USR del Lazio.

Il campione presenta differenze significative tra i vari gruppi sul piano statistico ($p = 0,004 - \alpha = 0,05$). L'analisi della varianza mostra che tali differenze emergono principalmente in relazione alla variabile territoriale della regione di appartenenza ($F = 15,47 - F \text{ crit.} = 3,89 - p < 0,05$) e per tipologia di formazione ($F = 53,82 - F \text{ crit.} = 3,87 - p < 0,05$). La variabile territoriale presenta uno scarto significativo nelle valutazioni globali e specifiche delle varie sottodimensioni con valori tendenzialmente superiori espressi dagli insegnanti di Napoli e provincia (4,26) rispetto ai colleghi di Roma e provincia (3,83) anche rispetto all'operato dei DS. In questo caso, l'analisi della varianza è stata condotta soltanto sul gruppo della formazione in servizio a causa dell'elevata eterogeneità del gruppo degli insegnanti specializzandi in merito al territorio in cui prestavano servizio. Riguardo alla variabile della tipologia di formazione, le valutazioni sull'operato dei DS espresse dagli insegnanti della formazione in servizio per il coordinamento dell'inclusione scolastica sono sensibilmente superiori (4,14) a quelle espresse dai colleghi specializzandi nella formazione iniziale (3,41). Non sono state registrate invece differenze significative nelle valutazioni globali espresse dagli insegnanti sull'operato dei DS in relazione all'appartenenza a un determinato ordine e grado di scuola ($F = 0,46 - F \text{ crit.} = 2,65 - p < 0,05$). I valori delle deviazioni standard (σ) rivelano una minore variabilità delle valutazioni e quindi una maggiore uniformità dei giudizi espressi dagli insegnanti delle scuole laziali rispetto ai colleghi campani le cui valutazioni mostrano una fluttuazione più marcata dei livelli di qualità percepiti.



3. Risultati

I dati relativi alla valutazione delle attività svolte dai DS mostrano dei valori molto vicini tra loro e maggiori di circa mezzo punto rispetto al valore medio della dimensione organizzativa-gestionale (3,49) dai quali sono stati estratti.

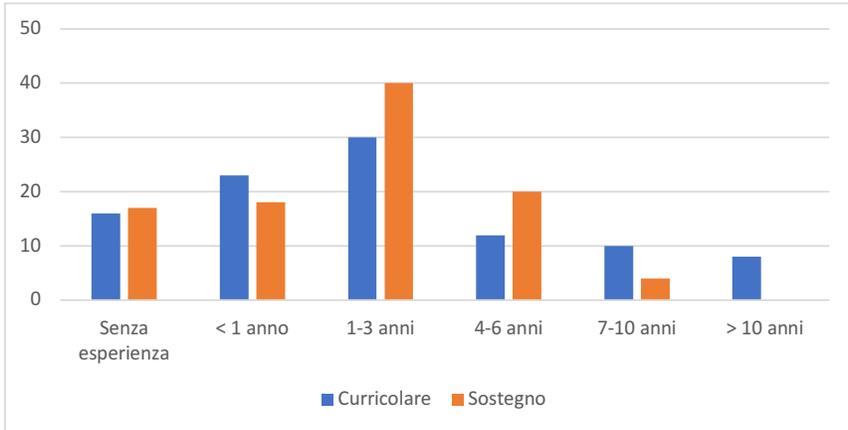


Grafico 3: Medie delle valutazioni sulle azioni svolte dai D.S. per l'inclusione scolastica

Il grafico 3 mostra dei valori piuttosto uniformi nelle valutazioni espresse dagli insegnanti sull'operato dei DS con uno scarto massimo di 0,2 tra i valori massimi (4,0) attribuiti alla programmazione e gestione delle politiche per l'inclusione di tutti gli alunni e all'attribuzione di ruoli e responsabilità precise da parte dei DS per la presa in carico degli alunni con bisogni educativi speciali, rispetto al valore minimo (3,8) relativo alla progettazione e organizzazione condivisa e sinergica dei processi di sostegno nell'attuazione delle strategie di inclusione per gli alunni con bisogni educativi speciali.

ITEM	MEDIA	MEDIANA	MODA	DEV. STANDARD (σ)
1.	4,0	4,0	4,0	0,96
2.	3,9	4,0	4,0	1,01
3.	3,8	4,0	4,0	0,97
4.	4,0	4,0	4,0	0,99
5.	3,9	4,0	5,0	1,05

Tabella 3: dati aggregati relativi agli item sulla valutazione dei DS

Come mostrato dalla tabella 3, l'elevata dispersione riscontrata nei valori della deviazione standard rispetto al valore complessivo della dimensione organizzativa-gestionale ($\sigma = 0,6735$) segnalano un'elevata variabilità tra situazioni percepite in



termini di eccellenza e altre nelle quali, invece, le attività dei DS sono valutate negativamente da parte degli insegnanti. Ciò risulta più evidente in riferimento alla partecipazione e al sostegno attivo del DS nella gestione delle problematiche che ostacolano l'inclusione scolastica (item 5).

Nei paragrafi successivi sono rappresentate le analisi basate sulla regressione multipla e il coefficiente di Pearson. I risultati ottenuti sono molto significativi se si considera che “nelle scienze sociali è difficile trovare correlazioni elevate (per cui anche valori di r attorno a 0,30 sono considerati sostanzialmente rilevanti [...])” (Corbetta, 1999, p. 616). Inoltre, la percezione della qualità dell'inclusione da parte degli insegnanti sembra concordare con quanto richiamato ampiamente dalla letteratura sull'importanza del ruolo del DS nel costruire i valori e la visione che orientano una scuola verso un assetto realmente inclusivo (Mayrowetz & Weinstein, 1999). Pertanto, l'elevata dispersione unita anche ai significativi indici di correlazione tra le valutazioni espresse sull'operato del DS rispetto alla percezione delle altre dimensioni indagate induce a riflettere sulla centralità di tali funzioni e azioni che dovrebbero rappresentare il nucleo fondante della formazione del DS pedagogico-inclusivo in grado di favorire una qualità diffusa dei processi di inclusione e della scuola nel suo insieme.

3.1 Il DS e la dimensione culturale e formativa del personale per l'inclusione scolastica

I risultati della regressione multivariata e del coefficiente di Pearson mostrano una correlazione molto forte tra i livelli di qualità percepiti in merito alle attività del DS e la sfera culturale e formativa della scuola. Nella tabella 4 è riportato il coefficiente di determinazione corretto (r^2) che indica una variazione dei livelli di qualità di tale dimensione correlata nel 67% dei casi al ruolo e alle funzioni del DS. In particolare, tale correlazione è più marcata in relazione alla capacità dei DS di progettare e organizzare in maniera condivisa e sinergica le strategie di inclusione per il sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali (item 3).

r	0,824
r²	0,679
r² corretto	0,673
Errore standard	0,428
F	120,31

Tabella 4: Regressione e correlazione tra attività del DS e dimensione culturale e formativa del personale scolastico

Le percezioni degli insegnanti nelle loro correlazioni sembrerebbero confermare che il DS deve garantire e sostenere la finalità inclusiva della scuola attraverso obiettivi condivisi dai vari attori che co-costruiscono prassi inclusive in un cammino co-evolutivo basato su un accordo generale relativo al significato dell'inclusione, ovvero una visione condivisa dai vari attori nella realizzazione delle prassi (Ainscow



& Sandill, 2010; Zollers, Ramanathan & Yu, 1999). Tale accordo sul piano sociale e culturale riguarda i vari attori implicati per considerare i sistemi educativi inclusivi come modelli partecipativi di libera espressione e di formazione critica integrale (Arnaiz Sánchez, Castro Morena & Martínez Abellán, 2008). L'accordo generale nella definizione delle politiche e delle prassi scolastiche è rintracciabile nell'educazione per tutti in un contesto di apprendimento "learning-friendly" che prevede l'accesso di tutti gli alunni nelle scuole ordinarie, il loro supporto alla partecipazione in contesti di apprendimento accoglienti e accessibili anche in termini pedagogici (UNESCO, 2015). In tali contesti, i docenti hanno il compito di assicurare sul piano educativo e didattico un equilibrio tra le necessità di esaustività del curriculum e l'eterogeneità del gruppo-classe (Covelli, 2016). Tale cammino è alimentato da una continua ricerca di senso e di significato frutto della negoziazione e dello scambio tra i vari partecipanti (Lambert et al., 1995).

Un altro elemento non trascurabile e richiamato dalla legge è relativo alla valorizzazione delle risorse umane e alla promozione degli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi attraverso attività sinergiche e condivise tra i vari attori. L'affermazione della vision e dei valori soprarichiamati non può prescindere da una gestione diffusa che chiama in causa la costituzione di uno staff organizzativo composto da personale Docente e Ata con ruoli, funzioni e competenze specifiche in grado di assicurare il funzionamento della scuola nei diversi ambiti di lavoro (Kugelmass, 2003). La valorizzazione delle risorse umane implica da parte del DS di favorire la formazione e la crescita professionale del personale scolastico. In tal senso, la riflessività è importante per ciascun professionista perché gli consente di divenire "un ricercatore operante nel contesto della pratica e di costruire una nuova teoria del caso unica" (Schön, 1993, p.94). In questo modo i rischi di un agire routinario sono limitati, consentendo un'immersione reale nella situazione attraverso l'attivazione di nuove categorie di analisi funzionali alla risoluzione dei problemi. Nel caso dei DS e della professione docente in genere, la riflessività investe le situazioni relative al contesto classe (organizzazione, gestione, mediazione, relazione e coinvolgimento), al contesto scolastico extra-aula (organizzazione, gestione, collaborazione professionale e con le famiglie) e al senso della propria professionalità in termini metacognitivi, di organizzazione e gestione della propria formazione a partire dal bilancio delle competenze e dai bisogni formativi derivanti dal confronto con i molteplici contesti e situazioni, oltre che – aspetto non certamente trascurabile – in merito alle questioni etiche e morali (Depaulis, 2013). Essenzialmente è questo il senso della leadership inclusiva (Garrison-Wade, Sobel & Fulmer, 2007; Ryan, 2007) basata su questa prospettiva costruttivista e coevolutiva nella quale si realizza un'assunzione di responsabilità da parte di tutto il personale coinvolto per il miglioramento della scuola (Vernon-Dotson, 2008). In questo caso si può parlare anche di "learning leadership" (Rayner, 2009) o di "educative leadership" (Ryan, 2006) nell'ambito della quale il DS è "leader dell'apprendimento" (Devecchi & Nevin, 2010; Paletta, 2015) e coinvolge ciascun membro della comunità scolastica nella realizzazione dell'inclusione scolastica permettendo a tutti di acquisire nuove conoscenze e attitudini, oltre che di sviluppare insieme cultura rompendo le visioni e gli schemi tradizionali alla base del riconoscimento delle differenze e delle pratiche di esclusione.



3.2 Il DS e la collaborazione tra i vari attori

Sebbene i valori ottenuti siano sensibilmente più bassi, come già emerso in merito alla dimensione culturale e formativa, anche in questo caso è stata riscontrata una correlazione significativa tra le attività del DS e la collaborazione tra i diversi attori implicati nei processi di inclusione. Il coefficiente di determinazione corretto indica una variazione dei livelli di qualità della collaborazione tra gli insegnanti curricolari e di sostegno correlata nel 35% dei casi al ruolo e alle funzioni del DS. Anche in questo caso, come nei rapporti tra la scuola e i servizi socio-sanitari (30%) la progettualità e l'organizzazione sinergica delle politiche inclusive e degli interventi di sostegno operate dai DS risultano essere il fattore più determinante insieme alla sua partecipazione e al suo sostegno attivo nella gestione delle problematiche che ostacolano l'inclusione scolastica (item 5).

	Ins. Curricolari/ Ins. Specializzati	Scuola/ Servizi sociosanitari	Scuola/Famiglie
r	0,595	0,558	0,502
r ²	0,354	0,312	0,252
r ² corretto	0,343	0,300	0,239
Errore standard	0,696	0,701	0,660
F	31,28	25,81	19,21

Tabella 5: Regressione e correlazione tra le attività del DS e le sinergie tra i vari attori implicati

Attraverso la tabella 5 è possibile osservare che, nonostante coefficienti di correlazione sensibilmente più bassi, la partecipazione e il sostegno attivo del DS, così come la qualità della programmazione nella gestione delle problematiche dell'inclusione scolastica e delle politiche di sostegno per l'inclusione di tutti gli alunni (item 1), sono percepiti dagli insegnanti come i fattori che incidono maggiormente nelle relazioni tra scuola e famiglie, la cui correlazione con le attività del DS è spiegata nel 24% dei casi.

I risultati ottenuti sembrano confermare come nella percezione degli insegnanti il ruolo del DS sia determinante per una programmazione unitaria della scuola sull'inclusione (cfr. Caldin, d'Alonzo & lanes, 2011, pp.19-21). In questi casi, la sinergia tra le diverse parti coinvolte insieme al DS (in particolare alunni, docenti, famiglie) ha una valenza essenziale per la ricerca di strategie condivise e basate su obiettivi comuni in grado di limitare l'insorgere di dinamiche conflittuali e controproducenti (Rondanini, 2016), favorendo al contempo la qualità complessiva del sistema scolastico. Riprendendo un'espressione utilizzata da un DS statunitense coinvolto nella ricerca di Hoppey e McLeskey (2013, p.248), la leadership del DS si realizza "lubricating the human machinery". La relazione di fiducia è considerata un fattore strategico nell'alleanza tra DS e collegio docenti: da un lato "è necessario che il DS si percepisca come "leader pedagogico-professionale" (instructional leadership), attento alla dimensione pedagogica e organizzativa del proprio ruolo, e, per l'altro, che il collegio, sia Docente che Ata, si percepisca e si ponga in un atteggiamento di collaborazione e sostegno attivo".



giamento di costruzione di decisioni efficaci, realizzando una vera e propria comunità di pratiche, fatta di professionalità differenziate che concorrono alla costruzione del “ben-essere” di un’istituzione scolastica istitutente” (Moliterni, 2010, p.275).

Il DS ha quindi un ruolo chiave nel supportare gli insegnanti della propria scuola a rispondere ai bisogni educativi dei propri alunni limitando i fenomeni di delega delle problematiche educative e di apprendimento ai soli insegnanti specializzati. Le competenze necessarie per rispondere alla crescente eterogeneità delle classi e delle scuole non dovrebbero essere soltanto prerogativa del buon insegnante specializzato ma di tutti gli insegnanti poiché qualifica coloro che considerano la diversità degli alunni non come un problema o un ostacolo alla loro professione, bensì come la normalità della propria realtà esistenziale e professionale con il quale confrontarsi costantemente (de Anna, Gaspari & Mura, 2015). Pertanto, se una scuola è realmente inclusiva può sostenere tutti gli alunni nel progetto-processo di autorealizzazione, secondo le differenti peculiarità in termini di potenzialità, bisogni, attitudini, ecc. Adottando tale visione è possibile realizzare il vero successo di un processo educativo-didattico a partire dalla collaborazione fra i vari docenti operanti in un gruppo classe e dallo sviluppo delle competenze diffuse.

3.3 Il DS e la dimensione pedagogico-didattica per la qualità dell’inclusione

La costruzione di una scuola inclusiva implica ricondurre i vari elementi a composizione del sistema scolastico in una progettazione curricolare che deve essere concepita per rivolgersi a tutti nelle rispettive differenze per mobilitare le differenti potenzialità e attitudini, tenendo conto delle molteplici esigenze e delle naturali difficoltà di un percorso educativo e formativo che conduce alla definizione del progetto di vita degli alunni. Tenere conto dell’eterogeneità degli alunni significa progettare sin dalle fasi iniziali percorsi curricolari individualizzati e personalizzati in grado di garantire un cammino condiviso da tutti gli alunni ma non perdendo di vista la loro specificità e le loro attitudini al fine di garantire a ciascuno di realizzare e valorizzare il proprio percorso di crescita (Cottini et al., 2016). In questo passaggio emerge una vera e propria complementarietà tra l’eterogeneità e la complessità dei processi educativi che pone la necessità di tener conto degli elementi contestuali presenti all’interno delle molteplici situazioni e realtà scolastiche: “clima di classe, metodi e strategie didattiche, curricula, relazioni tra pari, rapporti con l’extra-scuola (famiglie, servizi, territori etc.)” (ivi, p. 66).

Nella tabella 6 è possibile osservare anche in questo caso una correlazione significativa delle percezioni degli insegnanti relative alle attività del DS rispetto all’indirizzo della progettazione pedagogica e didattica verso l’inclusione, il benessere e la piena realizzazione degli alunni. Sia per quanto riguarda gli aspetti di carattere pedagogico, sia riguardo alla progettualità didattica individualizzata e personalizzata di attività inclusive, intra ed extra-scolastiche, è stata riscontrata una maggiore incidenza delle variabili relative alle politiche inclusive e alla gestione sinergica degli interventi di sostegno, attraverso la partecipazione e il sostegno attivo nella gestione delle problematiche che ostacolano l’inclusione scolastica.



	Progettazione pedagogica per l'inclusione, il benessere e la piena realizzazione degli alunni	Progettazione didattica individualizzata e personalizzata di attività inclusive, intra ed extra-scolastiche
r	0,599	0,537
r²	0,359	0,288
r² corretto	0,348	0,275
Errore standard	0,611	0,691
F	31,93	23,06

Tabella 6: Regressione e correlazione tra le attività del DS e la progettualità pedagogica e didattica

Nella percezione degli insegnanti, coerentemente con quanto espresso ampiamente nella letteratura scientifica, un DS che crede nell'inclusione avendo fiducia nella sua realizzabilità può rappresentare un "motore di cambiamento" sia sul piano culturale, sia organizzativo-gestionale, sia a livello pedagogico-didattico (Waldron, McLeskey & Redd, 2011). In altre parole, può fornire una notevole spinta propulsiva capace da un lato di alimentare una cultura diffusa dell'inclusione a tutti i livelli e, dall'altro, di supportare il personale docente, gli alunni, le famiglie e le altre figure professionali provenienti dalla scuola, dai servizi sociosanitari e dalle altre realtà territoriali a comprendere il valore di una progettualità sinergica e di una collaborazione unitaria per lo sviluppo di una scuola di qualità (cfr. Caldin, d'Alonzo & Ianes, 2011, pp.19-21). In tal senso, il riconoscimento dell'eterogeneità degli alunni e la sua traduzione in un curriculum basato su una progettualità didattica individualizzata e personalizzata rappresenta il primo passo nella transizione da un sistema di istruzione in grado di "rivolgere uno sguardo globale alla persona, non concentrando l'attenzione solo sulla disabilità [e sulle difficoltà in genere] ma sul funzionamento dell'alunno nei vari contesti di apprendimento e di vita, valutando gli aspetti di coinvolgimento, partecipazione e accessibilità, tenendo conto delle sue abitudini e del suo vissuto personale" (de Anna, 2014, p.294).

Le valutazioni degli insegnanti, nelle correlazioni tra la qualità percepita sull'operato del DS e le altre dimensioni di indagine, sembrerebbero affermare che nello sviluppo di una scuola di qualità, il ruolo del DS è cruciale per considerare le diverse dimensioni indagate con una caratterizzazione trasversale fondata sull'inclusione e la partecipazione di tutti gli alunni e di tutti gli attori implicati, cogliendo e affrontando nello stesso tempo le sfide dell'equità e della giustizia sociale (Toson, Burrello & Knollman, 2013) sulle quali dovrebbe fondarsi il sistema scolastico, così come della complessità dei processi educativi e formativi per garantire il diritto all'educazione e all'apprendimento di tutti e di ciascuno. Come espresso dalle Linee Guida sull'inclusione scolastica (2009), il DS con la sua leadership dirigenziale, gestionale e relazionale è una figura-chiave per lo sviluppo di una scuola la cui inclusività è considerata come "valore fondativo".

Lavorare insieme partendo da un accordo generale sull'inclusione scolastica permette di adottare quel linguaggio comune fondamentale per la costruzione di significati e prassi condivise, così come di relazioni interpersonali improntate al rispetto e alla stima reciproca. Ritroviamo in questi riferimenti l'importanza di poter agire in un contesto capace di costruire significati e priorità per i quali ognuno è



motivato a impegnarsi nel perseguimento di finalità e obiettivi comuni. Inoltre, questo modo di operare si traduce in una leadership distribuita (Ryan, 2006) la quale può risultare molto efficace nelle situazioni più delicate che possono verificarsi nella gestione degli alunni con difficoltà di diversa natura (difficoltà di apprendimento, disabilità, svantaggio culturale e/o economico, disagio sociale, bullismo, ecc.). I diversi contributi sopracitati permettono di definire la leadership inclusiva che dovrebbe esercitare il DS nei termini di un “integrating process framing an interactive management of diversity and difference in the school community” (Rayner, 2009, p.438). Essa si realizza nella promozione di relazioni dialogiche e collaborative per la risoluzione dei problemi, in grado di favorire una riflessività intesa come attitudine-strumento per confrontarsi con l’incertezza dell’azione (Schön, 2006) data dalla complessità delle situazioni con le quali quotidianamente devono confrontarsi il DS e il personale scolastico nella garanzia e nella gestione dell’inclusione all’interno della propria scuola e delle varie classi.

4. Conclusioni

La ricerca ha inteso cogliere i punti di forza e di debolezza nelle pratiche inclusive dell’istituzione scolastica, a partire dalle percezioni di un campione di 291 insegnanti specializzandi o già specializzati per il Sostegno didattico di tutti e 4 i gradi scolastici del Lazio e della Campania e individuare le aree di miglioramento. Come si vede dalle pagine precedenti, sono emerse differenze significative sia per la collocazione regionale sia per il percorso formativo degli intervistati. In particolare, dalla indagine emerge una significativa correlazione nei livelli di qualità percepiti dagli insegnanti tra gli aspetti gestionali e organizzativi, propri del DS, e le dimensioni culturali, pedagogiche e didattiche che caratterizzano, o dovrebbero caratterizzare, l’inclusione scolastica.

Dai dati è emersa una elevata variabilità tra situazioni percepite dagli insegnanti come eccellenti e situazioni problematiche e negative, soprattutto per ciò che riguarda il sostegno attivo del DS nella gestione delle problematiche e delle condizioni che ostacolano il processo di inclusione scolastica. Emerge una correlazione più marcata in relazione alla capacità del DS di progettare e organizzare in maniera condivisa e sinergica le strategie inclusive per co-costruire prassi co-evolutive in grado di sviluppare il senso ed il significato dell’inclusione scolastica nel quadro del compito formativo della Scuola, valorizzando l’apporto di tutti i soggetti sia interni alla scuola sia esterni ad essa ed operanti nel territorio, comunque tutti concorrenti al processo formativo, in un quadro di corresponsabilità frutto di alleanze educative (cfr. Moliterni, 2009, p.235).

È sicuramente questo l’ambito che andrebbe incrementato nell’esperienza formativa dei DS, perché sappiano valorizzare tutte le risorse umane promuovendo buone e significative relazioni interpersonali orientate pedagogicamente, in una dislocazione diffusa e partecipata delle corresponsabilità, per alimentare la crescita della Scuola come comunità educativa e autoeducante (Moliterni, 2013, p. 247), ovvero come comunità di pratica pedagogica e didattica (Wenger, 2007) attraverso processi di autovalutazione e riflessività professionale (Schön, 1993).

Ma per addivenire a ciò è necessaria che la formazione iniziale dei DS ponga attenzione ad una concezione della leadership di tipo pedagogico (Scurati, 1994), diffusa ed orientata a sollecitare l’empowerment di ciascun operatore e membro



della comunità scolastica, attraverso la valorizzazione di uno staff di Direzione, con ruoli e funzioni distribuite in base ai profili ed alle competenze di ciascuno (docenti, tecnici, amministrativi ed ausiliari). È anche importante l'articolazione dell'istituzione scolastica in dipartimenti significativamente funzionali allo sviluppo di un curriculum di scuola esplicitato all'interno del piano dell'offerta formativa, al fine di coniugare e di far sintesi delle attese generali, istituzionali e sociali, e delle esigenze-opportunità locali, nella eterogeneità dei gruppi-classe, tenendo conto dei bisogni educativi di ogni alunno in quanto persona speciale.

Al DS è richiesta particolare attenzione nella predisposizione delle migliori condizioni organizzative interne alla Scuola (aule, laboratori, attrezzature, sussidi, articolazione flessibile degli orari, attività funzionali all'insegnamento) e alla valorizzazione delle risorse presenti nel territorio e nella comunità extrascolastica; possiamo dire che la sua è una competenza squisitamente educativa, oltre che educativa, funzionale allo sviluppo di adeguate mediazioni didattiche e pedagogiche da parte degli insegnanti (Moliterni, 2013) in un processo di apprendimento organizzativo (*learning organization*) (Weick, 1997) coinvolgente tutti gli attori della Scuola, frutto di una learning leadership o, meglio, di una leadership pedagogica, come già detto, orientata a favorire il successo per tutti gli alunni e, dunque, l'inclusione scolastica ed educativa. Una leadership sarà tanto più inclusiva quanto più concepita in una prospettiva costruttivista e coevolutiva, coinvolgente ogni soggetto della comunità scolastica e capace di valorizzare anche le risorse umane e materiali della comunità extrascolastica.

Dalla ricerca emerge, inoltre, una correlazione significativa tra le attività di sostegno e cura dei processi di inclusione da parte del DS e la collaborazione tra i diversi attori, intra ed extrascolastici, per un miglior processo inclusivo. Nella percezione degli insegnanti il ruolo del DS appare determinante anche per lo sviluppo di azioni unitarie tra scuola, famiglia e soggetti del territorio. Ciò presuppone, però, una progettazione e una organizzazione sinergica tra scuola, famiglia ed extrascuola; a tal fine gli interventi di sostegno per una progettazione partecipata da parte del DS si configurano come fattori determinanti.

Anche la relazione di fiducia è considerata un fattore strategico nell'alleanza tra DS e collegio docenti: "da un lato è necessario che il DS si percepisca come "leader pedagogico-professionale" (instructional leadership), attento alla dimensione pedagogica e organizzativa del proprio ruolo, e, per l'altro, che il collegio, sia Docente sia Ata, si percepisca e si ponga in un atteggiamento di costruzione di decisioni efficaci, realizzando una vera e propria comunità di pratica, fatta di professionalità differenziate che concorrono alla costruzione del benessere e del ben-essere di un'istituzione scolastica istituyente" (Moliterni, 2010, p.275).

Pertanto, il DS dovrà promuovere processi ed esperienze di integrazione a livello micro, in classe e nella scuola, sollecitando lo sviluppo del team-teaching e del team-learning, l'inclusione e interazioni a livello macro, tra scuola ed extrascuola, evitando sempre e comunque le deleghe paradosse (Canevaro, 2005). Una scuola inclusiva è, infatti, capace di sostenere i processi di apprendimento ed il successo formativo di ogni alunno, ma anche l'apprendimento educativo-organizzativo e didattico-pedagogico degli adulti, accogliendo e valorizzando le differenti professionalità, favorendo processi di compartecipazione e di corresponsabilizzazione di tutti e di ciascuno. Una scuola inclusiva richiede una progettazione integrata tra la dimensione educativa e quella organizzativa, curricolare ed extracurricolare, in una dinamica di miglioramento continuo delle decisioni e delle azioni, attraverso processi autovalutativi diffusi, propri di professionisti riflessivi.



Il DS in tutto ciò riveste il ruolo di regista e di sostenitore di processi e dinamiche co-costruttive, attraverso la strutturazione di forme organizzative basate sulla distribuzione e diffusione della leadership, in cui il leader sappia farsi di volta in volta follower, ponendosi in posizione di ascolto attivo nei riguardi di chi da follower riveste in quella determinata situazione il ruolo di leader, in un circolo virtuoso in cui ciascuno possa sperimentarsi come leader e sentire il peso e la gratificazione del mettersi a disposizione del gruppo, comprendendo meglio anche le difficoltà e le tensioni intrinseche alla stessa azione di leadership. Ciò, tra l'altro, avrebbe un effetto notevole sullo sviluppo di sani processi di interscambio democratico e, dunque, contribuirebbe ancor più a favorire l'inclusione non come mera giustapposizione di ruoli e funzioni ma come interazione ed integrazione tra persone e personalità differenti (Moliterni, 2010; Canevaro, 2019).

In conclusione, per lo sviluppo di una scuola di qualità è fondamentale che il DS creda nell'inclusione e abbia fiducia nella sua realizzabilità. Ma è necessario orientare più decisamente la sua formazione in tale direzione, innalzandone le competenze pedagogiche e pedagogico-inclusive, promuovendo altresì quelle educazionali in chiave educativa, per la messa in campo di una leadership pedagogica volta a valorizzare e sostenere le azioni di ogni professionista ed operatore, nessuno escluso. Ciò rappresenterà un esempio per tutti e costituirà una sollecitazione formativa, dunque, per gli insegnanti e per gli alunni, i quali saranno incoraggiati via via a valorizzare le diversità personali, mettendo in campo forme di mutua solidarietà, di peer tutoring, peer education e cooperative learning. È questo lo spirito e la concrezione di una logica inclusiva all'interno della scuola e della società.

Non basta pertanto preoccuparsi della formazione in ottica inclusiva degli insegnanti se poi costoro non riescono a trovare nel DS un convinto sostenitore e facilitatore dei processi inclusivi, un promotore di reti di sostegni intra-extrascolastici in uno sfondo integratore. Lo stesso si può dire relativamente ad altre situazioni ed esperienze formative. È il motivo per cui, ad esempio, nell'Università del Foro Italico nell'ultimo decennio abbiamo inserito un modulo di Management Pedagogico Inclusivo nel corso di laurea magistrale in Management dello Sport, convinti come siamo che se si vogliono attivare esperienze motorie e sportive inclusive, non è sufficiente preoccuparsi della formazione inclusiva degli operatori e dei tecnici motori e sportivi se poi tali operatori non trovano nel manager un soggetto capace di sostenere lo sviluppo di attività motorie e sportive integrate in contesti sportivi inclusivi.

Tornando al DS, è importante, dunque, che la sua formazione iniziale e continua sia protesa alla valorizzazione delle risorse umane nel quadro dello sviluppo dei processi di autonomia scolastica, al fare attenzione non solo alle dimensioni amministrative e gestionali, ma anche a quelle pedagogiche, didattiche ed educazionali, per evitare derive burocraticistiche.

Andrebbero pertanto ripensati il luogo e le modalità di tale formazione, recuperando quanto di positivo è stato fatto a fine anni '90 dello scorso secolo, con l'esperienza delle associazioni temporanee d'impresa che hanno visto coinvolte in forma integrata università, sindacati e associazioni professionali nell'erogazione di elevata qualità formativa per tutti i direttori didattici ed i presidi italiani che in seguito avrebbero assunto il ruolo e la funzione di DS, con una caratterizzazione della loro formazione sul piano squisitamente pluri e interdisciplinare e pedagogico speciale. Se la formazione è centrata, infatti, prevalentemente sulle responsabilità contabili, amministrative e penali, è evidente che il faro pedagogico-inclusivo della scuola non riuscirà a diradare le nebbie burocratiche.



Andrebbero rilanciate, inoltre, le politiche di rete interscolastiche territoriali, promosse in modo attento sempre a fine anni '90, per quell'apprendimento tra pari che meglio specificherebbe il senso ed il significato dell'autonomia scolastica.

Andrebbero, infine, attivati i centri di servizio (CIS), previsti dalle norme sull'autonomia scolastica del 1997, al fine di sgravare i DS dal peso di responsabilità squisitamente amministrative (sicurezza, privacy, ecc.), consentendo loro di liberare energie per dirigere da educatori e accompagnare e sostenere i processi di professionalizzazione e di impegno diffuso, propri di una comunità educante ed autoeducante.

Una Scuola inclusiva si costruisce, dunque, come comunità di apprendimento, come comunità capace di prendersi cura di tutti e di ciascuno, oltre che come comunità di ricerca volta al miglioramento dell'efficacia delle proprie azioni, per il bene di ciascuno e di tutti.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M., Sandill A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Arnaiz Sánchez P., Castro Morena M., Martínez Abellán R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria. *Educación y diversidad: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 2008, 35-59.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Bosco A. (2006). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.
- Caldin L. d'Alonzo, D. Ianes (2011). La situazione attuale dell'integrazione nella scuola italiana attraverso le percezioni e le opinioni degli insegnanti. In A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2005). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2019). Corpi speciali. In A. Canevaro, D. Ianes (eds.), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Caselli M. (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F., Zoletto D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16(2), 65-87.
- Covelli A. (2016). Inclusion Quality Indicators in the training of Teachers. In L. de Anna, *Teaching Accessibility and Inclusion* (pp. 130-142). Roma: Carocci.
- Crispiani P. (eds.) (2010). *Il management nella scuola di qualità*. Roma: Armando.
- Danielson C. (2007). The many faces of Leadership. *Educational leadership*, 65(1), 14-19.
- de Anna L. (2016). *Teaching Accessibility and Inclusion*. Roma: Carocci.
- de Anna L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna L., Gaspari P., Mura A. (eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: Franco Angeli.
- Depaulis A. (2013). *Travailler ensemble, un défi pour le médicosocial. Complexité et alterité*. Toulouse: Érès.
- Devecchi C., Nevin A. (2010). Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership. In *Global perspectives on educational leadership reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership* (pp. 211-241). Emerald Group Publishing Limited.



- D. Lgs. 30 marzo 2001, n. 165 - Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche. Gazzetta Ufficiale n. 106 del 9 maggio 2001- Supplemento Ordinario n. 112.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Favorini A. M., Moliterni P. (eds.) (2015). *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Garrison-Wade D., Sobel D., Fulmer C. L. (2007). Inclusive Leadership: Preparing Principals for the Role that Awaits Them. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 19, 117-132.
- Hoppey D., McLeskey J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.
- Ianes D., Cramerotti S. (eds.) (2016). *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Kugelmass J. W. (2003). *Inclusive leadership: Leadership for inclusion*. New York: New York State University.
- Lambert L., Walker D., Zimmerman D. P., Cooper J. E., Lampert M.D., Gardner M.E. & Szabo, M. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- Marradi, A. (2002). Le scale Likert e la reazione all'oggetto. In A. Marradi, G. Gasperoni (eds.), *Costruire il Dato 3: Le scale Likert* (pp. 15-52). Milano: Franco Angeli.
- Marradi A. (1995). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- Maviglia M. (2010). L'organizzazione scolastica e il successo formativo. In P. Crispiani (ed.), *Il management nella scuola di qualità* (pp.100-130). Roma: Armando.
- Mayrowetz D., Weinstein C. S. (1999). Sources of leadership for inclusive education: Creating schools for all children. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 423-449.
- McLeskey J., Waldron N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 68-73.
- Michellini M.C. (2013). La ricerca-azione. In M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 131-158). Torino: UTET.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) (2011). *Linee Guida per il Diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. <<https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa>> (ultima consultazione: 23/03/2020)
- MIUR (2009). *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. <http://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/prot4274_09.html> (ultima consultazione: 23/03/2020)
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Moliterni P. (2010). Progettazione dell'offerta formativa in una scuola inclusiva. In P. Crispiani (a cura di), *Il management nella scuola di qualità* (pp. 253-281). Roma: Armando.
- Moliterni P. (2009). Il ruolo di Cittadinanza e Costituzione nell'ambito del curriculum di scuola e del territorio: patto di corresponsabilità educativa. In L. Corradini, *Cittadinanza e Costituzione* (pp. 235-246). Napoli: Tecnodid.
- Moliterni P. (2001). Il Piano dell'Offerta Formativa: tra progetto e azioni. In AA.VV., *Un nuovo curriculum* (pp. 163-187). Roma: Armando.
- Moliterni P. (2001a). Il curriculum scolastico. In AA.VV., *Un nuovo curriculum* (pp. 188-210). Roma: Armando.
- Moliterni P. (1998). Progetti che prevedano l'organizzazione di staff. In AA.VV., *Autonomia in azione* (pp. 67-72). Roma: Aimc.
- Paletta A. (2015). Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento. *Ricercazione*, 93, 17-37.
- Rayner S. (2009). Educational diversity and learning leadership: a proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review*, 61(4), 433-447.
- Rogers, C. (1983). *Un modo di essere*. Firenze: Martinelli.
- Rondanini L. (2016). Il dirigente scolastico: una leadership per l'apprendimento. In D. Ianes,



- S. Cramerotti (eds.), *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico* (pp. 49-61). Roma: Armando.
- Rondanini L. (2010). Il Dirigente scolastico e le alleanze educative territoriali. In P. Crispiani (ed.), *Il management nella scuola di qualità* (pp. 101-118). Roma: Armando.
- Ryan J. (2007). Inclusive leadership: A review. *Journal of Educational Administration and Foundation*, 18(1/2), 92-125.
- Ryan J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Scurati C. (1978). *Un nuovo curriculum nella scuola elementare*. Brescia: La Scuola.
- Scurati C. (1994). *La dirigenza scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Sen A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sergiovanni T. (2002). *Dirigere la scuola. Comunità che apprende*. Roma: LAS.
- Serio N., Moliterni P. (eds.) (2006). *Qualità della didattica, qualità dell'integrazione*. Vasto: Gulliver.
- Toson A. L. M., Burrello L. C., Knollman G. (2013). Educational justice for all: The capability approach and inclusive education leadership. *International journal of inclusive education*, 17(5), 490-506.
- UNESCO (2015). *Becoming an Inclusive Learning-Friendly Environment (ILFE)*. Paris: UNESCO.
- Vernon-Dotson L. J. (2008). Promoting inclusive education through teacher leadership teams: A school reform initiative. *Journal of school leadership*, 18(3), 344-373.
- von Bertalanffy L. (1971). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: ISEDI.
- Waldron N. L., McLeskey J., Redd L. (2011). Setting the Direction: The Role of the Principal in Developing an Effective, Inclusive School. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60.
- Weick K. (1995). *Senso e significato nell'organizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E. (2007). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zollers N. J., Ramanathan A. K., Yu M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.