



Grazia Lombardi

UniUniversity of Urbino Carlo Bo | grazia.lombardi@uniurb.it

Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi

The role of teachers communicative-relational skills in building inclusive processes

Call

This paper aims to provide some reflections on the importance of the socio-emotional dimension and the development of teachers' communicative-relational skills, based on the idea that the quality of interpersonal relationships, characterized by positive communication, is closely linked to the effectiveness of inclusive educational practices. However, although it represents a crucial component for the success of teaching-learning processes in an inclusive perspective, the care of teachers' socio-emotional sphere and the development of communicative-relational skills are not always valued or addressed in teacher training to the same extent as disciplinary knowledge or formal knowledge. The article presents some exploratory studies conducted both nationally and internationally and discusses the communicative dimensions between teachers and students, teachers and parents, and teachers and colleagues.

Keywords: Teachers' communication and relational skills, communication between teachers and families, peer relationships, prosociality and inclusive contexts, socio-emotional skills.

Nel presente contributo si operano alcune riflessioni sull'importanza della dimensione socioemotiva e dello sviluppo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti, partendo dall'idea che la qualità delle relazioni interpersonali, caratterizzate da una comunicazione positiva, sia strettamente legata all'efficacia delle pratiche educative inclusive. Tuttavia, sebbene rappresenti una componente cruciale per il successo dei processi di insegnamento-apprendimento in una prospettiva inclusiva, la cura della sfera socio-emotiva degli insegnanti e lo sviluppo delle competenze comunicativo-relazionali non sono sempre valorizzati o affrontati nella loro formazione nella stessa misura delle conoscenze disciplinari o delle conoscenze formali. Nell'articolo si presentano alcuni studi esplorativi condotti a livello nazionale e internazionale e si discutono le dimensioni comunicative tra insegnanti e studenti, tra insegnanti e genitori e tra insegnanti come colleghi.

Parole chiave: Abilità comunicativo-relazionali degli insegnanti, comunicazione tra insegnanti e famiglie, relazioni tra pari, prosocialità e contesti inclusivi, abilità socio-emotive.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Lombardi, G. (2024). The role of teachers communicative-relational skills in building inclusive processes. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 103-113. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-09>

Corresponding Author: Grazia Lombardi | grazia.lombardi@uniurb.it

Received: 10/12/2024 | **Accepted:** 29/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-09



Premessa

Epimeleia... l'aver cura che coltiva l'essere per farlo fiorire
(Mortari, 2023, p.110).

Il presente contributo si focalizza sull'importanza della dimensione socio-emotiva e sulle competenze comunicativo-relazionali dei docenti, partendo dall'idea che la cura della qualità dei rapporti interpersonali nel contesto scolastico favorisca un maggiore clima di fiducia, di dialogo e di sereno scambio fra tutti gli attori coinvolti e faciliti la realizzazione di pratiche educativo-didattiche inclusive. Il ruolo di mediazione dei docenti e il perfezionamento di tali competenze è essenziale per favorire la creazione di contesti educativi capaci di riconoscere e valorizzare tutte le differenze e le diversità. Tuttavia, pur rappresentando una componente essenziale per la buona riuscita dei processi d'insegnamento-apprendimento, in ottica inclusiva, le competenze comunicative e affettive non sono sempre trattate, in ambito formativo, al pari di quelle disciplinari o dei saperi formali. Molte componenti della comunicazione legate all'uso delle parole e dei linguaggi, alla manifestazione di emozioni e sentimenti, sono responsabili dei meccanismi di inclusione, della loro promozione o del loro osteggiamento (partecipazione, acquisizioni, accettazione). In tal senso l'affermazione chiara di sentimenti che sappiano essere rispettosi della dignità dell'interlocutore, la verbalizzazione di disagi, di emozioni, implicano l'acquisizione e il consolidamento di capacità trasversali che possono orientare la professionalità di ogni docente (specializzato o meno) nella relazione d'aiuto e nella cura educativa. Allo stesso tempo la creazione di spazi (più o meno formali), per potersi confrontare e per poter condividere le sensazioni relative ai vissuti e le narrazioni sulle pratiche (Wenger, 1999) impiegate, ovvero luoghi deputati a una maggiore riflessione degli insegnanti stessi sugli errori, sui successi o sui fallimenti, potrebbe rappresentare un supporto valido per contrastare sentimenti di scoraggiamento, di difficoltà, di resa e migliorare, invece, l'agentività e la proattività. Il termine comunicazione si riferisce, in generale, all'azione di rendere noto, trasmettere e diffondere informazioni, messaggi, ma include anche la condivisione di fatti, sentimenti, emozioni, sensazioni, coinvolgendo altri in pensieri, esperienze, opinioni, interessi e tali aspetti possono avere un forte impatto nelle dinamiche relazionali. La comunicazione tendenzialmente positiva, assertiva, prosociale è caratterizzata, infatti, da una disponibilità e apertura verso l'altro, all'ascolto attivo, alla valorizzazione e alla conferma positiva della persona. In tale ottica, lo sviluppo di una postura competente, empatica del docente, favorisce la collaborazione con gli alunni, con gli altri colleghi, con le famiglie. Da tale angolazione prospettica i risultati di alcune indagini narrative, che hanno esplorato la qualità della cura educativa, descrivono così alcune forme della comunicazione:

[...] prestare attenzione, ad esempio, è una postura della cura che risponde all'intenzione della comunicazione. Per le insegnanti, l'attenzione si manifesta attraverso la parola e, in particolare, attraverso il linguaggio dell'accettazione e della fiducia, ma anche attraverso la dimostrazione di un interesse vero per l'esperienza dell'altro, attraverso lo sguardo e l'ascolto che veicolano autentica considerazione e attraverso la disponibilità a concedere tempo (Mortari, 2023, p. 80).

Si tratta di un *know how* strategico, come è noto, per alimentare e supportare le dinamiche dei processi d'inclusione, in cui il docente riveste un ruolo cruciale nella rielaborazione del sé dei bambini, degli adolescenti e dei giovani studenti, in quanto significativa figura adulta, diversa dai genitori e dalle altre figure di attaccamento. L'attenzione verso l'accessibilità dei linguaggi inclusivi è diventata, non a caso, sempre più centrale nel dibattito contemporaneo sull'inclusione scolastica. Ad esempio, la capacità di adattare il linguaggio e i contenuti, per abbattere barriere e facilitare la comprensione per alunni e studenti con bisogni educativi speciali che potrebbero richiedere modalità di comunicazione alternative, implica un atteggiamento empatico oltre che una formazione mirata. Un'apertura mentale flessibile, ad esempio, orientata all'uso di un linguaggio del corpo, alla ricerca del contatto visivo, alla modulazione del tono di voce, alla postura e al proprio posizionamento fra i banchi, senza trascurare l'utilizzo di supporti visivi o di tecnologie assistive, può essere determinante. Si tratta di un "esercizio d'empatia", "una cura del contesto", frutto di



una progettazione condivisa e collaborativa con i colleghi per predisporre un “luogo” aperto a tutte le esigenze apprenditive. La capacità del docente di saper comunicare, in senso lato, non solo riflette l’importanza dei contenuti, ma serve anche come strumento per diffondere e rafforzare modelli e valori, così come disvalori e stereotipi. L’uso inclusivo dei propri linguaggi implica la capacità di rappresentare e coinvolgere ogni alunno, senza creare “categorie” o gruppi, garantendo pari riconoscimento e visibilità sociale. Un esempio di esperienze positive, in tal senso, è tratto dalle narrazioni di alcuni studenti¹:

Una mattina, tra le tante materie che dovevamo affrontare era presente quella di educazione fisica, e noi studenti eravamo pronti per la classica partita di pallavolo. Però, quella volta ci fu qualcosa di diverso, poiché Alessandro ebbe la possibilità di assistere e partecipare alla lezione. Durante la lezione, mentre noi correvamo e giocavamo, lui restava ai margini del campo, osservando. Anche se non si vedeva, secondo me aveva il desiderio di partecipare e di essere parte del gruppo in maniera più attiva. Quel giorno, il nostro insegnante, con grande sensibilità, propose una modifica al gioco: al posto di pallavolo avremmo giocato tutti a sedere, con la partecipazione straordinaria di Alessandro. Tutti quanti avrebbero simulato, almeno per un momento, ciò che Alessandro viveva quotidianamente. L’iniziale confusione tra di noi lasciò presto spazio a un’atmosfera diversa. Seduti a terra, il pallone che passava da una parte all’altra con difficoltà, mi resi conto di quanto fosse limitata la nostra libertà di movimento. Quella limitazione che per noi era temporanea, per Alessandro era quotidiana. Eppure, lui quella volta sorrideva. Partecipava con divertimento al gioco, e per la prima volta lo vidi entusiasta. Alessandro era abituato a quei limiti, ma ciò non aveva mai tolto il suo desiderio di divertirsi e partecipare.

È prioritario, in questa logica, per chi opera quotidianamente in ambito pedagogico, sviluppare consapevolmente un approccio socio-relazionale e uno stile comunicativo capaci di favorire un’atmosfera calda e accogliente (De Beni, 1998). Il comportamento e di conseguenza la postura didattica dei docenti influisce, infatti, sulla motivazione, sulle emozioni, sull’armonia del gruppo classe e, in generale, sul successo del progetto formativo. Sono ormai innumerevoli gli studi (Metzgar, 2020; Sweeney, 2016) che hanno rilevato come la soddisfazione degli studenti, il loro rendimento e la crescita personale si intensificano quanto più il “calore” e il sostegno dell’insegnante si accompagnano ad un’organizzazione e gestione efficiente, in primis, delle proprie emozioni. Emozioni che vanno considerate, espresse, definite - per dirlo con l’espressione usata da Blandino (2012) - e rese “pensabili”, in modo da permettere a un docente di sviluppare quell’equilibrio e quella maturità grazie alle quali, cosciente del proprio mondo interiore e dei propri limiti, possa naturalmente instaurare buone relazioni con i propri allievi, proprio sulla base di un comune denominatore universale: gli studenti e gli insegnanti provano una vasta gamma di emozioni, mentre apprendono e mentre insegnano. In una prospettiva di più ampio respiro, le emozioni, come ha abbondantemente dimostrato anche la ricerca nel campo delle neuroscienze (Lucangeli *et al.*, 2003; Lucangeli, 2019), sono alla base dei processi che favoriscono i meccanismi di apprendimento attraverso le dinamiche relazionali e affettive; queste ultime non sono disgiunte dall’attività cognitiva, come si è abituati a pensare, ma sono il “cuore pulsante” che governa concretamente l’insieme dei processi cognitivi. Lo stato emotivo (Damasio, 1994) condiziona la risoluzione di problemi, cattura l’attenzione e la memoria indirizzando l’atteggiamento volitivo, la creatività, motivando e permeando le azioni pedagogico-didattiche e gli apprendimenti degli alunni. Sulla base di questo chiaro paradigma è intuibile la proiezione nella dimensione del lavoro degli insegnanti, che non può essere frammentato, diviso per comparti di categorie psichiche, o schiacciato da un sovraccarico di carattere amministrativo e burocratico programmatico e sterile (Morganti *et al.*, 2019). Per questo, “aver cura” della sfera emotiva grazie al potenziamento di competenze comunicativo-relazionali avanzate risulta un fattore di protezione e guida: si tratta di un passaggio fondamentale per i docenti tutti (curricolari e specializzati), impegnati nella costante creazione di contesti inclusivi e universali. Tale raccomandazione, che apparentemente può sembrare

1 Indagine qualitativa di tipo narrativo, svolta con gli studenti del secondo anno di Scienze motorie, presso l’Università di Urbino, Carlo Bo.



scontata, invece, ha una grande rilevanza se proiettata nel quotidiano scolastico in cui i processi inclusivi richiedono sempre una vigile e trasversale attenzione a ogni aspetto di contesti, che sono sempre più complessi e multidimensionali sotto il profilo umano e sociale. È innegabile quanto sia difficile riuscire a gestire sempre le proprie emozioni (Murdaca, 2017), entrare in relazione empatica con gli allievi, che presentano situazioni di particolare disagio, difficoltà, e anche con le proprie ansie, paure in situazioni complesse da fronteggiare. Immaginare di esercitare la professione docente senza un'adeguata consapevolezza di sé e auto-riflessione sul proprio agire educativo, sul proprio relazionarsi con gli altri è, in sintesi, solo un'illusione. Stabilire buone relazioni con gli studenti implica anche guidare a pensare in modo critico e creativo. Per raggiungere questo obiettivo è, pertanto, necessario essere in profondo contatto con le proprie emozioni e le proprie esperienze. Diventa evidente, in questo percorso logico, che le capacità relazionali non derivino semplicemente dall'apprendimento di tecniche esterne, ma richiedono uno sviluppo interiore, che deve essere, prima di tutto, di natura affettiva, per evitare comportamenti pregiudiziali e stereotipati, spesso frutto di meccanismi inconsapevoli o dettati da una scarsa formazione. Le azioni didattiche ed educativo-formative sono, spesso, il riflesso di "Immagini e parole cristallizzate" che si replicano e si autoalimentano attraverso pratiche istituzionali e convenzioni sociali, incorporate in assunti etico-valoriali, azioni politiche, paradigmi educativi (Foucault, 2013). Pensare e ri-pensare, ad esempio, il costrutto di disabilità o dei bisogni educativi speciali sottende innanzitutto l'analisi dei sistemi culturali e di pensiero dominanti che veicolano stili relazionali, comunicazione, linguaggi, terminologie (Medeghini, 2013; Covelli, 2022), che si traducono in rappresentazioni sociali, in particolare nei contesti scolastici. Un'ampia letteratura attesta, a conferma del concetto espresso, quanto anche le percezioni dei docenti sulla condizione di disabilità non siano immuni da visioni stereotipate e prototipiche (St-Onge, Lemyre, 2016; Pinnelli, Fiorucci, 2019). Il più delle volte si tratta del pericoloso processo di *labeling*, stigmatizzazione e "bessizzazione" (Bocci, 2021) del sistema educativo stesso, che riduce la complessità dell'alunno con disabilità o altri bisogni educativi speciali a immagini inferiorizzanti (Fiorucci, 2014). Ad esempio, frequentemente capita che, con il passar del tempo, gli insegnanti possano essere logorati dalla quotidiana gestione di situazioni, dinamiche difficili (Chwastek *et al.*, 2021) e problematiche che interrogano o minano il proprio senso di autoefficacia e autostima, manifestando incautamente insofferenza, arrendevolezza, senso di solitudine, frustrazione. Può, infatti, capitare che questi ultimi, possano sostenere involontariamente dei comportamenti di disconferma, di dispersione scolastica, di "invisibilità" di alcuni alunni o di proiettare visioni pregiudizievole su di essi, creando indirettamente un effetto alone sul gruppo classe che tenderà a marginalizzare o escludere ancor più i loro compagni. Risulta essere vero anche il contrario, di fronte all'atteggiamento positivo e prosociale dei docenti, quando emerge la cura, l'attenzione all'altro, l'empatia negli atteggiamenti e nelle azioni verso i ragazzi. Un esempio è tratto dall'esperienza narrata da alcuni studenti nell'incontro con la condizione di disabilità a scuola²:

Ho avuto la possibilità di avere un contatto più diretto con Valerio durante una gita scolastica, la quale ha dato occasione alla mia classe di passare la giornata con la sua. Notai subito l'inclusività nei suoi confronti nelle varie attività da parte dei suoi compagni di classe, che gli stavano vicino e dialogavano con lui per farlo sentire accolto tra gli altri, e Valerio, con il suo modo di essere e di fare, mostrava felicità ed interesse nello stare in compagnia. Dopo quella giornata, ho capito che è un ragazzo educato e socievole, affamato di amore e comprensione, circondato da ragazzi che gli vogliono bene. Vedendo da persona esterna la serenità e il piacere con cui la classe e Valerio sono riusciti ad instaurare un rapporto sano nei cinque anni di Liceo, quella mattina provai gioia anche io; mi sono messa nei panni di Valerio, e ho sentito una forte gratitudine, perché non è scontato, purtroppo, tutto questo amore. Mi incuriosì anche la sua insegnante di sostegno: era sempre accanto a lui, e i suoi occhi, il suo comportamento, manifestavano coerenza con il suo lavoro, non scontata. Aveva sempre una mano disponibile per tenerla a quella di Valerio, per fargli sentire la sua vicinanza fisica, il suo supporto e per accompagnarlo nei vari spostamenti in sicurezza, senza mai farlo sentire solo.

2 Indagine qualitativa di tipo narrativo, svolta con gli studenti di scienze motorie, presso l'Università di Urbino Carlo Bo.



Si tratta di “andare oltre la cultura del sospetto diagnostico, della stigmatizzazione etichettante, della ricerca ossessiva di elementi di problematicità e della ubriacatura burocratica che intendono normalizzare la diversità per rilevare, invece, potenzialità, risorse e valori sempre esistenti” (Gaspari, 2016, p. 40). La probabilità di successo di un progetto, per costruire una comunità davvero inclusiva all’interno della classe, sarà tanto maggiore quanto più viene trasmesso agli studenti con le parole e soprattutto con le azioni il messaggio che la classe è un luogo di cui ognuno fa pienamente parte e nel quale ci si prende cura di ciascuno, dove ogni studente riceve il sostegno di cui ha bisogno e può dare il suo prezioso contributo. “[...] per fare ciò è necessario che gli insegnanti rendano l’apprendimento delle abilità interpersonali un obiettivo curriculare” (Ianes, Celi e Cramerotti, 2003, p. 273). Si rivela, quindi, molto importante il modello offerto dall’insegnante nel disapprovare comportamenti antisociali, ma ciò da solo non basta, perché la presenza di atteggiamenti di questo tipo segnala la mancanza di un approccio pedagogico-didattico orientato alla promozione, allo scambio, all’aiuto, al confronto, alla collaborazione, importanti per stimolare la conoscenza e infondere sentimenti di fiducia fra i compagni (Bryk, 2002). “Le abilità metodologiche, quindi, ancorché basilari, si rivelano poca cosa se non inscritte all’interno di un quadro di principi e d’azione che, supportati da una pluralità di codici comunicativi e relazionali e di opzioni organizzative, permetta di rispondere alle variabili soggettive e di contesto che di volta in volta si presentano” (Mura, 2019, p. 112). Da tutto ciò, ne deriva che la competenza emotivo-relazionale dell’insegnante, proprio per il grande compito che esso è chiamato a compiere, come docente curricolare o di sostegno, si configura come la ricerca di un delicato equilibrio da calibrare costantemente fra la seduzione delle tecniche, dei saperi, delle discipline e la cura educativa del contesto inclusivo (Testa, 2023).

1. Il ruolo dei docenti nella costruzione di relazioni significative e prosociali, tra compagni

Recenti ricerche (Schneider *et al.* 2014) supportano il fatto che gli studenti apprendono meglio quando sono felici, soprattutto se si sentono rispettati e qualcuno si prende cura di loro, quando sentono un legame con la scuola, quando i professori hanno a cuore i loro interessi più significativi e quando hanno un alto livello di autoefficacia (Bandura, 1996). Inoltre, ad avvalorare ciò, è stato dimostrato (Scierri *et al.*, 2024) che lì dove prevale l’abitudine a discutere insieme esperienze di antisocialità e a condividere quelle che trattano di prosocialità (Roche, 2002) si registra un clima di maggiore sicurezza: minor frequenza degli episodi antisociali e riduzione del disagio individuale e di gruppo. Il ruolo di mediazione che possono assumere i docenti nei processi di inclusione, in tal senso, è emerso da una ricerca esplorativa di carattere preliminare (Lombardi *et al.*, 2015)³ in Italia, Brasile e Spagna (20 interviste), che indagava il punto di vista dei docenti coinvolti in classi di studenti di età compresa tra i 14 e i 16 anni, afferenti a contesti culturali differenti. Il clima inclusivo relazionale e accogliente della classe descritto all’unanimità dagli intervistati va costruito attraverso modelli educativi del docente. Il ruolo del docente è risultato un elemento catalizzatore sia per i professori italiani che per quelli spagnoli e brasiliani. Dalla voce di alcuni degli intervistati emergono alcuni esempi:

i comportamenti positivi, a prescindere dalla disabilità, come il rispetto dell’altro, sono sempre un punto d’arrivo, le regole sono un punto d’arrivo. Infatti le classi più difficili sono le prime, nei passaggi di ciclo (21).

I professori riconoscono la loro azione formativa, nel momento in cui hanno la prova che, grazie al loro intervento, i ragazzi crescono e migliorano anche sul piano comportamentale.

3 Lo studio di carattere qualitativo rappresenta una raccolta di informazioni preliminari allo studio sperimentale più ampio, condotto nello specifico in Italia e in Brasile dall’autrice durante il dottorato internazionale che indagava il rapporto fra “prosocialità” e “inclusione”.



Molto importante è il dialogo che si instaura con il professore, soprattutto quando questo viene costruito quotidianamente, in un gruppo classe, per esempio (3), le relazioni si costruiscono nel tempo, non sono “scontate”. Inizialmente un compagno può essere messo da parte o può avere difficoltà, però con l’aiuto dei professori il clima può cambiare... e attraverso la relazione i compagni apprendono e capiscono il perché di certi comportamenti e il compagno in questo modo entra a far parte del gruppo, soprattutto se è appena arrivato. Il professore deve lavorare per spiegare l’eventuale diversità di un compagno, dovuta alle caratteristiche di una sindrome e quando ciò viene spiegato i compagni assumono atteggiamenti diversi, per esempio se “inizialmente ridono”, successivamente non lo fanno più (29).

Anche a casa... se i ragazzi non hanno nessuno che li segue possono mettere in atto comportamenti problematici per cui il ruolo dell’insegnante è importantissimo. È sempre importante la mediazione del professore meglio se indiretta, per non creare etichette. È importante spiegare e far comprendere il perché di un diverso metro di valutazione nell’assegnazione dei voti che il professore può adottare (19).

In Spagna una professoressa che ha avuto la possibilità di lavorare in una scuola speciale ha potuto notare la differenza su come cambia l’atteggiamento nei confronti della disabilità in contesti inclusivi.

Nei contesti “speciali” scattano meccanismi di svalutazione verso i ragazzi con disabilità mentre questo avviene meno in contesti inclusivi se viene fatto un lavoro di “mediazione” (30). Un’altra dimensione esplorata è stata quella delle forme di aiuto verso i compagni. Il professore osserva i comportamenti dei compagni e sa che alcuni sono più predisposti all’aiuto altri meno, c’è sempre qualcuno che dice perché devo aiutare? Oppure No...l’ho già fatto! (5).

I ragazzi specie delle prime classi non sono consapevoli di quello che fanno, il perché devono aiutare, per esempio. I professori devono preparare il gruppo all’eterogeneità, facendo un lavoro iniziale. Ma questo diventa un elemento educativo, che il professore può dirigere e accomodare all’interno del gruppo distribuendo le risorse. Forme di aiuto fisico sono sempre presenti per tutti gli intervistati, ma ci sono delle differenze di genere, soprattutto nei ragazzi, se si tratta di azioni che comportano una certa forza fisica o un aiuto chiaro e immediato (come sollevare una sedia a rotelle). In generale, secondo la percezione degli insegnanti, sembrano più predisposti all’aiuto i ragazzi un po’ più grandi, mentre le ragazze sembrano più inclini nel consolare verbalmente o attraverso il contatto fisico. Inoltre è interessante notare come in alcuni casi si rilevino forme di crescita reciproca dal punto di vista degli apprendimenti grazie all’aiuto.

Quando il compagno con disabilità si sente parte del gruppo può diventare anche lui fonte di aiuto per i suoi compagni. Come riferiscono i professori brasiliani: Spesso i ragazzi che vogliono aiutare non sempre sanno come fare per esempio nel caso di un ragazzo sordo i compagni necessitano di informazioni circa i livelli di comprensione del compagno (12). e in alcuni casi sono emerse difficoltà quando la risorsa compagni non è stata ben distribuita, o bilanciata... l’aiuto quando è troppo crea una dipendenza (13).

Quando c’è un compagno con disabilità, i professori (sia italiani che spagnoli e brasiliani) descrivono forme evolutive nella relazione fra pari, che passano attraverso meccanismi di “conoscenza”, “accettazione” e infine “protezione”. Questi meccanismi sembrano evidenziarsi quanto più aumenta l’esposizione alla relazione e, quindi, con il tempo e la quotidianità, quando il ragazzo con disabilità diventa parte integrante del gruppo. A volte questa modalità si estende a tutta la classe e, quando si instaura questo meccanismo, il compagno con difficoltà è difficile che venga lasciato indietro o solo. A prescindere dalla disabilità, invece, è più difficile che scattino questi meccanismi di protezione e unità quando gli studenti tendono a fare troppe assenze, per esempio quando i compagni non riescono a condividere quotidianamente le esperienze di classe in modo continuativo. Spesso la visione dei ragazzi della “disabilità” è diversa da come la vede un adulto: quando il ragazzo è all’interno della classe la disabilità assume una percezione



relativa e trascende sull'essenza della persona. Dalle risposte di tutti i professori emergono, tuttavia, forme di empatia per chi è in una posizione di svantaggio, di diversità, rispetto all'ordinarietà apparente del gruppo.

Gli altri alunni scoprono che ci sono cose in comune che le ragazze con la Sindrome di Down ha delle abilità e che alcune sono superiori. ...Valorizzano lo sforzo di chi è in difficoltà. A partire da 10 anni cominciano a pensare a ciò (39).

Rispetto ai limiti tutti esprimono il fatto che può essere più difficile portare avanti il programma curricolare. In generale sia i professori italiani, spagnoli che brasiliani ammettono i benefici del gruppo eterogeneo. Tutti i professori riconoscono la possibilità di svolgere attività cooperative (Travaglini, 2018), in cui i ragazzi possono aiutarsi fra di loro, proprio perché mostrano abilità differenti e per questo possono stimolarsi a vicenda. Inoltre, l'eterogeneità del gruppo rappresenta un'occasione di confronto con la diversità e la possibilità di avere uno scambio di idee continuo, una diversa prospettiva, la possibilità di assumere atteggiamenti diversi che prima non si era in grado di assumere, come il rispetto, l'apertura, la solidarietà, nuove forme di aiuto.

L'eterogeneità aiuta i ragazzi a capire la società, a comprendere la diversità umana. La scuola è una piccola società. I ragazzi hanno l'opportunità di confrontarsi e di crescere sul piano dei valori (18).

2. Le competenze comunicative nel dialogo scuola-famiglia: approcci e spunti narrativi

Un aspetto altrettanto fondamentale è il rafforzamento delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nell'accogliere le istanze emotive delle famiglie. Questa dimensione riveste un ruolo cruciale nel processo di inclusione, in quanto una comunicazione empatica, accogliente e aperta favorisce la creazione di un legame di fiducia. Gli insegnanti devono saper stabilire un dialogo chiaro e costante con i genitori, non solo per discutere dei progressi scolastici, ma anche per coinvolgerli attivamente, affinché possano diventare alleati nel percorso educativo dei loro figli. Questo aspetto è di enorme rilevanza per gli alunni con bisogni educativi speciali, in quanto la relazione comunicativa fra scuola e famiglia può risultare particolarmente complessa. Frequentemente, le forti emozioni, le aspettative differenti e le difficoltà condivise da madri e padri e dagli insegnanti rendono questo dialogo molto delicato. Nei casi in cui gli alunni sono più piccoli, le dinamiche conflittuali emergono molto spesso, in particolare quando gli insegnanti cercano di aprire un confronto aperto con la famiglia. Spesso, le prime reazioni dei genitori di fronte a una segnalazione scolastica sono di negazione o rifiuto, come risposta al processo di accettazione ancora in corso, a causa della «perdita simbolica» del bambino *atteso* e immaginato. Queste emozioni non riguardano solo la madre, ma si estendono a tutte le figure familiari: il padre, i fratelli, i nonni. La reazione di difesa che ne scaturisce, infatti, può generare nei genitori un progressivo smarrimento del senso di autostima, suscitando sentimenti di inadeguatezza, impotenza, rabbia, colpa e frustrazione (Pavone, 2009; Bichi, 2011). Una delle risposte più comuni è, in queste dinamiche, il misconoscimento, una difesa psicologica che impedisce di prendere atto della realtà. In queste circostanze, le aspettative divergenti fra genitori e insegnanti possono alimentare conflitti (Caldin & Serra, 2011). I genitori di bambini con disabilità sono emotivamente coinvolti e la protezione del proprio figlio può spingerli a essere più difensivi, a rispondere in modo eccessivamente protettivo o con sentimenti ipercritici nei confronti degli insegnanti. Allo stesso modo, i docenti, se non adeguatamente preparati, possono sentirsi messi in discussione e lesi nel loro senso di autoefficacia o sopraffatti, reagendo in modo altrettanto difensivo. Inoltre, i genitori potrebbero nutrire speranze più alte o, al contrario, aspettative più basse riguardo alle capacità del loro bambino rispetto a quanto gli insegnanti ritengono realistico in quel momento. Queste differenze possono acuitizzare la tensione e i contrasti fra le parti, incrementando il carico emotivo per



tutti. La comunicazione conflittuale e giudicante, alla ricerca di un “colpevole”, infatti, non aiuta e ostacola la costruzione di una rete di supporto efficace per l’alunno, compromettendo il processo educativo e inclusivo. Un approccio empatico, una postura connessa all’ascolto e non al giudizio, da parte degli insegnanti, un riconoscimento delle emozioni di sofferenza dei genitori, in questa fase è molto importante. Per i genitori infatti risulta difficile collaborare, guardare avanti e pianificare con gli insegnanti un progetto educativo, quando sono in una fase di elaborazione del “lutto”, che andrebbe accompagnato anche grazie all’aiuto di altri servizi e figure preposte. Analogamente, i genitori andrebbero aiutati a comprendere che gli insegnanti stanno cercando di fare del loro meglio, spesso con risorse limitate. Quando le emozioni sono alte, è utile che entrambe le parti cerchino di mantenere la calma e di evitare risposte impulsive. La creazione di un team che includa insegnanti di sostegno, educatori, pedagogisti, psicologi, specialisti e famiglie può favorire un approccio integrato alla gestione di situazioni complesse (Chiusaroli, 2022). Quando tutti lavorano insieme con obiettivi comuni, la comunicazione diventa meno conflittuale e più orientata al supporto reciproco. A tale proposito, mancano indagini approfondite sulle competenze e le conoscenze educative della famiglia, che permettano di considerarla una risorsa preziosa. Come sostiene Zucchi, (2020) nella formazione dei docenti non viene dato sempre valore al sapere dei genitori dei loro figli con disabilità. Nei metodi narrativi come quello fondato dall’autore, “Metodologia Pedagogia dei genitori”, le conoscenze parentali, espresse attraverso i racconti delle famiglie, sono presentate all’interno di un quadro scientifico e sistematico capace di documentare e restituire saperi, emozioni, rielaborazioni per una riprogettazione esistenziale (Gaspari, 2024) dell’intero nucleo familiare. I docenti, come gli altri professionisti, hanno bisogno di queste condivisioni e contaminazioni di saperi, basati su una stretta relazione emotivo-affettiva, condizione che fa da collante, crea legami e connessioni per i professionisti della cura e dell’aiuto, in senso lato, fra cui gli insegnanti e gli educatori, chiamati essi stessi a partecipare e a “mettersi in gioco” nel percorso narrativo.

La scuola organizza questi gruppi, che hanno funzione sociale, non sono gruppi di mutuo aiuto, quanto momenti di condivisione educativa a base pedagogica. È il luogo al quale la comunità affida quanto di più caro possiede: i figli. I Gruppi di narrazione [...] hanno una struttura funzionale alla creazione di una situazione che valorizzi la genitorialità. Hanno una disposizione a cerchio, a sottolineare la dignità di ciascuno; si parla a turno, seguendo l’ordine dei posti, non si fa dibattito, si rispetta il fluire della narrazione. Non si danno consigli, non si formulano giudizi, l’indicazione è quella di Paulo Freire: Nessuno insegna a nessuno, tutti imparano da tutti. Non si fanno considerazioni di ordine generale, ognuno parte da sé, scegliendo di dire solo quello che desidera gli altri sappiano. Parlando del proprio figlio lo si presenta agli altri, è come se venisse messo al mondo per la seconda volta. [...]. La traccia è data da temi educativi, di carattere generativo, sui quali ciascuno può intervenire. La partecipazione come la narrazione è volontaria. In ambito scolastico, come nelle altre situazioni, si richiede la presenza non solo dei genitori, ma anche dei professionisti, in questo caso i docenti. La loro presenza sancisce il patto educativo fondato sulla genitorialità: narrano come gli altri partecipanti, come genitori o come figli. La conoscenza passa non solo attraverso la mente, ma anche attraverso il cuore (Zucchi, 2020, p.27).

3. Le competenze comunicative con i colleghi, collaborazione, condivisione e “spazi” di riflessione

Per fare il mestiere dell’insegnante, dunque, è necessario mettere in atto anche tutta una serie di capacità o competenze afferenti al campo della comunicazione, quali l’osservazione, l’ascolto, la tolleranza (verso sé stessi e gli altri), il contenimento dell’ansia, la resilienza, oltre che la passione per il proprio lavoro e soprattutto saper apprendere dalle proprie “esperienze emotive”. Questo è ancora più valido quando ci confrontiamo in un gruppo di lavoro professionale. Lavorare con i colleghi non può essere considerato un semplice “stare insieme”. Gli insegnanti hanno bisogno di “spazi” per pianificare, riflettere sulle pratiche (Mura & Zurru, 2019) e sulle strategie, progettare e ideare insieme, in modo creativo e piacevole, quando



motivati e in sinergia. Dai risultati di una ricerca-azione⁴ (Lombardi, Montoya, 2020), condotta con insegnanti curriculari e di sostegno della scuola primaria e riguardante la costruzione di interdipendenze positive e collaborative nel contesto educativo, si evidenziano i seguenti bisogni:

- bisogno di riconoscimento del ruolo (Insegnante curriculare/Insegnante di sostegno)
- bisogno di supporto tecnico-formativo e spazi di riflessione
- bisogno di accoglienza fra colleghe esperte e meno esperte
- difficoltà di comunicazione da parte delle insegnanti con i genitori.

Alcuni aspetti interessanti sono emersi inoltre dalle interviste agli insegnanti e agli educatori, rispetto alle competenze comunicativo-relazionali che consideravano importanti: *l'esserci per l'altro*, *il sentirsi utili*, *la soddisfazione nel vedere i progressi e i risultati del proprio lavoro*, ma anche *la vicinanza fisica*, *l'apertura*, *il sorriso*, *l'amicizia*, *la conoscenza nel tempo con i colleghi*.

Per gestire al meglio il rischio di dinamiche comunicative che generano tensioni e ostacoli, invece, non sempre risulta facile comunicare in maniera assertiva e diretta. A volte si ha paura, si preferisce mettere distanze per evitare un temibile chiarimento. Un altro aspetto interessante, che è affiorato dalla ricerca su campo, è stato il dato che il lavorare insieme è percepito in maniera unanime come una condizione che apporta benefici e occasioni di crescita e cambiamento. L'esperienza con gli altri permette di migliorare le proprie competenze e aumenta il senso di sicurezza e la voglia di mettersi in gioco.

Molto spesso, però, la sola esperienza non è elemento sufficiente per fronteggiare un cammino evolutivo e si rende necessaria pertanto una rielaborazione e una riflessione su di essa. Occorre arrivare all'esplicitazione del significato di un'esperienza, alla sua reinterpretazione, per trasformarla in apprendimento intenzionale, affinché la conoscenza della pratica si trasformi in pensiero e professionalità consapevole (Mezirow, 2003). Questa comunicazione e riflessione (Schön, 1993) continua a rappresentare una componente essenziale per aiutare gli insegnanti a riposizionarsi, andare a fondo, risignificare e migliorare la loro pratica (Gallo-Fox *et al.*, 2016, 2020). Soltanto la rielaborazione delle proprie emozioni rende i docenti consapevoli dei propri stati interiori, nel momento stesso in cui si manifestano, e ciò permette loro di gestire al meglio la propria vita privata e professionale e di attivare meccanismi di resilienza e di autoefficacia perduta. Tale meta-riflessione, a sua volta, permette di rafforzare altri aspetti della professionalità docente e fortificarli. Infatti, gli insegnanti, che hanno l'opportunità di vivere spazi di riflessione e meta-cognizione profonda sui propri stati d'animo, sulle proprie competenze comunicative e relazionali e sulle proprie esperienze sul campo, si percepiscono progressivamente più autonomi, consapevoli e sicuri dei propri limiti e dei propri punti di forza e sviluppano in tal modo un adeguato benessere ed equilibrio auto-rigenerativo. In tale ottica un grande aiuto, di notevole portata per la crescita emotivo-affettiva dei docenti tutti (specializzati e non), ancora una volta può provenire da laboratori formativi, di matrice narrativo-autobiografica, intesi non come approcci terapeutici, ma come proposte di carattere filosofico-ermeneutico, votate alla cura di sé (*metablesi*) ovvero al cambiamento autotrasformativo sia individuale che collettivo (Demetrio, 1997, 2012; Van den Berg, 2017; Gaspari, 2008, 2024). "Raccontarsi" aiuta a ricomporre le proprie esperienze, i propri vissuti, grazie a un'immersione nei ricordi, nelle emozioni, talvolta sopite, per comprendere meglio la propria essenza, ritrovarsi, conoscersi, ri-conoscersi e riprogettarsi. "Lavorare con gli altri" significa non solo essere portatori di una propria storia personale, ma costruire anche una storia collettiva, attraversare fasi evolutive di crescita, mediare, venirsi incontro, imparare ad avere fiducia e sicurezza in ciò che si fa, e quindi evolversi (Hackett *et al.*, 2021). In estrema sintesi la prassi pedagogica e didattica, come è noto, non è sempre così lineare e semplice, per tutta una serie di variabili. Tuttavia una serie di proposte, alla luce delle argomentazioni trattate in questo articolo, potrebbero essere così riassumibili:

4 Lo studio completo è descritto nel testo: G. Lombardi (2020), *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori*. PensaMultiMedia, Lecce.



Incoraggiare i membri della comunità educante a stabilire impegni individuali e collettivi per creare contesti inclusivi. Tutti hanno un ruolo in tal senso a partire dalle legislazioni governative, per arrivare ai Dirigenti Scolastici che dovrebbero rafforzare questa priorità, sostenendo la sperimentazione di nuove politiche e progettualità.

Valorizzare la compresenza educativo-didattica inclusiva, promuovendo e sperimentando esperienze di “sostegno diffuso” (interscambio dei ruoli, docente specializzato e curricolare).

Favorire durante la formazione iniziale e in itinere momenti dedicati alla riflessione, alla narrazione, a percorsi per sviluppare le competenze comunicativo-relazionali, finalizzati a sviluppare empatia, comprendere gli stili personali degli altri, al fine di garantire che le persone si sentano “viste” e ascoltate. Questo è possibile solo con la disponibilità a nuovi spazi collettivi/laboratori, che non si riducano solo a sterili “riunioni di routine” burocratico-amministrative.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (Ed.). (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bichi, L. (2011). Disabilità e pedagogia della famiglia. Madri e padri di figli speciali. *Scienze dell'educazione*, 332.
- Blandino, G. (2012). *Le risorse emotive nella scuola*. In *La promozione della salute nella scuola. Atti del Convegno* (pp. 40-46). *Forum per la promozione della salute nella scuola*. Radix Svizzera italiana.
- Bocci, F. (2021). Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 9(1), 041-048.
- Bryk, A. S. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. *Russell Sage Foundation*.
- Caldin, R., & Serra, F. (2011). *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi*. Padova: Fondazione «Emanuela Zancan».
- Chiusaroli, D. (2022). Famiglia e disabilità: dinamiche e criticità. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(1), 99-114.
- Covelli, A. (2015). Le rappresentazioni sociali come strumento didattico-pedagogico di inclusione. In L. De Anna, P. Gaspari, A. Mura (eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari per la formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Chwastek, S., Leyendecker, B., Heithausen, A., Ballero Reque, C. & Busch, J. (2021). Pre-school teachers' stereotypes and self-efficacy are linked to perceptions of behavior problems in newly arrived refugee children. *Frontiers in psychiatry*, 11, 574412.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.
- De Beni, M. (1998). *Prosocialità e altruismo: guida all'educazione socioaffettiva*. Trento: Erickson.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Foucault, M. (2013). *Le parole e le cose*. Milano: Rizzoli.
- Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 104436(139), 191-202.
- GalloFox, J. & Stegeman, L. (2020). Coteaching in early childhood clinical field experiences: a cross-case study of learning affordances. *Teaching Education*, 31(3), 298-322.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale* (Vol. 9, pp. 1-312). Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 31-44.
- Gaspari, P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale: La sfida di abitare nuove storie inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D., Celi, F., & Cramerotti, S. (2003). *Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita. Guida 2003-2005*. Trento: Erickson.
- Lombardi, G., Ricci, C., de Anna, L., Gardou, C. & Olivar, R. R. (2015). L'école inclusive comme facteur de promotion du comportement prosocial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 7071(2), 223-245.



- Lombardi, G. (2020). *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori* (pp. 4-214). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucangeli, D. & Scruggs, T. E. (2003). Text anxiety, perceived competence, and academic achievement in secondary school students. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 16, pp. 223–230). Oxford: UK.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Metzgar, M. (2020). Happy Or Not? Roots of Student Satisfaction in Class Sessions. *Social Communication*, 6(1), 11-17.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Morganti, A., Robert, R., Signorelli, A. & Luisa, Z. (2019). L'educazione socio emotiva a scuola: una ricerca Europea per promuovere la qualità dei processi inclusivi. In *Le emozioni nei contesti individuali e sociali* (pp. 635-648). Perugia: Morlacchi.
- Mortari, L. (2023). L'aver cura: filosofia ed esperienza. *Società Italiana di Pedagogia*, 71, VII.
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova secondaria*, 36(10), 108-112.
- Mura, A. & Zurru, A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18(1), 43-57.
- Murdaca, A. M. & Oliva, P. (2017). Competenza emotiva, strategie di coping e atteggiamenti inclusivi nella relazione insegnante/alunno ipovedente. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 43-52.
- Pavone, M. (Ed.). (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Pinnelli, S. & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Roche-Olivar, R. & Roche, I. K. (2002). *L'intelligenza prosociale: imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Scierri, I. D., Del Bigo, T. & Capperucci, D. (2024). Il consiglio di cooperazione come strumento per gestire il conflitto e migliorare prosocialità e clima di classe: una ricerca empirica nella scuola primaria. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 16, 243-258.
- Schneider, B., Judy, J., Mazuca Ebmeyer, C., & Broda, M. (2014). Trust in elementary and secondary urban schools: A pathway for student success and college ambition. *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*, 37-56.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Edizioni Dedalo.
- St-Onge, M., Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et des étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, XLIV(1), 154-172.
- Sweeney, L. (2016). A predictive model of student satisfaction. *Irish Journal of Academic Practice*, 5(1), 8.
- Testa, S. (2023). L'insegnante specializzato tra la seduzione tecnologica e la cura delle relazioni. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 413-423.
- Travaglini, A. (2018). Abilità prosociali, autoefficacia, inclusione e cooperative learning. Esiti di una ricerca nella scuola secondaria di primo grado. In *Itinerari di ricerca dottorale in ambito pedagogico e sociale. Primo fascicolo* (pp. 155-183). ROMA TRE PRESS.
- Van den Berg, J. W., Mastenbroek, N. J., Scheepers, R. A., & Jaarsma, A. D. C. (2017). Work engagement in health professions education. *Medical teacher*, 39(11), 1110-1118.
- Weick, K. E. (1988). Enacted sensemaking in crisis situations. *Journal of management studies*, 25(4) 305-317.
- Wenger, E. (1998). *Comunità di pratica, Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zucchi, R. (2020). La Metodologia "Pedagogia dei genitori". Per educare un bambino ci vuole un villaggio! In G. Lombardi (Ed.), *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori* (pp. 49-57). Lecce: Pensa MultiMedia.